



Jg. 15 / Nr. 3 (Oktober 2020)

**Regina Aichinger, Frank Linde &
Nicole Auferkorte-Michaelis (Hrsg.)**

**Diversität an Hochschulen –
Chancen und Herausforderungen
auf dem Weg zu exzellenten und
inklusiven Hochschulen**

**Regina Aichinger, Frank Linde &
Nicole Auferkorte-Michaelis (Hrsg.)**

**Diversität an Hochschulen –
Chancen und Herausforderungen auf dem Weg
zu exzellenten und inklusiven Hochschulen**

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 15 / Nr. 3 (Oktober 2020)**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 15 / Nr. 3 (Oktober 2020)

Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen
auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen

herausgegeben vom Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria
Graz, 2020

Herausgeber*innen

Regina Aichinger, Frank Linde & Nicole Auferkorte-Michaelis

ISBN

9783752644197

Druck und Verlag

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhalt

Editorial: Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen	9
Heterogenität des studentischen Lernverhaltens	25
Die Soziale Photo-Matrix als inklusiver Lehr- und Lernansatz in den Wirtschaftswissenschaften. Gegenwärtige Anforderungen, Praxiserfahrungen und Implikationen	43
Diversitätssensible Förderung der wissenschaftlichen Kompetenzbildung.....	63
Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren.....	77
(Ko-)Forschen mit partizipativem Anspruch.....	95
Uneindeutigkeiten aushalten – mit künstlerischen Hochschulprojekten zur Diversitätssensibilisierung.....	107
Steigerung der Diversität durch geschlechterintegratives Re-Branding der Studiengänge Wirtschaftsinformatik	119
Inklusion und Diversitätsmanagement an Hochschulen als Sensemaking-Prozess.....	137
Diversity-Kompetenz (?) – Rekonstruktion von Handlungsorientierungen in der MINT-Lehre	157
Analyse und Dialog: Diversität in der Lehrentwicklung im Modul Qualitätsmanagement	179
Kulturelle und altersbezogene Diversität an Hochschulen durch die Entwicklung von neuen Weiterbildungsprogrammen fördern.....	195

Making excellence inclusive – der Excellence Case als Link zwischen Chancengerechtigkeit und ökonomischer Effizienz	207
Inklusion – (k)ein Thema für Hochschulstrategien zur Digitalisierung?	225
Einblicke in die Arbeit der Senats-AG Barrierefrei der mdw	247
Wie Profilbildung und Vielfaltsmanagement ineinandergreifen: eine Website-Analyse des österreichischen Fachhochschul-Sektors.....	259
Breite Teilhabe und Exzellenz in inklusiven Musizierungsangeboten der mdw	281
Diversity in Ingenieurwissenschaften – Chancen für die Hochschule.....	295
Vielfalt in der Hochschullehre am Beispiel der FOM Hochschule – ein Werkstattbericht.....	313
Diversität als Chance – Seminarleitung hierarchieübergreifend und kooperativ gestalten.....	331
Wie lässt sich Bildungsgerechtigkeit fördern? Zwei erfolgreiche Praxisbeispiele der Universität zu Köln	351
Inklusion benötigt verschiedene Prozesse: Aktivitäten und Strategien an der TU Dresden.....	363
Wissenschaftliche Weiterbildung und Biografiezykel für Inklusion an der TH Köln	377
Exzellenz, Diversität oder Effizienz? „Implicit bias“ in Berufungsverfahren als Zielkonflikte sozialer Praktiken.....	391
mINKLUSIV – Mentoring-Programm für Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung	413
Barrierefreiheit durch Peers – ein Pilotprojekt	427

Vorwort

Als wissenschaftliches Publikationsorgan des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria kommt der Zeitschrift für Hochschulentwicklung besondere Bedeutung zu. Zum einen, weil sie aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studien und Lehre aufgreift und somit als deutschsprachige, vor allem aber auch österreichische Plattform zum Austausch für Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen, Hochschulentwickler/innen und Hochschuldidaktiker/innen dient. Zum anderen, weil die ZFHE als Open-Access-Zeitschrift konzipiert und daher für alle Interessierten als elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar ist.

Ca. 3.000 Besucher/innen schauen sich im Monat die Inhalte der Zeitschrift an. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen Raum. Gleichzeitig hat sich die Zeitschrift mittlerweile einen fixen Platz unter den gern gelesenen deutschsprachigen Wissenschaftspublikationen gesichert.

Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeberinnen und Herausgebern zu verdanken, die mit viel Engagement dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen. Andererseits gewährleistet das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft durch seine kontinuierliche Förderung das langfristige Bestehen der Zeitschrift. Im Wissen, dass es die Zeitschrift ohne diese finanzielle Unterstützung nicht gäbe, möchten wir uns dafür besonders herzlich bedanken.

Die vorliegende Ausgabe der ZFHE ermöglicht einen spannenden Einblick in die Diversity-Aktivitäten an Hochschulen und soll den Akteur*innen im DACH-Raum Anregungen, aber auch Bestätigung geben, weiter auf dem Weg zu bleiben, Hochschulen zu einem inklusiven Raum werden zu lassen. Die einzelnen Beiträge befassen sich von der Mikroebene der Lehrveranstaltung über die Mesoebene der Studiengänge bis hin zur Makroebene der Hochschule und häufig auch über mehrere Ebenen hinweg mit Diversität, Exzellenz und Inklusion an Hochschulen.

Seit der Ausgabe 9/3 ist die ZFHE auch in gedruckter Form erhältlich und beispielsweise über Amazon beziehbar. Als Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria freuen wir uns, das Thema „Hochschulentwicklung“ durch diese gelungene Ergänzung zur elektronischen Publikation noch breiter in der wissenschaftlichen Community verankern zu können.

In diesem Sinn wünschen wir Ihnen viel Freude bei der Lektüre der vorliegenden Ausgabe!

Martin Ebner und Hans-Peter Steinbacher
Präsidenten des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria

**Regina AICHINGER (Wels), Frank LINDE (Köln) &
Nicole AUFERKORTE-MICHAELIS (Duisburg)¹**

Editorial: Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen

Thematische Einführung

Hochschulsysteme zeichnen sich inzwischen durch eine zunehmende Vielfalt von Studierenden, Lehrenden aber auch Mitarbeiter*innen aus. Hochschulen wurden in den letzten Jahren weit geöffnet – Diversität stellt damit kein „neues“ Phänomen dar, das sich allein über die „mitgebrachten“ demografischen Merkmale ihrer Angehörigen (z. B. anhand des Alters, der Nationalität oder des Bildungshintergrunds) manifestiert. Die Hochschulangehörigen zeichnen sich damit durch sehr individuelle (kognitive) Hintergründe, unterschiedliche Werthaltungen, Lernweisen oder auch Studienmotivationen aus, die sich sehr deutlich auf den Lern- und Studienerfolg auswirken und vielfach durch Sozialisation in der Hochschule beeinflusst und verändert werden (können) (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018; BÜHRMANN, 2019; KERDEL & HEIDKAMP-KERDEL, 2019). Neben unterschiedlichen disziplinären Prägungen führen etwa auch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Semester, die Übernahme von bestimmten Aufgaben durch Lehrende, Studierende und Mitarbeiter*innen in der Hochschulverwaltung zu unterschiedlichen Rollen(-verständnissen) und damit wiederum zu unterschiedlichen Perspektiven auf die Kolleg*innen und die Lehr-Lernumwelt. Diese verschiedenen Formen

¹ E-Mail: regina.aichinger@fh-ooe.at, frank.linde@th-koeln.de,
nicole.auferkorte-michaelis@uni-due.de



von Diversität (vgl. z. B. LANGHOLZ, 2014; KLEIN, 2016; VOS et al., 2016; GAISCH et al., 2019) gilt es an Hochschulen zu erkennen und in geeigneter Weise zu berücksichtigen. Vor allem drei Beobachtungsebenen erscheinen hier besonders relevant:

- Auf einer strategischen Makro-Ebene wirken globale und europäische Initiativen und Regularien (z. B. Communiqués Yerevan 2015 sowie Paris 2018 aus dem Bologna-Prozess, die Sustainable Development Goals der UNESCO) auf die jeweiligen Hochschulsysteme ein und rücken als Themen in Leistungsvereinbarungen, Leitbildern und (strategischen) Entwicklungsplänen vermehrt in den Fokus hochschulischer Leistungsentwicklung. Dabei werden Hochschulen nicht nur als Studien-, Forschungs- und Innovationsstätten, sondern vermehrt auch als Arbeitgeber*innen in den Blick genommen, die ein höheres Maß an Inklusion und Partizipation zu realisieren haben (STEFANI & BLESSINGER, 2018).
- Auf der Mikro-Ebene des Lehr-/Lernalltags, z. B. im Rahmen der Lehrveranstaltungen, geht es um eine gelingende Interaktionsgestaltung. Aufgeschlossenheit und Diversitätskompetenz sowohl des wissenschaftlichen als auch des nicht-wissenschaftlichen Personals tragen hier wesentlich über den Einsatz entsprechender Methoden und Praktiken im Bereich Studium und Lehre bei (vgl. PIETZONKA, 2018; AUFERKORTE & LINDE, 2018).
- Dazwischen liegt die – bislang noch wenig beachtete – Meso-Ebene der Studiengänge oder Studienprogramme. Bereits hier werden zentrale Entscheidungen über In- und Exklusion getroffen, wenn Zulassungsbedingungen festgelegt, anzubietende Fächer ausgewählt und/oder Prüfungsbedingungen bestimmt werden (z. B. GAISCH & LINDE, 2019).

Über diese drei Ebenen hinweg müssen sich Hochschulen zu Diversitätsfragen positionieren und weiter professionalisieren. In welcher Form sollen/können sich Hochschulen hier Profile schaffen? Welche Rolle spielen Diversitätsaspekte in der hochschulischen Leistungserstellung? Die hiermit verbundenen Strukturen, Prozes-

se und Praktiken gelten als aufwändig, herausfordernd und stehen oftmals unter der Kritik, die Qualität hochschulischer Aus- und Weiterbildung zu verwässern (z. B. BRINK, 2009). Veränderungsprozesse in den genannten Bereichen gelten jedoch auch als konfligierend und münden sowohl in positive als auch negative Ergebnisse und Erfahrungen. Die sich hieraus ergebenden Anforderungen stellen für Hochschulen wesentliche Gestaltungsparameter in Studium und Lehre, in der Forschung wie auch in der organisationalen Entwicklung dar und bieten zahlreiche Möglichkeiten differenzierter Positionierung und Profilbildung.

Zu diesem Call gab es eine sehr erfreulich große Resonanz. Es fiel nicht leicht, aus dem großen Themenspektrum auszuwählen, denn es gab eine Vielzahl von Beiträgen, die einen spannenden Einblick in die Diversity-Aktivitäten an Hochschulen ermöglichen. Diese sollten unserer Auffassung nach ihren Weg zu einer Veröffentlichung finden, um den Akteur*innen im DACH-Raum Anregungen, aber auch Bestätigung zu geben, weiter auf dem Weg zu bleiben, Hochschulen zu einem inklusiven Raum werden zu lassen. Mit der freundlichen Unterstützung des Hochschulforschungsteams der FH OÖ können wir hier nun ein Doppelheft vorlegen, in dem sich 25 lesenswerte Beiträge finden. Diese befassen sich von der Mikroebene der Lehrveranstaltung über die Mesoebene der Studiengänge bis hin zur Makroebene der Hochschule und häufig auch über mehrere Ebenen hinweg mit Diversität, Exzellenz und Inklusion an Hochschulen. In jedem dieser Bereiche gibt es eine gute Mischung aus wissenschaftlichen Beiträgen und Werkstattberichten.

Beiträge der Ausgabe

Den Ausgangspunkt für die Betrachtung von Diversität in der Hochschule bildet die Mikroebene des Studierendenverhaltens und der Interaktionen in der einzelnen Lehrveranstaltung. Lehrende setzen mit ihren Lehrveranstaltungskonzeptionen Rahmenbedingungen, innerhalb derer Studierende sich bewegen (sollen). Je nachdem, wieviel Flexibilität und individuelle Anpassbarkeit vorgesehen ist, kommen die Studierenden unterschiedlich gut damit zurecht, d. h. die Lehr-Lernumgebungen sind unterschiedlich inklusiv.

Auf der Mikroebene des Lehrens und Lernens befasst sich *Rolf Schulmeister* in seinem wissenschaftlichen Beitrag mit der „Heterogenität des studentischen Lernverhaltens“. Einer Gegenüberstellung des sozio-kulturellen Diversitätsbegriffs mit dem pädagogisch-psychologischen Begriff der Heterogenität folgend, wird die Zeitallokation von Studierenden untersucht. Die empirisch feststellbare hohe Varianz ist auf die Heterogenität in Einstellungen, Persönlichkeit, Motivation und Studierverhalten zurückzuführen. Hieraus lassen sich hochschuldidaktische Hinweise für die Verbesserung der Lehrorganisation ableiten.

Wadii Serhane bezieht in seinem Werkstattbericht „Die Soziale Photo-Matrix als inklusiver Lehr- und Lernansatz in den Wirtschaftswissenschaften. Gegenwärtige Anforderungen, Praxiserfahrungen und Implikationen“ eine kritische Position und geht der Frage nach, ob die eher noch konventionell geprägten Wirtschaftswissenschaften offen genug für Diversität von Lehrinhalten und -methoden sind. Mit Hilfe der Sozialen Photo-Matrix als erfahrungs- und bildbasierte Methode sollen Studierenden wie Lehrenden praxisnahe und inklusive Lernräume eröffnet werden, die es wiederum ermöglichen, die angebotenen Themen vielfältiger zu reflektieren.

Die „Diversitätssensible Förderung der wissenschaftlichen Kompetenzbildung“ ist Gegenstand des Werkstattberichts von *Tobias Schmohl und Louise Hoffmann*. Sie problematisieren die bestehende Tendenz hin zu einem Gefühl der Überforderung bei Studierenden aller Fachrichtungen in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten. Bestehende Unterstützungsangebote erreichen nur einen Teil der Studierenden und meist jene gar nicht, die besondere Förderbedarfe haben. Der Beitrag diskutiert dazu ein theoretisch begründetes Fallbeispiel für eine diversitätssensiblere didaktische Unterstützung des wissenschaftlichen Kompetenzerwerbs und leitet Kriterien für eine diversitätsorientierte Förderung auf der didaktischen Handlungsebene ab.

In der Ausgestaltung von diversitätsorientierten hochschulischen Strategien und Maßnahmen nimmt die Ebene der Studiengänge und Studienangebote einen immer höheren Stellenwert ein. Handelt es sich bei diesen hochschulischen Leistungseinheiten doch um zentrale Orte der Wissensgenerierung und Wissensvermittlung, in

denen sozial konstruierte Prägungen und Vorurteile offengelegt und zu Gunsten einer auf Vielfalt aufbauenden Gesellschaft zu gestalten sind (WELP-PARK & PREYMANN, 2019). Pluralismus erfordert die Entwicklung von dialogbasierten Strukturen und Prozessen in der Hochschule und setzt im wahrsten Sinne des Wortes „Wert-schätzende“ Kommunikation und Interaktion voraus (CAMPBELL & AICHINGER, 2018). Die im Folgenden gezeigten Wirkungen rechtfertigen jedoch einen zunächst erhöhten Koordinationsaufwand, denn offene Hochschulen erreichen rasch eine entsprechende Exzellenz und Reputation – und dies stellt einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil in der Akquise von Studierenden, von Wissenschaftler*innen und finanziellen Ressourcen dar.

Derman Aygün, Lisa Freieck, Tatjana Kasatschenko und Olga Zitzelsberger beleuchten in ihrem wissenschaftlichen Beitrag „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren“ mittels eines theoriebasierten Zugangs Macht- und Herrschaftsstrukturen in der Lehre in pädagogischen Studiengängen. Dabei wird das Entstehen von sozial konstruierten Denk- und Vorurteilsprägungen analysiert und Möglichkeiten der Überwindung durch Reflexion und Dialog aufgezeigt. Der Beitrag plädiert für die Etablierung von Rassismuskritik als disziplinenübergreifende Querschnittsagenda als eine hochschulinterne Aufgabe ebenso, wie die Auseinandersetzung mit Rassismus im Rahmen der Third Mission Aktivitäten einer Hochschule.

Der Werkstattbericht von *Pia Algermissen, Laura Schwörer und Isabell Veronese* gibt einen multiperspektivischen, praxisnahen und authentischen Einblick in ein Forschungsprojekt. Aus der Perspektive von zwei Ko-Forscherinnen und einer hauptamtlichen Forscherin werden die Perspektiven und Grenzen der praktischen Forschungsarbeit beschrieben. So entsteht ein kritischer Blick auf die Umsetzung des partizipativen Anspruchs auch im Kontext der unterschiedlichen Rollen und Begrifflichkeiten.

Marina Mucha, Constanze Schulte und Anna-Carolin Weber geben Einblicke in das Projekt „RUB arts & culture international (inSTUDIESplus)“ der Ruhr-Universität Bochum. Über projektbasierte Seminararbeit, die erfahrungsbasierte

Bildungsräume eröffnet, werden Diversität, Ambiguitätstoleranz sowie transkulturelle Kompetenz verhandelt und ein Nährboden für Diversitätssensibilisierung geschaffen. In ihrem Werkstattbericht „Uneindeutigkeiten aushalten – mit künstlerischen Hochschulprojekten zur Diversitätssensibilisierung“ stellen die Autorinnen die Potenziale kultureller Bildung in Form von künstlerisch-ästhetischen Methoden und Kulturformaten für die Ausbildung einer diversitätssensiblen Haltung von Studierenden vor.

Dörte Resch, Selina Weber und Anke Kundert stellen in ihrem Werkstattbericht „Steigerung der Diversität durch geschlechterintegratives Re-Branding der Studiengänge Wirtschaftsinformatik“ ein gutes Beispiel vor, wie es durch Veränderung von Kommunikation gelingen kann, mehr weibliche Studierende anzusprechen. Es wurden in diesem Projekt vor allem Geschlechterstereotype analysiert und durch gezielte Maßnahmen im Außenauftritt der Studiengänge Wirtschaftsinformatik Botschaften über Berufsbilder nachhaltig verändert. Die Wirkung ist bereits evident: Durch das breit aufgesetzte Re-Branding-Projekt gelang es binnen der Projektlaufzeit, den Anteil an Frauen um 73 % zu steigern.

Unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen von Akteur*innen zu nutzen, um als Organisation handlungsfähig zu bleiben und sich zu entwickeln, ließe sich als grundlegende Idee von Diversity Management beschreiben. Der Umgang mit Diversität kann an Hochschulen als institutioneller Ansatz einer wertschätzenden Kultur der Vielfalt betrachtet werden, ohne dabei auf Überlegungen zur Ressourcennutzung zu verzichten. Insbesondere auf der Mesoebene bleibt beides im Blick und wird miteinander in Beziehung gesetzt. In der Hochschule spielen auf der Mesoebene insbesondere die Fachkulturen eine zentrale Rolle, aber auch Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung und Weiterbildung. Hier treffen außerdem individuelle Bedarfe und Bedürfnisse auf strukturelle Implementierungsmöglichkeiten, die eine nachhaltige Verankerung gewährleisten können. Auf der Mikroebene erprobte und experimentelle Erfahrungen können hier genutzt werden, um beispiels-

weise aus einer Lehr-Lern-Interaktion ein Studiengangskonzept erwachsen zu lassen.

Die Verbindung der Studiengangs- oder Studienprogrammebene mit der Hochschule insgesamt machen *Silke Preymann und Elke Park* zum Thema im wissenschaftlichen Beitrag „Inklusion und Diversitätsmanagement an Hochschulen als Sense-making-Prozess“. Basierend auf Weicks Theorie des Sensemaking beschreiben sie – bezogen auf Studienprogrammleitungen – anhand sieben sich wechselseitig bedingender Faktoren, wie Individuen mit neuen Umweltreizen umgehen und aus anfänglichen Irritationen Sinn generieren, die eine nachhaltige Verhaltensveränderung anstoßen können. Rechtliche wie politische Vorgaben zu Diversity, die aus der Hochschulumwelt kommen, zwingen Betroffene dazu, sich mit dem Thema zu befassen. Diese Gelegenheiten können die Leitungsebenen in Hochschulen dazu nutzen, Change-Prozesse zu initiieren und in wünschenswerte Richtungen zu lenken.

Angesichts der Vielfalt der Studierendenschaft und daran anknüpfender (bildungs-) politischer Zielsetzungen sind Diversity-Kompetenzen in der Lehre unerlässlich. In ihrer Studie untersuchen *Pia Simone Brocke, Wiebke Esdar und Elke Wild* Handlungsorientierungen im Umgang mit Diversität in der MINT-Lehre und inwieweit Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre den Umgang mit Diversität(en) in ihr berufliches Selbstverständnis integriert haben. In dem wissenschaftlichen Beitrag nehmen die Autorinnen Strukturen diversitätsorientierter Professionalisierung in den Blick, die auf das berufliche Selbstverständnis der Mitarbeiter*innen wirken.

Sigrun Schwarz und Jonas Lilienthal berichten in ihrem Werkstattbericht über ein Lehrentwicklungsprojekt an der Fachhochschule Münster, in dem durch die Berücksichtigung der Diversität der Studierenden Interesse für Qualitätsmanagement (QM) geweckt werden konnte. QM ist aufgrund seiner Bedeutung im Gesundheitswesen Pflichtmodul in sieben Studiengängen. Die Studierenden unterscheiden sich neben individuellen und kognitiven Aspekten auch in ihren Erfahrungen und Lebenssituationen. In einem iterativen Prozess über vier Semester wurden qualitative und quantitative Methoden verwendet, um die Bedarfe der Studierenden besser

zu verstehen. Dies führte zu einem kontinuierlichen Dialog und zu wirksamen Veränderungen des Moduls.

Wie man „Kulturelle und altersbezogene Diversität an Hochschulen durch die Entwicklung von neuen Weiterbildungsprogrammen fördern“ kann, untersuchen *Katharina Resch, Michelle Proyer, Gertraud Kremsner und Julia Demmer* in ihrem Werkstattbericht. Anhand zweier Beispiele kürzlich entwickelter Weiterbildungsprogramme an der Universität Wien zeigen Sie Ansatzpunkte, wie Diversität auf einer institutionellen Ebene über angemessene Studieninhalte, zeitliche Verfügbarkeiten und räumlichen Zugang adressiert werden kann.

Durch nationale (z. B. Hochschulgesetze der Länder, Landeshochschulentwicklungspläne) wie internationale Empfehlungen oder Vorgaben (z. B. Bologna-Prozess, UN-Behindertentrechtskonvention) sind Hochschulen immer mehr angehalten, sich als Gesamtinstitution D&I, Diversity und Inclusion, zu widmen. Schon vor einigen Jahren und nochmals ganz aktuell (KOMDIM 2016/2020) ließ sich am Beispiel von Nordrhein-Westfalen feststellen, dass Hochschulen sich – zwar sehr unterschiedlich, aber dennoch – in der Breite mit Diversity-Management befassen. Sie haben auf die Anforderungen der Politik und der Gesellschaft reagiert, indem Sie u. a. Projekte initiiert haben, sich haben auditieren lassen und Strukturen bis hoch auf die Leitungsebene geschaffen haben. Diversity oder Diversity-Management (DiM) scheint in den Hochschulen insofern angekommen zu sein.

Der hochschulstrategischen Makroebene widmet sich *Andrea D. Bührmann* in ihrem wissenschaftlichen Beitrag „Making excellence inclusive – der Excellence-Case als Link zwischen Chancengerechtigkeit und ökonomischer Effizienz“. Sie stellt die die Diversitäts- und Inklusionsdiskussion begleitende wichtige Frage, wie es gelingen kann, an Hochschulen eine breite Teilhabe aller mit Exzellenz in Einklang zu bringen. Als möglicher Weg werden die Konturen eines ‚Excellence Case‘ am Beispiel der Diversity Policy der University of California, Berkeley vorgestellt.

Katharina Walgenbach und Nadja Körner stellen in ihrem wissenschaftlichen Beitrag die Frage: „Inklusion – (k)ein Thema für Hochschulstrategien zur Digitalisierung?“ Über eine quantitative Inhaltsanalyse werden zentrale programmatische Dokumente hochschulpolitischer Akteursgruppen daraufhin untersucht, inwiefern Inklusion ein Thema zu den Debatten um die Digitalisierung der Hochschulbildung ist. Sie stellen fest, dass dies bislang noch wenig der Fall ist und plädieren stark dafür, Digitalisierungsstrategien von vornherein an den Prinzipien des Universal Designs auszurichten.

Beate Hennenberg zeigt mittels ihres Werkstattberichts „Einblicke in die Arbeit der Senats-AG Barrierefrei der mdw“ (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien), wie und was ein eigens zum Thema Inklusion gegründetes Gremium in einer Hochschule alles bewirken kann. Das Gremium „Senats-AG Barrierefrei“ setzt sich partizipativ aus allen Kurien der Hochschule zusammen und entwickelte zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote, setzte Maßnahmen zum Angebot abweichender Prüfungsmethoden und ermöglichte in zahlreichen Bereichen Barrierefreiheit. Diese Maßnahme wurde vom BMBWF in Österreich im Jahr 2016 mit dem Diversitas-Preis ausgezeichnet.

In ihrem Werkstattbericht „Wie Profilbildung und Vielfaltsmanagement ineinandergreifen: eine Website-Analyse des österreichischen Fachhochschul-Sektors“ arbeiten *Martina Gaisch und Victoria Rammer* mit einem Higher Education Awareness for Diversity (HEAD) Wheel als Referenzrahmen. Die österreichischen Fachhochschulen werden damit in fünf verschiedenen Diversitätsdimensionen daraufhin untersucht, wie sie sich in Bezug auf Diversity profilieren. Die Ergebnisse zeigen eine Bandbreite, die – je nach Dimension – von einer eher defensiven Ausrichtung auf Antidiskriminierung bis hin zu ressourcenorientierten Perspektiven der Kompetenzentwicklung reicht.

Auch Kunstuniversitäten stehen vor der Herausforderung, sich mit breiter Teilhabe und Exzellenz auseinanderzusetzen. In ihrem Werkstattbericht „Breite Teilhabe und Exzellenz in inklusiven Musizierungsangeboten der mdw“ stellt *Kathrin Fabian* dar, dass breite Teilhabe und Exzellenz keinen Widerspruch darstellen müssen. Am

Beispiel der inklusiv musizierenden Band „All Stars Inclusive“ an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien zeigt die Autorin auf, wie teilhabe- und gleichermaßen exzellenzfördernde Faktoren bereichernd zusammenwirken.

Der Herausforderung sozialer Öffnungsprozesse begegnen Hochschulen mit Diversitätsstrategien. Dieser auf der Makro-Ebene der Organisation strategisch implementierte Prozess benötigt entsprechende strukturelle Verankerungen und Maßnahmen auf der Meso- und Mikroebene, um die Zielsetzungen der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit auch realisieren zu können (vgl. AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2016). Das Zusammenwirken passfähiger Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen führt letztlich zu einer erfolgreichen Implementierung von Diversity Management in der Hochschule. Einige Beiträge spiegeln die Verzahnung bzw. das Agieren von Akteur*innen auf den unterschiedlichen Ebenen und zeigen entsprechende Schnittstellen, Hürden und das ineinandergreifende Zusammenspiel hochschulischer Entwicklungsdynamiken auf.

Helene Götschel und Martin Schmidt analysieren mit Ihrem wissenschaftlichen Beitrag „Diversity in Ingenieurwissenschaften – Chancen für die Hochschule“ implementierte Maßnahmen einer Diversity-reflexiven und habitussensiblen Lehre für die heterogenen Studierenden eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs. Mit qualitativem Material wird dabei auch die Perspektive der bisher in den Hochschulen unterrepräsentierten Studierenden eingeholt. Aus der Perspektive einer mittelgroßen Hochschule werden in diesem Werkstattbericht somit Hürden für Diversity als Querschnittsaufgabe in der Organisationsentwicklung näher betrachtet.

Wie „Vielfalt in der Hochschullehre“ über alle Ebenen hinweg aussehen kann, zeigen *Anja Seng und Rouven Lippmann* in ihrem Werkstattbericht am Beispiel der FOM Hochschule. Auf der strategischen Ebene ist Diversity im Berichtswesen der Hochschule verankert. Auf der Mikroebene wird am Beispiel einer Diversity-Toolbox gezeigt, mit welchen Instrumenten und Methoden Diversity-Kompetenz auf Seiten von Lernenden wie Lehrenden systematisch (weiter-)entwickelt werden

kann. Die dazwischenliegende Mesobetrachtung erfolgt anhand eines Diversity Monitors – einer empirischen Befragung, die Rückschlüsse auf die Weiterentwicklung von Studienprogrammen ermöglichen soll.

Die Öffnung der Hochschulen brachte eine erhöhte Diversität der Studierenden (nicht-traditionell Studierende, Studierende mit physischer/psychischer Beeinträchtigung, berufsbegleitend Studierende, Senior*innenstudierende) mit sich. Die Ausrichtung der Curricula und Lehrveranstaltungen an der Kompetenzentwicklung erfordert veränderte Lehr-Lernarrangements sowie die Weiterentwicklung von *Rollenverständnis* und Rollenmuster der Lehrenden und Studierenden. *Sandra Habeck* stellt hierzu in ihrem als Werkstattbericht verfassten Beitrag „Diversität als Chance – Seminarleitung hierarchieübergreifend und kooperativ gestalten“ ein am Fachbereich der Philipps-Universität Marburg am Bachelor-Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften erprobtes Lehr-/Lernsetting vor, welches in Form eines seminaristischen, hierarchieübergreifendes Konzepts gestaltet wurde. Es ermöglicht erhöhte Interaktion und setzt einen Spannungsbogen über individualisiertes und teambezogenes Lernen.

Bildungsgerechtigkeit erlangt im Diversity-Management einen immer größeren Stellenwert. *Ann-Kristin Kolwes und Anne Haffke* berichten in ihrem Werkstattbericht darüber, wie die Universität zu Köln mit dem Projekt „SHK-Stellen für Studierende der ersten Generation“ und dem Programm „Erste Generation Promotion Mentoring+“ Studierende und Promovierende der ersten Generation adressieren. Die Maßnahmen bieten eine konkrete Unterstützung für die Zielgruppe und binden dabei möglichst viele unterschiedliche Statusgruppen der Universität ein. So soll eine Veränderung der Hochschulkultur für mehr Bildungsgerechtigkeit erreicht werden.

Der Werkstattbericht unter dem Titel „Inklusion benötigt verschiedene Prozesse: Aktivitäten und Strategien an der TU Dresden“ von *Cornelia Hähne, Gesine Marquardt, Elisa Rudolph, Hans Jörg Schmidt, Gerhard Weber und Gesine Wegner* beschreibt die Maßnahmenplanung und -realisierung im Bereich der Inklusion: An der TU Dresden wurde dazu ein „Gegenstromverfahren“ im Sinne des reflektieren-

den Abgleichs von „top-down“ und „bottom-up“ Erwartungen und Zielen implementiert. Anhand dieses partizipativ und dialogisch geprägten Zusammenspiels konnten an der dieser Hochschule zahlreiche Initiativen zur Stärkung von Inklusion gesetzt werden (Campus-Navigator, Verleihung von Preisen für inklusive Lehre etc.).

Der Werkstattbericht „Wissenschaftliche Weiterbildung und Biografiezykel für Inklusion an der TH Köln“ von *Klara Groß-Elixmann* stellt exemplarisch zwei Maßnahmen der TH Köln im Bereich des Diversitätsmanagements vor. Zum einen wird der wissenschaftliche Weiterbildungslehrgang „Prozessplaner*in Inklusion“ vorgestellt, der als Third-Mission-Maßnahme der TH Köln für die Zivilgesellschaft angeboten wird. Zum anderen wird anhand eines Ausbildungsangebotes „Biografiezykel“ im Rahmen einer hochschulischen Fortbildung für Studentinnen und Nachwuchswissenschaftlerinnen ein Good-Practice-Beispiel zum Empowerment von Frauen gezeigt.

In ihrem Werkstattbericht „Exzellenz, Diversität oder Effizienz? ‚Implicit Bias‘ in Berufungsverfahren als Zielkonflikte sozialer Praktiken“ gehen *Verena Witzig und Felix C. Seyfarth* der Frage nach, wie Diversitätsmanagement zu gendergerechteren Berufungsverfahren führen kann. Dazu werden fachübergreifend aggregierte Daten aus Berufungsprozessen an einer Schweizer Hochschule narrativ strukturiert in Form idealtypischer Vignetten gebracht und in einem webbasierten Videokurs szenisch simuliert, um sowohl Reflexionswissen zu vermitteln als auch Handlungswissen zu trainieren.

In ihrem Werkstattbericht stellt *Anne Pferdekämper-Schmidt* das Programm „mINKLUSIV – Mentoring Programm für Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung“ der Ruhr-Universität vor. Das Konzept Twin-Track Approach wird hier als ein Ansatz für eine inklusive Organisations- und Personalentwicklung skizziert. Die Autorin wirft einen Blick hinter die Kulissen der Projektarbeit und berichtet über individuelle wie institutionellen Erkenntnisse, die für zukünftige inklusions- bzw. teilhabeorientierte Programme an Universitäten und Hochschulen genutzt werden können.

Raphael Zahnd und Ursula Hellmüller zeigen mit ihrem Werkstattbericht „Barrierefreiheit durch Peers – ein Pilotprojekt“ auf, wie der Einbezug von Zielgruppen einen Beitrag für die Entwicklung inklusiver Hochschulen leisten kann. Dabei folgt das Projekt zunächst der Logik, Barrieren im Hochschulkontext zu identifizieren. Danach werden die identifizierten Barrieren in Lehrveranstaltungen aufgegriffen und dort bearbeitet. Die Projektarbeit basiert auf der Grundidee, Ressourcen von Studierenden des Studiengangs Sonderpädagogik zu nutzen, um Hochschulen barriereärmer zu machen.

Literaturverzeichnis

Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (Hrsg.) (2018). *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*, Leverkusen: Budrich.

Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2016). Diversity Management an Hochschulen. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Brink, Ch. (2009). “Standards will drop” and other fears about the equality agenda in higher education. *Higher Education Policy and Management*, 21(1), 1-19.

Bührmann, A. (2019). Hochschulische Diversitätspolitik – das Auftauchen des „Exzellenz-Case“. Plädoyer für mehr empirische (Diversitäts-)Forschung. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* (S. 1-11). Göttingen, SOFI Universität Göttingen.

Campbell, D. F. J. & Aichinger, R. (2018). Epistemic Governance und dialogische Hochschul-Governance: das Zusammenspielen von Hochschulmanagement und Hochschulforschung, *Zeitschrift für Hochschulrecht – ZFHR*, 17(2), 61-69.

Gaisch, M., Preymann, S. & Aichinger, R. (2019). Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(2).

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JARHE-03-2018-0048/full/html>, Stand vom 20. Oktober 2020.

Gaisch, M. & Linde, F. (2019). Der HEAD CD Frame: Ein ganzheitlicher Zugang zu einem inklusiven Curriculum-Design auf Basis des HEAD Wheels. *Proceedings der Konferenz "Coming Soon – The Future of Work, Education & Living"* (S. 233-243). Linz: FH Oberösterreich.

Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2019). *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.

Klein, U. (2016). Gender equality and diversity politics in higher education. Conflicts, challenges and requirements for collaboration. *Women's Studies International Forum*, 54, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.017>

KomDiM (Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity-Management in Studium und Lehre an Hochschulen) (2016/2020). *Diversity Management an Hochschulen in NRW – eine Übersicht*. <https://www.komdim.de/dim-uebersicht>, Stand vom 1. Oktober 2020.

Langholz, M. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *management revue*, 25(3), 207-226.

Pietzonka, M. (2018). Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen. *Die Hochschule*, 1-2/2018, 147-164.

Stefani, L. & Blessinger, P. (Hrsg.) (2018). *Inclusive Leadership in Higher Education. International Perspectives and Approaches*. New York: Routledge.

Vos, M., Çelik, G. & de Vries, S. (2016). Making cultural differences matter? Diversity perspectives in higher education. *Equality, Diversity and Inclusion*, 35(4), 254-266. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2015-0092>

Welp-Park, E. & Preymann, S. (2019). Diversitätsmanagement und Inklusion im Studienprogramm – Lästige Aufgabe oder sinnvolle Praxis? *Proceedings der Konferenz "Coming Soon – The Future of Work, Education & Living"* (S. 141-144). Linz: FH Oberösterreich.

Herausgeber*innen



Prok. Dr. Regina AICHINGER MSc || Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ) / Hochschul-Präsidium, Leitung Hochschulforschung und -entwicklung || Roseggerstraße 15, A-4600 Wels

www.fh-ooe.at

regina.aichinger@fh-ooe.at



Prof. Dr. Frank LINDE || TH Köln || Claudiusstr. 1, D-50678 Köln

www.th-koeln.de/personen/frank.linde/

frank.linde@th-koeln.de



Dr. Nicole AUFERKORTE-MICHAELIS || Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung (ZHQE) || Keetmanstr. 3-9, D-47058 Duisburg

www.uni-due.de/zhqe/

nicole.auferkorte-michaelis@uni-due.de

Rolf SCHULMEISTER¹ (Hamburg)

Heterogenität des studentischen Lernverhaltens

Zusammenfassung

Der Begriff der Heterogenität spielt in der deutschsprachigen Tradition der pädagogisch-psychologischen Forschung eine bedeutsame Rolle. Die in der Zeitallokation der Studierenden nachgewiesene Varianz deutet auf die Heterogenität von Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmalen, die sich im Studierverhalten auswirken und für den Studienerfolg entscheidend sind. Dies betrifft vor allem die Konstanz der Anwesenheit im Unterricht, die Konzentration beim Lernen, die Ausdauer und Persistenz der Zielverfolgung.

Schlüsselwörter

Diversität, Heterogenität, Persönlichkeit, Workload, Motivation

¹ E-Mail: rolf@schulmeister.com



Heterogeneity in student learning behaviour

Abstract

The term heterogeneity plays an important role in German educational and psychological research. The variance in students' time allocation behaviors hints at study habits and personality factors that contribute to success or failure in their studies. The relevant factors include continuity of attendance, concentration in learning, efficacy and persistence in pursuing self-determined goals.

Keywords

diversity, heterogeneity, personality, workload, motivation

1 Diversität und Heterogenität: eine Abgrenzung

Der zur Zeit der Bürgerrechtsbewegung in den USA als humanistische Strategie der Antidiskriminierung bedeutsam gewordene Begriff „Diversity“ ist in der amerikanischen Hochschulpolitik eng mit dem rechtlichen und hochschulpolitischen Konzept der „affirmative action“ verbunden, das den gleichberechtigten Zugang von ethnischen und sozialen Minoritäten zu den Hochschulen sichern und positive soziale und kognitive Effekte aus der Interaktion der multikulturellen Gemeinschaft gewinnen soll. Fast alle Hochschulen in den USA hatten bereits vor der Millenniumswende in Reaktion auf Urteile des U.S. Supreme Court zu „affirmative action“ Center for Diversity oder Provosts for Diversity eingerichtet (Beispiele in SCHULMEISTER, 2006, S. 65-73). Im letzten Jahrzehnt haben mehrere dieser Institutionen ihren Namen durch die Begriffe „Inclusion“ und/oder „Equity“ ergänzt, womit sie die sozialpolitische Orientierung ihrer Diversitätspolitik an der

UN-Menschenrechtscharta² hervorheben. Welche Bedeutungen *Diversity* hochschulpolitisch einschließt, wird an den Leitideen der Hochschulen deutlich. Danach zielt *Diversity* in Hochschulen vornehmlich auf „equal opportunity for persons regardless of age, color, disability, ethnicity, gender identity or expression, genetic information, marital status, military/veteran status, national origin, race, religion/creed, sex, sexual orientation, or any other status protected by law.“³ Diesen integrativen Gleichstellungsansatz vertritt auch die European University Association (2018) mit dem Dokument „Universities’ Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion“.

Das in den Wirtschaftswissenschaften verbreitete Konzept „Diversity Management“ (z. B. GARDENSWARTZ & ROWE, 2010) wurde in den letzten Jahren von mehreren Autor*innen als Muster für hochschulpolitische und -didaktische Überlegungen adaptiert (z. B. GAISCH & AICHINGER, 2016), um den Begriff *Diversity* um psychologische Verhaltens- und Persönlichkeitszüge zu erweitern: „Historisch gesehen wird hier ein Fachdiskurs, der in den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften entwickelt wurde, in die Erziehungswissenschaft hineingetragen.“ (WALGENBACH, 2017, S. 92) Die Übertragung des Diversitätskonzepts auf Lernverhalten subsumiert die Bedeutungssphäre des pädagogischen Begriffs *Heterogenität* und deckt dennoch nicht den semantischen Bereich komplett ab, den Heterogenität in der Pädagogik einnimmt.

In der deutschsprachigen Literatur werden der sozio-kulturelle Begriff *Diversität*⁴

² Universal Declaration of Human Rights UDHR;
<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>

³ University of Rochester (<https://www.rochester.edu/diversity/reports/mission/>).

⁴ *Diversity* ist seit 1340 im historischen Thesaurus der Englischen Sprache als Übernahme aus dem Altfranzösischen dokumentiert mit der Bedeutung Verschiedenheit/Varietät (s. Historical Thesaurus of the Oxford English Dictionary). „Diversität“ ist im Deutschen Textarchiv (<http://www.deutschestextarchiv.de>), einem Textkorpus ab dem 16. Jh., in einer eher anthropologischen Bedeutung ab 1676 nachweisbar. Das heutige Vorkommen in

und der pädagogisch-psychologische Begriff *Heterogenität*⁵ sehr uneinheitlich verwendet. Obwohl beide Begriffe Verschiedenheit, Uneinheitlichkeit oder Vielfalt meinen, bleiben Versuche, die den Unterschied zwischen den Begriffen in Form dichotomer Begriffspaare zu beschreiben, z. B. soziale versus individuelle Faktoren, exogene versus endogene Variablen, sichtbare versus nicht-sichtbare Merkmale oder invariante versus veränderliche Eigenschaften, stets unvollständig. Während der soziologische Begriff *Diversität* Gruppen in Bevölkerung, Gesellschaft und Organisationen unterscheidet, bezieht sich der Begriff *Heterogenität*, der in der Schulpädagogik und Pädagogischen Psychologie eine längere Tradition hat, auf die Vielfalt psychologischer Faktoren, hinsichtlich derer sich Individuen in Gruppen unterscheiden und mit denen sich Unterschiede in Lernverhalten und Studienerfolg beschreiben und erklären lassen (WALGENBACH, 2017). In Psychologie und Hochschuldidaktik „richtet sich das Hauptaugenmerk heute zunehmend auf proximale, die Qualität von Lehr- und Lernprozessen direkt kennzeichnende bzw. beeinflussende Faktoren“ (WILD & ESDAR, 2014, S. 15-16). Entsprechend der Vielfalt der involvierten Gesichtspunkte variiert die Bedeutung von *Heterogenität* je nach Erkenntnisinteresse und theoretischem Hintergrund des Beobachters (TRAUTMANN & WISCHER, 2011, S. 53).

Während die sozio-kulturellen Variablen des familiären Hintergrunds im schulischen Bildungsgang wirken, die Entscheidung für ein Studium, die Wahl des Studienfaches und das Aspirationsniveau beeinflussen, werden mit Beginn des Studiums psychologische Faktoren im Lernverhalten bestimmend. Im Rückblick auf den

den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist hingegen eine relativ junge Übernahme eines amerikanischen Fachkonzepts. „Diversität“ wurde in den Duden erstmals 2001 aufgenommen, in das Deutsche Universalwörterbuch später.

⁵ Heterogenität wird etymologisch unterschiedlich erklärt, entweder als gr. *ἕτερος* (*héteros*) = anders, fremd, und *γένεσις* (*genesis*) = Ursprung „aus Ungleichen entstanden“, oder als gr. *heteros* = anders/verschieden und gr. *génos* = Klasse, Art. Das Deutsche Textarchiv verzeichnet Heterogenität ab 1771 in einer eher ontologischen Bedeutung, der Historical Thesaurus of English weist „heterogenous“ um 1641 nach.

seit 1989 durchgeführten National Survey of Student Engagement (NSSE) erkennen KUH et al. (2006, S. 31) eine Ablösung der demographischen Faktoren durch das Studierverhalten: „Once students start college, however, another key factor in their success—broadly defined—is ‚student engagement‘ or the extent to which they take part in educationally effective practices“. Eine solche Deutung, die in den „dispositionalen Merkmalen“ und dem „aktuellen Verhalten“ „die wichtigste dynamische Determinante der Schulleistungen und der Entstehung von Schulleistungsunterschieden“ sieht, vertreten HELMKE & WEINERT (1997, S. 99).

In internationalen empirischen Studien werden häufig High School-Abschlussnoten (High School Grade Point Average; HSGPA) oder Hochschul-Eingangstests wie SAT⁶ mit dem GPA⁷ korreliert, also Schulleistungen mit Studienleistungen, wobei manche Autor*innen die Korrelationen als Zeichen von Begabung und Intelligenz deuten. Zwar erweisen sich Schulnoten generell als valider Prädiktor für Studiennoten, ob sie aber als Proxyvariable für Begabung und Intelligenz gelten können ist fraglich (DURDEN & ELLIS, 2003; WOODFIELD, 2006). Manche Autor*innen betrachten den GPA eher als Ergebnis persönlicher Anstrengung: „a student’s GPA is probably a proxy not just for their intelligence, but also for a level of effort as well“ (BROKER et al., 2014). Da auch das aktuelle Studierverhalten durch diesel-

⁶ Der vom College Board entwickelte SAT wird als Studieneingangstest eingesetzt. Das Akronym hat mehrere Auflösungen erlebt, die verschiedenen historischen Selbstdeutungen entsprachen: Scholastic Achievement Test; Scholastic Aptitude Test; Scholastic Assessment Test. Aufgrund der Deutungsprobleme kennt das Akronym seit 1997 keine Auflösung mehr: „Please note that SAT is not an initialism; it does not stand for anything“ (The New York Times, April 2, 1997, Section B, p. 6).

⁷ Bereits Stroup (1963) bezeichnete den GPA (Grade Point Average) als obsolet. Er sei „unworthy of institutions of higher learning and all they reputedly represent. In consigning the academic destiny of students to such an instrument, college personnel are failing to meet their professional responsibility.“ (S. 15) Dennoch wird dieser Parameter in empirischen Studien immer wieder gewählt, vermutlich weil er bei Immatrikulation registriert und von Prüfungsämtern gern verfügbar gemacht wird.

ben Faktoren beeinflusst wird, die schon in den Schulleistungen wirkten, liegt der Schluss nahe, dass es sich bei den Relationen zwischen „Schul- und Studiennoten um die gleichen oder sehr ähnliche Kompetenzen“ handelt (TRAPMANN, 2008, S. 205; vgl. PATTERSON, 2015; FERRARI & BECK, 1998; MEULENBROEK & VAN DEN BOGAARD, 2013). Fähigkeiten allein bewirken nicht den Studienerfolg, sondern die Leistung bemisst sich „in terms of what they bring to class (i. e., study habits)“ (NONIS & HUDSON, 2006). Führt man psychologische Variablen in Regressionsmodelle ein, geraten Verhaltensdimensionen sogar unabhängig von Intelligenz ins Blickfeld (CREDÉ & KUNCEL, 2008).

2 Heterogenität im Studierverhalten (Präsenz und Anwesenheit)

Zeitdaten sind ein probater Weg, Heterogenität im Verhalten zu dokumentieren, ohne sich auf subjektive Angaben verlassen zu müssen. Methodisch kontrollierte und über längere Zeit gemessene Zeitdaten zeichnen das Bild einer enormen Varianz im Studierverhalten, die reichlich Anhaltspunkte für neue Hypothesen und die Überprüfung tradierter Annahmen zum Studienerfolg gibt. Da die konsekutive Studienarchitektur den Lernaufwand (Workload) durch Zeitvorgaben und Kreditpunkte (credit hours)⁸ für Selbststudium und Präsenz definiert, ist es sinnvoll zu klären, wie unterschiedlich Studierende mit Zeit umgehen und was „objektiv“ gemessene Zeitdaten über die Heterogenität des Studierverhaltens aussagen. Trotz enger organisatorischer und zeitlicher Rahmung des Studiums zeigt das Studierverhalten eine beträchtliche Varianz.

⁸ Kritik an der credit-hour als Methode der Aufwandsberechnung im amerikanischen Bildungssystem gab es längs bevor das Bachelor-Master-Modell in Europa eingeführt wurde (WILLIAMSON, 1935; PATTON, 1945; LORIMER, 1962; STROUP, 1963; DAVIS, 1972; HEFFERNAN, 1973; SHEDD, 2003; NSSE, 2003, EHRlich, 2003, LAITINEN, 2012, MCDANIEL, 2011.

Die quantitative Seite des Studierverhaltens wurde im Projekt ZEITLast mit einer Zeitbudget-Methode in 29 Stichproben aus 23 verschiedenen Studiengängen untersucht. Die Zeit, die Studierende in Lehrveranstaltungen, mit dem Selbststudium und in der Freizeit verbringen, wurde täglich fünf Monate lang gemessen (SCHULMEISTER & METZGER, 2011; METZGER & SCHULMEISTER, 2020), was erlaubte, das Studierverhalten über einen längeren Zeitraum zu verfolgen und Verläufe abzubilden. Das Ergebnis überraschte: 24 Stunden im Mittel pro Woche widmen die Studierenden dem Studium; die Hälfte investiert weniger als 24 Stunden, und nur 13,5 % erreichen mehr als 34,5 Stunden pro Woche.⁹ Welches Ausmaß die Heterogenität im Zeitverhalten annimmt, illustrieren wenige Zahlen: Die wöchentliche Workload der Stichproben variiert während der Vorlesungszeit (ohne Weihnachten und Neujahr) zwischen 13 und 41 Stunden, das Selbststudium zwischen sieben und 26 Stunden und die Anwesenheit in Veranstaltungen zwischen sechs und 16 Stunden. Die individuelle Anwesenheit variiert von Woche zu Woche um 45 % bis 99 %, das Selbststudium von null bis über 40 Stunden pro Woche.

Betrachtet man nur die Workload, so ergeben sich keine signifikanten Effekte auf den Studienerfolg (NONIS, PHILHOURS & HUDSON, 2006, S. 236), weil es sowohl Studierende gibt, die trotz großem Zeitaufwand keinen guten Studienerfolg erzielen, als auch Studierende, die mit geringem Zeitaufwand gute Prüfungsergebnisse erzielen, und — vice versa — weil es Studierende gibt, die wenig Zeit investieren, aber scheitern, und Studierende, die viel Zeit aufbringen und passable Noten erhalten (KIMBALL et al., 1981; STADLER & BROEMEL, 2014).

Differenziert man jedoch die Workload in Anteile für Präsenz und Selbststudium (SCHULMEISTER, 2018)¹⁰, so erweist sich die Anwesenheit als wichtiger für den

⁹ Der National Survey of Student Engagement (NSSE, 2003) berichtete, dass nur 13 % der Studierenden mehr als 25 Stunden pro Woche in das Studium investieren. Nach BABCOCK & MARKS (2010 und 2011) ist die Workload seit den 60er Jahren gesunken.

¹⁰ Die vermutlich erste Studie, die mehrere Komponenten der Workload ausdifferenziert, stammt von WILLIAMSON (1935), der „study, classroom and laboratory, social enga-

Studienerfolg als ein im Wesentlichen auf Prüfungsvorbereitung reduziertes Selbststudium. Diese Konstellation, keine Relation von Workload und Noten, aber eine signifikante Korrelation zwischen Anwesenheit und guten Noten, hatte sich bereits in den Studien von SCHUMAN et al. (1985) herausgestellt (s. die Replikation von HILL, 1990; RAU & DURAND, 2000; s. a. DURDEN & ELLIS, 2003). Die enge Beziehung zwischen An-/Abwesenheit und guten/schlechten Noten (JONES, 1931; BROWN, 1954; JONES, 1984; DURDEN & ELLIS, 1995; GUMP, 2005; CONARD, 2006) konnte in mehreren hundert empirischen Studien nachgewiesen werden (SCHULMEISTER, 2015). Credé et al. (2010) kommen in ihrer Meta-Analyse von 68 empirischen Studien zu der Einschätzung, dass die Anwesenheit ein besserer Prädiktor ist als SAT, HSGPA und die investierte Zeit.

Unbeantwortet bleibt in korrelativen Studien und Regressions-Analysen die Frage nach der Kausalität der Relation von Zeit und Studienerfolg. Glücklicherweise hat es in der Historie der Colleges gelegentlich hochschulpolitische Entscheidungen für oder gegen Anwesenheitspflicht gegeben, die man als Feldexperiment betrachtet hat und deren Daten ohne Umweg über Befragung Aufschluss über die Wirkung der Intervention und die Richtung der Kausalität geben (z. B. KOOKER, 1976; KING et al., 2004; MARBURGER, 2001 und 2006; SUBRAMANIAM et al., 2013; O’SULLIVAN et al., 2015): Führt eine Hochschule die Präsenzpflicht ein, steigt die Anwesenheit und die Prüfungsergebnisse werden besser; wird die Präsenzpflicht abgeschafft, sinkt die Anwesenheit und die Noten verschlechtern sich. Trennt man die Stichproben nach Leistungsniveau, wird erkennbar, dass die Präsenzpflicht schwächeren Studierenden helfen kann (s. HARRIS, 1940; BROWN et al., 1954), während sie für die besseren Studierenden irrelevant ist (DEVADOSS & FOLTZ, 1996; DROLLIGER et al., 2008; CREDÉ et al., 2010; DOBKIN & MARRION, 2010; WESTERMAN et al., 2011; DICKSON & STEPHENS, 2016; AST-

gements, participation in campus activities, leisure, and outside work and home duties“ separat registriert. Über Studien vor 1940 berichtet HARRIS (1940). Frühe methodisch schlechte Studien (kurze Erhebungsdauer, keine Unterscheidung von Selbststudium und Anwesenheit etc.) stammen z. B. von JONES (1931) und BELL (1931).

RA & SCHMIDT, 2017; SCHNEIDER & PRECKEL, 2017). Es ist nicht sinnvoll, eine niedrige Zeitbilanz durch mehr Lernzeit zu kompensieren, denn nicht die Menge an Zeit führt zum Erfolg, sondern der „intelligent or efficient use of time“ (UHRBROCK, 1931, S. 141; s. a. WILLIAMSON, 1935, S. 684-687), was auf die Heterogenität in Persönlichkeit und Lernverhalten hinweist (NONIS & HUDSON, 2006; STADLER & BROEMEL, 2014).

3 Heterogenität in Persönlichkeit und Motivation

Zeitliches Studierverhalten zeichnet sich sowohl durch eine hohe interindividuelle als auch eine hohe individuelle Varianz aus. Selbst wenn man Unterschiede zwischen Fächern und Studiengängen berücksichtigt, bleibt ein hoher Anteil freier Varianz, den Persönlichkeitszüge zu der Heterogenität des Verhaltens beitragen. In den letzten beiden Jahrzehnten sind mehrere Studien mit dem als „Big Five“ (five-factor model of personality; FFM) bezeichneten Persönlichkeits-Inventar von Goldberg (1990) und Costa & McCrae (1991) durchgeführt worden. Von den fünf Faktoren Neuroticism, Extraversion, Openness, Agreeableness und Conscientiousness, die jeweils aus mehreren lexikalischen Facetten mit positiver oder negativer Bedeutung bestehen (POROPAT, 2009, S. 324), hat sich bei Studierenden nur Conscientiousness „as the only Big Five trait that shows a substantial validity for college or university grades.“ (TRAPMANN et al., 2007b, S. 146). Conscientiousness besteht aus sechs Facetten, die wiederum durch mehrere Variablen (Items) operationalisiert werden: Kompetenz (efficacy), Ordnung (planning ahead), Pflichterfüllung (following rules), Leistungsstreben (effort), Selbstdisziplin und Abwägung (COSTA & MCCRAE, 1992).

Während Trapmann et al. (2007b) der Ansicht sind, dass Persönlichkeitsvariablen nie das Validitätsniveau von Schulnoten und Leistungstests erreichen werden (S. 147), schätzen Créde & Kuncel (2008) Persönlichkeitszüge als gleichgewichtig für den Studienerfolg ein. In einigen Studien zeigt Conscientiousness einen höheren

prädiktiven Wert für den Studienerfolg als die bivariaten Korrelationen von Schulnoten und GPA (FURNHAM et al., 2003; MCABEE & OSWALD, 2013) oder klärt mehr Varianz auf als Gender, Intelligenz oder „ability“ (z. B. O’CONNOR & PAUNONEN, 2007; POROPAT, 2009, S. 334) oder klärt „five times as much variance in GPA as does intelligence“ (KAPPE & VAN DER FLIER (2012, S. 605). Anwesenheit moderiert die Relation zwischen Conscientiousness und Studienerfolg (CONARD, 2006; vgl. RICHARDSON & ABRAHAM, 2009; JUDGE & ILIES, 2002) und beeinflusst die Präsenz mehr als das Selbststudium (RYAN et al., 2010). Nofle & Robins (2007) weisen nach, dass Studierende, deren Wert in Conscientiousness im Verlauf der Semester steigt, ebenfalls einen höheren GPA erreichen (s. a. KAPPE & VAN DER FLIER, 2012, S. 615).

4 Abschließende Überlegung

Die hohe Varianz im Zeitbudget der Studierenden ist auf die Heterogenität in Einstellungen, Persönlichkeit, Motivation und Studierverhalten zurückzuführen. Das heterogene Verhalten liefert der Hochschuldidaktik Hinweise auf Konstruktionsfehler der Lehrorganisation und ist geeignet, ungeprüfte Annahmen über die Gründe für abweichendes Lernverhalten und die Ursachen von Studienerfolg und Versagen zu widerlegen. Es bleibt die Frage, was dieses hohe Maß an Heterogenität erklärt. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse, die individuelle Differenzen in der kognitiven, emotionalen und ethischen Entwicklung der Studierenden erklären, weisen zumindest daraufhin, dass die Persönlichkeitsentwicklung mit dem Eintritt in das Studium noch nicht abgeschlossen ist.

5 Literaturverzeichnis

- Anikeeff, M.** (1954). The Relationship Between Class Absences and College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 45, 244-249.
- Babcock, Ph. & Marks, M.** (2010). Leisure College, USA: The Decline in Student Study Time. *American Enterprise Institute for Public Policy Research. Education Outlook*, No. 7 Aug. 2010. 7 S. (ERIC Number: ED511233)
- Babcock, Ph. & Marks, M.** (2011). The Falling Time Cost of College: Evidence from Half a Century of Time Use Data. *The Review of Economics and Statistics*, 93(2), 468-478 (Vorgängerreport aus 2008 www.nber.org/papers/w15954).
- Bell, H.M.** (1931). Study Habits of Teachers College Students. *The Journal of Educational Psychology*, 22, 538-543.
- Broker, T., Milkman, M. & Raj, V.** (2014). How Do Instructor's attendance policies influence student achievement in principles of Microeconomics? *Journal of Economic and Economic Education Research*, 15(3), 13-23.
- Brown, W. F., Abeles, N. & Iscoe, I.** (1954). Motivational Differences Between High and Low Scholarship College Students. *Journal of Educational Psychology*, 45(4), 215 -223.
- Conard, M.-A.** (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R.** (1991). *The NEO Five Factor Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R.** (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences* 13, 653–665.
- Credé, M. & Kuncel, N. R.** (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes. The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-463.
- Credé, M., Roch, S. G. & Kieszczyńska, U. M.** (2010). Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance With

Grades and Student Characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272-295.

Davis, J. R. (1972). The Changing College Calendar. *The Journal of Higher Education*, 43(2), 142-150.

Devadoss, S. & Foltz, J. (1996). Evaluation of Factors Influencing Student Class Attendance and Performance. *American Journal of Agricultural Economics*, 78(3), 499-507.

Dickson, K. A. & Stephens, B. W. (2016). Standing room only: faculty intervention increases voluntary lecture attendance and performance for disadvantaged year 1 Bioscience students. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 1-15.

Dobkin, C., Gil, R. & Marion, J. (2010). Skipping class in college and exam performance: Evidence from a regression discontinuity classroom experiment. *Economics of Education Review*, 29, 566-575.

Durden, G. & Ellis, L. (1995). The effects of attendance on student learning in principles of economics. *The American Economic Review*, 85(2), 343-346.

Durden G. C. & Ellis, L. V. (2003). Is class attendance a proxy variable for student motivation in economics classes? An empirical analysis. *International Social Science Review*, 78(1/2) 42-46.

Ehrlich, Th. (2003). The Credit Hour and Faculty Instructional Workload. *New Directions for Higher Education*, 122, 45-55.

European University Association (2018). Claeys-Kulik, A. L. & Jørgensen, E., Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion. <https://eua.eu/downloads/publications/universities-39-strategies-and-approaches-towards-diversity-equity-and-inclusion.pdf>, Stand vom 19. April 2020.

Ferrari, J. R. & Beck, B. L. (1998). Affective Responses before and after Fraudulent Excuses by Academic Procrastinators. *Education*, 118(4), 529ff.

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.

- Gaisch, M. & Aichinger, R.** (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, L. & Rowe, A.** (2010). *Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide* (3. Aufl.). New York: Mc Graw-Hill.
- Goldberg, L. R.** (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Gump, S.** (2005). The cost of cutting class: attendance as a predictor of student success. *College Teaching*, 53(1), 21-26.
- Harris, D.** (1940). Factors affecting college grades: A review of the literature 1930-1937. *Psychological Bulletin*, 37(3) 125-166.
- Heffernan, J. M.** (1973). The Credibility of the Credit Hour: The History, Use, and Shortcomings of the Credit System. *The Journal of Higher Education*, 44(1), 61-72.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.** (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie Bd. 1, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hill, L.** (1990). Effort and Reward in College: A Replication of Some Puzzling Findings. In W. Neuliep (Hrsg.), *Handbook of replication research in the behavioral and social sciences*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(4) 151-161.
- Jones, L.** (1931). Class attendance and college marks. *School and Society*, 33, 444-446.
- Jones, C. H.** (1984). Interaction of Absences and Grades in a College Course. Published as a separate and in *The Journal of Psychology*, 116, 133-136.
- Judge, T. A. & Ilies, R.** (2002). Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.
- Kappe, R. & van der Flier, H.** (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? *European Journal of Psychological Education*, 27, 605-619.

- King, B., Eason, B., O'Brien, G., Johnson, E. & Hunt, N.** (2004). Effects on Grades of a New University Policy Requiring Faculty to Take Attendance. *Journal of The First-Year Experience und Students in Transition*, 2, 9-18.
- Kimball, E. L., Farmer, L. C. & Monson, D.** (1981). Ability, effort, and performance among first-year law students at Brigham Young University. *American Bar Foundation*, 1981(3), 671-698.
- Kooker, E. W.** (1976). Changes in grade distributions associated with changes in class attendance policies. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 13, 56-57.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. et al.** (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. NPEC July 2006. https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf
- Laitinen, A.** (2012). Cracking the Credit Hour. New America Foundation and Education Sector. https://static.newamerica.org/attachments/2334-cracking-the-credit-hour/Cracking_the_Credit_Hour_Sept5_0.ab0048b12824428cba568ca3590_17ba9.pdf
- Lorimer, M. F.** (1962). How Much Is a Credit Hour? A Plea for Clarification. *The Journal of Higher Education*, 33(6), 302-306.
- Marburger, D. R.** (2001). Absenteeism and undergraduate exam performance. *Journal of Economic Education*, 32 (Spring), 99-109.
- Marburger, D. R.** (2006). Does Mandatory Attendance Improve Student Performance? *The Journal of Economic Education*, 37(2), 148-155.
- McAbee, S. T. & Oswald, F. L.** (2013). The Criterion-Related Validity of Personality Measures for Predicting GPA: A Meta-Analytic Validity Competition. *Psychological Assessment* 25(2) 532-544.
- McDaniel, E. A.** (2011). Level of Student Effort Should Replace Contact Time in Course Design. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 249-254.
- Metzger, Ch. & Schulmeister, R.** (2020). Zum Lernverhalten im Bachelorstudium. Zeitbudget-Analysen studentischer Workload im ZEITLast-Projekt. In

D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload*. Springer Fachmedien Wiesbaden. Im Druck.

Meulenbroek, B. & van den Bogaard, M. (2013). Attendance and attainment in a Calculus course. *European Journal of Engineering Education*, 38(5), Oct. 2013, 532-542.

Noftle, E. E. & Robins, R. W. (2007). Personality Predictors of Academic Outcomes: Big Five Correlates of GPA and SAT Scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116-130.

Nonis, S. A. & Hudson, G. I. (2006). Academic Performance of College Students: Influence of Time Spent Studying and Working. *Journal of Education for Business*, Jan/Febr 2006, 151-159.

Nonis, S. A., Philhours, M. J. & Hudson, G. I. (2006). Where Does the Time Go? A Diary Approach to Business and Marketing Students' Time Use. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 121-134.

NSSE, National Survey of Student Engagement (2003). Converting data into action: Expanding boundaries of institutional improvement. Bloomington, IN: Indiana University. http://www.iub.edu/~nsse/2003_annual_report

O'Connor, M. C. & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences* 43, 971-990.

O'Sullivan, S., McMahon, L., Moore, G. et al. (2015). I Did Not Miss Any, Only When I Had a Valid Reason: Accounting for Absences from Sociology Classes. *Teaching Sociology*, 43(1), 15-26.

Patterson, R. W. (2015). Can Behavioral Tools Improve Online Student Outcomes? Experimental Evidence from a Massive Open Online Course. Department of Policy Analysis and Management, Cornell University (cheri_wp165_0.pdf).

Patton, L. T. (1945). The Abuse of the Credit-Hour System. *The Journal of Higher Education*, 16(5), 258-260.

- Poropat, A. E.** (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338.
- Rau, W. & Durand, A.** (2000). The Academic Ethic and College Grades: Does Hard Work Help Students to „Make the Grade“? *Sociology of Education*, 73(1), 19-38.
- Richardson, M. & Abraham, Ch.** (2009). Conscientiousness and Achievement Motivation Predict Performance. *European Journal of Personality*, 23, 589-605.
- Ryan, M., Delaney, L. & Harmon, C.** (2010). Micro-Level Determinants of Lecture Attendance and Additional Study-Hours. *IZA Discussion Paper* No. 5144 August 2010. https://www.ucd.ie/t4cms/wp10_25.pdf, Stand vom 31. Oktober 2019.
- Schneider, M. & Preckel, F.** (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Schulmeister, R.** (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München 2006.
- Schulmeister, R.** (2015). Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem. Hamburg.
<http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf>
- Schulmeister, R.** (2018). Präsenz und Selbststudium im eLearning. Indizien für eine besondere Rolle der Präsenz. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Digitale Lehrformen für ein studentenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium* (S. 7-27). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R.** (2020). Chancen und Grenzen einer Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen. Ein Studienreview zu Anwesenheit und Lernerfolg. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload*. Springer Fachmedien Wiesbaden. Im Druck.
- Schulmeister, R. & Metzger, Ch.** (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & Ch. Metzger, *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13-128). Münster: Waxmann.

- Schuman, H., Walsh, E., Olsen, C. & Etheridge, B.** (1985). Effort and Reward: The Assumption that College Grades Are Affected by Quantity of Study. *Social Forces*, 63(4), 945-966.
- Shedd, J. M.** (2003). Policies and Practices in Enforcing the Credit Hour. *New Directions For Higher Education*, 122, 13-30.
- Stadler, L. & Broemel, R.** (2014). Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien im Jurastudium. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 37-71) Nomos: Baden-Baden.
- Stroup, F.** (1963). The Grade-Point Average Is Obsolete: The Problem of Identifying Academic Failures. *The Journal of Higher Education*, 34(1), 10-15.
- Subramaniam, B.S., Hande, S. & Komattil, R.** (2013). Attendance and Achievement in Medicine: Investigating the Impact of Attendance Policies on Academic Performance of Medical Students. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, 3(2), 202-205.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O.W. & Schuler, H.** (2007b). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 215(2), 132-151.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H.** (2007a). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11-27.
- Trapmann, S.** (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Logos: Berlin 2008. Zugleich Diss. Hohenheim 2007.
- Trautmann, M. & Wischer, B.** (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Uhrbrock, R. St.** (1931). The Freshman's Use of Time. *The Journal of Higher Education*, 2(3), 137-143.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Toronto 2017.

Westerman, J. W., Perez-Batres, L. A., Coffey, B. S. & Poudier, R. W. (2011). The Relationship Between Undergraduate Attendance and Performance Revisited: Alignment of Student and Instructor Goals. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(1), 49-67.

Wild, E. & Esdar, W. (2014). Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf, Stand vom 7. August 2014.

Williamson, E. G. (1935). The Relationship of Number of Hours of Study to Scholarship. *The Journal of Educational Psychology*, 1935(9), 682-688.

Woodfield, R., Jessop, D. & McMillan, L. (2006). Gender differences in undergraduate attendance rates. *Studies in Higher Education*, 31(1), 1-22.

Autor*in



Prof. Dr. Rolf SCHULMEISTER || Hamburg

rolf.schulmeister.com

rolf@schulmeister.com

Wadii Serhane¹ (Wuppertal)

Die Soziale Photo-Matrix als inklusiver Lehr- und Lernansatz in den Wirtschaftswissenschaften. Gegenwärtige Anforderungen, Praxiserfahrungen und Implikationen

Zusammenfassung

Wie sieht die innere Textur unseres gegenwärtigen Wissenschaftsestablishments aus? Sind unsere gegenwärtigen Hochschulen tatsächlich offen genug für Diversität der Lehrinhalte und -methoden? Über das konventionell geprägte Verständnis der Wirtschaftswissenschaften hinaus will dieser Beitrag am Beispiel der Sozialen Photo-Matrix weitere explorative Lehr- und Lernansätze aufzeigen, die Studierenden und Lehrenden praxisnahe und inklusive Reflexionsräume anbieten, in denen sie die Möglichkeit haben, Organisationen, Management und Führung mit anderen Augen zu sehen, ihre Praxiserfahrungen in den Lernprozess einzubringen und vielfältige Aspekte und Dimensionen ihres Arbeitslebens zu reflektieren.

Schlüsselwörter

Diversität an Hochschulen, Praxisbezug und Diversität der Lehrinhalte, explorative Lehrmethoden, die Soziale Photo-Matrix, ganzheitliche Management- und Führungsverständnisse

¹ E-Mail: wadiiserhane@gmail.com



The Social Photo Matrix as an inclusive teaching and learning approach in economics: Current requirements, practical experience and implications

Abstract

What does the inner texture of our current science establishment look like? Are our current universities really open to diversity in educational content and methods? Beyond the conventional understanding of economics, this paper uses the example of the Social Photo Matrix to show further exploratory teaching and learning approaches that offer students and teachers practice-oriented and inclusive spaces for reflection. It also gives them the opportunity to see organisations, management and leadership with different eyes, to bring their practical experience into the learning process and to reflect diverse aspects and dimensions of their worklives.

Keywords

diversity at universities, practical relevance and diversity of teaching content, explorative teaching methods, the Social Photo Matrix, holistic understanding of management and leadership

1 Gegenwärtige Anforderungen und Entstehungskontext

Die gegenwärtige Hochschullandschaft zeichnet sich mittlerweile durch eine nicht übersehbare zunehmende Vielfalt von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden mit verschiedenen Werteorientierungen, demografischen und kulturellen Merkmalen aus. Diversität an Hochschulen bedeutet aber auch Offenheit, Heterogenität und Perspektivenvielfalt in der Lehre (z. B. der Lehrinhalte, Lehr- und Lernmethoden). Agilität und Exzellenz in Hochschulen erfordern dementsprechend auch ein gewisses Maß an Offenheit des konventionellen, bisher überwiegend eurozentrischen Wissenschaftsestablishments gegenüber anderen ganzheitlichen

Menschen- und Weltbildern, die neben dem logisch-rational Beobachtbaren und empirisch Messbaren weitere unbewusste, spirituelle und nachhaltige Aspekte berücksichtigen (BLUNT & JONES, 1997; REASON, 2007; TSUI, 2007; WALSH, 2011; TURNBULL, 2011).

Konventionelle Führungstheorien und Managementmodelle liefern zwar eine (quantitativ gesehen) breite wissenschaftliche Basis und einen entsprechenden diskursiven Bezugsrahmen zur Abwägung, Begründung und Legitimation alltäglicher Entscheidungen in Organisationen. Jedoch überwiegend noch ausgehend von einer einseitigen, positivistischen und ethnozentrischen Logik (vgl. IWOWO, 2012; BLUNT & JONES, 1997; KANTER, 2005; MURGIA & POGGIO, 2009; TURNBULL, 2011; VAARA & WHITTINGTON, 2012). Dies mündete schließlich in eine strukturelle Kurzsichtigkeit entsprechender kognitiver Landkarten und wissenschaftlicher Methoden sowie in eine deutliche Einschränkung des Handlungsspielraums und der Agilität vieler Handlungsakteure, was langfristig zur Entstehung einer Art organisationalen Trägheit und Pfadabhängigkeit führte (vgl. NÄSLUND & PEMER, 2012; SCHREYÖGG, 2013; FERRARO, PFEFFER & SUTTON, 2005). Die Wirtschafts- und Finanzskandale der letzten Jahrzehnte, wie bei Enron, Arthur Andersen und World Com, haben ihrerseits auch zu einem spürbaren Vertrauensverlust in traditionelle Management- und Führungsmodelle beigetragen (vgl. GHOSHAL, 2005). Für zahlreiche Praktiker*innen, Akademiker*innen und Dekan*innen wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten und Business Schools steht fest, dass der konventionelle Bezugsrahmen für Führung und Management um weitere ontologische, epistemologische, ethische und spirituelle Komponenten erweitert werden muss, will man auch in der Zukunft als wirtschaftswissenschaftliches Referenzsystem seine Legitimation und sinngebende Orientierungsfunktion beibehalten (vgl. BENNIS & O'TOOLE, 2005; ALVESSON & SPICER, 2012; BARRY & MEISIEK, 2010; HÜHN, 2014; NATALE et al., 2015).

Gefragt ist nunmehr die Exploration, Reflexion und Integration weiterer postkonventioneller, ganzheitlicher und ethischer Menschen- und Weltbilder, Narrative, Management- und Führungsverständnisse, „Stories that matters“, „Untold stories and peripheral visions“ (vgl. MILLER, 2009; TURNBULL, 2011; IZAK et al.,

2015; ADLER & HANSEN, 2012). Dafür benötigt werden weitere explorative, plurale und expressive Lehr- und Lernmethoden, die über bloße reduktionistisch-repressive und „entzauberte“ Erklärungsschemata hinausgehen und tiefere Dimensionen unseres Arbeitslebens integrieren (TAYLOR 2002; GAGLIARDI, 2007; WALSH, 2011; ADLER, 2010; CASE et al., 2012; SERHANE, 2009, 2012; TSUI, 2007). Die Integration ganzheitlicher und ethischer Fragen und Themen in einem (noch) funktionierenden, größtenteils positivistischen Bezugsrahmen gestaltet sich bislang jedoch noch sehr schwierig. Und dies sowohl auf der Ebene des theoretischen Diskurses als auch in der alltäglichen Organisationspraxis. Der Übergang von einem überwiegend reduktionistischen zu einem für ganzheitliche Fragen offenen Bezugsrahmen bedarf noch ernsthafter Bemühungen und zusätzlicher Medien als die der sprachlich-diskursiven. Das Denkbare wird vom Sprachlichen spürbar beeinflusst (KEGAN & LAHEY, 2001; BORODITSKY, 2011; CHOMSKY, 2005), und die Prägungen konventioneller Managementnomenklatur machen es für viele Hochschullehrer*innen, Forscher*innen und Praktiker*innen noch schwer, etwas anderes zu denken bzw. zum Ausdruck zu bringen, was mit den Prägungen nicht vereinbar ist (vgl. ADLER, 2010; SERHANE, 2012).

Gerade in diesen Situationen bietet sich die Gelegenheit, Dinge „einfach“ mit anderen Augen zu sehen. Dabei fällt der Blick insbesondere auf kunstbasierte Medien (z. B. Bilder und Zeichnungen) und deren explorative Vorgehensweisen. Diese sind expressiver und evokativer Natur und ermöglichen uns sowohl in der Lehre und Forschung als auch im operativen Feld variantenreiche Zugriffe auf die Organisationspraxis (vgl. WOODWARD & FUNK, 2010; BARRY & MEISIEK, 2010; SCHYNS et al., 2012; LADKIN & TAYLOR, 2009; SUTHERLAND, 2012). Durch die Arbeit mit Bildern kann eine gewisse imaginative, zeitlich-räumliche Distanz zum habituellen Organisationsalltag mit all seinen sprachlichen Zwängen, Selbstverständlichkeiten und einschränkenden Routinen geschaffen werden, die es uns ermöglicht, Dinge über den eigenen habituellen Autopilot-Modus hinaus zu sehen und zu denken (vgl. BARTHES, 1985; FLUSSER, 2006; MEYER et al., 2013; BUCHANAN, 2001).

2 Diversität und exploratives Lernen in den Wirtschaftswissenschaften

Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, inwieweit Diversität und exploratives Lernen in den Wirtschaftswissenschaften mittels der Anwendung der Sozialen Photo-Matrix (SPM) gefördert werden können (vgl. SIEVERS, 2007, 2013; SERHANE, 2009, 2012; WARREN, 2012; HRK, 2016; SERHANE et al., 2017). Die Arbeitsmedien und -instrumente dieses explorativen Lehr- und Lernansatzes sind Fotografien, Zeichnungen, freie Assoziationen, Amplifikationen, systemisches Denken und Reflexion. Bereits vor Beginn der Präsenzphase des Seminars werden die Teilnehmenden dazu eingeladen, Digitalfotos zum Thema anzufertigen und der Seminarleitung zuzusenden. Durch die Erstellung graphischer Darstellungen haben die Teilnehmenden im weiteren Seminarverlauf Gelegenheit, sich dem Thema auf eine kreative Art und Weise anzunähern und ihre Gedanken mittels ästhetischer Medien, Farben, Farbschattierungen und -kontrasten zum Ausdruck zu bringen und zu explorieren.



Abb. 1: Bild eines SPM-Teilnehmenden



Abb. 2: Zeichnung eines SPM-Teilnehmenden

Neben der Vermittlung theoretischer Grundlagen zielt dieser Lehr- und Lernansatz auf die Entfaltung und Weiterentwicklung kognitiver, sinnlicher und methodischer

Kompetenzen und Fähigkeiten der Studierenden mittels der praktischen Anwendung der SPM. Neben der gemeinsamen Exploration ausgewählter Themenbereiche haben die Teilnehmenden Gelegenheit, expressive und frei assoziative Kommunikationsformen sowie sinnträchtige ästhetische Medien näher kennenzulernen und somit ihren Blick auf die Thematik konzeptionell wie handlungspraktisch zu erweitern. Um die Studienqualität zu verbessern und den Praxisbezug der Lehre zu stärken, hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) das Projekt „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ gestartet und einige gute Beispiele und Konzepte (Good Practice) gesammelt und vorgestellt. Darunter auch das explorative Lernen in den Wirtschaftswissenschaften mittels der SPM (HRK, 2016).

In ihrer frühen Entwicklungsphase wurde die SPM zwischen 2006 und 2011 u. a. auch an der Bergischen Universität Wuppertal, Universität Innsbruck, Faculty of Humanities University Utrecht, The Wharton School of Business University of Pennsylvania sowie an der Hochschule Bochum als Methode des Erfahrungslernens im Rahmen von Workshops und Seminarveranstaltungen angewendet (vgl. SIEVERS, 2007; SERHANE, 2009, 2012; SERHANE et al., 2017). Von 2012 bis 2018 wurde die SPM an der FernUniversität Hagen, am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personalführung und Organisation als explorativer Lehr- und Lernansatz im Rahmen von Seminarveranstaltungen angewendet und weiterentwickelt.

Das Seminarformat sieht zwei Präsenzphasen mit einer gewissen zeitlichen Distanz vor: Eine erste Präsenzphase für die thematische Einführung, methodischen Grundlagen und Anwendung sowie eine zweite Präsenzphase für die inhaltliche Vertiefung, konzeptionelle Analyse und Diskussion theoretischer und praktischer Zusammenhänge der Seminarthemen.

In der ersten Präsenzphase erfolgt zunächst eine thematische Einführung zum Seminar. Daran anknüpfend erhalten die Studierenden einen kurzen Überblick über die Anwendung der Methode der SPM erläutert. Anschließend wird die Methode der SPM im Seminar konkret angewendet. Damit will das Seminar die kognitiven,

sinnlichen und methodischen Fähigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmer*innen beim Nachgehen relevanter Fragestellungen in einzelnen konkreten Arbeitsschritten, Reflexionsgruppen, Übungen und Sequenzen fördern. Zusätzlich zum (sprachlichen) theoriefundierten Zugang zu der Thematik werden die Studierenden dazu eingeladen, einen anderen Blick (durch Digitalfotos und Zeichnungen) auf vielfältige Aspekte der Thematik zu werfen, über ihre Erfahrungen als Studierende, Fach- und Führungskräfte zu reflektieren und somit ihren Blick auf die Thematik konzeptionell wie handlungspraktisch zu erweitern. Aus didaktisch-methodischen Gründen werden die einzelnen Themenblöcke und dazugehörige Einstiegsliteratur erst am Ende der ersten Präsenzveranstaltung bekanntgegeben.

Eine Zwischenphase für die Erstellung der Seminararbeit (8 bis 12 Wochen):

Sie dient der Herstellung und Reflexion von Zusammenhängen und Verbindungen zwischen Theorie und Praxis sowie der Ableitung relevanter Erkenntnisse und Schlussfolgerungen. Die aus den einzelnen Arbeitsschritten der SPM gewonnenen Daten (Bilder, Zeichnungen, Freie Assoziationen und Reflexionen) werden während der ersten Präsenzphase anonym protokolliert und stehen als Gesamtprotokoll (neben den Literaturquellen) für die Studierenden zwecks der Bearbeitung ihrer Seminarthemen als empirisches Material zur Verfügung. Die besondere Datenqualität (Fotos und Zeichnungen aus dem Gesamtprotokoll), die wir beispielsweise aus ethnographischen Studien kennen, ermöglicht eine besonders kreative Herangehensweise an die Thematik.

Eine Zweite Präsenzphase: Nach acht bis zwölf Wochen sollen die Studierenden ihre Forschungsergebnisse zu den einzelnen Themen in Form einer Seminarhausarbeit verfassen, darin die gewonnenen Erfahrungen und Daten aus der SPM reflektieren, in einer abschließenden Runde in Form eines Kurzreferates präsentieren und mit den anderen Studierenden im Plenum diskutieren.

3 Praxiserfahrungen

Zahlreiche aktuelle Studien und Untersuchungen haben gezeigt, dass erfahrungsorientierte und ästhetische Ansätze und Methoden des Lernens noch ein größeres Potenzial für die Gestaltung einer kreativen und partizipativen Hochschullehre haben, das noch exploriert und weiterentwickelt werden kann (SCHYNS, 2012; SUTHERLAND, 2012; WARREN, 2012; SPRINGBORG, 2010, 2012; SERHANE et al., 2017; PURG & SUTHERLAND 2017; SANDBERG, 2017). Um die praktische Relevanz der SPM mit Berücksichtigung der Zeitdimension zu untersuchen, hat der Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personalführung und Organisation der Fernuniversität Hagen zwei Umfragen durchgeführt und die bisherigen Teilnehmenden nach dem Seminar zur Einschätzung der kurz- und langfristigen Lerneffekte und praktischen Relevanz der SPM befragt. *Eine erste Kurzzeit-Umfrage*, bei der 30 Teilnehmende zwölf bis 18 Monate nach dem Seminar zur Einschätzung der Lerneffekte und praktischen Relevanz der SPM befragt wurden, sowie *Eine zweite Langzeit-Umfrage*, bei der 24 Teilnehmende zwei bis fünf Jahre nach dem Seminar zur Einschätzung der Lerneffekte und praktischen Relevanz der SPM befragt wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse und Schlussfolgerungen beider Umfragen exemplarisch zusammengefasst.

3.1 Die bildhafte Integration des eigenen Lebens- und Arbeitskontextes in den Lernprozess

Nach der Arbeit mit der SPM konnten, laut Angaben der Teilnehmenden, über drei Viertel (79 %) der Studierenden eine Erhöhung ihrer Bereitschaft zum Denken in Bildern feststellen. Neben dem abstrakten Denken in Worten und Zahlen, lädt die Arbeit mit der SPM die Teilnehmenden dazu ein, verschiedene Facetten der Organisationspraxis durch bildhafte Momentaufnahmen zu explorieren und dabei einen Raum für ihre Praxiserfahrungen in der Welt der Sinne im Hier und Jetzt zu schaffen.



Abb. 3: Bild eines SPM-Teilnehmenden



Abb. 4: Zeichung eines SPM-Teilnehmenden

Durch diesen ästhetischen Zugriff auf die Organisationspraxis bringen sich die Teilnehmenden aktiv und kreativ in den Lernprozess ein, und zwar auf einer tast-, seh- und hörbaren Art und Weise. Die haptischen und räumlich-visuellen Arbeitsmedien der SPM können die nötige emotionale Aufmerksamkeit gegenüber dem Explorationsgegenstand sowie die Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen im Lernprozess fördern. Über 70 % der Befragten gaben an, dass ihnen die Integration und Reflexion des eigenen Lebens- und Arbeitskontextes mittels der Arbeit mit der SPM gut bis sehr gut gelungen ist. Dies wird folgendermaßen von den Teilnehmenden zum Ausdruck gebracht:

„Die SPM setzt durch die Einbeziehung von Photos und Zeichnungen auf ein ästhetisches Empfinden, um das Instrumentarium der Führung zu erweitern. (...) Die Führungsakteure werden in die Lage versetzt die Organisationen von innen zu verändern, beginnend beim Einzelnen, über eine Gruppe hin zur Organisation und vielleicht der ganzen Gesellschaft.“

„Nachdem meine Gefühlswelt in Bildern zu mir spricht, kann ich diese nun besser deuten. Grund dafür dürfte die Bilderdeutung der verschiedenen Personen während der Präsenzveranstaltung sein.“

„Ich fand das Seminar lebendig, interessant und lebensnah (...) und nicht nur, weil man es muss und eigentlich keinen Sinn dahinter sieht – ausser den Abschluss zu erhalten.“

3.2 Die Exploration und Reflexion bisher unbekannter Aspekte der Organisationspraxis aus der Distanz

Durch die Arbeit mit Zeichnungen und Fotografien wird eine gewisse imaginative zeitlich-räumliche Distanz zum habituellen Organisationsalltag mit all seinen Zwängen, Selbstverständlichkeiten und Routinen geschaffen.



Abb. 5: Zeichnung eines SPM-Teilnehmenden



Abb. 6: Zeichnung eines SPM-Teilnehmenden

Die bildhaften Momentaufnahmen und Zeichnungen lassen vielfältige, phantasievolle, manchmal aber auch bisher unbekannte und problematische Sichtweisen und Perspektiven hervortreten, die in einem konsensfreien Möglichkeitsraum exploriert und reflektiert werden können. Über 66 % der Teilnehmenden gaben an, dass es ihnen gut gelungen ist, mittels der Arbeit mit Bildern, Zeichnungen etc. und deren Reflexion einige bis viele Facetten der Organisations- und Führungspraxis zu explorieren, die ihnen bisher unbekannt waren. Dies wird folgendermaßen von den Teilnehmenden zum Ausdruck gebracht:

„Durch die Durchführung des Seminars an zwei Tagen an der Universität in Hagen fand eine räumliche Trennung der Studenten von ihren Organisationen und von ihrem gewohnten Umfeld statt, die Reflexion hatte somit einen gewissen „Abstand“ zum eigentlichen, organisationalen Umfeld (...). Begünstigt wurde die ehrliche Reflexion vielleicht durch den Umstand der räumlichen und zeitlichen Trennung der Teilnehmer von ihren Organisationen.“

„Dass sich Frauen oft ‚kleiner‘ machen gegenüber ihren männlichen Kollegen ist mir auch erst durch einige Fotos/ Bilder so richtig bewusst geworden.“

„Problematische Gesellschaftsbereiche haben sich aufgetan, insb. zum Beispiel der Bereich der Versorgung im Alter/von Patienten (Pflege-/Gesundheitsbereich).“

3.3 Dinge mit anderen Augen sehen

Die evokativen und sinnträchtigen Arbeitsmedien der SPM (Fotografien, Zeichnungen und freie Assoziationen) können frei verschiebbare Zeichen und Informationen entfalten und eine gewisse Perspektivenvielfalt und Deutungsvariabilität im sinnlichen und kognitiven Vorstellungs- und Denkraum der Studierenden fördern.

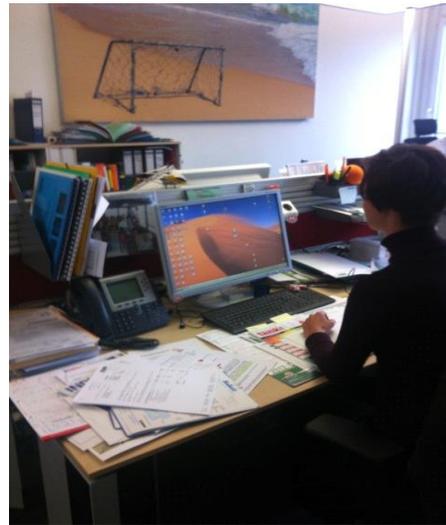


Abb. 7: Bild eines SPM-Teilnehmenden Abb. 8: Bild eines SPM-Teilnehmenden

Über 74 % der Teilnehmenden gaben an, dass ihnen durch die Arbeit mit der SPM einige bis viele Sichtweisen und Perspektiven über die eigenen organisations- und kulturspezifischen Vorstellungen und Sichtweisen hinaus bewusster geworden sind. Nicht nur ihre Fähigkeit, Dinge mit anderen Augen zu sehen, hat sich spürbar erhöht, sondern auch ihre Bereitschaft, über konventionelle Modelle und Wege des Denkens und Lernens hinaus zu denken, hat sich verbessert. Über 87 % der Befragten gaben an, dass ihre Bereitschaft, über das Konventionelle hinaus zu denken und zu lernen, sich seit der Anwendung der SPM erhöht bzw. sehr erhöht hat. Dies wird folgendermaßen von den Teilnehmenden zum Ausdruck gebracht:

*„Die Anwendung der SPM ermöglicht das „Schauen über den Teller-
rand“. Dadurch, dass Themen Bildlich in einen anderen Kontext gesetzt
werden, wird der Perspektivenwechsel gefördert und das „sich öffnen“ für
neue Denkweisen gefördert.“*

„Durch die Anwendung der SPM können selbstverständliche und konventionelle Modelle in Frage gestellt werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass durch die Anwendung der SPM andere Wege des Lernens gefunden werden können.“

3.4 Nachhaltige Lerneffekte und praktische Relevanz für die alltägliche Organisationspraxis

Durch die abwechselnde Anwendung einerseits bildhafter und frei assoziativer und andererseits reflexiv-analytischer Arbeitssequenzen kann die Anwendung der SPM bei den Teilnehmenden eine Balance zwischen Intuition und Reflexion sowohl im Lernprozess als auch in ihrer alltäglichen Organisations- und Führungspraxis nachhaltig fördern. Über 70 % der Befragten gaben an, dass durch die Anwendung der SPM eine nachhaltige Balance zwischen Intuition und Reflexion in ihrem Berufsalltag etwas gefördert bis sehr gut gefördert werden konnte. Über 70 % der Befragten der Kurzzeit-Umfrage sowie über 54 % der Befragten der Langzeit-Umfrage konnten nachhaltige Lerneffekte sowie einen bewussteren bis sehr bewussteren und reflektierten Umgang mit konventionellen Denk- und Verhaltensmustern/Geschlechterstereotypen in ihrer Organisations- und Führungspraxis feststellen. Dies wird folgendermaßen von den Teilnehmenden zum Ausdruck gebracht:

„Mir ist bewusster geworden, dass auch in meiner Firma weniger Frauen in höheren Führungspositionen zu finden sind und achte seither verstärkt darauf, wie sich die wenigen Frauen, die wir in diesen Positionen haben, verhalten.“

„Der AHA-Effekt stellt sich auch nicht unmittelbar im Seminar ein, sondern wirkt erst im Nachhinein. Die lockere Atmosphäre ohne Zwang zum Konsens (jeder assoziiert und reflektiert anders) ermöglichte es mir, mich zu öffnen, und auch bisher Ungedachtes, aber doch unter der Oberfläche Verborgenes zu explorieren und dadurch mit einer höheren Achtsamkeit auf meine Umwelt zu schauen (Führung, Organisation und Gesellschaft).“

4 Implikationen und Ausblick für Lehre und Forschung

Sicherlich lassen sich die Ergebnisse der beiden Umfragen nicht ohne weiteres auf andere Organisationen und Bildungseinrichtungen übertragen, da die Stichprobe beider Umfragen nicht repräsentativ genug ist. Hinzu ist die SPM eine relativ junge Methode des Erfahrungslernens, die erst seit einigen Jahren als explorativer Lehr- und Lernansatz angewendet, untersucht und weiterentwickelt wird. Es fehlen nach wie vor solide Langzeitstudien und empirische Untersuchungen zu ihrer Anwendung, die die Lerneffekte und praktische Relevanz dieser Methode in weiteren Bildungseinrichtungen und Organisationen empirisch messen, miteinander vergleichen und evaluieren können. Hierfür werden weitere Anknüpfungspunkte, Experimente, Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten mit weiteren Akteur*innen angestrebt. Die aktuellen Praxiserfahrungen und bisherigen Untersuchungen liefern dennoch genügend Hinweise über die Relevanz der Anwendung kunstbasierter Medien und Instrumente bei der Förderung einer partizipativen, praxisbezogenen und inklusiven Hochschullehre, insbesondere in einigen abstrakten und theorielastigen Bereichen der Wirtschaftswissenschaften.

Die Ergebnisse beider Umfragen haben deutlich gezeigt, dass die Studierenden vor allem frei zu gestaltende, praxisnahe und plurale Reflexionsräume haben möchten, in denen sie, über die gewöhnlichen ideellen Grenzen hinaus, Dinge mit anderen Augen sehen, experimentieren und selbständig über ihre Seins- und Sinnfragen denken können. Die Hinzufügung relativ frei verschiebbarer und bildhafter Momentaufnahmen im Rahmen der Hochschullehre und Forschung kann ein gewisses Maß an Perspektivenvielfalt fördern. Parallel dazu unterstützt die Arbeit mit haptischen Medien die nötige sinnliche Permeabilität und Rezeptivität (im Erleben), was möglicherweise mit einer anpassungsfähigen Variabilität im kognitiven Vorstellungs- und Deutungsrahmen der Studierenden einhergehen kann. Durch die bildhafte Heterogenisierung des sprachlich-diskursiven Bezugsrahmens werden die gewöhnlichen Komponenten und Verknüpfungen bisher festgefahrener konzeptioneller Landkarten defamiliarisiert. Dadurch können mehrdeutige Freiräume entste-

hen, in die neue Sichtweisen, tiefergehende Seins- und Sinnfragen hineinkommen und miteinander kontrastiert bzw. verknüpft werden. Bei der bewussten Kontrastierung vielfältiger Facetten und Dimensionen organisationalen Geschehens können möglicherweise schon gewusste, aber bisher nicht gedachte Verbindungen und Sinnzusammenhänge aktualisiert und reflektiert werden. In einem kollektiven Kontext eruiert und auf die alltägliche Organisationspraxis übertragen, können diese erfahrungsorientierten Einblicke in ethisch evidente, kollaborative und erfolgreiche Lern- und Arbeitsformen in Organisation und Führung münden.

Vor diesem Hintergrund sind die gegenwärtigen Hochschulen mehr denn je gefragt, genügend Räume zu bieten, in denen vielfältige Sichtweisen und Perspektiven hineinkommen und reflektiert werden können. Für die Seins- und Sinnfragen der Studierenden ist diese Vorgehensweise essentiell. Das große Potenzial ästhetischer und erfahrungsbasierter Methoden des Lernens (wie der SPM) ist es, dass sie einen Raum schaffen, in dem das Neue und bisher Unbekannte neben dem Bekannten zum Ausdruck gebracht, gehegt und gedacht werden kann. In diesen inklusiven Freiräumen können für die Studierenden lebenslanges Lernen, Sinn, Bedeutung und Reife erwachsen. Das sind u. a. elementare Ziele der Bildung.

5 Literaturverzeichnis

Adler, N. J. (2010). Going beyond the dehydrated language of management: leadership insight. *Journal of Business Strategy*, 31(4), 90-99.

Adler, N. J. & Hansen, H. (2012). Daring to Care: Scholarship that Supports the Courage of Our Convictions. *Journal of Management Inquiry*, 21(2), 128-139.

Alvesson, M. & Spicer, A. (2012). A Stupidity-Based Theory of Organizations. *Journal of Management Studies*, 49(7), 1194-1220.

Baron, C. & Cayer, M. (2011). Fostering post-conventional consciousness in leaders: why and how?. *Journal of Management Development*, 30(4), 344-365.

- Barry, D. & Meisiek, S.** (2010). Seeing More and Seeing Differently: Sensemaking, Mindfulness, and the Workarts. *Organization Studies*, 31(11), 1505-1530.
- Barthes, R.** (1985). Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bennis, W. & O'Toole, J.** (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83(9), 96-104.
- Blunt, P. & Jones, M. L.** (1997). Exploring the Limits of Western Leadership Theory in East Asia and Africa. *Personnel Review*, 26(1), 6-23.
- Boroditsky, L.** (2011). How Language Shapes Thought. The languages we speak affect our perceptions of the world. *Scientific American*, 304(2), 62-65.
- Buchanan, D. A.** (2001). The role of photography in organizational research: a re-engineering case illustration. *Journal of Management Inquiry*, 10(2), 151-164.
- Chomsky, N.** (2005). *Language and Mind* (3. Aufl.). Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Ferraro, F., Pfeffer, J. & Sutton, R. I.** (2005). Economics Language and Assumptions: How Theories Can Become Self-Fulfilling. *Academy of Management Review*, 30(1), 8-24.
- Flusser, V.** (2006). *Für eine Philosophie der Fotografie*. Berlin: Edition Flusser.
- Gagliardi, P.** (2007). The Collective Repression of 'Pathos' in Organization Studies. *Organization*, 14(3), 331-338.
- Ghoshal, S.** (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
- HRK** (2016). Hochschulrektorenkonferenz. Gute Beispiele und Konzepte – Good Practice. Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Explorativ lernen in den Wirtschaftswissenschaften. <https://www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/detailansicht/meldung/explorativ-lernen-in-den-wirtschaftswissenschaften-3899/>, Stand vom 23. März 2020.

- Hühn, M. P.** (2014). You Reap What You Sow: How MBA Programs Undermine Ethics. *Journal of Business Ethics*, 121(4), 527-541.
- Iwowo, V.** (2012). The Internationalization of Leadership Development. In S. Turnbull, P. Case, G. Edwards, D. Schedlitzki & P. Simpson (Hrsg.), *Worldly Leadership. Alternative Wisdoms for a Complex World* (S. 52-67). London: Palgrave Macmillan.
- Izak, M., Hitchin, L. & Anderson, D.** (2015). *Untold Stories in Organizations*. New York, London: Routledge.
- Kanter, R. M.** (2005). What theories do audiences want? Exploring the demand side. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 93-95.
- Kegan, R. & Lahey, L. L.** (2001). *How the Way We Talk Can Change the Way We Work*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Ladkin, D. & Taylor, S.** (2009). Understanding arts-based methods in managerial development. *Academy of Management Learning and Education*, 8(1), 55-69.
- Meyer, R. E., Höllerer, M. A. & van Leeuwen, T.** (2013). The Visual Dimension in Organizing, Organization, and Organization Research: Core Ideas, Current Developments, and Promising Avenues. *The Academy of Management Annals*, 7(1), 489-555.
- Miller, R. A.** (2009). The Ethics Narrative and the Role of the Business School in Moral Development. *Journal of Business Ethics*, 90(3), 287-293.
- Murgia, A. & Poggio, B.** (2009). Challenging Hegemonic Masculinities: Men's Stories on Gender Culture in Organization. *Organization*, 16(3), 407-423.
- Näslund, L. & Perner, F.** (2012). The appropriated language: Dominant stories as a source of organizational inertia. *Human Relations*, 65(1), 89-110.
- Natale, S. M., Libertella, A. F. & Doran, C. J.** (2015). For-Profit Education: The Sleep of Ethical Reason. *Journal of Business Ethics*, 126(3), 415-421.
- Purg, D. & Sutherland, I.** (2017). Why Art in Management Education? Questioning Meaning. *Academy of Management Review*, 42(2), 382-406.

- Reason, P.** (2007). Education for Ecology. Science, Aesthetics, Spirit and Ceremony. *Management Learning*, 38(1), 27-44.
- Sandberg, B.** (2017). Arts-based Learning in der betriebswirtschaftlichen Hochschulbildung – Das Beispiel „Die Künstlerbrille“. 115 – Social Competence in Action: Research – Innovation – Values in Theorie und Praxis des Lehrens, Lernens und Forschens an Fachhochschulen / Inter- und transdisziplinäre Erkundungen im Dreieck Praxis-Lehre-Forschung. In: FFH. Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen 2017, S. 1-10. http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/983/1/Panel_115_ID_256.pdf, Stand vom 23 März 2020.
- Schreyögg, G.** (2013). In der Sackgasse. Organisationale Pfadabhängigkeit und ihre Folgen. *Organisationsentwicklung*, 1, 21-28.
- Schyns, B., Tymon, A., Kiefer, T. & Kerschreiter, R.** (2012). New ways to leadership development: A picture paints a thousand words. *Management Learning*, 44(1), 11-24.
- Serhane, W.** (2009). *Diversity@University. Ein Interdisziplinärer Austausch.* Arbeitsbericht. <https://www.zgs.uni-wuppertal.de/de/arbeitsgruppen/archiv/qs/02-diversity-at-universityhtml.html>, Stand vom 23 März 2020.
- Serhane, W.** (2012). *Des-Integrative Organisationsforschung als psychosozialer Lernprozess. Ein Fallbeispiel zur Sozialen Photo-Matrix.* Diss., Bergische Universität Wuppertal. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Serhane, W., Endres, S. & Weibler, J.** (2017). Seeing beyond the usual – The social photo matrix (SPM) as an experiential method of leadership development. In S. Kempster/A. Turner & G. Edwards (Hrsg.), *Field Guide to Leadership Development* (S. 164-184). Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Sievers, B.** (2007). Pictures from below the surface of the university: The social photomatrix as a method for understanding organizations in depth. In M. Reynolds & R. Vince (Hrsg.), *Experiential learning and management education* (S. 241-257). Oxford: Oxford University Press.

- Sievers, B.** (2013). Thinking organisations through photographs: the social photo-matrix as a method for understanding organisations in depth. In S. Long (Hrsg.), *Socioanalytic methods: discovering the hidden in organisations and social systems* (S. 129-151). London: Karnac Books.
- Springborg, C.** (2010). Leadership as art – leaders coming to their senses. *Leadership*, 6(3), 243-258.
- Springborg, C.** (2012). Perceptual Refinement: Art-based Methods in Managerial Education. *Organizational Aesthetics*, 1(1), 116-137.
- Sutherland, I.** (2012). Arts-based methods in leadership development: Affording aesthetic workspaces, reflexivity and memories with momentum. *Management Learning*, 44(1), 25-43.
- Taylor, S. S.** (2002). Overcoming aesthetic muteness: Researching organizational members' aesthetic experience. *Human Relations*, 55(7), 821-840.
- Tsui, A. S.** (2007). From Homogenization to Pluralism: International Management Research in the Academy and Beyond. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1353-1364.
- Turnbull, S.** (2011). Worldly Leadership: challenging the hegemony of Western business education. *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 170-187.
- Vaara, E. & Whittington, R.** (2012). Strategy-as-Practice: Taking Social Practices Seriously. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 285-336.
- Walsh, J. P.** (2011). 2010 Presidential Address. Embracing the sacred in our secular scholarly world. *Academy of Management Review*, 36(2), 215-234.
- Warren, S.** (2012). Psychoanalysis, collective viewing and the 'Social Photo Matrix' in organizational research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(1), 86-104.
- Woodward, B. J. & Funk, C.** (2010). Developing the artist-leader. *Leadership*, 6(3), 295-309.

Autor*in



Dr. Wadii SERHANE || Ennepe-Ruhr-Kreis, Fachbereich
Jobcenter EN || Unterer Griffenberg 69, D-42119 Wuppertal
wadiiserhane@gmail.com

Tobias SCHMOHL & Louise HOFFMANN¹ (Lemgo)

Diversitätssensible Förderung der wissenschaftlichen Kompetenzbildung

Zusammenfassung

Wissenschaftliches Arbeiten ist genuiner Bestandteil jedes Hochschulstudiums. Der Erwerb der damit verbundenen Kompetenzen stellt Studierende jedoch vor vielfältige Herausforderungen. Repräsentative Studien zur studentischen Selbsteinschätzung zeigen, dass sich in den letzten Jahren eine Tendenz hin zu einem Gefühl der Überforderung bei Studierenden aller Fachrichtungen manifestiert. Dem stehen Initiativen entgegen, curriculare und institutionelle Unterstützungsangebote zu schaffen (wie bspw. die Gründung von Schreibzentren, die Einrichtung von Wissenschaftscoachings und Tutorien zur Lernwegbegleitung etc.). Solche Maßnahmen sind zunächst strukturell wirksam. Angesichts der spezifischen wissenschaftsdidaktischen Förderbedarfe eines heterogener werdenden Studierendenkollektivs sind sie bislang aber in vielen Einzelfällen nicht suffizient: Nach wie vor wird nur ein Teil der Studierenden erreicht, sodass speziell bei Studierenden in besonderen Lebenssituationen, mit nicht-traditionellen Bildungsverläufen oder mit besonderen Förderbedarfen weiterhin basale Unsicherheiten bestehen. Der Beitrag diskutiert ein theoretisch begründetes Fallbeispiel für eine diversitätssensiblere didaktische Unterstützung des wissenschaftlichen Kompetenzerwerbs und leitet Kriterien für eine diversitätsorientierte Förderung auf der didaktischen Handlungsebene ab.

¹ E-Mail: tobias.schmohl@th-owl.de & louise.hoffmann@th-owl.de
(Die Autor*innen haben gleichermaßen zu diesem Aufsatz beigetragen.)



Schlüsselwörter

Wissenschaftliches Arbeiten, Diversität, Heterogenität, Hochschuldidaktik, Wissenschaftsdidaktik

Promoting diversity by facilitating the building of scientific skills

Abstract

Every university programme culminates in scientific skills training. However, students are increasingly challenged by the complex requirements of scientific work. Institutions have attempted to adapt to this challenge via curricular measures (such as methodological courses) or institutional support services. However, since such measures usually do not take into account the specific support needs of an increasingly heterogeneous group of students, they reach only a portion of the students. This paper presents a theory-based case study of a more diversity-oriented approach towards facilitating scientific skill development in academia.

Keywords

scientific working techniques, diversity, heterogeneity, higher education, university teaching

1 Einführung

Drängende hochschulpolitische und gesellschaftliche Herausforderungen sind derzeit ein Risiko für die Qualität akademischer Bildung: Steigende Studierendenzahlen wirken sich insgesamt nachteilig auf den Betreuungsgrad, insbesondere im Kontext der didaktischen Begleitung von Studien- und Abschlussarbeiten aus. An deutschen Hochschulen ist derzeit aber nicht nur ein Wachstum der Studierenden-Fallzahlen zu verzeichnen, sondern eine in beschleunigtem Maße zunehmende

Diversifikation von Werten, Normvorstellungen und Überzeugungen (REIS, 2018; WILD & ESDAR, 2014). Daneben ist auch eine Heterogenisierung² der Studienvoraussetzungen zu beobachten – konkret, was bspw. schulisches Vorwissen, Selbstständigkeit, Lernfähigkeit, Interesse und Motivation angeht (WISSENSCHAFTSRAT, 2017, S. 21). Insbesondere sind fachübergreifende Kompetenzen zu Studienbeginn unterschiedlich ausgeprägt – während die individuellen Bedürfnisse von Studierenden insbesondere in der Studieneingangsphase zugenommen haben (DZHW, 2007–2018).

Vor allem das wissenschaftliche Arbeiten stellt Studierende vor Herausforderungen (HEUBLEIN et al., 2017). Bundesweite repräsentative Studien (DZHW, 2007–2018) zeigen einen Trend zur Überforderung: Aktuell sehen sich Studierende aller Fachrichtungen und Hochschultypen beim Abfassen wissenschaftlicher Studienarbeiten verbreitet (45,9 %) vor Schwierigkeiten gestellt (DZHW, 2018) – über die Hälfte dieser Stichprobe (25,7 %) sogar vor „große Schwierigkeiten“. Entsprechend bewerten die Studierenden es in der Mehrzahl (58,6 %) aktuell als dringlich oder sehr dringlich, dass ihnen Angebote zum Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken zur Verfügung gestellt werden. Die bestehenden Einführungsveranstaltungen in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens bewertet mehr als ein Viertel aller Befragten (30,4 %) als nicht in besonderer Weise nützlich für ihr Studium.

² Im Rahmen dieses Aufsatzes beziehen wir uns mit dem Konzept *Diversität* auf die Vielfalt einer sozialen Gruppe (speziell Studierende und deren kulturelle Sozialisation). *Diversitätssensibles Handeln* zielt im Kontext akademischer Bildungsförderung darauf ab, didaktische Voraussetzungen für eine subjektorientierte Unterstützung und Begleitung in einer Weise zu etablieren, die strukturelle *Heterogenität* im Sinn von Ungleichheits- und Differenzverhältnisse des Studiums berücksichtigt, ohne diese festzuschreiben (vgl. LEIPRECHT, 2009). Damit sind insbesondere heterogene (unterschiedliche) Lernvoraussetzungen -konstitutionen und -strategien der Studierenden adressiert (HANFT, 2015). Das Diversitäts- sowie das Heterogenitätskonzept stellen soziale Konstruktionen dar, die hier zu heuristischen Zwecken gebraucht werden (vgl. REIN & RIEGEL, 2016).

Durch das Bund-Länder-Programm *Qualitätspakt Lehre* wurden einige Initiativen zur Förderung fachübergreifender Kompetenzen (einschließlich des wissenschaftlichen Arbeitens) entwickelt. Nach Auslaufen dieses Programms wird allerdings nur ein Teil davon in die institutionellen Strukturen der geförderten Einrichtungen dauerhaft überführt, wodurch sich die didaktische Betreuung im Bereich wissenschaftliches Arbeiten zukünftig weiter verschlechtern könnte.

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage geht der Beitrag der Leitfrage nach, welche Kriterien für eine diversitätssensible Förderung der wissenschaftlichen Kompetenzentwicklung auf Ebene des didaktischen Handelns innerhalb einer Lehrveranstaltung zugrunde zu legen sind. Hierfür soll zunächst die theoretische Grundlage geschaffen werden. Anhand eines Fallbeispiels wird eine mögliche Lösung in Form eines Lernmoduls skizziert, das in andere institutionelle Kontexte übertragen werden kann.

2 Theoretische Grundlage

Mit der Bologna-Reform wurde der Versuch unternommen, Schlüsselkompetenzförderungen in der akademischen Bildung zu stärken. In diesen Kontext fällt in Deutschland auch die Gründung etlicher Schreib- und Servicezentren mit Trainingsangeboten für wissenschaftliches Arbeiten. Deren Angebote waren zunächst meist an konkreten Lösungsstrategien für typische fachbezogene und überfachliche Problemstellungen des wissenschaftlichen Arbeitens ausgerichtet, ohne explizit die besonderen Förderungsbedarfe der Zielgruppe zu berücksichtigen. Bislang wurde die Wechselwirkung lernrelevanter Heterogenitätsmerkmale, wie z. B. *individuelle* (fachliche Wissensstände, Persönlichkeitsmerkmale, Sprache, gesundheitliche Einschränkungen usw.), *sozialdemografische* (Lebenskontext, Bildungsbiographie, Erwerbstätigkeit etc.) oder *hochschulspezifische* (Studiengang, Bildungshintergrund, Abschluss) kaum bei der Konzeption oder Zielgruppen-Adressierung dieser Unterstützungsformate berücksichtigt (SCHOLKMANN, 2019, S. 73). Dies ist insoweit problematisch, als die akademische Kompetenzentwicklung ein langwie-

riger Prozess ist, der weit über die Studieneingangsphase hinausreicht (GIRGENSOHN, 2017, S. 70).

Vor diesem Hintergrund wird häufig für eine studierendenzentrierte Lehre plädiert, in der mehr Studierende an der hochschulischen Community teilhaben können. Zugleich wird darauf verwiesen, dass Bildung gerade für benachteiligte Gruppen einen ‚Zwang zur Selbstveränderung‘ impliziert, durch den Studierende nur dann erfolgreich sind, wenn sie sich hinreichend an das „System Hochschule“ adaptieren können (BÜLOW-SCHRAMM, 2016, S. 63). Anstelle einer Förderung einzelner Studierendengruppen (*Segregation*) bzw. Adaption von Studierenden an das Hochschulsystem (*Integration*), die genuin mit dem Ausschließen einzelner Studierender einhergeht, sollte das Ziel zukünftiger hochschuldidaktischer Konzepte mit hin das Anstreben eines inklusiven Hochschulsystems sein (LINDE & AUFERKORTMICHAEELIS, 2018, S. 21–22). Erreicht werden kann dieses bildungspraktische Ziel durch die „Gestaltung eines heterogenitätsgerechten Miteinander[s]“, das den behutsamen und offenen Umgang mit Heterogenitätsmerkmalen pflegt (SCHOLKMANN, 2019, S. 72).

3 Kriterien für eine diversitätssensible Förderung wissenschaftlicher Kompetenzentwicklung

Auf Ebene des didaktischen Handelns ist zunächst auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden mit möglichst stark individualisierten, das Lernen begleitenden Betreuungs- und Beratungsangeboten zu reagieren (vgl. WILD & ESDAR, 2014, S. 52), die studienbegleitend oder -vorbereitend ansetzen können (WISSENSCHAFTSRAT, 2017). Insbesondere sind hier auch Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten angesprochen. Daneben sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, in unterschiedlichen Geschwindigkeiten zu lernen, wobei asynchrone E-Learning-Elemente eingesetzt werden könnten, aber auch Tutorien oder Peer-Beratungen. Außerdem sind kooperative Lernräume zu schaffen, in denen

Studierende die Unterschiedlichkeit der Gruppe auf lernförderliche Weise nutzen und das gemeinsame Lernen als eine soziale Aktivität praktizieren (WISSENSCHAFTSRAT, 2017, S. 21). Indem Studierende mehr von- und miteinander lernen, rückt die Lehrperson in den Hintergrund, in dem sie als Lernbegleitung und Vermittlungsinstanz zwischen Lernenden, Ziel und Inhalt dient (GIRGENSOHN, 2017, S. 98). Gleichzeitig wechselt der Fokus von Lernprozessen auf Lerngegenstände. Somit rückt das selbstgesteuerte Lernen in den Fokus der Lehre (SCHMOHL, 2019, S. 20). Wissenschaft ist als Lerngegenstand über die Disziplingrenzen hinweg als eine genuin soziale Institution aufzufassen – in dem Sinn, dass ihre Praktiken untrennbar mit sozialen Handlungen und kulturellen Praktiken verflochten sind (FELT, NOWOTNY & TASCHWER, 1995, S. 281). Um Studierende als Teil einer akademischen *Gemeinschaft* für die Interaktion in einer akademischen *Gruppe* und als akademisches *Individuum* zu fördern, können Lehrende auf sozial-kulturelle Sensibilisierungsinstrumente wie den *Mehrebenen-Ansatz des Diversity-Managements* zurückgreifen (LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018, S. 23). Zur Förderung einer diversitätssensiblen Lehre können zudem unterschiedliche Methoden, Aufgaben, Medien genutzt werden, die verschiedene Zugänge zu den Lerninhalten bieten. Hierfür stellt unter anderem das *Universal Design of Learning* (HAAGE & BÜHLER, 2019, 212 f.) verschiedene Ansätze bereit, mit denen Lehre nicht nur barrierefrei, sondern auch zugänglicher für alle Zielgruppen gemacht wird. Dadurch wird das sensible Lernen in den Vordergrund gerückt und somit seitens der Studierenden die Bereitschaft, Barrieren selbst überwinden zu wollen und auch tatsächlich zu überwinden“ (HOFFMANN, 2015). Internetbasierte Lernformen bieten gerade im Kontext der akademischen Schreibkompetenz-Bildung ein besonderes Potenzial für diversitätsorientierte Didaktik – wobei zugleich ganz neue Barrieren berücksichtigt werden müssen (SCHMOHL & BRAUNGART, 2016).

4 Exemplifizierung

Wie diese Kriterien praktisch zur Anwendung gebracht werden können, soll anhand eines Fallbeispiels für einen fachübergreifenden Workshop zum wissenschaftlichen Arbeiten näher erläutert werden.

4.1 Ausgangspunkt und Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird ein drei- bis viertägiges Workshopkonzept referiert, das vier bis fünf Mal im Jahr vom Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) der FernUniversität in Hagen für Studierende mit besonderen Förderbedarfen organisiert und durch Louise Hoffmann durchgeführt wird. Die Teilnehmenden der Workshops sind sehr heterogen, da viele von ihnen berufstätig sind, teilweise bereits Studienabschlüsse in anderen Fächern erworben haben und sie jeweils mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen studieren. Insgesamt nehmen 15–20 Studierende aus verschiedenen Studiengängen und Semestern teil. Durch Zuschüsse wird auch finanziell schwächeren Studierenden die Teilnahme ermöglicht.

Ziel der Seminare ist neben einer Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und damit verbunden indirekt in das selbstgesteuerte Lernen auch der Austausch untereinander und – damit verbunden – das Voneinander-Lernen.

4.2 Didaktischer Ablaufplan

Die Veranstaltung adressiert die drei Diversity-Perspektiven nach Linde & Auferkorte-Michaelis (2018, S. 23): die Gesamtheit, die Gruppe und auch die einzelnen Fernstudierenden. Aufgrund der unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Vorkenntnisse zum wissenschaftlichen Arbeiten werden die Übungen so geplant, dass sie von der erwarteten Zielgruppe entweder alleine oder mit Unterstützung eines Peers absolviert werden können. Gemäß *Universal Design of Learning* (HAAGE & BÜHLER, 2019, S. 212–213) werden den Studierenden verschiedene Zugänge zu den Lerninhalten angeboten, die sie durch Hören, Sehen oder Haptik aufnehmen können. Aus Ergebnissen einer *mixed-methods*-Studie zwischen 2018

und 2019 geht hervor, dass die Verwendung von „LEGO® Serious Play“ in diesem Kontext ein großer Gewinn sein kann (HOFFMANN & SEIDL, 2021).

Da der Erwerb der Wissenschaftssprache auch für deutsche Muttersprachler*innen nicht geradlinig verläuft (STEINHOFF, 2007), wird der Workshop genutzt, um alle Teilnehmenden für die Unterschiede von Wissenschaftssprache gegenüber der Alltagssprache sowie für Unterschiede zwischen (allgemeiner) Wissenschaftssprache und Fachsprache zu sensibilisieren. Am Prinzip „Stille Post“ orientiert, wird dazu die folgende Übung durchgeführt: Person 1 formuliert am oberen Ende eines Blatts Papier einen Alltagsatz, den Person 2 in wissenschaftlichem Duktus paraphrasiert. Anschließend knickt Person 2 das Papier ein und faltet den Alltagsatz auf die Papierrückseite, sodass er nicht mehr lesbar ist. Person 3 versucht einer „Rückübersetzung“ dieser Formulierung in einen Alltagsatz usw.

Die Übungen sind im schreibdidaktischen Kontext dokumentiert (SEIDL, 2019; WOITKOWSKI, 2014, S. 64–65). Im Rahmen der Veranstaltung wurde die Zielgruppe auf Fernstudierende ausgeweitet und zudem an die Bedürfnisse von Studierenden mit Beeinträchtigungen angepasst.

Der Präsenzworkshop wird durch ein Online-Kanban-Board ergänzt, das einerseits als individuelles Lerntagebuch fungiert, andererseits auf zusätzliche themenbezogene Materialien verweist und einen Rahmen schafft für virtuelle Peer-Interaktionen über den Präsenzrahmen hinaus.

5 Kritische Auswertung

Im Rahmen der referierten Veranstaltung wurde exemplarisch versucht, die oben skizzierten Kriterien einer diversitätssensiblen Didaktik umzusetzen. Dabei wurde teils abstrakt auf Instrumente einer sozio-kulturellen Sensibilisierung zurückgegriffen (vgl. Abschn. 3, bspw. des Diversity-Managements oder des Universal Design of Learning), teils wurden hochschuldidaktische Konzepte verfolgt (bspw. selbstgesteuertes Lernen, Peer-Interaktion etc.).

Ansatzweise berücksichtigt sind im Konzept der Veranstaltung flankierende Betreuung- und Beratungsangebote, für die insbesondere das Kanban-Board zugrunde gelegt wird.

Die „LEGO-Übung“ berücksichtigt unterschiedliche Lern-Geschwindigkeiten ansatzweise, indem hier Studierende ohne körperliche Einschränkungen sehbehinderte Studierende unterstützen. So wird auch ein soziales Lernen adressiert, das potenziell die Unterschiedlichkeit produktiv aufgreift. Es besteht aber das Risiko, dass Studierende mit besseren Lernvoraussetzungen in heterogenen Gruppen schneller die Motivation verlieren und sich durch das langsamere Tempo der anderen Gruppenmitglieder benachteiligt fühlen, was wiederum zu Lernwiderständen der gesamten Gruppe führen kann

In Bezug auf die Übung „Wissenschaftliche Stille Post“ ergab die Veranstaltungsevaluation eine deutlich verbesserte Selbsteinschätzung der Studierenden im Umgang mit der Wissenschaftssprache: Die Teilnehmenden fühlten sich insgesamt sicherer im disziplinspezifischen Sprachgebrauch.

6 Fazit

Zunehmende Studierendenfallzahlen und steigende Diversifikation der individuellen Lernvoraussetzungen führen dazu, dass didaktische Handlungsstrategien insbesondere im überfachlichen Kontext daraufhin hinterfragt werden sollten, wie diversitätssensibel sie sind. Dies gilt in besonderer Weise für die didaktische Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsformen, die das Disziplinen-übergreifende Proprium akademischer Bildung darstellt. Eine besondere Herausforderung besteht darin, unterschiedliche Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale heterogener Studierendengruppen angemessen zu adressieren. Die Orientierung am aktuellen theoretischen Diskurs kann in Verbindung mit einer Ableitung von Kriterien dazu beitragen, konkrete handlungsleitende didaktische Strategien zu entwickeln. Exemplarisch wurden hier didaktisch erprobte Interventionen präsentiert, die im Rahmen einer Veranstaltungskonzeption einzelne Aspekte einer diversitätssensiblen Didak-

tik aufgreifen und die für die spezifische Zielgruppe als funktional zu bewerten sind. Auch wenn die Erkenntnisse hierzu lediglich für den begrenzten lokalen Einzelfall viabel erscheinen und noch nicht empirisch validiert sind, könnte eine Impulswirkung vom skizzierten Vorgehen für andere didaktische „Experimente“ und deren Aufbereitung als „Good Practices“ ausgehen.

7 Literaturverzeichnis

Bülow-Schramm, M. (2016). Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 49-70). Weinheim.

DZHW und AG Hochschulforschung der Universität Konstanz (2018). *Studienqualitätsmonitor SQM 2018*. Hannover.

Felt, U., Nowotny, H. & Taschwer, K. (1995). *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*. Frankfurt a. M: Campus-Verl.

Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: wbv media.

Haage, A. & Bühler, C. (2019). Barrierefreiheit. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 207-215). Weinheim: Beltz Juventa.

Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Münster: Waxmann.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C. et al. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule, 2017, 1). Hannover: DZHW.

- Hoffmann, D.** (2015). Dimensionen pädagogischer Sensibilität. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (Bd. 14, S. 89-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, L. & Seidl, T.** (2021 (im Druck)). Playfull learning: Möglichkeiten, mit LEGO© den Schreibprozess zu unterstützen. In T. Schmohl (Hrsg.), *Erfahrungsbasiertes Lernen an Hochschulen* (TeachingXchange, Bd. 4). Bielefeld: wbv media.
- Leiprecht, R.** (2009). Managing Diversity und Diversity Education – Fachdebatten und Praxiskonzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In K. E. Sauer & J. Held (Hrsg.), *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften* (S. 193-211). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N.** (2018). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 17-30). Opladen: Buderich.
- Rein, A. & Riegel, C.** (2016). Heterogenität, Diversität, Intersektionalität: Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik. In M. Zipperle, P. Bauer, B. Stauber & R. Treptow (Hrsg.), *Vermitteln* (S. 67-84). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Reis, O.** (2018). Diversität in der Hochschule ist mehr als Integration – zur hochschuldidaktischen Bedeutung von Werten im Hochschullernen. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 313-340). Opladen: Buderich.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkx58.26>
- Schmohl, T.** (2019). Selbstgesteuertes Lernen. Explorative didaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernens an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden* (TeachingXchange, Bd. 3, S. 19-40). Bielefeld: wbv.
- Schmohl, T. & Braungart, G.** (2016). Virtuelle Rhetorik: Diversitätsorientierung am Beispiel eines integrativen Online-Angebots im Bereich Schlüsselqualifikationen. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 1, 54-59.

Scholkmann, A. (2019). All inclusive? Diversität als Herausforderung für Hochschuldidaktik. In L. Brockerhoff & A. Keller (Hrsg.), *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 126, S. 71-80). Bielefeld: wbv.

Seidl, T. (2019). Mit LEGO den Sinn des Zitierens begreifen. In C. Wymann (Hrsg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen* (S. 132-136). Opladen: Budrich.

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Hochschulrektorenkonferenz.

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Drs.: 6190-17.

Woitkowski, F. (2014). Entwurf einer prozessorientierten kreativen Schreibwerkstatt. In Berning, Johannes, Kersting, Dorothee & F. Woitkowski (Hrsg.), *Schreiben – Probieren – Spielen am Beispiel des Stücks „in modulen“* (Schreiben – interdisziplinär. Beihefte, Bd. 3, S. 41–68). Berlin: LIT.

Autor*in



Prof. Dr. Tobias SCHMOHL || TH OWL, IWD ||
Campusallee 12, D- 32657 Lemgo

www.tobias-schmoehl.de

tobias.schmoehl@th-owl.de



Louise HOFFMANN, M.A. || TH OWL, IWD ||
Campusallee 12, D-32657 Lemgo

www.louise-hoffmann.de

louise.hoffmann@th-owl.de

Derman AYGÜN¹, Lisa FREIECK, Tatjana KASATSCHENKO & Olga ZITZELBERGER (Darmstadt)

Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren

Zusammenfassung

Wie können Inklusion, Rassismuskritik und Exzellenz an Hochschulen zusammen gedacht werden? Dieser Frage wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel der pädagogischen Disziplin nachgegangen. Hierbei soll gezeigt werden, dass Rassismuskritik als disziplinenübergreifende Querschnittsaufgabe etabliert werden muss, um exzellente Lehre zu etablieren. Die Ausgangslage bilden im Hochschulkontext wirkende Macht- und Herrschaftsverhältnisse und hieraus folgend die Relevanz, diskriminierende Praktiken zu reflektieren und aufzubrechen – insbesondere auf der bislang in der Forschung wenig Beachtung findenden Meso-Ebene. Hierbei wird die Öffnung der Hochschule für zivilgesellschaftliche Akteur*innen als chancenreicher Weg dargelegt.

Schlüsselwörter

Bildung, Rassismuskritik, Migrant*innenselbstorganisationen, Öffnung von Hochschulen, Selbstkritik der Pädagogik

¹ E-Mail: derman.ayguen@tu-darmstadt.de



Diversity educates! Establishing racism-critical education at universities

Abstract

How can inclusion, racism-criticism and excellence in universities be considered together? Drawing on the pedagogical discipline, this paper seeks to answer this question and prove that racism-criticism has to be understood as a transdisciplinary, cross-sectional responsibility in order to establish excellence in education. Power relations in universities represent the initial situation. Due to existing power relations found at universities, the impact of discriminatory practices must be measured and then eliminated – particularly at the meso-level, which research has thus far largely overlooked. The paper argues that expanding university access for civil society actors offers significant potential.

Keywords

education, racism-criticism, migrant self-organisations, diversification of universities, self-critical pedagogy

1 Einleitung

Hochschulen gelten als offene und gestaltende Einrichtungen, andererseits stabilisieren sie bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Sie tragen Verantwortung für die (Aus-)Bildung der künftigen Gestalter*innen der Gesellschaft. Hierzu zählt insbesondere das pädagogische Fachpersonal, welches in einem gewichtigen Ausmaß sowohl zur Reduzierung als auch Reifizierung diskriminierender Praktiken hinsichtlich der Anerkennung und Teilhabe unterschiedlicher Menschen beiträgt.

Hochschulen können sich nicht den Diskussionen und Forderungen zu Diversität, Heterogenität, aber auch Inklusion verschließen. In zahlreichen Studien wurde die Involviertheit der Wissenschaft und Studiengänge an Diskriminierungspraktiken

nachgewiesen (HARTMANN, 2002; KRAIS, 2000; MESSERSCHMIDT, 2008). Meist konzentrieren sich die Forschungen auf die Makro- (Wissenschaft/Disziplin als solche) oder Mikroebene (einzelne Lehrinhalte/Veranstaltungskonzepte). Selten finden sich in den Studiengängen Angebote zur Selbstreflexion der pädagogischen Disziplin/ihrer Akteur*innen und damit im Diskurs der nächsten Generation wieder (Meso-Ebene). Doch gerade die kritische Überarbeitung der Studiengänge, curricularer Bestimmungen und des Studienverlaufs ist essentiell, um der (Re-)Produktion von rassistischen Praktiken und Wissensbeständen in der Gesellschaft entgegenzuwirken und sowohl in den pädagogischen Einrichtungen verantwortungsvoll zu handeln als auch dieses den Adressat*innen zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie Hochschule sich öffnen muss, um hinsichtlich rassismuskritischer Bildung in der pädagogischen Disziplin ‚exzellent‘ zu werden. Hierfür wird zunächst die Relevanz einer Neukonzeption der pädagogischen Studiengänge verdeutlicht. Anschließend werden Möglichkeiten zur Etablierung rassismuskritischer Perspektiven und Inhalte in pädagogischen Studiengängen formuliert. Im Ausblick wird konstatiert, dass Exzellenz *erst* durch die Inklusion der kritischen Selbstreflexion der pädagogischen Disziplin sowie unter Einbeziehung vielfältiger Perspektiven möglich ist.

2 Ausgangslage

Multiplikator*innen „tragen in zentralen Bildungseinrichtungen entscheidend zu einer (Nicht-)Reproduktion dominanter Wissensordnungen bei. Rassistische und heteronormative Strukturen sind inhärente Bestandteile normativer Wissensordnungen in Bezug auf Differenz und konstituieren nicht nur die Bildungsinstitutionen, sondern auch die Individuen wesentlich mit. Dabei wirkt implizites Wissen (sexistisches, rassistisches, klassistisches, ableistisches und grundsätzlich diskriminierendes) auch in alltäglichen Abläufen und Routinen (vgl. BRODEN & MECHERIL, 2010; GOMOLLA & RADTKE, 2007) von Bildungsinstitutionen aufgrund deren Funktion als ‚Wissensvermittlerin‘ besonders tiefgreifend. (vgl. KASATSCHENKO & ZITZELSBERGER, 2019, S. 61f.) Aktuelle Forschungser-

gebnisse zu Sichtweisen von Lehrkräften in Hinblick auf den Topos Migration machen deutlich, dass ein diskriminierungskritischer Umgang und die dafür notwendige Auseinandersetzung weit weg ist von einer Normalität oder einem festen Bestandteil in der Profession(alisierung). Im Gegenteil: Gerade „der Blick von Lehrer/innen auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund [ist] grundlegend defizitorientiert“ (STEINBACH, 2015, S. 341). Auch geforderte ‚Fördermaßnahmen‘ verstellen „häufig den Blick auf eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-kulturellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Als veränderungsbedürftig erscheinen in der Folge nur noch die vereinzelt Individuen (zum Beispiel Lehrer/innen, Schüler/innen), jedoch ‚nicht die Fächer, Fachkulturen oder gar gesellschaftlich-kulturelle Strukturen‘“ (RENDTORFF, 2015, S. 83.). Doch nicht nur bezogen auf den Topos Migration, auch hinsichtlich weiterer Differenzkategorien wie etwa Geschlecht oder (Dis-)Ability dominiert eine defizitorientierte Sichtweise. Gerade dies führt zu der Konstruktion einer ‚Nicht-Passung‘, welche Bildungsbarrieren und den Ausschluss von materiellen Ressourcen und gesellschaftlicher Anerkennung nach sich zieht. So sind beispielsweise Trainings zur Stärkung der ‚interkulturellen Kompetenz‘, mit dem Ziel, das Miteinander zu stärken, häufig homogenisierend und hierarchisierend. Der rassistische Charakter bleibt oft unbeachtet (vgl. CASTRO VARELA, 2002; MESSERSCHMIDT, 2008). Denn dominierend ist hierbei die ‚Vorstellung einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit der Kulturen. Folgt eine solche Beobachtung dem diskursanalytischen Begriff des *Dispositivs* nach Michel Foucault, dann ist dieses Wissen um die ‚Fremdheit der Anderen‘ jedoch nicht trennbar von Macht, da das Wissen und das Gewusste seinen Gegenstand und sein Subjekt als solche erst performativ hervorbringen (vgl. FOUCAULT, 1981, S. 74).“ (FREIECK & KASATSCHENKO, 2017, S. 384).

Rassistische und heteronormative Denkstrukturen von pädagogisch Lehrenden und Mitarbeitenden sowie implizites Wissen über ‚andere‘ wirken in ihren Handlungs-routinen mit. Zuschreibungen von Zugehörigkeiten aufgrund von Phänotypen oder Namen und stereotype Urteilsbildungen führen (oft unbewusst) zu negativen Prognosen über Leistungsfähigkeit und abwertenden Beurteilungen. Übertragen auf den Hochschulkontext ist ebenfalls problematisch, dass Themen um Inklusion und He-

terogenität in den letzten Jahren zwar theoretisch verstärkt Eingang in die Studiengänge gefunden haben, sich jedoch fast ausschließlich im Wahlbereich wiederfinden, wodurch nur eine bestimmte Klientel (nicht) erreicht wird. Auch die Unterrepräsentation von Lehrenden mit Migrationsgeschichte und People of Color (PoC) trägt zur Reproduktion von Rassismus und sozialer Ungleichheit bei (GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, 2016). Denn rassistische Strukturen zeigen sich ebenso in *ausschließlich* weißen Räumen und Feldern (Politik, Vereinen, Positionen), auch wenn dieser Umstand zum einen oftmals *nicht* als Rassismus identifiziert und zum anderen von den Anwesenden vielfach nicht wahrgenommen wird.

Obwohl die Bildungsreformen seit den 1960er Jahren Bildung für alle ermöglichen sollten, orientieren sich Institutionen und Lehrende noch immer an ‚Normschüler*innen‘ und ‚Normstudent*innen‘ hinsichtlich Klasse, Sprache, Hautfarbe, Religion, (Hetero-)Sexualität und (nicht vorhandener) Migrationsgeschichte. Zusätzlich erschwert institutioneller Rassismus das erfolgreiche Durchlaufen der Bildungsinstitutionen und die akademische Laufbahn von Migrant*innen und PoC. Auch wenn formal der Zugang zur Hochschule scheinbar allen möglich ist, sind bereits Ausschlussmechanismen wirksam und Zugänge erschwert: vor allem für diejenigen, die letztendlich *nicht* an der Universität anzutreffen sind.

Während des Studiums findet oftmals eine kaum wahrgenommene Exklusion statt, was verdeutlicht, dass die institutionelle Ebene wesentlich ist, um Hochschulbildung für alle zu ermöglichen, aber keineswegs ausreichend. In dem Kontext kommt auch den Vermittlungspraktiken Lehrender eine große Bedeutung zu. Ein jüngstes Beispiel ist die durch die Corona-Krise ausgelöste Umstellung auf digitale Lehre im Bildungssystem, in dessen Rahmen oft selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass alle Lernenden die benötigten Voraussetzungen für die Teilnahme mitbringen. Auch in der Präsenzlehre führen bestimmte didaktische Konzepte zu einer Exklusion Studierender. Mehrere Studien zu Studienabbrüchen weisen darauf hin, dass die Abbruchquoten Studierender mit Migrationsgeschichte in Relation zu Studierenden ohne Migrationsgeschichte wesentlich höher sind (vgl. AUTORENGRUPPE BERICHTERSTATTUNG, 2016). Darüber hinaus gilt es zudem die Bildungsinhalte in den (pädagogischen) Studiengängen einer kritischen Be-

trachtung zu unterziehen. Denn auch diese orientieren sich oft am Maßstab der weißen Dominanzgesellschaft. Rassistische Inhalte werden unreflektiert als theoretische Grundlage erarbeitet, die von Studierenden adaptiert und nach Studienabschluss in die pädagogische Praxis übertragen werden. Es wird mit Materialien gearbeitet, die Stereotype reproduzieren, anstatt diese zu durchbrechen. Darüber hinaus sind die Perspektiven sehr einseitig, da oft Studien und wissenschaftliche Beiträge weißer privilegierter Professor*innen herangezogen werden, in denen heteronormative und rassistische Denkstrukturen mit- und ineinanderwirken.

Auf der theoretischen Ebene liegen hinreichende Erkenntnisse vor, die die unterschiedlichen Ebenen (Lehrende, Lernende, Didaktik und Inhalt) in den Blick nehmen, doch fehlt die konsequente Implementierung in die Studiengänge, um die nächste Generation mit einer reflektierten Sachkompetenz auf die berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Einen wichtigen Theoriestrang bildet der Ansatz von Annedore Prengel zur Egalitären Differenz, welcher im Bildungskontext sowohl nach Verschiedenheit als auch nach Gleichberechtigung von Menschen fragt.

„Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen.“ (PRENGEL, 2001, S. 93)

Für eine sachgerechte Diskussion ist es bei Verschiedenheit und Gleichheit immer notwendig, zu erörtern, in welcher Hinsicht Studierende gleich und in welcher sie verschieden sind, und ebenso, wann es bedeutend und angebracht ist, diese (nicht) hervorzuheben. Dies ist wichtig, um Pauschalisierungen entgegenzuwirken und keine absoluten Identitäten zu konstruieren. Diskurse um Inklusion, Interkulturalität oder Geschlecht zeigen, dass Differenzen gesellschaftlich konstruiert sind und nicht essentialistisch verstanden werden können. Denn sobald die gesellschaftlich erzeugten Unterschiede naturalisiert werden, beeinflussen sie die Zugänge Betroffener zu materiellen wie symbolischen Ressourcen. Die Unterscheidungen dienen zudem einer Ordnung zwischen den Menschen, z. B. wenn „die Bevölkerung nicht in Arme und Reiche, sondern in Weiße und Schwarze einteilt“ (HALL, 2000,

S. 7) Das Gleiche könnte bei einer Unterteilung in ‚Männer‘ und ‚Frauen‘, ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘, ‚Christen‘ und ‚Muslime‘ gesagt werden. Es geht um „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ (KALPAKA, 2009) im Hinblick auf Chancen eine gute Schulbildung zu erfahren. Kourabas fragt im Kontext von Rassismus: „Wer verfügt also über die Macht, welches Wissen über wen zu produzieren und dieses Wissen gesellschaftlich akzeptabel werden zu lassen?“ (KOURABAS, 2019, S. 6)

3 Möglichkeiten und Impulse

Um eine gelingende diskriminierungskritische und Vielfalt anerkennende Entwicklung der Hochschule auf der Meso-Ebene, also auf der Ebene der Studiengänge, anzustoßen und damit zu einer migrationsgesellschaftlichen pädagogischen Professionalität beizutragen, müssen sich Studiengänge (Inhalte und Vermittlungsformen) radikal hin zu einer selbstreflektierenden Disziplin entwickeln. Stets sollte die Frage nach der eigenen Involviertheit in die Reifizierung diskriminierender Praxen mitlaufen. An dieser Stelle können aktuelle Erkenntnisse der Inklusions- und migrationspädagogischen Forschung als grundlegende Anhaltspunkte betrachtet werden. Diese lassen sich in drei Schwerpunkte untergliedern, auf die im Folgenden anhand von Möglichkeiten der Umsetzung eingegangen werden soll: Öffnung der Hochschule, individualisierende Didaktik und (Rassismus- und Diskriminierungs-)Kritik als Bildungsinhalt.

3.1 Öffnung der Hochschule

Ein im wissenschaftlichen Diskurs wenig beachteter Aspekt ist die fehlende Öffnung der Hochschule für gesellschaftlich unterrepräsentierte Perspektiven und die damit einhergehende fehlende Anerkennung dieser – sowohl seitens Lehrender, aber auch Studierender. Dies kann z. B. durch die Öffnung der Hochschule für zivilgesellschaftliche Akteur*innen, wie Migrant*innenselbstorganisationen (MSO) oder Interessensvertretungen diskriminierter Minderheiten, geschaffen

werden. Durch die Zusammenarbeit wird das Sprechen und Gehörtwerden marginalisierter Positionen ermöglicht. Beispielhaft lässt sich an dieser Stelle das am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt verortete und vom BMFSFJ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ geförderte Projekt „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“ anführen, welches durch die Zusammenarbeit mit den MSO „Die Brücke e. V.“ und „Roza e. V.“, der Selbstorganisation „Initiative Schwarze Menschen in Deutschland – Bund e. V.“, dem Verband Deutscher Sinti und Roma – Landesverband Hessen, der Bildungsstätte Anne Frank und der Heinrich-Emanuel-Merck-Schule (HEMS) als Praxis(lern)feld gezielt ein mögliches Veränderungspotenzial für pädagogische Studiengänge anstreben und erproben. Die Zusammenarbeit ermöglicht eine institutionenübergreifende Sensibilisierungsarbeit in Bezug auf das Thema Rassismus und Antisemitismus zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen. Gleichzeitig erlangen marginalisierte Communities der Zivilgesellschaft eine stärkere Partizipation an der Ausrichtung entsprechender Bildungsangebote, wobei sich alle Akteur*innen als Expert*innen auf je unterschiedlichen Ebenen verstehen und somit unterschiedliche Perspektiven zu rassismusrelevanten Bildungsinhalten Gehör finden.

Vermittlung von Wissen um diskriminierende Praktiken im Bildungssystem

Hierbei wird den Studierenden ein Begriffsverständnis vermittelt, das über die Wahrnehmung von Rassismus als individuellem Vorurteil hinausgeht und die strukturelle Bandbreite rassistischer Denk- und Handlungsmuster im gesellschaftlichen Alltag verdeutlicht. Geschichtlich gewachsene Normalitätsvorstellungen sowie der Beitrag von pädagogischen Bildungsinstitutionen zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten werden dabei zum Gegenstand einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung. Speziell bei Studierenden des Lehramts muss zudem ein kritischer Umgang mit vorhandenem Lehrmaterial angeregt werden, indem die didaktische Ausrichtung (verwendete Bilder, Sprache, implizite Adressierung usw.) bestehender Unterrichtsmaterialien einer rassismuskritischen Analyse unterzogen werden. Hierfür können sich wechselseitig historisch-systematische, biographische

und Theorie-Praxis-reflektierende Zugänge eignen, da neben geschichtlich gewachsenen Ungleichheitsverhältnissen und einem theoretischen Grundverständnis von Rassismus, seiner Entstehung und Funktionalität, auch das eigene Gewordensein sowie die Involviertheit pädagogischer (Bildungs-)Einrichtungen in einen größeren Zusammenhang miteinander gesetzt werden können. Im Rahmen des Projekts „Vielfalt bildet!“ wird durch vielfältige Zugänge und der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen die beschriebene Öffnung der Hochschule gefördert. Für die Pädagogikstudiengänge werden gezielt Lehrbeauftragte aus dem Kreis der Kooperationspartner*innen gewonnen. Die Lehrveranstaltungen werden gemeinsam konzipiert, um auf diese Weise unterschiedliche Perspektiven und Themen einfließen zu lassen. Neben regulären Lehrveranstaltungen im Bereich rassistisch-kritischer Bildung werden die Akteur*innen der beteiligten (M)SO und außer-universitären Bildungseinrichtungen als Expert*innen für Vorträge eingeladen, bspw. im Rahmen einer Aktionswoche für Vielfalt, die an der TU Darmstadt organisiert und im Rahmen des Projekts durchgeführt wird. Auch werden gemeinsame Online-Angebote für und mit Studierenden von unterschiedlichen Projektakteur*innen vorbereitet und durchgeführt. Zuletzt war dies ein digitales Gespräch zwischen zwei Kooperationspartnern zur Geschichte und Gegenwart von Antisemitismus und Antiziganismus sowie möglichen Verschränkungen und Unterschieden. Das Videogespräch wurde öffentlich für ein breites Publikum verfügbar gemacht und im Rahmen eines freiwilligen Angebots an der Universität mit Studierenden diskutiert.

3.2 Individualisierende Didaktik

Um der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden und ein Lernen und Lehren für alle zu ermöglichen, bedarf es grundlegender struktureller Veränderungen. Eine individualisierende Didaktik ist hierfür unabdingbar, scheint jedoch im Kontrast zu der mit der Bildungsexpansion und der Internationalisierung der Hochschule einhergehenden steigenden Studierendenzahl zu stehen. Zusätzlich erschwert wird diese durch die in Relation zu den Studierenden geringe Anzahl Lehrender sowie die kurze Betreuungszeit, die sich zum einen durch die modulare

Struktur der Hochschule ergibt und zum anderen durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse Lehrender. Dies führt oft dazu, dass Lehrende auf etablierte Materialien und Vermittlungspraktiken zurückgreifen, ohne diese einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Die gegebenen Strukturen erschweren die Gestaltung individueller Zugänge und fördern den Ausschluss von Studierenden. Durch die Öffnung der Hochschule für zivilgesellschaftliche Akteur*innen kann der Rahmen der universitären Lehr-Lern-Settings verändert und erweitert werden. Das Repertoire an Vermittlungspraktiken kann durch die Hochschulöffnung und Zusammenarbeit mit (M)SO sowie außeruniversitären Bildungseinrichtungen erweitert werden, um bspw. Exkursionen, Ausstellungen oder Diskussionsabende, an denen Lehrende, zu denen auch die Akteur*innen der Zivilgesellschaft zählen, aber auch Studierende mitwirken. Auf diese Weise erfolgt eine Anerkennung unterschiedlicher Blickwinkel und die Interaktion zwischen Studierenden und pädagogischem Fachpersonal wird gefördert. Doch nicht nur diese gilt es zu fördern; auch der Austausch zwischen Studierenden ist unabdingbar, um seitens der Studierendenschaft eine diskriminierungskritische Haltung anzuregen. Insbesondere für Studierende des Lehramts ist es wichtig, sich der eigenen rassismusrelevanten Zuschreibungen bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Dieser Prozess kann durch Theorie-Praxis-Reflexion angeregt werden. Eine Möglichkeit wäre das Etablieren von Kleingruppenarbeit in Begleitung studentischer Tutor*innen (vgl. AYGÜN & ZITZELSBERGER, 2019, S. 57), durch Fallarbeit oder durch den gezielten Aufbau von Reflexionskompetenz.

3.3 (Rassismus- und Diskriminierungs-)Kritik als Bestandteil von Bildung

Die Prämisse für eine erfolgreiche Öffnung der Hochschule sowie eine individualisierende Didaktik, innerhalb derer gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch hinterfragt und abgebaut werden, ist Diskriminierungskritik, Prävention sowie Intervention. Es muss über Differenzen, Sozialisation, (eigene) Deutungsmuster gesprochen werden, um ein Umdenken zu ermöglichen, Heterogenität als Normalfall wahrzunehmen und zur Inklusion im Hochschulkontext beizutragen.

Das heißt, dass rassistuskritische Inhalte in den Studienordnungen strukturell implementiert werden müssen mit dem Ziel, sowohl Studierende als auch Lehrende zu erreichen. Dies fordert auch eine Auseinandersetzung aller Lehrender mit rassistuskritischen Inhalten sowie der (Selbst-)Reflexion. Kourabas folgend wird jede Person „als in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebundene [...] verortet“ (KOURABAS, 2019, S. 11); sie reproduziert diese mit, kann aber auch dazu beitragen, diese zu durchbrechen – dies gilt auch für Lehrende der Hochschule. Othering-Prozesse müssen wahrgenommen und dekonstruiert werden, sodass die zu Barrieren im Studium führenden Auswirkungen sukzessive eliminiert werden (vgl. CURIC & FREIECK, 2016, S. 237) Hierzu zählt auch das Vermeiden von Kulturalisierung, welche insbesondere im Hochschulkontext durch die Internationalisierung der Hochschule zunimmt.

Folglich gilt es, die eigene Involviertheit in kulturalisierende Praktiken explizit zum Thema in Lehr-Lern-Räumen der Hochschule zu machen. Hierbei ist zum einen zu berücksichtigen, wie Bildungsinstitutionen rassistisches Wissen hervorbringen, indem sie an homogenen Vorstellungen über natio-ethno-kulturelle Identität festhalten; zum anderen liegt hier ein Rassismusverständnis zugrunde, das die Funktion kulturell begründeter Differenzsetzungen in den Blick nimmt. Auch die eigene (Alltags-)Sprache, die diese wiederholt hervorbringt, gilt es zu hinterfragen. Dies meint, sich dem performativen Charakter von etablierten Sprechweisen bewusst zu werden und eine Irritation des eigenen Sprachgebrauchs zuzulassen. Insbesondere anhand dieser (irritierenden) Momente wird es möglich, nachhaltige Bildungsprozesse anzuregen und im Sinne eines expansiven Umgangs mit erfahrenen Widersprüchen (HOLZKAMP, 1995) zu lernen.

Kritisch-dekonstruktive und intersektionale Ansätze können einen Beitrag dazu leisten, den Studierenden nicht nur den Blick auf die Verschränkungen von unterschiedlicher Differenzkategorien zu eröffnen, sondern die gesellschaftliche Realität nicht als gegebene und ‚natürliche‘ zu fassen. Der Intersektionalitätsansatz ermöglicht es, nicht nur die strukturellen Verflechtungen einzelner Differenzierungsdimensionen in den Blick zu nehmen. Es gilt hierbei einen Raum zu schaffen, der Fragen um Macht und Funktionalität von Differenzkonstruktionen aufwirft und

durchdringt. Dies bedeutet ebenso, die eigene Positionierung als Lehrende sowie die Hochschule als Bestandteil rassistischer Strukturen zu kritisieren.

Diskriminierung findet sich allerdings in unterschiedlicher Ausprägung in allen gesellschaftlichen Bereichen und damit auch in allen Studienfächern wieder. Dies macht es notwendig, dass solche Inhalte nicht nur in den Gesellschaftswissenschaften und/oder in der Lehramtsausbildung thematisiert werden, sondern fächer- und einrichtungenübergreifend als Querschnittsthema/-aufgabe betrachtet werden muss.

5 Fazit: Exzellenz durch Inklusion – Rassismuskritik als disziplinenübergreifende Querschnittsaufgabe

Ogleich essentielle theoretische Erkenntnisse zur Involviertheit von Pädagogik in die (Re-)Produktion von Rassismus und sozialer Ungleichheit, die über Inklusion und Exklusion Studierender bestimmen, vorliegen, hat sich noch immer keine diskriminierungs- und rassismuskritische Bildung in der pädagogischen Disziplin etabliert. Insbesondere die Studiengänge (Meso-Ebene) wurden bislang hinsichtlich diskriminierender Praktiken kaum kritisch reflektiert. Hochschullehre benötigt künftig nicht nur eine Auseinandersetzung mit Unterscheidungskategorien und ihrem Zusammenwirken, sondern auch eine Reflexion der *eigenen* Perspektive auf Differenzen bei gleichzeitiger und nicht unumgehbarer *eigener* Involviertheit in normative Wissensformen, Konstruktions(re)produktionen, Strukturen von De- und Privilegierung etc. Denn „der Blick auf die eigenen Abhängigkeiten und auf Verhältnisse, die dem eigenen Bildungsanspruch widersprechen, verunsichert und ist zugleich der Ausgangspunkt für eine kritische Professionalisierung“ (MESSERSCHMIDT, 2016, S. 61).

Daran anknüpfend stellt sich die Frage nach der Öffnung von Hochschule für Perspektiven, die bislang oftmals unsichtbar bleiben: Als vielversprechender Weg wurde hierfür am Beispiel der pädagogischen Disziplin die Öffnung dieser für zi-

vilgesellschaftliche Akteur*innen, wie etwa (M)SO, dargestellt. Denn durch die Zusammenarbeit der zivilgesellschaftlichen Akteur*innen mit wissenschaftlichem Personal werden den Studierenden unterschiedliche Zugänge sowie unterschiedliche Bildungsformate ermöglicht. Gerade durch den partizipativen Charakter der Bildungsformate wird angestrebt, dominierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse innerhalb der Hochschullehre zu durchbrechen, einer Exklusion entgegenzuwirken und die Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt zu fördern. Hierzu ist eine systematische Verortung von Reflexion in der Studienentwicklung und -planung zu implementieren. Diese Reflexion sollte folgende Ebenen einbeziehen: (1) Curriculumsentwicklung, die rassistuskritische Inhalte im Pflichtbereich beinhaltet, (2) zur Durchführung ist Lehrpersonal (Expert*innen aus der Zivilgesellschaft, MSO, PoC) mit entsprechenden Kompetenzen in der Vermittlung zu engagieren und in der regelmäßigen Angebotsplanung ist darauf zu achten, dass durchgeführte Veranstaltungen hinsichtlich des Vermittlungserfolgs reflektiert und Konsequenzen für künftige Veranstaltungen abgeleitet werden. Gemeinsam können rassistische – und auch heteronormative – Denkstrukturen reflektiert sowie durchbrochen werden und es kann eine sukzessive Verschiebung der Inhalte erfolgen. Denn während diese sich bislang am Maßstab der weißen Dominanzgesellschaft orientieren, kann durch die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteur*innen dieser Maßstab neu ausgehandelt werden. Diese Öffnung und die damit einhergehenden Veränderungspotenziale sind nicht nur der pädagogischen Disziplin eigen. Vielmehr sollten sie auf alle Disziplinen und die gesamte Hochschule bezogen werden, sodass ‚Exzellenz durch Inklusion‘ als grundlegende Prämisse der Hochschulbildung zukünftig gelingen kann.

6 Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Aygün, D. & Zitzelsberger, O. (2019). Heterogenität als Ressource – Wie Tutor*innen Lernerfolge bei Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte erhöhen können und dabei selbstreflexive Bildungsprozesse durchlaufen. In Schlaw-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der Fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018*. (S. 57-68). München: Schlaw-Werkstatt.

Broden, A. & Mecheril, P. (2010). *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Castro Varela, M. (2002). Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 35-48). Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Curic, I. & Freieck, L. (2016). Von Stolperfallen und Umwegen – (Un-)Möglichkeiten der Vermittlung einer rassismuskritischen Perspektive in der Lehramtsausbildung. In N. Balzter, F. Klenk & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung* (S. 217-230). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1993). *Integrative Pädagogik in der Grundschule*. Weinheim & München: Juventa.

Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freieck, L. & Kasatschenko, T. (2017). Kulturalisierungskritik als Gegenstand und Aufgabe rassismuskritischer Bildung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur* (S. 383-396). Bielefeld: transcript Verlag.

Freieck, L. & Kasatschenko, T. (2016): ‚Kinder der anderen Kultur‘ – Zur Bedeutung von Kulturalisierungs- und Rassismuskritik für die universitäre Lehramtsausbildung. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.),

Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 217-227). Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.

Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

Gutiérrez-Rodríguez, E. (2016), Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. (Diskussion mit Kien Nghi Ha, Jan S. Hutta, Emily Ngubia Kessé, Mike Laufenberg, Lars Schmitt). *Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, 4(2/3), 161-190.

Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7-17). Hamburg: Argument Verlag.

Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Kalpaka, A. (2009). „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In G. Elverich, A. Kalpaka & K. Reindlmeier (Hrsg.), *Spurensicherung- Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 263-297). Frankfurt am Main & London.

Kasatschenko, T. & Zitzelsberger, O. (2019). Zur Enttäuschung pädagogischer Professionalität: Wie die eigene Bildung Professionalisierungsprozesse behindert. In T. Geisen, C. Iller, S. Kleint & F. Schirmmacher (Hrsg.), *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung* (S. 53-66). Münster: Waxmann Verlag.

Kourabas, V. (2019). *Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*. Land Nordrhein-Westfalen. https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf, Stand vom 12. Mai 2020.

Krais, B. (Hrsg.) (2000). *Wissenschaftskultur und Geschlechterforschung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt.* Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Krüger-Potratz, M. (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität* (S. 183-200). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden.

Messerschmidt, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Infragestellung und Perspektivwechsel. In *Weiterbildung ohne Bildung? Beiträge aus dem Jour Fixe „Bildungstheorie“* (S. 12-18). Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst.

Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rendtdorff, B. (2015). Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In B. Dausien, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Geschlecht – Sozialisation – Transformation. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 77-92). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Steinbach, A. (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2* (S. 335-367). Schwalbach.

Autor*innen



Derman AYGÜN 1.StEx || TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Praxislabor || Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt

www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team_1/

derman.ayguen@tu-darmstadt.de



Lisa FREIECK M.A. || TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Praxislabor || Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt

www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team_1/

lisa.freieck@tu-darmstadt.de



Tatjana KASATSCHENKO M.A. || TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Praxislabor || Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt

www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team_1/

tatjana.kasatschenko@tu-darmstadt.de



Dr. Olga ZITZELSBERGER || TU Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Praxislabor || Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt

www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/praxislabor/team_1/

olga.zitzelsberger@tu-darmstadt.de

Pia ALGERMISSEN (Leipzig)¹, Laura SCHWÖRER & Isabell VERONESE (Kiel)

(Ko-)Forschen mit partizipativem Anspruch

Zusammenfassung

Der Werkstattbericht gibt einen Einblick in unser partizipatives Forschungsprojekt, in dem mit einer Partizipativen Forschungsgruppe gemeinsam gearbeitet wird. Aus der Perspektive von zwei Ko-Forscherinnen und einer hauptamtlichen Forscherin werden die Perspektiven und Grenzen der praktischen Forschungsarbeit geschildert. So entsteht ein kritischer Blick auf die Umsetzung des partizipativen Anspruchs auch im Kontext der unterschiedlichen Rollen und Begrifflichkeiten. Ziel ist eine multiperspektivische, praxisnahe und authentische Darstellung unserer Forschungsarbeit, um partizipative Forschungsprozesse weiterzuentwickeln.

Schlüsselwörter

Partizipative Forschung, Inklusiv Forschung, Inklusionssensible Hochschule, Partizipative Lehre, Menschen mit Lernschwierigkeiten

¹ E-Mail: pia.algermissen@uni-leipzig.de



Conducting (Co-)research with participatory ambitions

Abstract

This workshop report provides an insight into our participatory research project. We are working with a participatory research team. From the perspective of two co-researchers and one full-time researcher, we describe the potential and barriers of participatory research, which yields a critical view of the implementation of participation. Different roles and terms are discussed with the goal of presenting our work from multiple perspectives in a practical and authentic way, in order to further develop participatory research.

Keywords

participatory research, inclusive research, inclusion-sensitive university, participatory teaching, people with learning difficulties

1 Einleitung: der partizipative Anspruch²

Mit diesem Werkstattbericht wollen wir einen Einblick in unser partizipatives Forschungsprojekt geben, in dem wir mit einer Partizipativen Forschungsgruppe gemeinsam arbeiten. Eine Darstellung von ‚Good Practice‘ soll dieser Bericht aber nicht sein, vielmehr wollen wir praktische Forschungserfahrungen und unsere Reflexionen davon teilen und so die Diskussion für Perspektiven und Herausforderungen des partizipativen Forschungsanspruches öffnen. Unser Ziel ist es, durch eine multiperspektivische und praxisnahe Darstellung unserer Forschungsarbeit anderen Forscher*innen zu helfen, sich in ihren Projekten einem inklusiven oder partizipativen Anspruch zu nähern und so partizipative Forschungspraxis weiterzuentwickeln.

² Ein Erfahrungsbericht der Ko-Forscherin Laura Schwörer in einfacher Sprache ist unter dieser URL abrufbar: <https://bit.ly/2Elz23J>

In unserem Projekt untersuchen wir, wie die Lehre von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Hochschulen („Partizipative Lehre an Hochschulen“) die Entwicklung inklusionssensibler Handlungsorientierung zukünftiger Pädagog*innen beeinflusst. Wir fokussieren die Bildungsbereiche Frühpädagogik, Schulpädagogik und Soziale Arbeit. Außerdem erforschen wir, wie partizipative Lehre zur Qualitätsentwicklung inklusiver Hochschulbildung beiträgt.

Durch partizipative Forschungsarbeit sollen Ko-Forscher*innen am kritischen Diskurs der inklusionsorientierten Entwicklung von Hochschulen beteiligt werden, da sich der inklusive Anspruch auch auf Hochschulen als Forschungseinrichtungen beziehen muss (MOLDENHAUER & OEHME, 2016). Dazu arbeiten wir seit zwei Jahren mit einer Partizipativen Forschungsgruppe und verfolgen einen partizipativen Anspruch, indem „die Personen, auf welche die Forschung ausgerichtet ist, aktiv in den Forschungsprozess“ (REISEL, EGLOFF & HEDDERICH, 2016, S. 636) einbezogen werden. Die Gruppe besteht aus Studierenden der untersuchten Studienfächer, lehrerfahrenen Menschen mit Lernschwierigkeiten³ und hauptamtlichen Forscher*innen. Die Forschungsgruppe überwacht und begleitet den gesamten Forschungsprozess, sie wird in methodische Entscheidungen einbezogen, bereitet Erhebungen vor und diskutiert Forschungsergebnisse. Dazu entwickeln und reflektieren wir gemeinsam Forschungsmethoden und Hilfsmittel, um die Ko-Forscher*innen methodisch zu schulen und die gemeinsame Forschungsarbeit zu gestalten. Zwei- bis dreimal im Jahr finden Forschungsgruppentreffen statt. Zwischen den Treffen halten ein E-Mail-Verteiler und die Nutzung unterschiedlicher Online-Tools die Zusammenarbeit und den Austausch aufrecht. Aktuell werten wir in der Forschungsgruppe die Ergebnisse von (durch die Gruppe geplanten) separat durchgeführten Gruppendiskussionen mit qualitativen Methoden aus. Unsere Arbeitsprozesse entwickeln wir kontinuierlich weiter und rücken den partizipativen

³ Menschen mit Lernschwierigkeiten als Hochschul-Lehrende werden in unterschiedlichen Projekten qualifiziert. In den Projekten des Instituts für Inklusive Bildung (IIB) Kiel werden sie „Bildungsfachkräfte“ genannt, im sächsischen Qualifizierungsprojekt (QuaBiS) „Bildungs- und Inklusionsreferent*innen“.

Anspruch des Projekts immer wieder in den Vordergrund unserer Überlegungen. Dabei machen wir die Erfahrung, dass sich die bestehenden Machtverhältnisse im traditionellen Forschungsbetrieb nicht einfach aushebeln lassen und dass wiederholt Zweifel daran auftreten, inwiefern unsere Arbeit wirklich partizipativ abläuft. Obgleich sich unser Projekt einem partizipativen Forschungsstil (vgl. BERGOLD & THOMAS, 2012) verschrieben hat, bevorzugen wir es daher, von einem „partizipativen Anspruch“ zu sprechen. Im Folgenden wollen wir einen Ausschnitt unserer Reflexionsprozesse aus der Perspektive von zwei Ko-Forscherinnen und aus der Perspektive einer hauptamtlichen Forscherin teilen.

2 Erfahrungsberichte aus der Partizipativen Forschungsgruppe

2.1 Aus der Perspektive einer Ko-Forscherin

Ko-Forscher*innen sind zwar keine Wissenschaftler*innen, aber sie können neues Wissen mit-erschaffen, indem sie mit-wirken und mit-ergründen. Sie bringen ihr Wissen und ihre Erfahrung ein. In dem Forschungsprojekt lernt man nicht über, sondern mit Menschen mit offizieller Beeinträchtigung etwas über die Themen Teilhabe, soziale Arbeit und gemeinsame Forschungsarbeit. Ich bin zwar keine Wissenschaftlerin, aber eine forschungsbegeisterte Person! Durch mich als Ko-Forscherin kann viel über Inklusions- und Exklusionserfahrungen ans Tageslicht kommen, sowie auch etwas über meine Sichtweise und Perspektive. So können sich Ergebnisse entwickeln, die ohne die Perspektive meiner Barrieren und Potenziale nicht zustande gekommen wären. Ich sehe meine Rolle als Erfahrungs- und Ideenvermittlerin in der Forschungsgruppe. Auch ich selbst lerne immer wieder durch die interaktive Zusammenarbeit Neues dazu und werde dadurch beflügelt! Beflügelung ist für mich das Gegenteil von Behinderung. Ich habe das Gefühl, dass ich als Ko-Forscherin im Projekt aktiv mitwirken kann, indem ich Ideen von mir

äußere und umsetze. Dazu gehören z. B. Ideen für Aufwärmspiele und Kleingruppenarbeiten, aber auch die Erarbeitung und Durchführung von Vorträgen.

Die Forschungsgruppe ist ein tolles Team und jedes Treffen ist für mich eine „Begegnung mit dem Herzen“. Alle begegnen sich auf Augenhöhe und gehen respektvoll und wertschätzend miteinander um. Wenn ich meine Stärken einbringe, bekomme ich Anerkennung und Wertschätzung dafür. Wenn ich etwas noch nicht verstehe, wird es mir in Ruhe und mit Geduld erklärt. So habe ich das Gefühl, entbehrt zu werden. Besonders in der Kleingruppenarbeit merke ich, dass wir uns ergänzen können im Austausch aus unseren unterschiedlichen Perspektiven. Manchmal habe ich das Gefühl, nicht aktiv genug im Projekt sein zu können. Das ist der Fall, wenn es zu wenig Zeit für bestimmte Aufgaben gibt, sodass es mir dadurch dann manchmal schwer fällt, meine Ideen zu äußern. Für mich wäre es besser, wenn es längere Treffen gäbe (drei Tage statt wie üblich zwei Tage), damit es mehr Zeit gibt. Mein Wunsch ist es auch, dass wir Gäste zu den Treffen einladen um neue Impulse durch die Besucher*innen zu bekommen.

Im Forschungsprojekt habe ich die Möglichkeit, Fragen mit zu beantworten und darüber zu diskutieren. Ich habe schon viele wichtige Entscheidungen mitgetroffen, z. B. als es um die Gestaltung von Gruppenarbeiten ging oder um Themen und Diskussionsfragen für unsere Datenerhebung (Gruppendiskussionen). Es fühlt sich zauberhaft an, meine Stimme abgeben zu können. Für mich persönlich ist es wichtig, viel Ruhe und Zeit für eine Abstimmung zu haben, weil es mir schwerfällt, eine Entscheidung unter Zeitdruck treffen zu müssen. Ich finde es schade, dass Ideen, die wir gesammelt haben, aussortiert werden mussten, weil nur eine begrenzte Auswahl von Themen möglich ist. Fragen, die mir wichtig waren, wurden deshalb im Gesprächs-Leitfaden der Gruppendiskussionen gestrichen. Ich finde es wunderbar, dass es immer wieder Informationen über den E-Mail-Verteiler gibt. Dadurch ist es mir dann möglich, Dinge vorzubereiten oder einen vergangenen Termin noch einmal für mich persönlich zu verinnerlichen. Leider funktionierten die Abstimmungen technisch nicht immer einwandfrei.

Aktuell analysieren wir in Kleingruppen gründlich die Gruppendiskussionen. Seit kurzem weiß ich, was Transkripte sind und wie man sich dadurch in die Deutung von Textabschnitten hineinver tiefen kann. Ich habe jetzt auch mehr Möglichkeiten kennengelernt, wie man z. B. Ideen zu einem Thema sammeln kann. Dabei kann ich mehr über die Bedeutung von Wörtern und Sätzen herausfinden und wie Aussagen in ihren versteckten Botschaften entschlüsselt werden können. Ich habe schon mehr Achtsamkeit für Sprache, Sätze und Wörter gewonnen.

Mich fasziniert es, wie sich unsere Zusammenarbeit von damals bis heute weiterentwickelte und welche Erkenntnisse wir dadurch bisher gewannen. Denn ich merke, dass dadurch in jedem von uns etwas Neues entsteht. Ich wünsche mir, dass ich durch mein Wissen und meine Erfahrungen auch zu neuen Erkenntnissen beitragen kann, die den Zugang zu Bildung, Arbeit und Kultur in Zukunft selbstverständlicher machen. Ich wünsche mir auch, dass das Forschungsprojekt weitergeführt wird und sich auch in anderen Ländern verbreitet. Forschung zum Thema Teilhabe und der Vielfaltsdimension Beeinträchtigung ist überall wichtig, um das Bildungssystem für alle zugänglich zu machen.

2.2 Aus der Perspektive einer weiteren Ko-Forscherin

Mit dem Begriff „Ko-Forscher*in“ konnte ich am Anfang nicht so richtig was anfangen. Jetzt finde ich das Wort eigentlich ganz gut. Ko-Forschen bedeutet, wir forschen „mit“. In der Forschungsgruppe forschen Menschen mit und ohne Behinderung zusammen. Aber ich denke, dass viele Menschen sich darunter erstmal nichts vorstellen können, wenn sie es noch nicht kennen.

Bei den Gruppentreffen versuchen wir, dass alle aktiv mitarbeiten können, in der Gruppenarbeit, aber auch in den Gesprächsrunden. Am Anfang mussten sich alle an die Zusammenarbeit gewöhnen. Es war zunächst nicht so einfach. Zuerst haben die Leute aus der Forschungsgruppe zu schnell geredet und es wurde nicht immer darauf geachtet, ob alle gut mitkommen. Wenn ich Bescheid gesagt habe, dass ich nicht mitkomme, dann wurde darauf Rücksicht genommen. So ist es mit der Zeit besser geworden. Einige Dinge habe ich im Projekt mitentschieden, z. B. wann das

nächste Treffen stattfinden soll oder wie wir die Gruppenarbeit verbessern könnten, damit alle gut mitarbeiten können. Es gab auch noch weitere Entscheidungen, bei denen ich mitgemacht habe. Ich habe einen Ordner mit den Protokollen der Treffen, in dem ich nachschlagen kann, was wir wann gemacht haben.

Ich denke, dass das Forschungsprojekt ein inklusives Projekt ist, da wir auch mit Studierenden ohne Behinderungen zusammenarbeiten. Wir versuchen auch, andere Bildungsfachkräfte mit einzubeziehen. Ich wünsche mir, dass noch mehr Kontakte mit anderen Projekten und mit zukünftigen Bildungsfachkräften entstehen und dass die Möglichkeiten zur Mitbestimmung noch verbessert werden.

2.3 Aus der Perspektive einer hauptamtlichen Forscherin

In meiner Rolle als sogenannte hauptamtliche Forscherin erlebe ich mich in vielen Interaktions-Situationen der Forschungsarbeit unsicher, will ich doch einerseits Forschungs-Kollegin auf Augenhöhe sein, andererseits als Gastgeberin dafür sorgen, dass alle gut mitarbeiten können. Dies erscheint mir oft notwendig und unangemessen zugleich. Klar ist, dass die Verantwortung für die Forschungsarbeit größtenteils bei den hauptamtlichen Forscher*innen verbleibt, obwohl das Ziel partizipativer Forschung gerade darin besteht, diese Verantwortung auch an die Ko-Forscher*innen abzugeben (vgl. VON UNGER, 2016). Das erweist sich jedoch als nur bedingt realisierbar mit einer Gruppe, deren Mitglieder in ganz Deutschland verstreut leben und die lediglich für ihre Arbeit während der physischen Treffen eine kleine Aufwandsentschädigung erhalten. So bleibe ich entgegen aller Bemühungen ein „privilegiertes Erkenntnisobjekt“ (BERGOLD, 2013, S. 1). Denn je mehr Aufgaben die Ko-Forscher*innen übernehmen, desto mehr müssen wir uns auch bewusstmachen, dass es sich um weitgehend unentgeltliche Arbeit handelt (vgl. BERGOLD & THOMAS, 2012).

Auch während der Gruppentreffen ist die gleichberechtigte Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zwischen Ko-Forscher*innen und hauptamtlichen Forscher*innen aus meiner Sicht eine Illusion. Darunter verstehe ich, dass es sich dabei um eine wichtige Zielvorstellung handelt, die wir jedoch aktuell nicht erreichen. Am Ende aller

Gruppentreffen wird viel Wert auf das Feedback jeder einzelnen Person gelegt. Nach den Gruppentreffen finden unter den hauptamtlichen Forscher*innen außerdem Reflexionstreffen statt, in denen über die Erfahrungen und das Rollenerleben diskutiert wird. Davon erhoffen wir uns, Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, potenziell diskriminierende Erlebnisse und Unzufriedenheit mit dem Prozess schnell aufdecken und Interaktionen entsprechend umgestalten zu können. Außerdem versuchen wir durch eine hochfrequente Nutzung unseres E-Mail-Verteilers auf Angebotsbasis viele Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung zu bieten, ohne die Ko-Forscher*innen zur Mitarbeit zu drängen.

Ich erlebe die Ko-Forscher*innen als tief im Forschungsprozess verankert. Durch Informationen in Leichter Sprache und unterschiedlichen Formaten sowie den „direkten Draht“ am Telefon ist der Nachvollzug aller Schritte möglich. Die Ko-Forscher*innen sind darüber hinaus an substanziellen Entscheidungspunkten (beispielsweise der Festlegung von Forschungsfragen, der Entwicklung des Diskussions-Leitfadens) beteiligt gewesen. An vielen anderen Entscheidungspunkten (Entscheidung für die Erhebungsform, Anpassung der Forschungsfragen für die methodische Auswertung, Themen beim Gruppentreffen) waren sie nicht beteiligt. Zu Beginn des Projekts haben wir für die Partizipative Forschungsgruppe den Begriff „Fokusgruppe“ verwendet. Dieser Begriff wird in der Regel im Rahmen von Datenerhebungen genutzt (VON UNGER, 2014, S. 57). Daher ist er in der Vorstellung verankert, dass die Fokusgruppenmitglieder Proband*innen sind, deren Äußerungen als Daten im Projekt verwendet werden. Wir legen in unserem Forschungsprozess viel Wert auf eine Rollentrennung in dem Sinne, dass die Ko-Forscher*innen nie als Proband*innen agieren, sondern als Ko-Forscher*innen an der Erhebung, Auswertung und Interpretation von Daten mitarbeiten. Daher verwenden wir nun den Begriff der „Partizipativen Forschungsgruppe“, der jedoch ebenfalls nicht optimal erscheint. Die Bezeichnung „Ko-Forscher*in“ verwende ich gerne und habe daher oft das Gefühl, sie sei „zu schön um wahr zu sein“. Mit der Vorsilbe „Ko-“ verbinde ich ein „Zusammen“ auf gleicher Ebene. Sie hat daher das Potenzial, die tatsächlichen Machtverhältnisse im Forschungsprojekt zu verschleiern. Der Unterschied zwischen hauptamtlichen Forscher*innen und Ko-

Forscher*innen ist jedoch zu jedem Zeitpunkt für alle Beteiligten klar: Die hauptamtlichen Forscher*innen sind die Gastgeber*innen der Gruppentreffen, die Autor*innen des E-Mailverteiler-Materials, die für ihre Forschungsarbeit Entlohten, die sich über diese Bezeichnung beruflich Definierenden, die in den Forschungsmethoden Ausgebildeten. Ein transparenter Begriff würde stärker hervorheben, dass die Ko-Forscher*innen in diesem Projekt tatsächlich eher Begleit-Forscher*innen und Perspektiverweiterungs-Forscher*innen sind. Sie ergänzen, erweitern, unterstützen und überwachen die Arbeit im Forschungsprojekt. Was ich mir wünsche, ist eine veränderte Forschungslandschaft, in der partizipative Forschungsarbeit tatsächlich gleichberechtigt möglich ist; in der ein organisatorischer Rahmen für inklusives Forschen mit genug Zeit und Bezahlung gesichert ist. Bevor dies gegeben ist, wird insbesondere den Ko-Forscher*innen partizipativer Forschungsprojekte viel abverlangt.

3 Fazit: Entwicklung partizipativer Forschungsprozesse

Wie an den Reflexionsbeiträgen aus der partizipativen Forschungsgruppe deutlich wird, stellt der partizipative Anspruch des Forschungsprojekts „eine Herausforderung für alle Beteiligten dar“ (GOEKE, 2016). Die Rollen, Bezeichnungen und Aufgaben sowie die Verteilung der Verantwortung sind nicht klar geregelt, sondern müssen ständig neu reflektiert und ausgehandelt werden. Als besonders kritischer Faktor stellt sich der Zeitmangel heraus – sowohl aus der Perspektive der hauptamtlichen Forscher*innen als auch aus Sicht der Ko-Forscher*innen gibt es nie ausreichend Zeit, um Forschungsarbeit mit Ruhe zu planen und durchzuführen, sodass alle Mitglieder der Partizipativen Forschungsgruppe umfassend teilhaben können.

In Anlehnung an die Qualitätskriterien partizipativer und inklusiver Forschung nach Hauser (2020) bemühen wir uns in der Gestaltung des Forschungsprozesses um *Barrierefreiheit* in der Kommunikation und Zusammenarbeit, um *Angemessen-*

heit der Anforderungen an die Ko-Forscher*innen, um *Transparenz und Offenheit* über alle Forschungsschritte und um *Flexibilität* im Umgang mit unerwarteten Situationen sowie in der Umsetzung von Rückmeldungen aus der Forschungsgruppe. Wie die kritischen Anmerkungen der Beteiligten zeigen, gelingt uns die partizipative Forschungsarbeit nicht umfassend. Trotz der Bemühungen muss daher klar sein, dass „auf hegemonialen Wissensordnungen basierende[] Hierarchien“ (KREMSNER, BUCHNER & KOENIG, 2016, S. 647) sich trotz des partizipativen Anspruches auch in diesem Forschungsprozess deutlich zeigen und in jeder Forschungs-Interaktion von allen Projektbeteiligten entsprechend reproduziert werden. Um dennoch zu einer grundlegenden Infragestellung traditioneller, exklusiver Forschungs-Methodologie zu gelangen, partizipative Forschung stärker zu etablieren und ihren Gewinn für die Forschungslandschaft hervorzuheben, folgen wir diesen Arbeitsprinzipien:

Wir bemühen uns, Machtverhältnisse durch „mit besonderer Sensibilität durchzuführende Reflexion“ (KREMSNER et al., 2016) mit allen Beteiligten aufzudecken sowie die Position als hauptamtliche Forscher*innen „und den damit einhergehenden ExpertInnen-Status zu hinterfragen“ (VON UNGER, 2016, S. 66). Wir testen kreative, neue Methoden und schaffen eine fehlerfreundliche Kultur, indem diese anschließend infrage gestellt und diskutiert werden. Außerdem versuchen wir, bei allen Prozessentscheidungen „offenzulegen, wer, mit welchen Rechten, zu welchem Zeitpunkt und zu welchen Themen an den Entscheidungen teilnehmen kann“ (BERGOLD & THOMAS, 2012, S. 11). So nutzen wir die Spielräume in den durch die organisatorischen Rahmenbedingungen gesteckten Grenzen aus und nutzen unsere Ressourcen dafür, partizipative Forschungsarbeit weiterzuentwickeln.

4 Literaturverzeichnis

- Bergold, J. B.** (2013). Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. *Wegweiser Bürgergesellschaft, 2*, 1-10.
- Bergold, J. & Thomas, S.** (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Sozialforschung, 13*(1).
- Goeke, S.** (2016). Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 37-53). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hauser, M.** (2020). *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kremsner, G., Buchner, T. & Koenig, O.** (2016). Inklusive Forschung. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 645-649). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moldenhauer, A. & Oehme, A.** (2016). Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 9-21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reisel, M., Egloff, B. & Hedderich, I.** (2016). Partizipative Forschung. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 636-644). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- von Unger, H.** (2014). Der Forschungsprozess. *Partizipative Forschung* (S. 51–68). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8_4
- von Unger, H.** (2016). Gemeinsam forschen – Wie soll das gehen? Methodische und forschungspraktische Hinweise. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 54-68). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autor*innen



Pia ALGERMISSEN || Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik || Marschnerstraße 29 e, D-04109 Leipzig

www.qualifizierung-inklusion.de/project/partizipative-lehre-im-kontext-inklusionssensibler-hochschule/

pia.algermissen@uni-leipzig.de



Laura SCHWÖRER || Institut für Inklusive Bildung Kiel || Hopfenstraße 65, D-24103 Kiel

<https://inklusive-bildung.org>

veronese@inklusive-bildung.org



Isabell VERONESE || Institut für Inklusive Bildung Kiel || Hopfenstraße 65, D-24103 Kiel

<https://inklusive-bildung.org>

schworer@inklusive-bildung.org

Marina MUCHA, Constanze SCHULTE & Anna-Carolin WEBER¹
(Bochum)

Uneindeutigkeiten aushalten – mit künstlerischen Hochschulprojekten zur Diversitätssensibilisierung

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Potentiale kultureller Bildung in Form von künstlerisch-ästhetischen Methoden und Kulturformaten für die Ausbildung einer diversitätssensiblen Haltung von Studierenden im Hochschulkontext vor. Diese werden im Projekt *RUB arts & culture international* (inSTUDIESplus) an der Ruhr-Universität Bochum über einen vierjährigen Zeitraum initiiert, konzeptioniert und erprobt. Über projektbasierte Seminararbeit, die erfahrungsbasierte Bildungsräume eröffnet, werden Diversität, Ambiguitätstoleranz sowie transkulturelle Kompetenz verhandelt und ein Nährboden für Diversitätssensibilisierung geschaffen.

Schlüsselwörter

Diversität, kulturelle Bildung, Methoden, Diversitätssensibilisierung, Arts Education

¹ E-Mail: anna-carolin.weber@rub.de



Resisting ambiguities – Building diversity awareness with artistic projects in higher education

Abstract

Artistic and aesthetic methods applied within higher education projects show potential for the development of diversity awareness among the participants. From 2016 to 2020, *RUB arts & culture international* (inSTUDIESplus) at Ruhr-Universität Bochum successfully implemented several formats which explored and tested these methods. This project-based approach offers experience-based education spaces that enable engagement with diversity literacy, tolerance towards ambiguity and transcultural skills. As a result, a breeding ground for diversity awareness is created.

Keywords

diversity, cultural education, methods, diversity awareness, arts education

1 Ausgangslage

42.000 Menschen mit unterschiedlichen Biographien, (Bildungs-)Hintergründen und Zukunftsplänen bilden die Studierendenschaft der Ruhr-Universität Bochum (RUB). Damit ist Diversität gegeben, ein chancengerechter, diversitätssensibler Umgang jedoch nicht per se realisiert. Im Gegenteil, das deutsche Bildungssystem reproduziert an vielen Stellen soziale Ungleichheit (EL-MAFAALANI, 2020). Das *inSTUDIESplus*-Projekt des Bund-Länder-Programms *Qualitätspakt Lehre* fördert die Weiterentwicklung von Lehre und Beratung an Universitäten. Seit 2016 ermittelt das Teilprojekt *RUB arts & culture international*, welche Möglichkeiten kulturelle Bildung – in Form von kulturellen Veranstaltungen und künstlerisch-ästhetischen Methoden – für Diversitätsentwicklung an der RUB bietet. Im Fokus steht die Entfaltung einer „informierten, weltoffenen Haltung und interkultureller

Kompetenz aller Mitglieder der RUB² gemäß der Internationalisierungsziele der RUB. Das zugrunde gelegte postmigrantische³ Diversitätsverständnis umfasst Teilhabe, Identitätsbildung und politische Transformationsprozesse (FOROUTAN et al., 2014) ebenso wie die intersektional wirksamen Differenzkategorien soziale Herkunft, Geschlecht (STEYN, 2007) und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (MECHERIL, 2010). Dementsprechend bezieht sich Diversitätssensibilisierung auf die Reflexion der eigenen (sozialisierten) Position und Haltung innerhalb einer divers verfassten Gesellschaft und fokussiert die individuelle, auszubildende Fähigkeit, sich in diversifizierten (Lern-/Arbeits- und Lebens-)Zusammenhängen zurechtzufinden. Gemäß Auftrag und Zielsetzung von *RUB arts & culture international* gilt es, einen erfahrungsbasierten Bildungsraum zu schaffen, in dem die individuelle Aus- und Persönlichkeitsbildung der Studierenden im Hinblick auf Selbstreflexivität, Ambiguitätstoleranz (BAUER, 2018) und transkulturelle⁴ Kompetenz (WELSCH, 2010) im Mittelpunkt steht. Zwei entsprechende Lehr-Lern-Formate werden im Anschluss an die Erläuterung des Potentials künstlerisch-ästhetischer Methoden für die Entwicklung einer reflektierten, diversitätssensiblen Haltung exemplarisch vorgestellt.

² <http://www.international.rub.de/profil/internationalisierung/index.html.de>

³ Angelehnt an Foroutan werden postmigrantische Gesellschaften als jene verstanden, die den (unabgeschlossenen) Prozess der Migration als strukturelle Komponente akzeptieren und verhandeln (FOROUTAN et al., 2014).

⁴ Im Gegensatz zum dualistischen Verständnis der Interkultur betont der Begriff Transkulturalität den wechselseitigen, hybridisierenden und transformierenden Charakter kultureller Vielfalt. (GIPPERT et al., 2008)

2 Potentiale kultureller Bildung für Diversitätssensibilisierung

Kulturelle Bildung wird hier verstanden als lebenslanges Lernen in und durch die Künste (REINWAND-WEISS, 2013). Besonderer Fokus liegt dabei auf letzterem Ansatz, d. h., es wird *durch* die Künste ein Erfahrungs- und Möglichkeitsraum eröffnet (KLINGE, 2017), der zur erweiterten Auseinandersetzung mit einem Thema und zur (Selbst-)Reflexion anregt. In der *Roadmap For Arts Education* identifiziert die UNESCO bereits 2006 die Potentiale von arts education⁵ für die Entwicklung einer aufgeschlossenen, kultureller Vielfalt gegenüber toleranten Haltung (UNESCO, 2006). Daran anschließend verfolgt *RUB arts & culture international* zwei Ansätze: Zum einen eröffnen Kulturveranstaltungen unterschiedlichen kulturellen Praktiken (u. a. Literatur, Tanz, Theater, Film, Musik) eine Bühne sowie sie die Verhandlung bestimmter Themen innerhalb dieser kulturellen Praktiken ermöglichen. Zum anderen wird mit dem Einsatz der Künste in Seminaren, die keinen explizit künstlerischen Fokus haben, „arts in education“ (UNESCO, 2006) praktiziert.

Für beide Ansätze bedient sich das Projekt künstlerisch-ästhetischer Methoden. Der Begriff „ästhetisch“ bezeichnet die „spielerischen, experimentellen, die Sinne einbeziehenden und ansprechenden Prozesse und Tätigkeiten“ (MEIS, 2018, S. 20), die nicht per se auf eine Auf- oder Vorführung der Ergebnisse ausgelegt sind, sondern die Erfahrung der ästhetischen Handlung als solche betonen. Im Vergleich benennt „künstlerisch“ den „gestaltenden und gestalterischen Aspekt“ (ebd.), der schlussendlich auf eine Aus- oder Darstellung des Erarbeiteten zielt. Beide Aspekte greifen in der Projektarbeit fortlaufend ineinander. Die künstlerisch-ästhetischen Prozesse, die die Studierenden in Formaten des Projekts erfahren, werden anhand

⁵ Der internationale Diskurs bevorzugt den Begriff arts education gegenüber cultural education. Im Rahmen dieses Beitrags wird arts education mit dem zugrunde gelegten Verständnis von Kultureller Bildung synonym gesetzt.

von drei strukturierenden Phasen (aktivieren, observieren & partizipieren, reflektieren) sowie in Anlehnung an Prinzipien und Zugänge der kulturellen Bildung (KLINGE, 2015), die den angewandten künstlerisch-ästhetischen Methoden zugrunde liegen, dargelegt.

3 Projektberichte

3.1 OPEN STAGE – The Floor Is Yours

Die *Open Stage* ist eine Veranstaltungsreihe, bei der Studierende im zweiwöchigen Turnus an der RUB unter dem Motto *The Floor Is Yours* ihr kreatives Schaffen präsentieren. Die Reihe betont mit ihrer Anlehnung an das Konzept der Offenen Bühne (ALDREDGE, 2013) einen Freiraum mit möglichst wenigen Beschränkungen und Vorgaben, der sich durch niederschweligen Zugang und Informalität auszeichnet.

Begleitet wird die Veranstaltungsreihe von einem Seminar, in dem Studierende aller Disziplinen die Veranstaltungen planen, gestalten und durchführen. Neben einem theoretischen Teil, in dem Grundlagen von Projekt- und Veranstaltungsmanagement sowie Öffentlichkeitsarbeit vermittelt werden, zielt das Modul auf die praktische Mitarbeit der Studierenden. Sie kuratieren die Abende inhaltlich und übernehmen während der Veranstaltung technische, organisatorische und darstellende Aufgaben. Zur Konkretisierung wird hier exemplarisch eine Veranstaltung aus Mai 2019 vorgestellt.

3.1.1 *My Story/Your Story: Interact Improvisational Storytelling Theatre*

Die Gruppe *Theater Feuerfunken* lädt unter dem Motto *My Story/Your Story* zum Playback-Theaterabend ein. Beim Playback-Theater (FOX, 1996) werden Geschichten von Erzähler*innen aus dem Publikum auf der Bühne vorgetragen und von Spieler*innen improvisiert. Neben sprachlicher Improvisation und Bewegung (einzeln und kooperativ) kommen wenige, einfache Requisiten (beispielsweise

bunte Tücher) zum Einsatz. Ein erfahrenes Gruppenmitglied übernimmt die Moderation, stellt offene Fragen an das Publikum und bittet einzelne Erzähler*innen auf die Bühne. Themenschwerpunkt des vorgestellten Abends sind transkulturelle Begegnungen. Anhand von Fragen wie „Have you ever lived in a foreign country?“ oder „Have you ever experienced a situation, in which you were confronted with something unknown or strange?“ wird die/der Erzählende motiviert, subjektive Erfahrungen zu teilen, die dann in Szene gesetzt werden. Nach jeder Inszenierung gibt es eine kurze Feedbackrunde, Erzähler*in, Darsteller*innen und Zuschauer*innen beschreiben hier ihr Erleben, reflektieren Emotionen und kommentieren das Spiel. Im Mittelpunkt steht die Frage danach, wie unterschiedlich die gleiche Situation von allen Teilnehmenden erfahren wird und welche konkreten Umstände das Erleben beeinflussen, sodass die Reflexion der eigenen Haltung geschult wird. Das partizipative Element des Aufbaus verwischt die Grenzen zwischen (mächtigen) Sprecher*innen/Darsteller*innen und Zuschauer*innen und aktiviert die Selbstreflexion der Teilnehmer*innen. In der Darstellung der Geschichten wird ein Übersetzungsprozess (von sprachbasierter Erzählung zur verkörperten Darstellung) vorgenommen, in dem Momente der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Grenzen von Kommunikation und des subjektiven Erlebens deutlich werden. Diese wiederum werden in einem weiteren Schritt auf einer verbalen Abstraktionsebene kommuniziert, reflektiert und abgeglichen.

Aktivieren: Die Themen generieren die Studierenden anhand eigener Lebenswirklichkeiten – am vorgestellten Abend beispielsweise die Thematisierung transkultureller Begegnungen. Darsteller*innen, Erzähler*innen aus dem Publikum und Studierende, die Einlass und Technik betreuen, treten in Aktion und interagieren miteinander, produktiv und kooperativ lassen sie eine künstlerische Aufführung entstehen. Um die Teilnahme möglichst vielen Menschen zugänglich zu machen, wird die Veranstaltung in einfacher englischer Sprache durchgeführt.

Observieren und partizipieren: Als öffentliche Veranstaltungsreihe ermöglicht *Open Stage* die Thematisierung von Diversität unter Einbezug eines breiten Publikums, sodass der Austausch über die Gruppe der Studierenden hinausgeht. Die passive Haltung der Zuschauenden wird mittels verschiedener Methoden zu mehr

Teilhabe am performativen Bühnengeschehen verschoben. Die Öffnung des Veranstaltungsortes als gemeinsamer Erfahrungsraum erweitert die einseitige Konfrontation mit dem Gezeigten um die Ebene einer offenen Verhandlung.

Reflektieren: Ein wiederkehrendes Element der Veranstaltungsreihe stellt die Reflexion in Form eines Publikumsgesprächs im Anschluss an die Veranstaltung dar, bei der mit Besucher*innen das Erlebte besprochen wird. Unmittelbar im Anschluss an das ästhetische (Mit-)Erleben teilen Teilnehmer*innen aus der eigenen Wahrnehmung entstehende Statements und Fragen, die gemeinsam, moderiert von Studierenden, reflektiert werden.

3.2 CULTURE LABS

Die *Culture Lab* Seminarreihe ermöglicht in interdisziplinär ausgerichteten Formaten mittels künstlerisch-ästhetischer Methoden Austausch, erprobt alternative Wissenszugänge und regt zur Selbstreflexivität an. Seit 2017 werden mehrtägige Blockseminare und Workshops angeboten, die darauf abzielen, Diversitätssensibilität zu katalysieren und eigene Normen in Frage zu stellen. Aktuelle Themen wie Urbanisierung, Kunst im öffentlichen Raum und Diversität werden in Disziplinen übergreifender Perspektive aufgegriffen und an alternativen Lernorten (Fußgängerzonen, Parks, Museen) durchgeführt, um im gemeinsamen Austausch den aktiven Perspektivwechsel für Studierende zu initiieren und Ambiguitätstoleranz zu fördern. Verbindendes Element der *Culture Labs* ist der Einsatz künstlerisch-ästhetischer Methoden zwecks Eröffnung von Erfahrungsräumen, in denen es für Studierende und Dozierende gilt, Uneindeutigkeiten auszuhalten.

3.2.1 *Culture Lab 2019: Tools For Action*

Tools For Action bringt die Studierenden des Seminars *Kulturelle Bildung* (Ruhr-Universität Bochum) mit Studierenden des internationalen MFA-Studiengangs *Public Art & New Artistic Strategies* (Bauhaus-Universität Weimar) in einem hochschulübergreifenden Kooperationsprojekt zum Thema Bauhaus & Bewegung zusammen. Im Rahmen der Ausstellungsreihe *Imaginary Bauhaus Museum* im

Schiller-Museum Weimar erfolgt vom 30. 5. – 2. 6. 2019 eine viertägige künstlerisch-ästhetische Bewegungsforschung im Zentrum Weimars. Dabei führt der Prozess von spielerischer Exploration von Bewegung, Material und Raum über eine ortsspezifische Perspektive hin zur eigenen Performance im öffentlichen Stadtraum und eröffnet Austausch und Zusammenarbeit von Sport-, Lehramts- und Geisteswissenschaften-Studierenden mit Kunst-Studierenden. Im Folgenden wird einer der Seminartage exemplarisch erläutert.

Aktivieren: Der Vorplatz des Schiller-Museum ist Ausgangspunkt für den Seminarstart, der mit einem öffentlichen Bewegungstraining für die Gruppe der 25 Studierenden beginnt. Das angeleitete Warm-up besteht aus einfach zugänglichen Aufgaben zur strukturierten Bewegungsimprovisation, Körperwahrnehmung und Gruppenfindung. Die Aufgaben zielen darauf ab, die Wahrnehmung für die eigene Bewegungsgestaltung, das Bewegungsverhalten der Gruppe sowie für die Bewegungsmuster des städtischen öffentlichen Raums zu schärfen. Die Studierenden entwickeln kurze Bewegungssequenzen, die sie im zweiten Schritt unter Einbezug der Raumstruktur und der (Bewegungs-)Atmosphäre des Museumsplatzes ortsspezifisch ausgestalten und im dritten Schritt in simultan ablaufenden Mini-Performances mit der Gruppe teilen.

Observieren & Partizipieren: Die Gruppe begibt sich auf einen gemeinsamen Stadtspaziergang. Dabei wird der gute eine Kilometer komplett rückwärts bewältigt. Wie auch in der Vorwärtsbewegung sind die Studierenden darauf bedacht, anderen Personen, Gebäuden und Gegenständen auszuweichen. Ihr Gang ist konzentriert, sie richten ihren Fokus auf ihr eigenes Erleben, andere Personen, auf den Straßenverkehr, die Gebäude und nehmen ihre Umwelt rückwärts an sich vorbeiziehend wahr. An vier verschiedenen Orten (Park, Seitenstraße, Goethe-Platz, Springbrunnen) vollführt die Gruppe für mehrere Minuten individuell entwickelte Bewegungssequenzen vom Vormittag. Welchen Unterschied bewirkt der Ortswechsel? Fortwährend erhält die Gruppe die Aufmerksamkeit anderer Passant*innen, die teils neugierig, belustigt, genervt oder verständnislos reagieren. Es steht den Studierenden frei, sich kurz verbal zu erklären oder sich schweigend auf Aufgabenstellung und Wahrnehmung zu konzentrieren.

Reflektieren: Nach 1,5 Stunden ist die Gruppe am Schiller-Museum zurück. Der Erfahrungsaustausch zeigt, dass die Aktivierungsphase am Vormittag als „angenehmer“ empfunden wurde. Da mit der Lokalisation direkt vor dem Schiller-Museum sowie der kontinuierlichen Anleitung durch die Dozierenden ein von außen klar identifizierbares Workshop-Setting gegeben war, fühlte man sich mit dem eigenen Bewegungsverhalten legitim. Beim Rückwärts-Spaziergang war dies nicht mehr zwingend der Fall. Die Abwesenheit einer von außen erkennbaren Struktur, die sich in den Reaktionen der Passant*innen spiegelte, erschwerte die Übung für die Bochumer Studierenden, die nicht aus dem Kunstbereich kommen. Die Weimarer Kunst-Studierenden wiederum berichten von einer erweiterten Wahrnehmung eines vertrauten Ortes oder von der kinästhetischen Eigenwahrnehmung beim Rückwärtsgehen. An diese sehr unterschiedlichen Erfahrungen schließen hitzig diskutierte Fragen an: „Darf ich andere Menschen durch meine Art mich zu bewegen irritieren?“, „Ist Rückwärtsgehen in der Fußgängerzone eine politische Aktion?“, „Wer darf sich *wie* bewegen – und wer bestimmt diese Bewegungsordnung im öffentlichen Raum?“ Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppe erweist sich fruchtbar für die Diskussion, da stetig in der Erfahrung des ‚Anderen‘ die Verfasstheit und Prägung des ‚Eigenen‘ gespiegelt wird. In der Veränderung eines Parameters – der körperlichen Ausrichtung im Gehen – wird hier ein gemeinsamer, enorm ambiger Erfahrungsraum geschaffen, der die eigene Sozialisation und Position (leiblich) wahrnehm- und verhandelbar macht.

4 Fazit

Wie die Projektreihen *Open Stage* und *Culture Labs* zeigen, entstehen Erfahrungsräume, in denen sich mit Diversität kritisch und sensibel auseinandergesetzt wird, in Formaten, in denen Studierende als verantwortliche Akteur*innen in künstlerisch-ästhetischen Prozessen handeln. Kulturelle Bildung „stellt das Subjekt als eigenverantwortlich und kompetent in eigener Sache in den Mittelpunkt des Geschehens und zielt auf Selbstklärung, Selbstbewusstwerdung, kritische Reflexions- und Urteilskompetenz“ (BRAUN & SCHORN, 2013), was hier als Voraussetzung

für Diversitätssensibilisierung angenommen wird. Der Einsatz künstlerisch-ästhetischer Methoden in Erfahrungsräumen, die durch die Phasen *aktivieren, observieren & partizipieren, reflektieren* strukturiert sind, ermöglicht die Vermittlung von Ambiguitätstoleranz, Selbstreflexion und transkultureller Kompetenzen. Die Erfahrungen der vierjährigen Projektarbeit zeigen, dass nachhaltige Diversitätsentwicklung einen fortlaufenden Sensibilisierungsprozess erfordert. In diesem Zusammenhang zeichnet sich die temporär angelegte Projektarbeit als limitierend, notwendig ist die strukturell-organisatorische Implementierung künstlerisch-ästhetischer Methoden, Formate und Erfahrungsräume in die Hochschullehre. Erreicht werden kann dies durch grundlegende Veränderungen hin zu einer Lehr-Lernkultur an Hochschulen, die aktive Diversitätsentwicklung auf Augenhöhe mit klassischer Wissensvermittlung anerkennt.

5 Literaturverzeichnis

- Aldredge, M.** (2013). *Singer-Songwriters and Musical Open Mics* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Bauer, T.** (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeiten und Vielfalt* (12. Aufl.). Ditzingen: Reclam.
- Braun, T. & Schorn, B.** (2013). *Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis*. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-kulturelles-lernen-kulturpaedagogische-bildungspraxis>, Stand vom 13. Mai 2020.
- El-Mafaalani, A.** (2020). *Mythos Bildung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Foroutan, N., Canan, C., Arnold, S., Schwarze, B., Beigang, S. & Kalkum, D.** (2014). *Deutschland postmigrantisch. Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse*. <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/>, Stand vom 14. Mai 2020.
- Fox, J.** (1996). *Renaissance einer alten Tradition – Playback Theater*. Köln: inscenario.

Gippert, W., Götte, P. & Kleinau, E. (2008). Transkulturalität: gender- und bildungshistorische Perspektiven. Zur Einführung in den Band. In dies. (Hrsg.), *Transkulturalität: gender- und bildungshistorische Perspektiven* (S. 9-26). Bielefeld: Transcript.

Klinge, A. (2015). Künstlerische Verfahren im Fach Sport. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik*. Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung (S. 233-249). Weinheim: Beltz-Juventa.

Klinge, A. (2017). Kulturelle Bildung im Bildungsdiskurs. Die ästhetische Dimension der Weltbegegnung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Bildung und Sport 9* (S. 343-360). Wiesbaden: Springer.

Meis, S. (2012). Allgemeine Grundlagen der künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Sozialen Arbeit. In S. Meis & G.-A. Mies (Hrsg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 17-76). Stuttgart: Kohlhammer.

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7-21). Weinheim: Beltz-Juventa.

Ruhr-Universität Bochum (2020). *Creating Knowledge Networks Internationally*. <http://www.international.rub.de/profil/internationalisierung/index.html.de>, Stand vom 14. Mai 2020.

Steyn, M. (2015). Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century. In S. Vertovec (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies* (S. 379-389). New York: Routledge.

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf, Stand vom 13. Mai 2020.

Reinwand-Weiß, V.-I. (2013). *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>, Stand vom 14. Mai 2020.

Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg, & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39-66). Bielefeld: Transcript.

Autor*innen



M.A. Marina MUCHA || Ruhr-Universität Bochum,
RUB arts & culture international (inSTUDIES) ||
Universitätsstr. 105, D-44789 Bochum

www.ruhr-uni-bochum.de/institutes/

marina.mucha@rub.de



M.A. Constanze SCHULTE || Ruhr-Universität Bochum,
RUB arts & culture international (inSTUDIES) ||
Universitätsstr. 105, D-44789 Bochum

www.ruhr-uni-bochum.de/institutes/

constanze.schulte@rub.de



M.A. Anna-Carolin WEBER || Ruhr-Universität Bochum,
RUB arts & culture international (inSTUDIES) ||
Universitätsstr. 105, D-44789 Bochum

www.ruhr-uni-bochum.de/institutes/

anna-carolin.weber@rub.de

Dörte RESCH¹, Selina WEBER & Anke KUNDERT (Olten)

Steigerung der Diversität durch geschlechter-integratives Re-Branding der Studiengänge Wirtschaftsinformatik

Zusammenfassung

Wie können Studiengänge mit einem geschlechterstereotyp geprägten Image dieses so ändern, dass das Studium für verschiedene Geschlechter als passend angesehen wird? Auf Basis von zwei Projekten wird am Beispiel der Studiengänge BSc in Wirtschaftsinformatik aufgezeigt, wie mittels eines Re-Branding-Ansatzes die Vorstellung über das Studium so verändert werden kann, dass es für Frauen attraktiver wird. Insgesamt konnte der Frauenanteil um 73 % und die Anzahl der Studierenden insgesamt um 92 % über die gesamte Laufzeit der Projekte gesteigert werden. Wenn sich Studiengänge für eine diversere Zielgruppe öffnen wollen, bietet Re-Branding einen neuen und vielversprechenden Ansatz.

Schlüsselwörter

Re-Branding, geschlechtsintegratives Image Studiengänge, Berufsidentitäten, Wirtschaftsinformatik

¹ E-Mail: doerte.resch@fhnw.ch



Increasing diversity via gender-integrative re-branding of study programmes – Business information technology

Abstract

How can study programmes with a stereotypically gendered image change so that they are perceived as suitable for different genders? Based on two projects, the example of the BSc in Business Information Technology is described to demonstrate how a re-branding approach was used to change the image of the study programme and make it more attractive for women. Overall, the proportion of women increased by 73%, and the number of students increased by 92% over the entire duration of the projects. If study programmes are to open up to a more diverse target group, re-branding offers a new and promising approach.

Keywords

re-branding, gender-integrative image study programmes, occupational identity, business information technology

1 Grundlage

Die Diversität² in den Studiengängen Informatik ist in der Schweiz und vielen weiteren Ländern in Europa eher gering, da der größte Anteil der Studierenden männlich ist (BFS, 2020). Dies ändert sich ein wenig, wenn Studiengänge weniger

² Diversität beschreibt die Vielfalt von Individuen. Die Merkmale von Verschiedenheit sind sozial konstruiert. In Modellen werden oft Kategorien gebildet, die trotz einer starken Kategorienbreite zur eindimensionalen Betrachtung des Individuums verleiten (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018). In diesem Projekt wurde die Kategorie Geschlecht in den Mittelpunkt gerückt, da durch die Bekämpfung des Fachkräftemangels aufgezeigt wurde, dass ein weitgehend ungenutztes Potential bei weiblichen Fachkräften besteht (ECONLAB, 2014).

„technisch“ erscheinen (FAULKNER & LIE, 2007). Somit sollten Studiengänge der Wirtschaftsinformatik einen höheren Frauenanteil aufweisen als die der technischen Informatik. Erstaunlicherweise war dies in den Studiengängen der Wirtschaftsinformatik der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) im Jahr 2017 nicht der Fall, der Anteil an Frauen betrug 11 %. Dies ist insofern erstaunlich, da der Studiengang an einer Hochschule für Wirtschaft verortet ist und auch mit einer kaufmännischen Lehre belegt werden kann. Der Anteil von Frauen in den Lehrberufen der Informatik liegt bei etwa 12 %, bei kaufmännischen Berufen sind es etwa 50 % (BFS, 2020)³. Die Ausgangsfrage war nun, weshalb sich dieser Anteil nicht stärker auf den Studiengang Wirtschaftsinformatik überträgt und wie der Anteil an Frauen erhöht werden kann.

Durch die Geschlechterforschung wurde aufgezeigt, dass Berufsbilder⁴ geschlechtstypisch geprägt sind (z. B. MAIHOFER et al., 2013). Karrierewege und Entscheidungen orientieren sich an den für das jeweilige Geschlecht „typischen“ Berufsbildern. Viele wichtige und relevante Ansätze setzen daher in der schulischen Ausbildung mit einem Fokus auf MINT-Fächer und der Erhöhung der Zugänglichkeit an (HANNOVER & KESSELS, 2004). Weitere Ansatzpunkte liegen bei der Auflösung männlich geprägter Fachkulturen von Technik- und MINT-Berufen (SOLGA & PFAHL, 2009) oder ICT-Berufen im Spezifischen (z. B. CLERC & KELS, 2013) und somit bei den Personen, die schon in Organisationen tätig sind. In diesem Rahmen wurde bisher kaum beachtet, dass auch das Image eines Berufsbildes geschlechterstereotyp geprägt ist (KELAN, 2008). Das implizit vergeschlechtlichte Image eines Berufs muss aufgelöst werden, wenn das Berufsbild auch für Personen attraktiv werden soll, die diesen Beruf typischerweise nicht wählen würden (MCDONALD & KUHN, 2016).

³ Die Daten beziehen sich auf Fachhochschulzugänge im Studienjahr 2019/2020.

⁴ Das Verständnis eines «Berufsbildes» ist heterogen. Durch die Bündelung verschiedener Tätigkeiten zu einem beruflichen Selbstbewusstsein wird eine einheitliche Wahrnehmung bei interessierten Zielgruppen erzielt (CHRISTIANSEN, 1999).

Das vorliegende Projekt hat das Image der ICT-Berufe genauer untersucht und auf Basis einer diskursanalytischen Untersuchung Empfehlungen abgeleitet, wie Ausbildungsinstitutionen, aber auch Firmen und Verbände ein breiteres, d. h. alle Geschlechter ansprechendes Interesse an ICT-Berufen und Ausbildungen wecken können. Um das Image eines Berufsbildes zu verändern, werden Erkenntnisse aus dem Branding verwendet (HATCH & SCHULTZ, 2008). Branding wurde bisher hauptsächlich im Marketing von Produkten verwendet und erhält erst seit kurzem Einzug in neue Bereiche wie die Organisationstheorie, Geschlechterforschung oder Pädagogik (ASHCRAFT, MUHR, RENNSTAM & SULLIVAN, 2012; NG, 2016). Der Branding-Ansatz wurde verwendet, um das Image der Studiengänge Wirtschaftsinformatik so zu verändern, dass diese für eine diversere Zielgruppe attraktiv wurden.

2 Geschlechterintegratives Re-Branding

Zunächst wurde analysiert, wie sich ein bestimmtes Image des Berufsbildes bei den relevanten Zielgruppen erzeugt. Die Fragestellung der Analyse fokussierte darauf, wie die vergeschlechtlichte Identität der ICT-Berufe produziert bzw. reproduziert wird (FRENKEL, 2008) und welche Identitätsstrukturen in den vorhandenen Professionsidentitäten der ICT zu finden sind (AINSWORTH & HARDY, 2004). Das bedeutet, dass die bisherigen Verständnisse de-konstruiert wurden (KELAN, 2010). Auf dieser Basis wurden dann Ansätze und Umsetzung für ein geschlechterintegratives Re-Branding entwickelt.

2.1 Attraktivität von ICT-Berufen

Das geschlechterstereotyp geprägte Image der ICT-Profession basiert auf dem Diskurs „Technik als Basis der ICT-Profession“. Das Bild von Technik und Programmieren prägt die Alltagsvorstellungen über ICT-Fachpersonen stark. Allerdings sind sowohl Ausbildungen als auch Berufe nach Interview-Aussagen von Expert*innen der ICT stark im Wandel. Es zeigt sich, dass Kompetenzen im Bereich

Kommunikation und Teamarbeit immer wichtiger werden. Die Berufe entwickeln sich weg von reiner Programmierung hin zu einem breiten Anwendungsbereich. Besonders im Rahmen der Wirtschaftsinformatik wird das deutlich, da zunehmend mit agilen Methoden gearbeitet wird, die eine schnelle Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen erlauben. Diese Kompetenzen werden zwar auch heute schon ausgebildet, aber stehen in den Beschreibungen, Bildern und in den Selbstverständnissen nicht im Vordergrund. Dort findet sich in erster Linie das prestigeträchtige, techniklastige Image. Dieses ist gerade für die sogenannten „Untypischen“, Frauen und Männer, die sich bisher wenig für ICT-Berufe interessiert haben, nicht besonders interessant. Dieser ausschließende Effekt verstärkt sich, wenn die Fähigkeiten und das Interesse für diese ICT-Berufe als nicht lernbar gesetzt werden und hervorgehoben wird, dass sich geeignete Personen „schon immer“ für den ICT-Bereich interessiert haben.

2.2 Erarbeitung der Umsetzung durch Re-Branding

Für die Erarbeitung der Umsetzung war der erste Ansatzpunkt demnach, dass sich nicht nur Personen als typisch für den Studiengang sehen, die sich „immer schon“ für Technik interessiert haben. Vielmehr ging es darum, dass sich Personen mit unterschiedlichen Identitäten als „passend“ einschätzen. Das Ziel der Umsetzung war daher, das Image und damit die Identität des Studienganges zu verändern. Die Veränderung eines Images bzw. Identität erfolgt über den so genannten „Branding-Prozess“. „Brand“ bedeutet so viel wie „Marke“ und Re-Branding meint, dass die Markenidentität der Studiengänge so angepasst wird, dass sie für ein diverseres Zielpublikum anschlussfähig ist. Es muss betont werden, dass Branding sehr viel mehr als „reines Marketing“ ist. Branding bedeutet, dass sich mit Grundannahmen auseinandergesetzt wird und diese verändert werden.

Im Zentrum des Re-Branding stand die Erarbeitung und Etablierung eines Brands, mit dem sich potenzielle Studieninteressierte und aktuelle Studierende identifizieren können.

Der aus den Ergebnissen und Anhaltspunkten zu entwickelnde Brand sollte auch die Besonderheiten und die Einzigartigkeit des Studienganges Wirtschaftsinformatik in Abgrenzung zu möglichen Konkurrenzangeboten aufzeigen. Die Identität des Studiengangs, die zu Grunde liegende Wertestruktur und die verfolgten strategischen Ziele wurden im Verlauf des Re-Branding reflektiert, hinterfragt und neu ausgehandelt. Durch den gezielten partizipativen Einbezug von Stakeholdern wie der Studiengangleitung, Dozierenden und Studierenden selbst wurde gewährleistet, dass die überarbeitete Markenidentität breit abgestützt und durch die Studiengänge mitgetragen wird.

3 Maßnahmen

Um konkrete Maßnahmen des Re-Branding zu definieren, wurde neben der Erarbeitung des Umsetzungskonzeptes mit den beteiligten Studiengängen zusammen jeweils drei Workshops durchgeführt, die sich am Branding-Zyklus durch Trost (2012) orientierten, welcher besonderen Wert auf die Analyse legt. In den Workshops zeigte sich, dass die Ergebnisse anschlussfähig waren. Auf dieser Basis konnten demnach eine neue Markenidentität für die Studiengänge sowie Value Propositions erarbeitet werden. Im weiteren Vorgehen wurden die Studiengang-Broschüren überarbeitet und zu den Value Propositions passende Testimonials erstellt. Diese wurden zur Überarbeitung der Studiengangwebsite und den Informationsveranstaltungen genutzt.

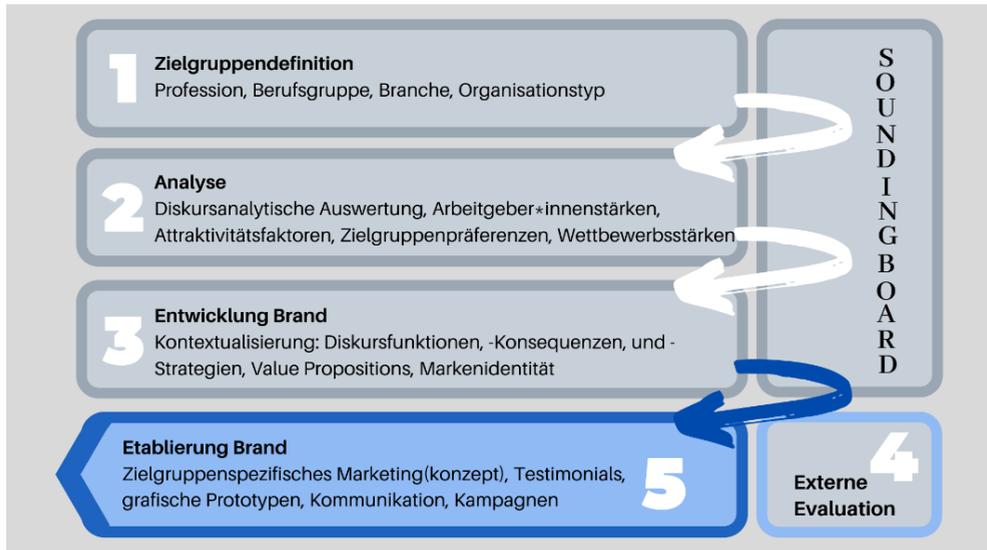


Abb.1: Branding-Zyklus

3.1 Markenidentität und Value Propositions

In Zusammenarbeit mit Verantwortlichen der Studiengänge und Studierenden konnte folgende Markenidentität für die Bachelorstudiengänge Wirtschaftsinformatik entwickelt werden.

„Business und IT verstehen, Menschen motivieren und vernetzen, innovative Lösungen finden und umsetzen – das ist die Welt der Wirtschaftsinformatik“

Wirtschaftsinformatiker*innen sind in der Welt des Business und der Informatik zu Hause. Wir analysieren Business-Anforderungen, modellieren und designen Lösungen und kommunizieren kompetent mit verschiedenen Berufsgruppen. So verhelpen wir im Zeitalter der Digitalisierung Unternehmen mit Innovationen zum Erfolg!

Die Markenidentität beruht auf den identifizierten Diskursen und fungiert als authentischer „Anker“ zwischen den spezifischeren Value Propositions:

- Business mit IT gestalten
- Jobs für die digitale Zukunft
- Unterschiedliche Perspektiven einnehmen
- Kompetent mit Menschen zusammenarbeiten
- Business und IT von Grund auf lernen

Um die Verbindung der Elemente zu veranschaulichen, wurde in Zusammenarbeit mit einer Agentur das Wertversprechen grafisch aufgearbeitet und in Form einer Glühbirne abgebildet.

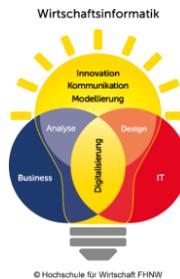


Abb. 2: WI Glühbirne

3.2 Überarbeitung Studiengang-Broschüre

Das Ziel der Überarbeitung der Studiengang-Broschüre war, die gewonnenen Ergebnisse für interessierte Personen sichtbar zu machen. Dazu wurden der gesamte Text und die verwendeten Bilder auf die erarbeitete Markenidentität und die Value Propositions ausgerichtet.



Abb. 3: Studiengangsbroschüren

Die Value Propositions wurden zentral platziert und klar ausdifferenziert. Zusätzlich wurden die Value Propositions durch konkrete Beispiele und Testimonials von verschiedenen Stakeholdern wie Studierenden, Absolvierenden, Dozierenden und Unternehmen hervorgehoben (siehe Abbildung 3). Pro Value Proposition wurde mindestens ein Testimonial erstellt, wobei auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Frauen, Männern und Personen mit kaufmännischem Abschluss als Voraussetzung geachtet wurde.

Deshalb sollten Sie Wirtschaftsinformatik an der FHNW studieren:

Business mit IT gestalten

Die Digitalisierung prägt die heutige Welt der Wirtschaft und Gesellschaft. Erfolgreiche Unternehmen brauchen deshalb Wirtschaftsinformatikerinnen und -informatiker, die mitdenken. Nur eine innovative IT macht es möglich, dass Unternehmen neue Geschäftsmodelle einführen, mit Kundinnen und Kunden einen optimalen Service gestalten und neue Formen der Zusammenarbeit umsetzen. Als Wirtschaftsinformatikerin oder Wirtschaftsinformatiker verhelfen Sie Unternehmen zum Erfolg!

Jobs für die digitale Zukunft

Nach dem Studium wartet ein breites Spektrum an interessanten Jobs auf Sie. Als Wirtschaftsinformatikerin oder Wirtschaftsinformatiker sind Sie vorne mit dabei und begleiten Unternehmen in die digitale Zukunft. Sie setzen technische und wirtschaftliche Innovationen sinnvoll um, sei dies als Projektleiterin, Berater, Business-Analystin oder IT-Leiter. In Grossunternehmen werden Sie genauso gebraucht wie in aufstrebenden KMU oder Start-ups. Ob im Umfeld von Gesundheit, Produktion oder Handel – Sie haben viele Möglichkeiten und beste Berufsaussichten!

Unterschiedliche Perspektiven einnehmen

Bei uns lernen Sie, wie die Unternehmenswelt und die Informatik zusammenspielen. Nach dem Studium sind Sie mit den Herausforderungen und Prozessen von Unternehmen genauso vertraut wie mit den technischen Möglichkeiten der Informatik. Sie können den Nutzen und die Grenzen digitaler Lösungen abschätzen, um Unternehmen voranzubringen. Sie verstehen Informatikerinnen und Manager und können sich in deren unterschiedliche Perspektiven hineinversetzen.

«Für die Programmierung gibt es Spezialisten. Unsere Aufgabe ist es, Informatik und Business zusammenzubringen.»

Sandra Bodeck, Studentin



Kompetent mit Menschen zusammenarbeiten

Das Studium vermittelt Ihnen die nötigen Fähigkeiten, damit Sie professionell und strukturiert mit Menschen zusammenarbeiten können. Sie gehen gewandt mit Kundinnen und Kunden um, vertreten im Management kompetent Ihre Lösungen und setzen diese im Team um. Weil Sie die Beteiligten verstehen und ihre Bedürfnisse berücksichtigen, sind Sie in der Lage, Ihre Projekte erfolgreich abzuschliessen.

Business und IT von Grund auf lernen

Sie haben eine KV-Ausbildung, aber noch nie programmiert? Sie kennen sich in der IT aus, aber Buchhaltung sagt Ihnen noch gar nichts? Dann sind Sie im Bachelorstudium in Wirtschaftsinformatik richtig.

Unsere Studierenden bringen unterschiedlichste Ausbildungen mit. Deshalb vermitteln wir das Wissen im Studium Schritt für Schritt und verlangen kein Vorwissen im Wirtschafts- oder Informatikbereich. Wo Sie bereits Kenntnisse mitbringen, kommen Sie schneller voran und können die gewonnene Zeit in Fächer investieren, die für Sie neu sind.

«Das Studium hat mir neben der Vermittlung von Theorie auch in der zwischenmenschlichen Kommunikation sehr viel gebracht.»

Merlene Lätt, Absolventin

3

4

Abb. 4: Darstellung der Value Propositions

Neben der Beschreibung der Value Propositions und Testimonials wurden die beruflichen Perspektiven von Absolvierenden, die Studienstruktur und die Möglichkeit der Teilnahme an Praxisprojekten in den Vordergrund gestellt.

3.3 Überarbeitung Studiengang-Website

Um die Ergebnisse des Re-Branding in die neue Positionierung der Studiengänge einzuarbeiten, wurde der zugehörige Webauftritt entsprechend des Designs der Broschüren angepasst. Dazu gehörte die Ausrichtung des Textes und der Bilder auf die Value Propositions und die Einarbeitung der entwickelten Testimonials. Zusätzlich wurde auf der Website eine neue Rubrik geschaffen, in der regelmäßig „Success Stories“ aus dem Studiengang veröffentlicht werden. Innerhalb des Re-Branding wurden für diese Rubrik zwei Stories erstellt:

- **„Vom KV zur Cyber Security Spezialistin“**
Eine Absolventin des Studienganges berichtet von ihrer Tätigkeit bei einer Schweizer Versicherung und wie das Studium ihr den Weg in diese spannende Tätigkeit geebnet hat. Auf der Website des Studienganges wurde die „Success Story“ in Form eines Interviews integriert.
- **„Wirtschaftsinformatiker*innen sind wie Enten“**
Einer der ersten Absolventen spricht von seinem Werdegang als internationaler Unternehmer und wie er sich durch die im Studium erworbenen Kompetenzen immer schnell in neuen Geschäftsideen, Businessmodellen und Marktanforderungen zurechtfinden konnte. Auf der Website des Studienganges wurde die „Success Story“ in Form eines Videos integriert.

3.4 Überarbeitung und Evaluation der Informationsveranstaltungen

Um das Re-Branding abzurunden, wurden die Inhalte der bestehenden Informationsveranstaltungen auf die erarbeitete Markenidentität und Value Propositions ausgerichtet. Dies beinhaltete die Integration in die Präsentation der Studiengänge und die geschlechterintegrative Anpassung der Bildsprache und genutzten Praxisbeispiele.

In Ergänzung wurde eine Kurz-Evaluation der Veranstaltungen durchgeführt, um die Vorstellungen zu Wirtschaftsinformatik und das Interesse am Studiengang her-

untergebrochen auf die Geschlechter abzuholen. Die Befragung wurde durch ein Online-Polling-Tool direkt in die Präsentation integriert, wodurch die Ansprache der Personen sichergestellt werden konnte, die an der Präsentation teilnahmen. Die bisher erhobenen Daten lassen darauf schließen, dass sich an den Infoveranstaltungen ähnlich viele Frauen und Männer für die Studiengänge interessieren und die Annahmen zum Thema Wirtschaftsinformatik breit gestreut sind.

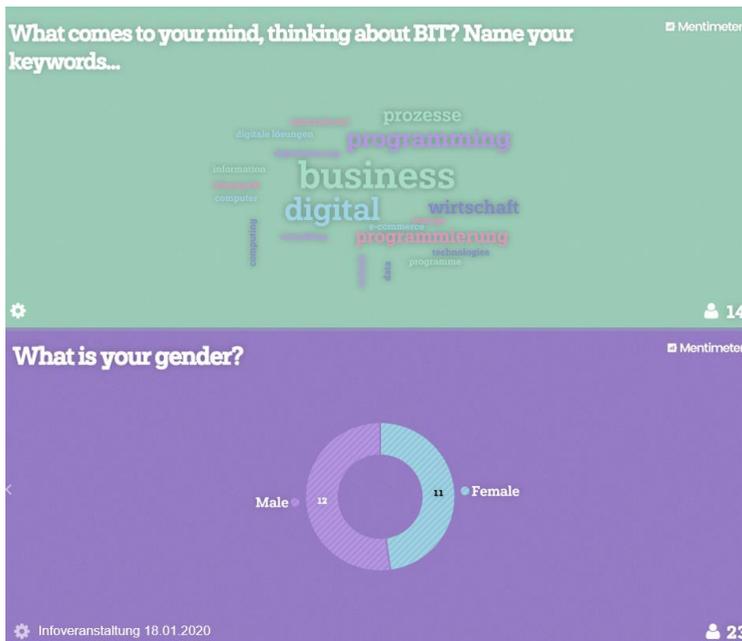


Abb. 5: Ergebnis Kurz-Evaluation

4 Wirkung, Fazit und Transfer

Das Ziel des Re-Branding der Studiengänge war die Anteilssteigerung der „untypischen“ Personen zum Studium. Da sich der Zugang von Personen mit Kauffrau / Kaufmann-Hintergrund nicht nachverfolgen lässt, wurde zumindest der Anteil von

Männern und Frauen bei den Anmeldungen zum Studium überprüft. Zu Beginn des Projektes im Jahr 2017 lag die Anzahl der Anmeldungen bei 80 Personen mit einem Frauenanteil von 11 %. Im Lauf des Projektes erhöhte sich die Gesamtanzahl im Jahr 2018 auf 124 Personen, mit einem Frauenanteil von 19 %. Im Abschlussjahr 2020 steigerte sich der Gesamtanteil der Anmeldungen noch einmal auf 154 Personen mit einem Frauenanteil von weiterhin 19 %. Das entspricht einer Steigerung von 92 % der Zugänge und einer Steigerung des Frauenanteils um 73 % über die gesamte Laufzeit. Die schweizerischen Vergleichszahlen zeigen auf, dass sich an anderen Fachhochschulen der Anteil an Frauen in Studiengängen der Wirtschaftsinformatik nicht erhöht hat (BFS, 2020).

Somit wurde das Ziel der Steigerung des Frauenanteils erreicht. Es kann angenommen werden, dass die Maßnahmen dazu beigetragen haben und Wirkung entfalten konnten. Es wurde sichergestellt, dass die Orientierung im Rahmen des geschlechterintegrativen Re-Branding des Studiengangs bei weiteren Aktivitäten mitgedacht wird. Gleichzeitig ist keine klare Kausalität der Steigerung auf Basis der Maßnahmen nachweisbar, da diese immer im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung stehen.

Die genannten Empfehlungen und Ergebnisse dieses Projektes beziehen sich auf den ersten Blick zwar auf ICT-Professionen und den Studiengang Wirtschaftsinformatik, allerdings lassen sie sich in abgewandelter Form auf andere Studiengänge und Professionen übertragen:

1. Eine an die Zielgruppen anschlussfähige Kommunikation gewährleisten. Das beinhaltet die Vermeidung ICT-spezifischer Begriffe und das Abbilden konkreter Beispiele. Positive Emotionen verdeutlichen Jugendlichen, dass die Ausbildung Spaß machen kann. Das ist besonders wichtig für die Ansprache der Personen, die sich nicht schon immer für ICT interessiert haben. Im Bildmaterial sollte auf die Darstellung von partizipativen Interaktionssituationen fokussiert werden.
2. Eine ausgeglichene Darstellung des Kompetenz- und Tätigkeitsportfolios. Hier ist es wichtig, die verschiedenen Kompetenzen, d. h. relevante soziale,

technische und kommunikative Fähigkeiten, in der Beschreibung gleich zu gewichten und als gleich herausfordernd darzustellen.

3. Technik als lernbar und zielgerichtet positionieren. Technische Kompetenzen sind weiterhin wichtig für die ICT, sollten aber unbedingt als lernbar und das Interesse am Fach als entwicklungsfähig positioniert werden. Hierzu gehört es auch, den Zweck und die Sinnhaftigkeit der Technik in den Vordergrund zu stellen und Anwendungsgebiete der ICT zu unterstreichen.
4. Die berufliche Zukunft konkret beschreiben. Das beinhaltet die Beschreibung der hohen Arbeitsmarktchancen und das Bewusstsein, dass durch ICT-Berufe im Rahmen der Digitalisierung der Gesellschaft die Zukunft derselben mitgestaltet werden kann.

Durch das Projekt konnte aufgezeigt werden, dass die Nutzung geschlechtergerechter Sprache und die Abbildung von Frauen allein nicht ausreicht, das männlich geprägte Image einer Profession aufzulösen.

Der gewählte Re-Branding-Ansatz und die Identitätskonstruktion kann gezielt genutzt werden, um am Image eines Studienganges auch auf einer tiefer verankerten Ebene zu arbeiten und ihn dadurch einer breiteren Zielgruppe zugänglich zu machen. Gerade Ausbildungen und Studiengänge, die sich nachhaltig verändern wollen, müssen diese grundlegende Reflexion ihres Images durchführen.

5 Literaturverzeichnis

Ainsworth, S. & Hardy, C. (2004). Discourse Analysis and the Study of Identities. In D. Grant, C. Oswick, C. Hardy, & L. L. Putnam (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Discourse*. Thousand Oaks: Sage.

Ashcraft, K. L., Muhr, S. L., Rennstam, J. & Sullivan, K. (2012). Professionalization as a Branding Activity: Occupational Identity and the Dialectic of Inclusivity-Exclusivity. *Gender, Work & Organization*, 19(5), 467-488. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2012.00600.x>

Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2018). *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

BFS (2020). Studierende der Hochschulen 2019/20. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung.gnpdetail.2020-0037.html>

Christiansen, C. H. (1999). Defining Lives: Occupation as Identity: An Essay on Competence, Coherence, and the Creation of Meaning. *American Journal of Occupational Therapy*, 53(6), 547-558. <https://doi.org/10.5014/ajot.53.6.547>

Clerc, I. & Kels, P. (2013). Coping with Career Boundaries in Masculine Professions: Career Politics of Female Professionals in the ICT and Energy Supplier Industries in Switzerland. *Gender, Work & Organization*, 20(2), 197-210. <https://doi.org/10.1111/gwao.12017>

Econlab (2014). *ICT-Fachkräftesituation: Bedarfsprognose 2022. Schlussbericht*. ICT-Berufsbildung Schweiz, Bern.

Faulkner, W. & Lie, M. (2007). Gender in the Information Society: Strategies of Inclusion. *Gender, Technology and Development*, 11(2), 157-177. <https://doi.org/10.1177/097185240701100202>

Frenkel, M. (2008). Reprogramming Femininity? The Construction of Gender Identities in the Israeli Hi-tech Industry between Global and Local Gender Orders. *Gender, Work & Organization*, 15(4), 352-374. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2008.00398.x>

Hannover, B. & Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. *Learning and Instruction*, 14(1), 51-67.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.002>

Hatch, M. J. & Schultz, M. (2008). *Taking brand initiative: How companies can align strategy, culture, and identity through corporate branding*. San Francisco: Wiley.

Kelan, E. K. (2008). Emotions in a Rational Profession: The Gendering of Skills in ICT Work. *Gender, Work & Organization*, 15(1), 49-71.

<https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2007.00355.x>

Kelan, E. K. (2010). Gender Logic and (Un)doing Gender at Work. *Gender, Work & Organization*, 17(2), 174-194. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00459.x>

Maihofer, A., Bergman, M., Hupka, S., Wehner, N., Schwiter, K., Huber, E. & Kanji, S. (2013). *Berufsziel Informatikerin oder Pflegefachmann? – Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen in der Schweiz*. SNF, Basel.

McDonald, J. & Kuhn, T. R. (2016). Occupational branding for diversity: managing discursive contradictions. *Journal of Applied Communication Research*, 44(2), 101-117. <https://doi.org/10.1080/00909882.2016.1155725>

Ng, C. J. W. (2016). 'Hottest brand, coolest pedagogy': approaches to corporate branding in Singapore's higher education sector. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(1), 41-63. <https://doi.org/10.1080/08841241.2016.1146388>

Solga, H. & Pfahl, L. (2009). *Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich*. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2009/i09-502.pdf>

Trost, A. (2012). *Talent Relationship Management – Personalgewinnung in Zeiten des Fachkräftemangels*. Berlin: Springer.

Autor*innen



Prof. Dr. Dörte RESCH || Fachhochschule Nordwestschweiz,
Institut für Personalmanagement und Organisation ||
Riggenbachstr. 16, CH-4600 Olten

www.fhnw.ch/de/personen/doerte-resch

doerte.resch@fhnw.ch



MA Selina WEBER || Fachhochschule Nordwestschweiz,
Institut für Personalmanagement und Organisation ||
Riggenbachstr. 16, CH-4600 Olten

www.fhnw.ch/de/personen/selina-eble

selina.weber@fhnw.ch



Prof. Dr. Anke KUNDERT || Fachhochschule Nordwestschweiz,
Institut für Wirtschaftsinformatik || Riggenbachstr. 16,
CH-4600 Olten

www.fhnw.ch/de/personen/anke-kundert

anke.kundert@fhnw.ch

Silke PREYMANN¹ & Elke PARK (Linz)

Inklusion und Diversitätsmanagement an Hochschulen als Sensemaking-Prozess

Zusammenfassung

Hochschulen sind dazu aufgerufen, bestehende Verhaltensweisen sowie etablierte Praktiken und Routinen unter dem Blickwinkel von Diversitätsmanagement und Inklusion (IDM) zu reflektieren und an die gesetzlichen Rahmenbedingungen anzupassen. Weicks (1995) Theorie des Sensemaking beschreibt anhand sieben sich wechselseitig bedingender Faktoren, wie Individuen mit neuen Umweltreizen umgehen und wie sie aus anfänglichen Irritationen Sinn generieren, die eine nachhaltige Verhaltensveränderung anstoßen können. Dieser Beitrag widmet sich dem komplexen Prozess der Sinnfindung unter Studienprogrammleitungen. Ziel des Beitrags ist es, besser zu verstehen, unter welchen Umständen eine nachhaltige Verhaltens-Veränderung möglich wird und inwiefern die mögliche Umsetzung gesamtorganisatorischer Ziele in einem ersten wesentlichen Schritt angestoßen werden kann.

Schlüsselwörter

Sensemaking, Diversitätsmanagement, Inklusion, Change

¹ E-Mail: silke.preymann@fh-ooe.at



Making sense of inclusion and diversity management in higher education

Abstract

Higher education institutions (HEIs) across Europe are increasingly required to reconsider established practices and routines with a view to inclusion and diversity management and to adapt to new legal requirements in this field. The theory of “Sensemaking” established by Weick (1995) provides a useful framework for describing how these new requirements are integrated at HEIs. Using seven inter-dependent factors, the theory describes how individuals react to new impulses from the environment, how they generate sense from these initial “irritations”, and how this ultimately leads to changed courses of action. This paper describes the implementation of Inclusion and Diversity Management (IDM) in higher education as a sensemaking process among study programme leaders. By highlighting the complex dynamics involved, the paper provides a better understanding of how sustainable change can be initiated.

Keywords

sensemaking, diversity management, inclusion, change

1 Einleitung

Politische Entscheidungsträger*innen ordnen mittels Regulativen, Verordnungen und Gesetzesnovellierungen Veränderungen in der Hochschulgovernance an. Bei der Implementierung sind sie allerdings in hohem Maße auf die Kooperation mit den einzelnen Hochschulen angewiesen. Realpolitisch ist es daher in der Regel nur möglich, Impulse zu setzen; in welchem Ausmaß und in welcher Intensität dieser Anstoß dann innerhalb einer Hochschule umgesetzt wird, liegt im Ermessen der einzelnen Akteur*innen. Sie sind es auch, die entscheiden, ob angestrebte Änderungen nur an der Oberfläche implementiert werden, sich beispielsweise als hohle

Phrasen in Mission Statements und auf Websites wiederfinden oder ob sie handlungsleitend wirksam und zur gelebten Realität werden können.

Hochschulen sind als Expertenorganisationen (MINTZBERG, 1979) und „loosely coupled systems“ (WEICK, 1976; ORTON & WEICK, 1990) nur schwer über Top-down-Anordnungen zu führen. Es gilt, Mitglieder dieser Expertenorganisation von der Sinnhaftigkeit anstehender und notwendiger Change-Maßnahmen zu überzeugen. Des Weiteren wird das Hochschulmanagement von Seiten der Akademia zunehmend weniger als *Primus inter pares* anerkannt und kann daher auch nicht (mehr) als vorbildhaftes Rollen-Modell agieren. Verliehen in der Vergangenheit eine unsichtbare Grenze zwischen öffentlicher Verwaltung und Hochschulen, so zieht sich diese Bruchlinie mittlerweile durch die Hochschulen und teilt höheres Management (Rektorate, Geschäftsführung) und akademisches Personal (PECHAR, 2005; DEGN, 2018). Umso zentraler ist somit die Rolle des mittleren Hochschulmanagements (Dekan*innen, Studiengangsleitungen, Institutsleitungen, Abteilungsleitungen) einzuordnen. Dieser Personenkreis verfügt neben formalen Durchgriffsmöglichkeiten häufig auch über ein hohes Maß an informeller Macht und Einflussmöglichkeit (EHRENSTORFER et al., 2015).

Als Impuls und Anstoß für einen umfassenden Veränderungsprozess soll in diesem Beitrag die Einführung von Inklusion und Diversitätsmanagement (IDM) an Hochschulen dienen. Diversitätsmanagement beinhaltet nach COX (1993, in ARETZ & HANSEN, 2002, S. 11) die Planung und Implementierung von organisationalen Praktiken, um Potentiale, die durch Diversität ermöglicht werden, auszuschöpfen und Nachteile zu minimieren. IDM an Hochschulen bedeutet, auf die vielfältigen Bedürfnisse und Ansprüche der Studierenden im Studienalltag einzugehen und eine adäquate Betreuung im Lehr/Lernprozess sicherzustellen. Vielfalt bezieht sich dabei nicht nur auf demografische Diversitätsmerkmale, sondern auch auf kognitive und disziplinäre Unterschiede (GAISCH & AICHINGER, 2016).

Die ‚nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung‘ wird in Österreich seit 2017 sukzessive an den Hochschulen implementiert.² Einfluss wird neben der Hochschulgesetzgebung (u. a. FHSStG, UG 2002) über den Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan sowie an den Universitäten über die Leistungsvereinbarungen ausgeübt (BMBWF, 2019). IDM wird von manchen Hochschulakteur*innen bisweilen als bedrohlich wahrgenommen und die Sinnhaftigkeit der zu setzenden Maßnahmen angezweifelt. *Sensemaking* kann hier anschließen und Aufschluss darüber geben, wie neue, zunächst irritierenden Umweltreize in die eigene konstruierte Sicht der Welt plausibel eingepasst werden. Um die daraus entstehenden Spannungen aufzulösen, reagieren betroffene Personen unterschiedlich und in Abhängigkeit davon, wie sinnvoll und plausibel ein Impuls wahrgenommen wird (DEGN, 2018). Sinn in veränderte Situationen bringen, passiert somit durch individuelle Bewertung der wahrgenommenen Veränderung.

Dieser Beitrag soll Hinweise liefern, wie neue Rahmenbedingungen, Anforderungen und Vorgaben in Bezug auf IDM von Hochschul-Akteur*innen eingeordnet, bewertet und in ein Verhältnis gesetzt werden und so Veränderung angestoßen werden kann. Veränderung wird als strategischer Prozess definiert „[it] makes sense of an altered vision of the organization and engages in cycles of negotiated social construction activities to influence stakeholders and constituents to accept that vision“ (GIOIA & CHITTIPEDDI, 1991, S. 426). Wandel kann demnach zwar angeleitet, jedoch nicht kontrolliert und gemanagt werden (LINK & FALKNER, 2018). „It emerges“ (CAMERON & GREEN, 2009, S. 105).

² <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Hochschule-und-Universit%C3%A4t/Studium/Leitthemen/Soziale-Dimension.html>

2 Merkmale des Sensemaking-Prozesses

Der Prozess des *Sensemaking* nach WEICK (1995) beschreibt wortgetreu, wie Individuen – von einer Ursprungsirritation ausgehend – Sinn herstellen. Er gibt Hinweise darauf, auf welche Weise beobachtete, sich verändernde Rahmenbedingungen und Anforderungen aus der Umwelt eingeordnet und verarbeitet bzw. daraus neue, sinnvolle Handlungs-Strategien abgeleitet werden. Der so konstruierte Sinn ist keine akkurate Abbildung der vorhandenen Information oder der vorliegenden Daten, sondern erschließt sich zu einem guten Teil aus der individuellen Bewertung der zugrundeliegenden Reize³ (MILLS et al., 2010).

Der Sensemaking-Prozess kann anhand sieben interagierender Merkmale beschrieben werden (WEICK, 1995; MILLS et al., 2010)

- Sensemaking wird von der eigenen *Identität / der Identitäts-Konstruktion* („Wer bin ich?“) maßgeblich beeinflusst. Die Selbst-Wahrnehmung basiert auf bestehenden Erfahrungen, Prägungen, der Sozialisation in einem bestimmten sozialen, gesellschaftlichen, politischen und disziplinären Umfeld, gelebten Werten, dem Austausch mit dem sozialen Umfeld, dem Arbeitskontext. Die eigene Identität beeinflusst die Sichtweise auf Umwelt und Umwelt-Reize und wie diese wahrgenommen und verarbeitet werden.
- Sensemaking ist *retrospektiv*: Bestehende Erfahrungen werden herangezogen, um neue Umwelt-Reize und Irritationen zu interpretieren und einzuordnen. Um aktuelle Vorkommnisse verarbeiten zu können, werden sie mit scheinbar dazu passenden, erfolgversprechenden Erfahrungen aus der Vergangenheit in Verbindung gebracht. Diese retrospektive Eigenschaft macht eine nachträgliche Überprüfung der Verhaltensmuster und deren Pass-

³ „The process of sensemaking is thus concerned with the retrospective development of plausible accounts that rationalize what has occurred and bring order to disorder“ (MAITLIS et al., 2013, S. 224)

genauigkeit auf die neue Situation notwendig. Erst im Anschluss an diesen Evaluierungsprozess können neue Muster entwickelt werden, mit denen ein ähnlicher Vorgang künftig besser gelöst werden kann.

- Sensemaking berücksichtigt neue Hinweise aus der Umwelt nur sehr *selektiv*: Aufgrund begrenzter Fähigkeit, neue Information aufzunehmen und zu verarbeiten, werden etablierte Denkmuster unreflektiert für den Umgang mit einer neuen Situation übernommen. Bedeutsame Hinweise werden so nicht immer im notwendigen Maße erkannt bzw. werden diese sogar ignoriert, wenn sie nicht zum verwendeten Schema passen.
- Sensemaking wird in höherem Ausmaß durch *Plausibilität* angetrieben als durch Genauigkeit. Argumente und Hinweise werden auf ihre Plausibilität hin überprüft. Nur wenn sie als nachvollziehbar und schlüssig erscheinen, werden sie in die eigene selbst-konstruierte Lebenswelt integriert.
- Sensemaking *interagiert mit einer reagierenden Umwelt*: Es wird durch die Umwelt sowohl beschränkt als auch unterstützt. Das bedeutet, dass Verhalten die Umwelt verändert und Irritationen erzeugt. Durch Veränderungen in der Umwelt wird wiederum individuelles Verhalten beeinflusst.
- Sensemaking ist *sozial*, weil der Prozess Interaktion mit dem sozialen Umfeld voraussetzt. Informationen werden im Austausch mit dem Umfeld gewonnen, interpretiert und (neu) bewertet.
- Sensemaking ist ein *fortdauernder Prozess*: Die eigene Position wird stetig angepasst. Da jeder Interakt das Selbst und die Umwelt verändert, wird auch der Sensemaking-Prozess stetig fortgeführt.

Getroffene Festlegungen und Vorstellungen sind so sehr Teil des eigenen Ich, der eigenen Denkmuster und Erfahrungen, dass sie nur schwer zu hinterfragen sind. Wenn die äußere Welt nicht mehr mit der inneren Welt in Übereinstimmung zu bringen ist, wird nach neuen Möglichkeiten gesucht, die eigene (konstruierte) Welt wieder rational zu erklären. Dabei sind drei grundlegende Reaktionsmuster (DEGN, 2018, S. 315f) beobachtbar:

Ignoranz und Missachtung negiert die Veränderung und ordnet den Reiz als unwichtig und bedeutungslos ein. Es wird nach Argumenten gesucht, warum eine Veränderung der eigenen Einstellung bzw. des eigenen Verhaltens nicht notwendig und zweckmäßig, möglicherweise sogar kontraproduktiv ist.

Decoupling passiert, wenn Handlungspraktiken (scheinbar) an die Umweltirritation angepasst werden ohne diese jedoch zu befürworten. Es handelt sich um ein rein formales Folge-Leisten, eine Entkopplung zwischen dem, was man tut, und dem, was als sinnvoll bzw. plausibel betrachtet wird.

Compliance verweist schließlich auf eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den neuen Rahmenbedingungen. Individuen betrachten eine Veränderung ihres Verhaltens und ihrer Praktiken in diesem Fall grundsätzlich als notwendig, sinnvoll und zielführend.

Die beschriebene Theorie soll nun auf den IDM-Diskurs an Hochschulen übertragen werden. Dieser Beitrag zeigt (aggregiert) auf Ebene der Studiengangsleitungen, wie sich der durch Verstehen und Kognition geprägten individuellen Sensemaking Prozess – („Sensemaking-for-self“, vgl. GIOIA & CHITTIPEDDI, 1991, S. 436) gestaltet. Weiters gibt der Beitrag Hinweise darauf, wie Sensemaking nachhaltige Verhaltensveränderung anstoßen kann und zu gesamtorganisatorischen Zielen – der Umsetzung von IDM an der eigenen Hochschule – beitragen kann.

3 Methode

Erkenntnisse zum Sensemaking-Prozess konnten im Rahmen eines dreijährigen internationalen Projekts zu IDM an Hochschulen mit Hilfe eines Mixed-methods-Zugangs gewonnen werden.

Einerseits wurden im Frühjahr 2018 in einer vergleichenden Umfrage Einstellungen zu IDM unter Studiengangsleitungen an vier europäischen Hochschulen in Deutschland, Großbritannien, Finnland und Österreich (n=89) erhoben. Zusätzlich wurden im Rahmen des Projekts über einem Zeitraum von zwei Jahren (Dezember

2017-Dezember 2019) Daten im Zuge von sechs jeweils 60 bis 120-minütiger Fokusgruppen-Diskussion mit Studiengangsleitungen gesammelt und inhaltsanalytisch aufbereitet. Darüber hinaus kann auf Daten aus teilnehmender Beobachtung zurückgegriffen werden: Während der genannten Gruppendiskussionen wurden Interaktionen der teilnehmenden Personen dokumentiert; außerdem ermöglichte teilnehmende Beobachtung während eines 3-tägigen Trainings zu IDM im Mai 2019 mit zwölf Studiengangsleitungen aus den vier teilnehmenden Hochschulen zusätzlichen Erkenntnisgewinn. Abschließend gestattete die inhaltsanalytische Auswertung von Reflexionsprotokollen der Projektmitarbeiter*innen, die über zwei Jahre eine intensive Auseinandersetzung mit der Themenstellung erfuhren, weitere Erkenntnisse.

4 IDM an Hochschulen als Sensemaking-Prozess

Betrachtet man den Umgang mit IDM als Sensemaking-Prozess, lassen sich ablaufende Dynamiken besser begreifen und in der Folge zielgerichteter bearbeiten.

4.1 Reaktionsmuster

Im Projekt lassen sich alle drei bereits beschriebenen Reaktionsmuster beobachten:

Ignoranz und Missachtung: Zu Projektbeginn wurde die Bedeutung von IDM von manchen Kolleg*innen negiert, abgewertet und belächelt. Vielen Kolleg*innen innerhalb der Hochschulen war darüber hinaus weder die Bandbreite noch der Umfang von IDM bewusst. Man vertrat zum Teil die Überzeugung, dass bestimmte Gruppen kaum bis gar nicht an der Hochschule anzutreffen wären und sich entsprechende Anstrengungen daher nicht lohnen würden.

Auch *Decoupling*, d. h. nach außen Folge zu leisten, während man nicht von der Sinnhaftigkeit der Maßnahmen überzeugt ist, lässt sich beobachten: Im Rahmen der quantitativen Erhebung gaben beispielsweise 40 % der befragten deutschen

Studiengangsleitungen an, dass sie die von ihnen verlangten Vorgaben zwar erfüllen, persönlich jedoch nicht von deren Sinnhaftigkeit überzeugt sind („My institution requires the implementation of certain IDM-measures but, personally, I am not convinced of their effectivity/usefulness.“).

Compliance: Manchen Studiengangsleitungen wurde nach tieferer Auseinandersetzung mit der Thematik bewusst, dass sie bereits inklusive Praktiken einsetzten und es ohnehin gewohnt waren, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Studierenden Rücksicht zu nehmen (z. B. Vereinbarung von Prüfungsterminen, zeitgerechtes Hochladen von Kursunterlagen). Der Eindruck, dass IDM einen hohen Mehraufwand bedeuten würde, konnte so ein Stückweit entkräftet werden. Gleichzeitig stieg auch das Interesse, sich mit der Thematik weiter auseinanderzusetzen und Erfahrungen von Peers einzuholen, um Herausforderungen künftig besser bewältigen zu können.

4.2 Merkmale des Sensemaking-Prozesses

Auch die sieben Merkmale des Sensemaking-Prozesses (WEICK, 1995; MILLS et al., 2010), lassen sich auf den IDM-Diskurs an Hochschulen übertragen. Die einzelnen Faktoren stellen keine konsekutive Abfolge dar, sondern beeinflussen einander, sind wechselseitig bedingt bzw. verschränkt.

4.2.1 Identität

Trifft ein neuer Umweltreiz ein (in diesem Fall neue Anforderungen basierend auf der Einführung der sozialen Dimension), so ist der Umgang mit dieser „Irritation“ stark von der Identität der Betroffenen abhängig. Die im Rahmen der Studie durchgeführte quantitative Erhebung zeigt deutliche Unterschiede in der Sichtweise und Einstellung zu IDM, wobei insbesondere Unterschiede zwischen den britischen Studiengangsleiter*innen und jenen aus den beiden deutschsprachigen Einrichtungen aufgetreten sind. Die britischen Teilnehmer*innen kamen vorwiegend aus dem Gesundheits- und Lehrer*innenbildungsbereich an einer Hochschule, die über eine sehr diverse Studierendenschaft verfügt (über 70 % der Studierenden mit

BME-Hintergrund). Die beiden Institutionen aus Deutschland und Österreich waren eher technischen Disziplinen zuzuordnen und wiesen eine homogenere Studierendenschaft und vorwiegend männliche Befragte auf. Die finnischen Befragten kamen großteils aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich und waren zu einem überwiegenden Teil weiblich (85 %).⁴ 84 % der britischen Befragten gaben an, den Mehrwert von IDM-Maßnahmen im Studiengang klar zu erkennen („I clearly see the added value of implementing IDM-related measures for my study programme“), während nur rd. 37 % der österreichischen Befragten dieser Aussage zustimmten (DE: 63 %; FIN: 64 %). Weibliche Befragte stimmten dieser Aussage ebenfalls in weit höherem Maße zu als männliche Respondenten (85 % zu 42 %). Auch wurde IDM an den beiden deutschsprachigen Hochschulen eher als Minderheiten-Angelegenheit wahrgenommen, deren Maßnahmen nur wenigen Studierenden zugutekommen, als etwa in Finnland und Großbritannien („Inclusive practice benefits all students“: UK/AT: 37-85; Fin: 80 %, DE: 53 %; male/female: 91-44 %).

Die fachspezifische und gesellschaftliche Sozialisation, die Maturität des gesellschaftlichen Diskurses, die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema und somit die eigene Position im (individuellen) Sensemaking-Zyklus beeinflussen darüber hinaus stark, was als akzeptable Aussage und Handlungsstrategie gelten kann. Teilnehmende Beobachtung im Zuge eines IDM-Trainings mit Teilnehmer*innen aus den vier Ländern zeigte diesbezüglich ebenfalls starke Unterschiede: Die von einer ehrlichen Sorge um die künftige Beschäftigungsfähigkeit eines Studierenden getragene Aussage einer*eines Studiengangsleiter*in, dass jener trotz seiner Qualifikationen und Fähigkeiten geringere Aussichten auf Beschäftigung am

⁴ Für eine ausführlichere Darstellung und Analyse der Umfragedaten s. PARK & PREY-MANN (2021, im Erscheinen).

Die angeführten Prozentzahlen beziehen sich auf den Anteil der Befragten, die auf einer Likert-Skala von 1 bis 5 (1: stimme voll zu; 5: stimme überhaupt nicht zu) auf die Frage „Bitte geben Sie an, wie weit Sie den folgenden Aussagen zustimmen“ jeweils mit 1 oder 2 geantwortet haben.

Arbeitsmarkt haben würde – „because he looks like a terrorist“ –, wurde von den Teilnehmer*innen aus anderen Hochschulen als teils schockierende Entgleisung wahrgenommen. Ähnlich sind Aussagen aus Gruppendiskussionen zu werten, in denen beispielsweise darauf hingewiesen wurde, dass es für weibliche Studierende ratsam wäre, sich in Bezug auf ihr äußeres Erscheinungsbild ihrem Umfeld anzupassen, um (in einem technischen Studium) ernst genommen zu werden.

4.2.2 Selektivität

Sensemaking ist selektiv: Probleme und (diskriminierende) Erfahrungen, mit denen man selbst nicht konfrontiert war, sind nur schwer unmittelbar wahrzunehmen. So war für eine/einen Projektbeteiligte*n anfangs die Frage nach sexueller Orientierung völlig unerheblich, da es „in einer Lehrveranstaltung keine Rolle spielen sollte, zu welchem Geschlecht ich mich hingezogen fühle und das auch für mich persönlich nichts mit meiner Lehrtätigkeit zu tun hat. Das spielt für mich überhaupt keine Rolle“. Der von außen herangetragenene neuen Anforderung, sich mit der sexuellen Orientierung von Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung auseinanderzusetzen, wurde daher zunächst mit Unverständnis begegnet. In weiteren Reflexionsschleifen, angeregt auch durch Erfahrungsberichte und eine intensivere Auseinandersetzung mit der Problematik, wurde dieser Person klar, dass das – für sie/ihn selbst völlig unerhebliche – Kriterium für manche Studierende (z. B. aufgrund bestehender Diskriminierungs-Erfahrung oder aufgrund der Anrede als „Herr“ oder „Frau“) eine ausgrenzende und sogar stigmatisierende Wirkung zur Folge haben kann, die letztlich negative Auswirkungen auf die Lernerfolge dieser Studierenden nach sich ziehen können.

Darüber hinaus kommt Selektivität auch darin zum Tragen, welche Aspekte des IDM-Diskurses erfasst bzw. ausgewählt werden. So hat ein*e Teilnehmer*in den Diversitätsmanagementdiskurs mit dem Gender-Diskurs gleichgesetzt: „Interessant, was du da sagst, für mich war das Ganze nur Gender“.

4.2.3 Retrospektion

Neue Umweltreize werden zunächst anhand bestehender, bekannter Handlungsmuster bearbeitet und zu bewältigen versucht. In der Vergangenheit bewährte, mitunter für die eigene Tätigkeit zentrale Praktiken werden zur Richtschnur für neu herangetragene Anforderungen. Im Hochschulbereich betrifft dies z. B. die Einführung alternativer Prüfungsformate. In der Vergangenheit wurden einheitliche Prüfungsformate als sinnvoll und zielführend bewertet, weil so (scheinbar) alle Studierenden gleich – und damit fair – behandelt wurden.

Auch Standards in Bezug auf geschriebene Sprache, d. h. die Bedeutung und Bewertung von korrekter Orthographie bzw. Grammatik in Prüfungsleistungen, unterliegen Veränderungen: Ist die korrekte Schreibweise integraler Bestandteil einer hochschulischen Prüfungsleistung oder kommt es auf den wiedergegebenen Inhalt an? Die Aufrechterhaltung „akademischer Standards“ geht oft mit der Sorge einher, dass diese durch inklusive Praktiken, etwa alternative Prüfungsmethoden, aufgeweicht werden könnten, es bestimmten Studierendengruppen also „leichter gemacht [werden] würde“ bzw. eine „Nivellierung nach unten“ erfolgt. Rund 40 % der Befragten in Österreich (35 % in Deutschland, 21 % UK; 0 % FIN) teilen diese Sorge („I am worried that academic standards drop by catering to learners' different backgrounds and abilities“).

4.2.4 Plausibilität

Plausibilität im Sensemaking ist entscheidend, weil nur auf Grundlage der Bewertung einer Maßnahme als plausibel und einleuchtend auch nachhaltige Handlungsmuster überlegt und implementiert werden können. Im Projektverlauf waren es unterschiedliche Argumente und Zugangsweisen, die die Einführung inklusiver Praktiken plausibel erscheinen ließen.

Herausforderungen, die beispielsweise ältere Studierende, Studierende mit alternativen Bildungsverläufen, Studierende mit beruflichen Verpflichtungen für Studienadministration und Lehre mit sich bringen, wurden zunächst nicht mit Diversitätsmanagement in Verbindung gebracht. In Diskussionsrunden wurde einigen Teil-

nehmer*innen erst bewusst, dass IDM nicht nur „Randgruppen“, sondern die Mehrheit ihrer Studierenden betrifft. Als plausibel wurden weitere Argumente wahrgenommen, die auf ökonomische Gesichtspunkte abheben: Einleuchtend erschien das Argument, dass inklusive Praktiken auf Bedürfnisse sehr unterschiedlicher Zielgruppen besser eingehen können, und dadurch Studienabbrüche bestimmter Studierendengruppen verringert bzw. ihr Lernerfolg – von dem Hochschulen aufgrund der Studienplatzfinanzierung auch finanziell abhängig sind – erhöht werden könnte. Darüber hinaus erschien es Studiengangsleitungen vor allem aus technischen Disziplinen, die teils mit einem Mangel an Studieninteressierten konfrontiert sind, plausibel, neue, bislang unterrepräsentierte Zielgruppen anzusprechen, um einer drohenden Nicht-Auslastung des eigenen Studiengangs und den damit verbundenen finanziellen Einbußen entgegenzuwirken. Wirtschaftlicher Druck konnte so zu einer erhöhten Plausibilität von IDM-Maßnahmen beitragen.

4.2.5 Sozial

Sensemaking, die Herstellung von Plausibilität und Passung, ist stark sozial bedingt: Dies betrifft nicht nur den im Kolleg*innenkreis vorherrschenden Diskurs oder gesamtgesellschaftliche Entwicklungen (MeToo, Black Lives Matter etc.), sondern ganz konkret auch, wer die Argumente vorbringt und wie diese Person und ihre Qualifikation eingeschätzt wird. Skeptiker*innen verändern ihre Einstellung, wenn der soziale Druck steigt, indem beispielsweise Neuerungen von geschätzten Kolleg*innen oder auch von Mitbewerber*innen erfolgreich umgesetzt werden. In der Folge wird diese Personengruppe in ihrem Reaktionsmuster offener für Argumente, die für die Veränderung sprechen.

Im Rahmen des Trainings hat sich gezeigt, dass es weniger von oben vorgebrachte und begründete Argumente waren, die Reflexionsprozesse anstoßen konnten, sondern dass der Austausch zwischen – als kompetent wahrgenommenen – Kolleg*innen, die ihre Erfahrungen teilen, eher dazu geeignet war, solche Abwägungsprozesse und Überlegungen in Gang zu setzen.

4.2.6 Umwelt verändert sich

Durch wiederholte Anstöße von außen bzw. Durchläufe von Sensemaking-Prozessen verändert sich letztlich auch der Eindruck über die Umwelt: Ein Diskurs, der vor wenigen Jahren noch abseitig und eine lediglich Minderheiten betreffende Nebensache gewesen zu sein scheint, rückt plötzlich zunehmend in den Blickpunkt, wird zur allgegenwärtigen Normalität, geradezu „selbstverständlich“. Aus einem Selbstprotokoll einer*eines Projektteilnehmer*in geht diesbezüglich Folgendes hervor: „Vielleicht liegt es auch nur an meiner Beschäftigung mit dem Thema, aber ich habe das Gefühl, dass man dem Diskurs an meiner Hochschule mittlerweile weniger ablehnend gegenübersteht als noch vor zwei Jahren.“

Die Resultate der Umfrage zeigen, dass sich die Einstellungen zu und der Umgang mit IDM in England, wo der Diskurs schon seit längerer Zeit Eingang in den Hochschulbereich gefunden hat, von denen an den deutschsprachigen Hochschulen deutlich unterscheiden.

4.2.7 Fortdauernder Prozess

Letztlich ist Sensemaking kein abgeschlossener Prozess, der mit dem völligen Erfassen bzw. einem Einverständnis und der Zustimmung („compliance“) endet. Vielmehr werden aufgrund neuer Erfahrungen und Erkenntnisse laufend neue Subzyklen angestoßen.

Zitat Selbstprotokoll: „Ich bin in das Thema IDM an Hochschulen vor ein paar Jahren eingestiegen. Damals bin ich dem Diskurs um Diversität zwar grundsätzlich aufgeschlossen gegenübergestanden, wusste allerdings nicht so recht, was das wirklich soll. Auch jetzt, nach zwei Jahren intensiver Beschäftigung, fällt es mir immer noch schwer, genau zu sagen, was es ist, I can't put my finger on it, aber ich fühle mich immer mehr so, als hätte ich es erfasst und könnte anderen erklären, worum es geht und auch Argumente finden, warum es sinnvoll ist.“

4.3 Sensemaking am Beispiel abweichender Prüfungsmethoden

Im Trainings-Workshop diskutierten Teilnehmer*innen über Grenzen und Möglichkeiten alternativer Prüfungsmethoden: Anhand eines Beispiels aus Großbritannien – einer gehörlosen Studierenden sollte das Absolvieren eines Tontechnik-Kurses ermöglicht werden – lassen sich die Reaktionsmuster im Sensemaking-Prozess gut darstellen.

Das Vorhaben erschien vor allem Kolleg*innen aus Deutschland und Österreich zunächst hochgradig unplausibel („das geht zu weit“) und führte zu einer Ablehnungshaltung (→ Ignoranz, Missachtung). In weiterer Folge wurde auf gesetzliche Verpflichtungen aufmerksam gemacht, was zur Folge hatte, dass die Notwendigkeit abweichender Prüfungsmethoden zwar zur Kenntnis genommen wurde, ein Absolvieren des Kurses vielen Trainingsteilnehmer*innen aber weiterhin nahezu unmöglich und nicht zielführend erschien (→ Decoupling). Nachdem in der Folge von einem Kollegen erklärt wurde, dass über die bildliche Darstellung von Tönen und Sound-Sequenzen das Ziel der Lehrveranstaltung, die Unterlegung von Filmsequenzen, ebenfalls erreicht werden konnte, erschien diese Form der Leistungsüberprüfung für manche Teilnehmer*innen nicht länger abwegig (→ Compliance).

Auch die sieben Merkmale des Sensemaking lassen sich anhand des Beispiels illustrieren (Abbildung 1).

Der Vorschlag, einer gehörlosen Studierenden das Absolvieren eines Tontechnik-Kurses zu ermöglichen, stellt den – zunächst irritierenden – Umweltreiz dar. Dieser Vorschlag trifft auf die bestimmte Identität einer (nicht gehörlosen) Programmleitung (1). Der Vorschlag wird (selektiv, 2) in einem bestimmten Licht betrachtet; es wird auf bestehende Prüfungserfahrungen und –Praktiken, sowie vergleichbare Fälle rekurriert (3) und die Plausibilität des Vorschlags allenfalls zunächst verworfen (4). Aufgrund sozialer Interaktionen (5) – ein*e geschätzte*r Kolleg*in erklärt, warum er oder sie es für sinnvoll hält und inwieweit dies bereits durchgeführt wird –, sowie weiterem Austausch mit der Umwelt (6), hier also das weitere Einholen

von Informationen zu möglichen Prüfungsformaten, wird der Vorschlag neuerlich auf Plausibilität überprüft und entweder erneut verworfen, oder aber als nunmehr plausibel erscheinende Möglichkeit erachtet. Die veränderte Einschätzung des Sachverhalts wird in der Folge weiter (beispielsweise durch den Austausch mit Kolleg*innen) in die Umwelt, das heißt in das hochschulische Umfeld getragen (6), und so die Umwelt mit verändert, wodurch der Zyklus von neuem beginnt (fortdauernd, 7).

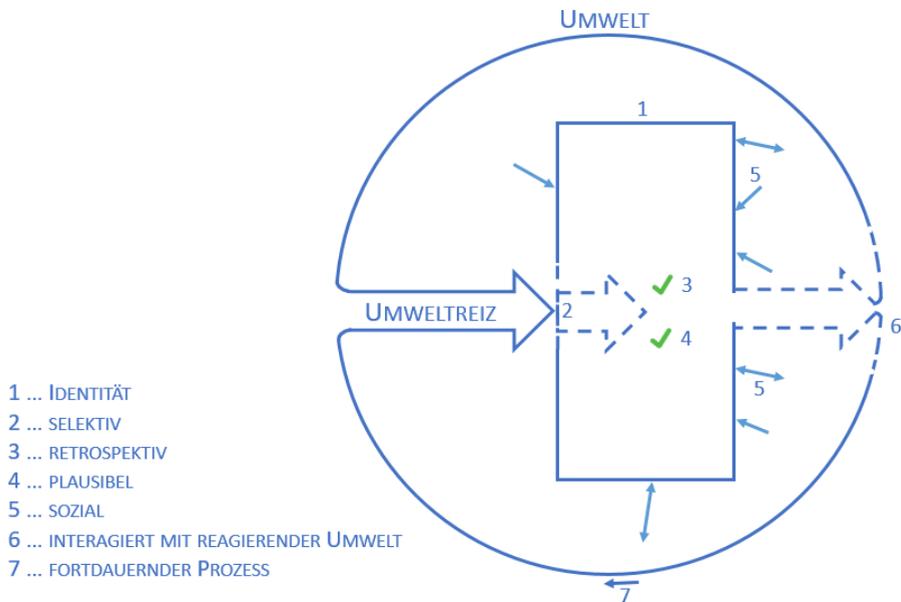


Abb. 1: Der Sensemaking-Prozess (vgl. WEICK, 1995)

5 Fazit und Implikationen

Sensemaking beschreibt, wie wir anfänglich aufgrund unserer relativ starren, von langjährigen Erfahrungen geprägten *Identität* und unserer *selektiven* Wahrnehmung wenig bereit sind, Handlungen und Einstellungen zu verändern. Die *retrospektive* Bewertung etablierter und scheinbar erfolgreicher Handlungsmuster gibt uns zudem tendenziell Recht, weiter in Trägheit zu verharren. Aufgrund *sozialer* Auseinandersetzung und *Interaktion* mit der Umwelt (z. B. mit Vorbildern, die eine andere Einstellung haben, andere Handlungen gesetzt haben), weil ähnliche, zum Umweltreiz passende Begebenheiten plötzlich erkannt werden und neue, *plausible* Argumente *selektiert* werden, verändert sich in einer *fortdauernden* Auseinandersetzung die Einstellung zum Umweltreiz.

Letztlich kann es bei Sensemaking-Prozessen nicht darum gehen, neue organisationale Praktiken und empfohlene Handlungsmustern unreflektiert als sinnvoll zu akzeptieren. Es geht vielmehr um die Herstellung von Plausibilität, die sich für jeden anders darstellt. Rechtliche Vorgaben, Richtlinien und Verordnungen – wie beispielsweise Maßnahmen, die mit der Implementierung der nationalen Strategie zur sozialen Dimension in Österreich einhergehen – können als Umweltirritation wahrgenommen werden. Diese zwingen Betroffene dazu, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Politische Entscheidungsträger*innen haben auf diesem Wege zumindest die Möglichkeit einen Diskurs anzustoßen und einen Change-Prozess in Gang zu setzen, jedoch nicht die Möglichkeit, diesen zu erzielenden Sinn unmittelbar herzustellen.

Viele der beschriebenen Sensemaking-Merkmale werden in hohem Maße von der eigenen Identität geprägt und sind daher nur schwer beeinflussbar. Dennoch gibt es vor allem für das mittlere Management – als Multiplikator*innen des Wandels – aufgrund ihrer fachlichen Autorität und der damit verbundenen Vorbildwirkung Möglichkeiten, auf Kolleg*innen einzuwirken und so einen nachhaltigen Change-Prozess anzuleiten, der eine Verhaltensänderung plausibel erscheinen lässt und Anpassung an neue Rahmenbedingungen erstrebenswert macht.

Studiengangsleitungen können soziale Interaktion unterstützen und Kolleg*innen dazu anleiten, Erfahrungen und Sichtweisen untereinander auszutauschen. Es gilt, vielfältige Argumente anzubieten und unterschiedliche Praktiken zur Diskussion zu stellen. Aufgrund des Austauschs mit dem Umfeld kann die selektive und retrospektive Wahrnehmung erweitert und können etablierte Handlungsmuster reflektiert, aufgebrochen und verändert werden. Zusätzliche können beispielsweise Trainingsmaßnahmen Selektivität und Retrospektion entgegenwirken, indem Stereotype aufgedeckt und implizite Verhaltensmuster sowie Glaubenssätze sichtbar gemacht werden.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

6 Literaturverzeichnis

Aretz, H.-J. & Hansen, K. (2002). *Diversity und Diversity Management im Unternehmen*. Münster u.a.

BMBWF (2019). Schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 2949/J-NR/2019 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/AB/AB_02927/imfname_749804.pdf

Cameron, E. & Green, M. (2009). *Making sense of change management* (2. Aufl.). Kogan Page.

- Degn, L.** (2018). Academic sensemaking and behavioural responses – exploring how academics perceive and respond to identity threats in times of turmoil. *Studies in Higher Education*, 43(2), 305-321.
- Ehrenstorfer, B., Sterrer, S., Preymann, S., Aichinger, R. & Gaisch, M.** (2015). Multi tasking talents? In R. Pritchard, M. Klumpp & U. Teichler (Hrsg.), *Diversity and excellence in higher education* (S. 175-200). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gaisch, M. & Aichinger, R.** (2016). *Das Diversity Wheel der FH OÖ*. FFH Forum der österreichischen Fachhochschulen, Wien.
- Gioia, D. A. & Chittipeddi, K.** (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12, 433-448.
- Link, K. & Falkner, G.** (2018). Führung – was macht Sinn? *Austrian Management Review*, 8, 1-9.
- Maitlis, S., Vogus, T. J. & Lawrence, T. B.** (2013). Sensemaking and emotion in organizations. *Organizational Psychology Review*, 3(3), 222–247.
- Mills, J. H., Thurlow, A. & Mills, A. J.** (2010). Making sense of sensemaking: The critical sensemaking approach. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 5, 182-195.
- Mintzberg, H.** (1979). *The structuring of organizations*. Englewood-Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Park, E. & Preymann, S.** (2021, im Erscheinen). Implementing diversity management at higher education institutions – where to begin? In R. Aichinger, A. Pausits & M. Unger (Hrsg.), *Proceedings 2. Konferenz des Netzwerks Hochschulforschung*. Münster: Waxmann.
- Pechar, H.** (2005). Hire and fire? Akademische Karrieren unter den Bedingungen des UG 2002. In H. Welt, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Management an Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 317-337). München: Rainer-Hamp.
- Orton, J. D. & Weick, K. E.** (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London: Sage.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16, 409-421.

Autor*innen



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Silke PREYMANN || FH Oberösterreich, Hochschulforschung und -Entwicklung || Garnisonstraße 21, A-4020 Linz

www.fh-ooe/hfe

silke.preymann@fh-ooe.at



Mag.^a Elke PARK || FH Oberösterreich, Hochschulforschung und -Entwicklung || Garnisonstraße 21, A-4020 Linz

www.fh-ooe/hfe

elke.welp-park@fh-ooe.at

Pia Simone BROCKE¹, Wiebke ESDAR & Elke WILD (Bielefeld)

Diversity-Kompetenz (?) – Rekonstruktion von Handlungsorientierungen in der MINT-Lehre

Zusammenfassung

Angesichts der *Vielfalt der Studierendenschaft* und daran anknüpfender (bildungs-) politischer Zielsetzungen sind Diversity-Kompetenzen in der Lehre unerlässlich. Diese Studie untersucht mittels einer rekonstruktiven Analyse qualitativer Interviews, welche *Handlungsorientierungen* dem Umgang mit Diversität in der MINT²-Lehre zugrunde liegen und inwieweit Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre den *Umgang mit Diversität(en)* in ihr *berufliches Selbstverständnis* integriert haben. So werden Strukturen diversitätsorientierter Professionalisierungsbemühungen in den Blick genommen, die auf das berufliche Selbstverständnis der Mitarbeiter*innen wirken.

Keywords

Lehre, Diversity-Kompetenz, Handlungsorientierungen, Qualitative Forschung, MINT

¹ E-Mail: pia_simone.brocke@uni-bielefeld.de

² MINT ist das Akronym für *Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik*.



Diversity competence (?) – Reconstructions of orientation frameworks in STEM teaching

Abstract

In the context of a diverse student body and the related educational policy objectives, diversity-competences in teaching are indispensable. This study applies a reconstructive analysis of qualitative interviews to determine which orientation frameworks support the handling of diversity in STEM³ teaching and to what extent teachers incorporate the handling of diversity into their professional self-images. Furthermore, the structures of the diversity-oriented professionalisation processes that affect teachers' professional self-images are considered.

Keywords

teaching, diversity-competence, orientation frameworks, qualitative research, STEM

1 Umgang mit Diversität – als zentrale Aufgabe in der Hochschullehre

Das organisationale Handlungsfeld *Diversität in der Lehre* (u. a. AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018) – der Umgang mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Voraussetzungen, Bedürfnissen und Merkmalen der Studierendenschaft – wird heute von Hochschulen als eine der zentralen Aufgaben der Lehre anerkannt und in Diversitätspolitik(en), Diversity-Management-Strategien sowie Lehr-Leitbildern ausdrücklich proklamiert (u. a. AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018, WILD & ESDAR, 2014, 2016).

³ STEM ist das Akronym für *science, technology, engineering, mathematics*

Auch finden diese Zielsetzungen Ausdruck innerhalb politisch induzierter Prozesse (u. a. WISSENSCHAFTSRAT, 2017). So wurden Programme aufgesetzt, die u. a. die *Diversität* oder *bestimmte Diversitätsmerkmale* von Studierenden in den Fokus rücken und auf die Bewältigung studienspezifischer Herausforderungen abzielen.

Eine bundesweit angelegte Förderstruktur zur Implementierung von (diversitätsorientierten) Maßnahmen stellt der Qualitätspakt Lehre (QPL) dar (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], o. J.). Dieser sieht einen *zusätzlichen Personaleinsatz* für die Weiterentwicklung der (diversitätsorientierten) Lehrqualität vor. Folglich ist anzunehmen, dass es zu den Kernaufgaben dieser befristet angestellten Projektmitarbeiter*innen gehört, die Lehre entsprechend zu gestalten und sich und andere für diese Aufgabe zu professionalisieren.

Hochschulen werden durch die *Handlungen und Haltungen* der in ihr wirkenden Akteur*innen verändert und gesteuert (MAURER & SCHMID, 2002, S.10 zitiert nach AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2016). Als *Organisation des Lernens* sowie zugleich als *lernende Organisation* (PELLERT, 1999) im Handlungsfeld Diversität treffen dabei verschiedene Akteur*innengruppen sowie Diversitäten⁴ aufeinander (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2016, S. 804): Eine zentrale Rolle für die Mitarbeiter*innen spielt dabei der Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden (WILD & ESDAR, 2014).

So sind die Projektmitarbeiter*innen in Studium & Lehre des QPL zum einen explizit aufgefordert, Diversitätsmerkmale in den Blick zu nehmen (BMBF, o. J.). Zum anderen besteht die Vorannahme, dass diesem *zusätzlichen* Lehrpersonal⁵ ein *Innovations- und Veränderungspotenzial* (als gestaltende Akteur*innen) für die

⁴ Zum Verständnis von Diversität/Diversity siehe Kapitel 1.2

⁵ Bezeichnet in dieser Studie alle (nicht)-wissenschaftlich angestellten Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre des QPL (Mittelbau). Diese haben keine arbeitsvertraglich festgelegten Aufgaben für Forschung, so dass sie nicht als *Nachwuchswissenschaftler*innen* im geläufigen Sinne zu bezeichnen sind, wenn gleich das Datenmaterial dieser Studie eine hohe Forschungsaffinität dieser Personen bestätigt.

Lehre zugesprochen werden kann, welches sie vom *regulären* Lehrpersonal⁶ unterscheidet. Dies lässt sich damit begründen, dass sie vorwiegend für die Ausgestaltung eines *fakultativen* Lehrangebots verantwortlich sind und sich teilweise auch für die Weiterentwicklung dieses Angebots sowie studienunterstützender Maßnahmen verantwortlich zeigen.

Im Erkenntnisinteresse dieser Studie stehen daher die (diversitätsbezogenen) *Handlungsorientierungen* dieses *zusätzlichen* Lehrpersonals im Umgang mit den Studierenden auf der Mikro-Ebene der Organisationen. Dabei werden *Handlungsorientierungen* als *Verdichtungen* (BOHNSACK, 2013; NOHL, 2013, 2017) von implizit wirksamen *Normen- und Orientierungsrahmen* (BOURDIEU, 1998) verstanden, die hier in Bezug auf die Diversität der Studierendenschaft auszumachen sind (siehe Kapitel 2.1 Dokumentarische Methode).

Als übergeordneter theoretischer Bezugsrahmen dient das *Angebot-Nutzen-Modell*, welches aus der Schulforschung stammt (HELMKE & SCHRADER, 2014; LOHAUS & WILD, 2020) und im Rahmen eines *Angebot-Aneignungs-Modells* (Abb. 1) auf die Bedingungen des Hochschulkontexts hin adaptiert wurde (WILD & ESDAR, 2014). Dieses Modell wird im Beitrag herangezogen, um die Maßnahmen und deren Umsetzung (*sprich: das intendierte und implementierte Angebot*) in Relation zu äußeren Rahmenbedingungen (*wie den QPL-Strukturen und den hochschulischen Bedingungen*), die insbesondere mit Blick auf die Lehrenden zu betrachten sind, zu setzen. Dem Modell zufolge sind für die Erfüllung und Vorhaltung qualitativ hochwertiger Unterstützungsangebote verschiedene Voraussetzungen essentiell, darunter insbesondere eine hohe Professionalität der Lehrenden, welche insbesondere *diversitätsbezogene Handlungsorientierungen im Rahmen des beruflichen Selbstverständnisses (Diversity-Kompetenzen)* einschließen. Diese Faktoren wurden entsprechend in die Modelldarstellung aufgenommen (Abb. 1).

⁶ Bezeichnet in dieser Studie alle gängigen Stellenformate des deutschen Wissenschaftssystems mit arbeitsvertraglich geregelten Aufgaben in Forschung *und* Lehre (Mittelbau).

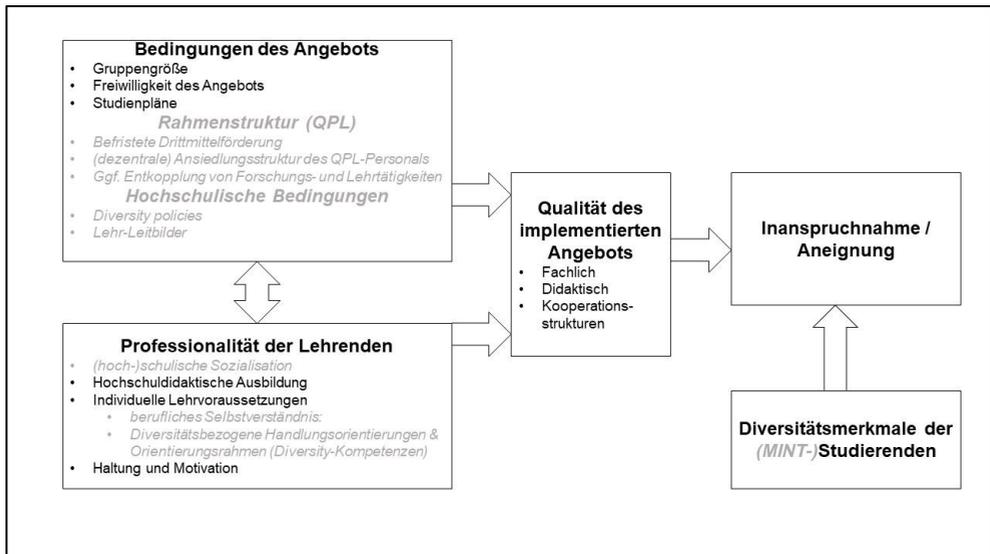


Abb. 1: Schematische Darstellung des Angebots-Aneignungs-Modells nach WILD und ESDAR (2014) (hier ergänzte und verkürzte Darstellung der Angebots-Seite) Abbildung 1

1.2 Verständnis von Diversität in der Lehre

Dem vorliegenden Beitrag liegt ein weites Verständnis von Diversität zugrunde: *Diversität* bzw. *Diversity* steht für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen (GARDENSWARTZ & ROWE, 1994) und einen angemessenen Umgang mit bestehenden Differenzen (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018).

Diversitätsmerkmale im Kontext Hochschule umfassen neben demographischen Merkmalen⁷ ebenso kognitive, fachliche, funktionale und institutionelle Merkmale (ausführlich GAISCH & AICHINGER, 2019): In Lehr-Lernkontexten ist es unabdingbar, zwischen sichtbaren und nicht sichtbaren Gruppenmerkmalen und individuellen Merkmalen von Studierenden zu unterscheiden und diese angemessen zu berücksichtigen (WILD & ESDAR, 2014; HANFT, ZAWACKI-RICHTER & GIERKE, 2015).

Der Umgang mit Diversität in der Lehre bedarf eines Reflexionsvermögens darüber, dass Kategorisierung(en) von Diversitätsmerkmalen zu Stereotypisierungen und damit zu Diskriminierung führen können, wenn ein Merkmal oder mehrere *intersektional* wirkende Merkmale bestimmten Gruppen zugeschrieben werden und eine *Norm* einer Gruppe als Referenzkategorie zugrunde gelegt wird (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018, S. 20). Geschieht dies unbewusst, wird dies als Wirkung eines *unconscious bias* (ausführlich DOMSCH, LADWIG & WEBER, 2019) bezeichnet.

In dieser Studie wird das Verständnis von *Diversity-Kompetenz* des PENN STATE COLLEGE OF AGRICULTURAL SCIENCES (2001) mit den folgenden vier Dimensionen herangezogen⁸:

- (a) Sensibilisierung und bewusste Wahrnehmung für Diversität (Awareness)
- (b) Wissen über und Erfahrung mit Diversität (Knowledge)
- (c) Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Diversität (Skills)
- (d) Diversitätsgerechte Handlungsrountinen (Action/Behaviour)

⁷ Alter, Geschlecht, Gender, sexuelle Orientierung, physische und psychische Beeinträchtigungen & Behinderungen, chronische Erkrankungen, ethnische Herkunft, Religion, Weltanschauung, soziale Mobilität

⁸ Weiteres zur Entwicklung der Diversity-Kompetenzforschung siehe AUERKORTE-MICHAELIS & LINDE (2016).

Zahlreiche Studien (vorwiegend aus der Schulforschung) unterstreichen, dass die erfolgreiche Umsetzung individualisierter Unterrichtsformen hoch anspruchsvoll ist und dass es neben einer didaktischen Expertise nicht zuletzt auf die *Haltung* der Lehrenden ankommt (u. a. HATTIE, 2009). Nach VIEBAHN (2009) wird das Lehrverhalten bzw. die Lehrleistung einer Person von den *individuellen Lehrvoraussetzungen* geprägt, welche das *berufliche Selbstverständnis* einschließt. *Diversity-Kompetenzen* als Bestandteil dieser *Haltung* schließen an diese individuellen Lehrvoraussetzungen an, so dass eine Reihe von Bedingungen, die das *berufliche Selbstverständnis* der Lehrpersonen prägen, zum Tragen kommen (VIEBAHN, 2009, S. 38).

1.3 Fragestellungen

Vorangehende Analysen zeigen, dass Projektmitarbeiter*innen in Studium & Lehre (MINT) in der Regel ein hohes Lehrdeputat (im Vergleich zum *regulären* Lehrpersonal) haben. Sie sind überwiegend dezentral in den Organisationen angesiedelt und erfahren wenig Führung hinsichtlich der proklamierten Zielsetzungen, was sie durch ausgeprägte Netzwerk-Aktivitäten zu kompensieren versuchen (BROCKE et.al., 2017). Diese organisationale Ansiedelung scheint zumindest für forschungsbezogene Belange der Projektmitarbeiter*innen von Vorteil zu sein.

Ein erster inhaltsanalytischer Zugang zum Datenmaterial konnte zudem zeigen, dass das Wissen über diversitätsbezogene Aspekte im Lehr-Lern-Setting wenig ausgeprägt ist und diversitätsorientierte Weiterbildungsmöglichkeiten zwar bekannt sind, aber kaum in Anspruch genommen werden (ESDAR, BROCKE & WILD, 2017).

Aufbauend auf den zusammengefassten Erkenntnissen werden in diesem Beitrag die beiden folgenden Fragestellungen fokussiert:

- (a) Welche *Handlungsorientierungen* liegen dem Umgang mit Diversität zugrunde?
- (b) Inwieweit haben Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre den Umgang mit Diversität in ihr *berufliches Selbstverständnis* integriert?

Um den Begriff der *Handlungsorientierungen* konzeptuell schärfer zu fassen, wird auf die *Feld-Theorie* Bourdieus zurückgegriffen. Diese hebt auf die Kontextabhängigkeit sozialen Handelns ab: „Jedes Feld hat eine Logik. Wie in Spielen unterscheiden sich nicht nur die Spielregeln und die im Spiel erforderten Fähigkeiten voneinander, sondern auch die Ziele und Einsätze der Felder. Ein Feld definiert Einsätze und Ziele“ (BOURDIEU, 1998, zitiert nach FRÖHLICH & REHBEIN, 2009, S. 100).

Kennen Menschen die *Einsätze und Regeln des Feldes*, werden mit der Einübung derselben die *Ziele* und der *Glaube an das Spiel* übernommen. Diese *erlernten Dispositionen* legen wiederum bestimmte Handlungsweisen nahe, so dass von *organisationskulturell geprägten Handlungsorientierungen* und *Orientierungsrahmen* auszugehen ist (BOURDIEU & WACQANT, 1996).

Auf das *Feld der Lehre* übertragen bedeutet dies, dass Akteur*innen *Handlungsorientierungen* in Bezug auf den Umgang mit Diversität(en) in der Lehre (re-)produzieren, die dem jeweiligen Feld inhärent sind. In dieser Studie wurden Lehrpersonen in den MINT-Fächern interviewt. Dies mag eine Fokussierung auf bestimmte Diversitätsdimensionen verstärken sowie den *Zugang* zum Thema Diversität erklären, so dass sich die *Handlungsorientierungen* auf spezifische *Felder* (Fachkulturen) begrenzen (können). Ferner ist zu berücksichtigen, dass für das Wissenschaftssystem als *akademisches Feld* eine Reputationslogik kennzeichnend ist, die Forschungsleistungen höher wertet als Lehrleistungen (WISSENSCHAFTSRAT, 2017). Dies betrifft insbesondere Universitäten, zunehmend auch Fachhochschulen, und sollte Personen mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre grundlegend vor besondere Herausforderungen stellen.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Dokumentarische Methode

Die *Dokumentarische Methode* nach BOHNSACK (2013) und NOHL (2013, 2017) wurde gewählt, um *relevante Orientierungsmuster* zu identifizieren und zu rekonstruieren, auf welche Weise die Lehrenden ihre *Handlungsorientierungen* begründen bzw. *legitimieren* (BOHNSACK, 2013; NOHL, 2013).

Durch die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen und der dahinter liegenden *Orientierungsrahmen* lassen sich im Rahmen erzählgenerierender Interviewformen nicht nur die „Perspektiven und *Orientierungen*, sondern auch die *Erfahrungen*, aus denen diese Orientierungen hervorgegangen sind, zur Artikulation bringen“ (NOHL, 2017, S. 3). Diese eröffnen somit den Zugang zu den subjektiven Erfahrungsräumen von Einzelpersonen und Gruppen in Milieus & Organisationen als auch zu dem *habitualisierten Wissen* der Interviewten.

Die Analyse erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird in der *formulierenden Interpretation* der Inhalt des Gesagten allgemeinverständlich (re-)formuliert, im zweiten Schritt (reflektierende Interpretation) wird der dokumentarische Sinngehalt herausgearbeitet (NOHL, 2013, 2017).

Den Ergebnissen sei vorzuschicken, dass Lehrpersonen (implizite und explizite) Normen setzen, die Einfluss aus das Anerkennungs- oder auch Diskriminierungspotenzial von Diversitätsmerkmalen der Studierenden haben können (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018, S. 21). Die größte forschungspraktische Herausforderung dieser Studie lag darin, nicht auf das Wissen oder Nicht-Wissen von möglichen Vorurteilen und Stereotypen abzielen – die einen *unconscious bias* verstärken (können) –, sondern vielmehr die erarbeiteten *Handlungsorientierungen* als Legitimation der *Handlungen* der Lehr-Lern-Prozesse in den Fokus zu rücken.

Zudem sei anzumerken, dass diese *Handlungsorientierungen* auch darlegen und legitimieren, warum (oder warum nicht) aus Perspektive der Lehrenden *Diversity-Kompetenzen* für ihre Lehre voraussetzungsvoll sind.

2.2 Stichprobenbeschreibung

Die Daten dieser Interviewstudie stammen aus dem Projekt HeLGA *Heterogenitätsorientierte Lehre – Gelingensbedingungen und Anforderungen*⁹ (Begleitforschung QPL). Es wurden bundesweit 18 qualitative, erzählgenerierende Interviews nach MEUSER & NAGEL (2010) mit Personen aus MINT-Fächern geführt, davon zwölf Interviews an drei Universitäten sowie sechs Interviews an drei Fachhochschulen¹⁰. Insgesamt 15 Personen waren auf einer drittmittelfinanzierten Stelle des QPL (befristet) beschäftigt, zwei Personen wurden über den Hochschulpakt sowie eine Person über ein Landesprogramm finanziert (ebenfalls Projektstellen). Es wurden 12 Männer und 6 Frauen¹¹ interviewt.

⁹ Dieses Projekt wurde vom BMBF gefördert. Förderkennzeichen 01PB14012. Laufzeit 2015-2019.

¹⁰ Es wurde nicht zwischen den Hochschultypen differenziert, da sich die Studierendenschaft im Mittel zwar in ausbildungsbiographischen und (nicht-)sichtbaren Diversitätsmerkmalen unterscheidet, die Herausforderungen einer diversitätsorientierten Lehre sich aber in vergleichbarer Weise stellen.

¹¹ Alle Interviewten identifizieren sich als männlich oder weiblich.

3 Ergebnisse

3.1 Welche *Handlungsorientierungen* liegen dem Umgang mit Diversität in der Lehre zugrunde?

Mittels der Dokumentarischen Methode konnten anhand der Stichprobe zwei gut abgrenzbare *Handlungsorientierungen* zum *Umgang mit Diversität* herausgearbeitet werden. Die *Verdichtung* des Interviewmaterials (reflektierende Interpretation) im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung (NOHL, 2013, 2017) brachte eine eher selten vorkommende *Handlungsorientierung (Differenzierung)* und eine häufig anzutreffende *Handlungsorientierung (Gleichbehandlung)* hervor. Beide werden im Folgenden näher erläutert und mit Zitaten aus dem Interviewmaterial unterlegt. Auf eine detaillierte Darstellung der Interviewten (und deren Diversitätsmerkmale) wird verzichtet, da die Ergebnisse nicht auf Aussagen von Einzelpersonen rekurrieren (können), sondern als *kollektive Orientierungsrahmen* beschrieben und als solche einzuordnen sind.

Differenzierung. Diese *Handlungsorientierung* ist durch einen *Orientierungsrahmen* gekennzeichnet, welcher durch eine hohe *Sensibilität und Reflexivität* der Lehrpersonen für unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse von Lernenden geprägt ist. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Interviewten die Lehr-Lernsettings und die für sie wahrzunehmenden Diversitätsmerkmale umfassend beschreiben können. Im Sinne des Verständnisses von *Diversity-Kompetenz* in dieser Studie werden Differenzen und Gemeinsamkeiten wahrgenommen, reflektiert und diversitätsgerechte Handlungsrouninen daraus abgeleitet (Action/Behaviour). Ebenso können diese Lehrpersonen auftretende *unconscious bias*-Situationen erkennen und auf diese reagieren:

„Doch [da sind] immer mal wieder auch so Einwürfe von Studierenden, wo eben klar ist, dass solche, irgendwie Vorurteile reproduziert werden oder Ähnliches, ähm, wo, ähm, mir das auch immer wichtig war, an den Stellen irgendwie zu intervenieren. Und, ähm, da irgendwie klar zu ma-

chen, dass das Spiel zu einem bei uns nicht so läuft und zum anderen [...] ein bisschen theoretisch auch einzubetten.“ (Interviewperson 2)

McCall (2005) bezeichnet dies als *anti-kategorialen Ansatz*, in dem nicht Gruppenmerkmale zum Tragen kommen (bspw. *Männer und Frauen lernen anders*), sondern Lernprozesse von Studierenden im Sinne eines inklusions-pädagogischen Lehrkonzepts individuell unterstützt werden: „Diversitätsdimensionen bzw. Merkmale, [...] werden immer erst durch ihre Benennung aktualisiert und damit situativ relevant. Sieht man solche Art von Zuschreibungen aber als temporär an, eröffnen sich Wege, das statische Denken in Kategorien zu überwinden“ (McCALL zitiert nach AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2016, S. 807). Wobei zu beachten ist, dass Diversitätsdimensionen auch ohne explizite Benennung relevant sein können (für Einzelne & Gruppendynamiken).

Gleichbehandlung. Die zweite, überwiegend anzutreffende *Handlungsorientierung* ist durch *Orientierungsrahmen* geprägt, die die *Gleichbehandlung* von verschiedenen Diversitätsmerkmalen charakterisieren und insofern dem Anspruch der Wahrnehmung und des Umgangs mit Unterschiedlichkeit Rechnung tragen. Die Angleichung der Wissensstände steht im Zentrum dieser *Handlungsorientierung* und ist mit einem *formalen Verständnis von Chancengleichheit* verknüpft (WILD & ESDAR, 2014). Größtenteils *sichtbare* Differenzmerkmale spielen für diese Lehrenden unter Vermittlungsgesichtspunkten (deshalb) keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Dieser *Handlungsorientierung* liegt zudem ein *Orientierungsrahmen* zugrunde, in dem das fakultative Lehrangebot *per se* als hinreichendes Mittel zur Angleichung von Vorwissen und der Bedienung von Diversitätsmerkmalen (Steigerung von Chancengerechtigkeit) erachtet wird. In Randbemerkungen merken die Interviewten an, dass diese Angebotsstrukturen oftmals nicht die Personen erreichen würden, für die diese Lehr-Angebote besonders relevant seien. Den *Zugang sicherzustellen* und *die Motivation* der Studierenden (als nicht-sichtbare Diversitätsmerkmale) werden von den interviewten Personen allerdings nicht oder nur in Teilen als eigene Aufgabe gesehen, weil in ihrem *Orientierungsrahmen* dafür andere zuständig

sind. Auch wird von den Lehrenden nicht reflektiert, dass (mögliche) Zuschreibungsprozesse Stereotypisierungen und Verzerrungseffekte/Diskriminierungen hervorrufen. (Fach-)kulturelle Aspekte, die den Zugang zu diversitätsbezogenen Wissens- und Handlungspraktiken (möglicherweise) erschweren, können u. a. für dieses Ergebnis als Erklärung herangezogen werden.

Es liegt ebenfalls nahe, die *Handlungsorientierung Gleichbehandlung* als Ergebnis vorberuflicher Sozialisationsprozesse zu interpretieren. Das deutsche Schulsystem baut traditionell auf der Idee auf, dass Lernen am besten in leistungshomogenen Gruppen stattfindet (WILD, 2013a). Inklusive Schulen wurden erst 2009 nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskommission zunehmend eingerichtet und so ist nicht nur die breit vertretene Vorstellung von Chancengerechtigkeit im Sinne einer Gleichbehandlung aller Studierenden zu erklären. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Lehrende bislang kaum Berührungspunkte mit einer diversitätsbewussten Lehre hatten und sie daher, aber auch weil die Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen (nach wie vor) zumeist einem *Learning-by-doing-Prinzip* folgt (WEBLER, 1997; VIEBAHN, 2009), in ihrer eigenen (Hoch-)Schulzeit erlebten Lehr- und Lernformen reproduzieren. Hochschuldidaktische Schulungen werden zwar in Anspruch genommen – kaum jedoch für „Diversität in der Lehre“.

Die Analyse der Interviews zeigt zudem, dass der *Umgang mit Diversität* von den interviewten Personen eng verknüpft wird mit (hochschul-)politischen und alltäglichen Gleichstellungsbestrebungen (von Mann & Frau). So werden Erzählungen über *Diversität in der Lehre* nicht selten in *Orientierungsrahmen* gestellt, die sich vorwiegend auf die Erfüllung des Gleichstellungsauftrages bezieht und Alltags-handlungen in den Vordergrund rückt, die für die Interviewten greifbar erscheinen. Eine geschlechtergerechte Sprache und das Wissen um gleichstellungs- und vereinbarkeitsrelevante Maßnahmen werden entsprechend von vielen als wichtig thematisiert. Zugleich legitimieren sie damit, dass weitergehende Anforderungen im Umgang mit dem binären Merkmal *Geschlecht* von ihnen nicht als eine in ihren Bereich fallende Aufgabe erachtet werden, sondern als strukturelle Herausforderungen, die von anderen Personengruppen bzw. Gremien anzugehen sind.

3.1 Inwieweit haben Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre der Umgang mit Diversität in ihr *berufliches Selbstverständnis* integriert

Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass selbst Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre, die im Rahmen von QPL-Programmen mit der (Weiter-)Entwicklung einer diversitätsbewussten Lehre speziell in MINT-Fächern betraut sind, eine teilweise diffuse oder auf wenige Merkmale fokussierte *Diversity-Kompetenz* haben und sich diversitätsbezogenen Anforderungen in der Lehre teilweise unbewusst aber teilweise auch offensiv *entziehen*, indem die Verantwortung für den *Umgang mit Diversität* auf anderen Organisationsebenen verortet wird. Diese Ergebnisse legen nahe, dass *Diversity-Kompetenzen* sich eher weniger bedeutsam für das *berufliche Selbstverständnis* der interviewten Personen zeigen.

Umso bedeutsamer ist daher die Betrachtung der organisationalen Bedingungen, die im Sinne des *Angebots-Aneignungs-Modells* das *berufliche Selbstverständnis* (*Professionalität der Lehrenden*) der Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre beeinflussen sollten und daher auch zum Verständnis der sich dargestellten *Handlungsorientierungen* heranzuziehen sind.

Aus den Interviews geht hervor, dass die QPL-Lehrenden selbst zwischen Zuständigkeiten trennen, die sie in ihrer Rolle als Lehrende vs. als Mitglieder der akademischen Selbstverwaltung oder auch als Forscher*in wahrnehmen, und eine Diskrepanz zwischen den in Gremien und *an der Basis* geführten Diskursen erleben:

Also ich würde das wirklich auf zwei Ebenen sehen. [...] ich bin Mitglied der Kommission Lehre hier in der Hochschule [...]. Da wird es gesehen. Also da diskutieren wir eigentlich bei jedem Treffen drüber. [...] Aber das sind, [...] eine ganz, ganz kleine Gruppe im Moment noch, auf einer recht hohen Ebene an der Hochschule, denen das bewusst ist, aber runterbrechen bis in die einzelnen Lehrveranstaltungen, da kommt es einfach nicht an, ja? Also wenn ich das bei mir im Fachbereich sehe, würde ich jetzt mal behaupten, dass es eine Hand voll Kollegen nur gibt, äh, die sagen „Ja,

das ist ein Thema und daran müssen wir denken in der Lehre.“ Also es sind wirklich wenige. (Interviewperson 5)

Dieses Zitat zeigt exemplarisch, dass sich selbst QPL-Lehrende nicht unbedingt als *Diversity-Multiplikator*innen* verstehen (können), wenn auf der Ebene der Fakultäten/Fachbereiche keine kritische Masse von Mitstreiter*innen anzutreffen ist. In den Begrifflichkeiten neo-institutionalistischer Ansätze (HASSE & KRÜCKEN, 2009) gefasst kann also die von vielen Hochschulleitungen betriebene Ausweitung von *Formalstrukturen* unbeabsichtigt zu einer Verantwortungsdiffusion führen, die der wünschenswerten Integration von *Diversity-Kompetenz* in das *berufliche Selbstverständnis* entgegenläuft, solange sich nicht parallel die Akteur*innenstruktur auf allen Organisationsebenen wandelt (WILD, 2013b; BECKER, KRÜCKEN & WILD, 2012). Inwieweit diese Verkopplung von Formal- und Akteur*innenstruktur im Rahmen verschiedener *Führungsphilosophien* besser oder schlechter gelingt, bleibt in Zukunft zu erforschen.

4 Diskussion

Im Lichte der programmatischen Ausrichtung des QPL weisen die hier vorgestellten Ergebnisse darauf hin, dass Diversitätsmerkmale unterschiedlich stark, aber vor allem in sehr verschiedener Weise von den MINT-Lehrenden in ihren didaktischen *Handlungsorientierungen* berücksichtigt werden. Wenn Diversitätsmerkmale beachtet werden, die potenzielle Benachteiligungen für Studierende anzeigen (können), handelt es sich zumeist um *sichtbare*. Andere Merkmale werden weniger wahrgenommen oder selten explizit genannt und mit konkreten ggfs. auch studien-gangsspezifischen Handlungsanforderungen verknüpft.

So ist bei aller Anstrengung der Lehrenden im Umgang mit der Diversität der Studierendenschaft nicht auszuschließen, dass *unconscious bias*-Situation auftreten und *intersektional wirkende* Merkmale verstärkt zum Tragen kommen, weil diese Zusammenhänge eher selten reflektiert werden. Dies erklärt sich, wenn die herausgearbeiteten *Handlungsorientierungen* in Bezug zu den von den Interviewten heran-

gezogenen *Orientierungsrahmen* gesetzt werden. Dass viele Interviewpartner*innen ein Verständnis von formaler Chancengleichheit vertreten, ist verständlich, steht aber einer Verwirklichung substantieller Chancengerechtigkeit entgegen.

An dieser Stelle sind somit die Hochschulleitungen aufgefordert zu reflektieren, inwiefern die vorzufindenden *Handlungsorientierungen* mit ihren *diversity policies* konform gehen, und wenn nicht – wie sie das in ihren Lehr-Leitlinien vertretene Verständnis besser kommunizieren können oder welche Strategien sinnvoll erschienen, um dieses *durchzusetzen*. Hier wäre beispielsweise zu überlegen, wie vorgehaltene Weiterbildungsangebote stärker konturiert werden können, die eine systematische Entwicklung von *Diversity-Kompetenzen* im Kontext des jeweiligen Fach- und/oder Lehrgebietes ermöglichen und zugleich (stärker als bislang) fachkulturellen Aspekte (*Zugang* zum Thema Diversität) aufgreifen und einbeziehen.

Die eingangs erwähnte Annahme, dass QPL-Lehrende gleichsam *automatisch* als Multiplikator*innen für diversitätsbewusste Lehre fungieren, ist aus dem genannten Grund und einem weiteren zu überdenken. Den berichteten Befunden zufolge dürfte ein gewisses an der Basis *geteiltes Commitment* notwendig sein, damit zentral oder auch dezentral für Studium & Lehre engagierte Personen als Multiplikator*innen wirken können. Die Herstellung einer solchen diversitätsbewussten Lehr-Lern-Kultur wird von den Interviewten als eine Herausforderung erachtet, die nicht in ihren Zuständigkeitsbereich fällt, sondern eher in den übergeordneter Gremien.

Die von vielen Interviewten selbst angestrebte Intensivierung *vertikaler* Kooperationsbeziehungen (Netzwerke unter Kolleg*innen) könnte einen guten Ansatzpunkt darstellen. Denn wenngleich die QPL-Lehrenden vornehmlich den fachlichen Austausch (mit dem *regulären* Personal) suchen, ergeben sich hierbei doch wertvolle Gelegenheiten zum Austausch über fachdidaktische/diversitätsbezogene Themen. Diese könnte für eine nachhaltige Umsetzung und Verbreitung innovativer Konzepte entscheidend sein (BROCKE et al., 2017).

Abschließend ist zu betonen, dass die berichteten Ergebnisse auf Angaben von QPL-Lehrenden in den *MINT-Fächern* beruhen, daher sollte in zukünftigen Stu-

dien geprüft werden, ob die Befunde auf andere Disziplinen und Studiengänge übertragbar sind. Auch könnten die Angaben dadurch beeinflusst sein, dass die QPL-Stellen befristet waren und sich ein überwiegender Teil der Interviewten gefordert sah, ihre*seine Bemühungen in Studium & Lehre mit karrierestrategischen Bemühungen in der Forschung zu verbinden.

Schließlich ist einschränkend festzuhalten, dass in der Stichprobe mehr Personen aus Universitäten als Fachhochschulen vertreten waren. Systematische vergleichende Analysen konnten daher nicht realisiert werden, obwohl die berücksichtigte Fallzahl für qualitative Studien mit ähnlicher Analysemethode vergleichsweise groß war. Trotz dieser Limitationen liefern die hier vorgestellten Befunde wichtige Einsicht, die als Ausgangspunkt für weitere, auch quantitativ angelegte Studien genutzt werden können. Für die Hochschulpraxis zeigen sie zudem auf, an welchen Stellen angesetzt werden kann, um eine diversitätsbewusste Gestaltung von Studium & Lehre weiter voranzubringen.

5 Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F.** (2016). Diversity Management an Hochschulen. In P. Genkova, & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity-Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder* (S. 803-817). Wiesbaden: Springer.
- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F.** (2018). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In N. Auferkorte-Michaelis, & F. Linde (Hrsg.), *Diversity lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen: Barbara Budrich.
- Becker, F. G., Krücken, G. & Wild, E.** (2012). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]** (o. J.). <http://www.qualitaetspakt-lehre.de>
- Bohnsack, R.** (2013). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Berlin: Springer.
- Bourdieu, P.** (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D.** (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In P. Bourdieu & L. Wacquant, *Reflexive Anthropologie* (S. 95-249). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brocke, P. S., Esdar, W. & Wild, E.** (2017). Von der Lehre zum Ziel – Führung und Einbindung von Wissenschaftler_innen in der Lehre. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, 69(6), 717-734.
- Domsch, M. E., Ladwig, D. H. & Weber, F. C.** (2019). *Vorurteile im Arbeitsleben. Unconscious Bias erkennen, vermeiden und abbauen*. Berlin: Springer Gabler.
- Esdar, W., Brocke, P. S. & Wild, E.** (2017). Diversity in der Hochschullehre – Was berichten Lehrende? *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 14-17.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A.** (1994). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Chicago: Irwin Professional Publishing.

- Gaisch, M. & Aichinger, R.** (2019). Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2019, 137-149.
- Hanft, A., Zawacki-Richter, O. & Gierke, W. B.** (Hrsg.) (2015). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Hasse, R. & Krücken, G.** (2009). Neo-institutionalistische Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 237-251). Wiesbaden: VS.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W.** (2014). Angebots-Nutzungs-Modell. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. neu bearb. Aufl., S. 149-150). Bern: Huber.
- Lohaus, A. & Wild, E.** (2020). Extracurriculare Förderangebote für benachteiligte Kinder und deren Eltern: Ein Angebot-Aneignungs-Modell zur Inanspruchnahme und Wirkung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2020, 1-10.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000268>
- McCall, L.** (2005). The complexity of intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.
- Maurer, A. & Schmid, M.** (2002). *Neuer Institutionalismus. Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Meuser M. & Nagel U.** (2010). ExpertInneninterview. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M.** (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M.** (2017). *Interview und Dokumentarische Methode, Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. neu bearb. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Pellert, A.** (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.

Penn State College of Agricultural Sciences (2001). *An overview of diversity awareness*. <http://agsci.psu.edu/diversity/diversity-awareness/an-overview-of-diversity-awareness>

Webler, W. D. (1997). Vorbereitungen auf die akademische Lehre. Einige Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung in Deutschland. *Das Hochschulwesen*, 45(1), 13-18.

Wild, E. (2013a). Zwei Seiten einer Medaille. *Gemeinsam lernen und den Einzelnen fördern, Schulmagazin 5 bis 10*, 81(2), 11-14.

Wild, E. (2013b). Steuerung der Lehre? Was Hochschulleitungen (nicht) beitragen können. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 188-211). Bonn: Bildung.

Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf

Wild, E. & Esdar, W. (2016). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Wissenschaftspolitik. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel & K. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (2. Aufl., S. 191-205). Wiesbaden: Springer.

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Positionspapier, Drs.6190-17.

Viebahn, P. (2009). Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung. *Beträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27, 37-49.

Autor*innen



Pia Simone BROCKE, M.A. || Universität Bielefeld,
Medizinische Fakultät OWL || Universitätsstraße 25,
D-33615 Bielefeld

[https://ekvv.uni-
bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=50387575](https://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=50387575)

pia_simone.brocke@uni-bielefeld.de



Dr. Wiebke ESDAR, MDB || Paul-Löbe-Haus ||
Konrad-Adenauer-Straße 1, D-10557 Berlin

www.bundestag.de/abgeordnete/biografien/E/519320-519320

wiebke.esdar.wk@bundestag.de



Prof.ⁱⁿ Dr. Elke WILD || Universität Bielefeld, Pädagogische
Psychologie || Universitätsstraße 25, D-33615 Bielefeld

www.uni-bielefeld.de/psychologie/abteilung/arbeitsseinheiten/09/

elke.wild@uni-bielefeld.de

Sigrun SCHWARZ¹ & Jonas LILIENTHAL (Münster)

Analyse und Dialog: Diversität in der Lehr- entwicklung im Modul Qualitätsmanagement

Zusammenfassung

In einem Lehrentwicklungsprojekt an der FH Münster wurde das Ziel verfolgt, mehr Studierende für Qualitätsmanagement (QM) zu interessieren und sie in ihrer Diversität besser in die Veranstaltung einzubeziehen. QM ist aufgrund seiner Bedeutung im Gesundheitswesen Pflichtmodul in sieben Studiengängen. Die Studierenden unterscheiden sich neben individuellen und kognitiven Aspekten auch in ihren Erfahrungen und Lebenssituationen. In einem iterativen Prozess über vier Semester wurden qualitative und quantitative Methoden verwendet, um die Bedarfe der Studierenden besser zu verstehen. Dies führte zu einem kontinuierlichen Dialog und zu wirksamen Veränderungen des Moduls.

Schlüsselwörter

Qualitätsmanagement, Gesundheitswesen, Nutzerzentrierung, Mixed-Methods, Evaluation

¹ E-Mail: sschwarz@fh-muenster.de



Analysis and dialog: Diversity in the iterative development of the Quality Management module

Abstract

An education development project at the FH Münster aimed to increase student interest in Quality Management (QM) and to enhance the involvement of the diverse group of students. Due to its importance in the healthcare sector, QM is a mandatory module in seven degree courses. Besides individual and cognitive aspects, students differ in terms of their experiences and life situations. In an iterative process carried out over four terms, a mix of qualitative and quantitative methods was used to increase the understanding of student needs. This led to a continuing dialogue and resulted in effective adaptations of the module.

Keywords

quality management, healthcare sector, user-centred design, mixed methods, evaluation

1 Einleitung

QM ist am Fachbereich (FB) Gesundheit der FH Münster ein Modul in sieben BA-Studiengängen mit über 150 Studierenden. Die Studierenden unterscheiden sich strukturell in Bezug auf ihre Bildungsbiografien sowie ihre aktuellen Lebenssituationen und somit auch in klassischen Diversitätsmerkmalen wie Alter oder kognitiven Hintergründen. Auch die interdisziplinären Bezüge sind vielfältig aufgrund der unterschiedlichen angestrebten beruflichen Rollen von akademisch ausgebildeten Fachkräften über Leitungs- und Querschnittsfunktionen hin zur Aus- und Weiterbildung. Die disziplinären Zugänge umfassen die Pflege sowie therapeutische Disziplinen (vgl. GAISCH, PREYMAN & AICHINGER, 2020, S. 138-141).

Diese Diversität ist eng verbunden mit der Akademisierung der Berufe im Gesundheitswesen, die der Fachbereich seit seiner Gründung 1994 durch die Entwicklung entsprechender Studiengänge mit vorangetrieben hat. In der dynamischen Veränderung des Gesundheitswesens, und somit auch in den Studiengängen, hat QM eine hohe Relevanz. Damit ist das Modul ein relevantes Beispiel für die diversitätsbezogenen Potenziale und Herausforderungen aufstiegsorientierter beruflicher Bildung an einer Fachhochschule (WIENERT, 2014).

Vor diesem Hintergrund wurden Inhalte, didaktisches Konzept und Materialien seit über 20 Jahren immer wieder – auch in Innovationsprojekten – angepasst. Dennoch erreichte die Veranstaltung einen Teil der Studierenden nicht.

Im Rahmen des Projektes wurden die verschiedenen Aspekte der Diversität und ihre Auswirkungen auf der Mikroebene untersucht. Darauf aufbauend wurden geeignete Formen der didaktischen Gestaltung entwickelt und, soweit möglich, die unterschiedlichen Potentiale der Studierenden besser einbezogen und damit die Qualität der Veranstaltung gesteigert.

Die intensive Zusammenarbeit zwischen der Lehrenden und dem hochschuldidaktischen Berater wurde durch das Projekt Wandel bewegt 2.0² ermöglicht. Im Rahmen des Qualitätspaktlehre-Projekts konnten Lehrende eine finanzielle Unterstützung und hochschuldidaktische Beratung für ihre Lehrentwicklungsprojekte zur Umsetzung der strategischen Ziele der Hochschule, hier im Bereich Diversität, beim Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster beantragen. Das vorgestellte Projekt wurde mit 25.000 Euro gefördert.

² Das Projekt „Wandel bewegt 2.0“ wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16069 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der FH Münster.

2 Der Projektablauf im Überblick

Das Projekt lief zwei Jahre beginnend September 2018. Da die Veranstaltung in jedem Semester angeboten wird, standen vier Durchläufe für die iterative Weiterentwicklung des Moduls zur Verfügung. Abb. 1 zeigt den Projektverlauf in Anlehnung an den Plan Do Check Act (PDCA)-Zyklus mit Hinweis auf den Aufwand der Methoden.

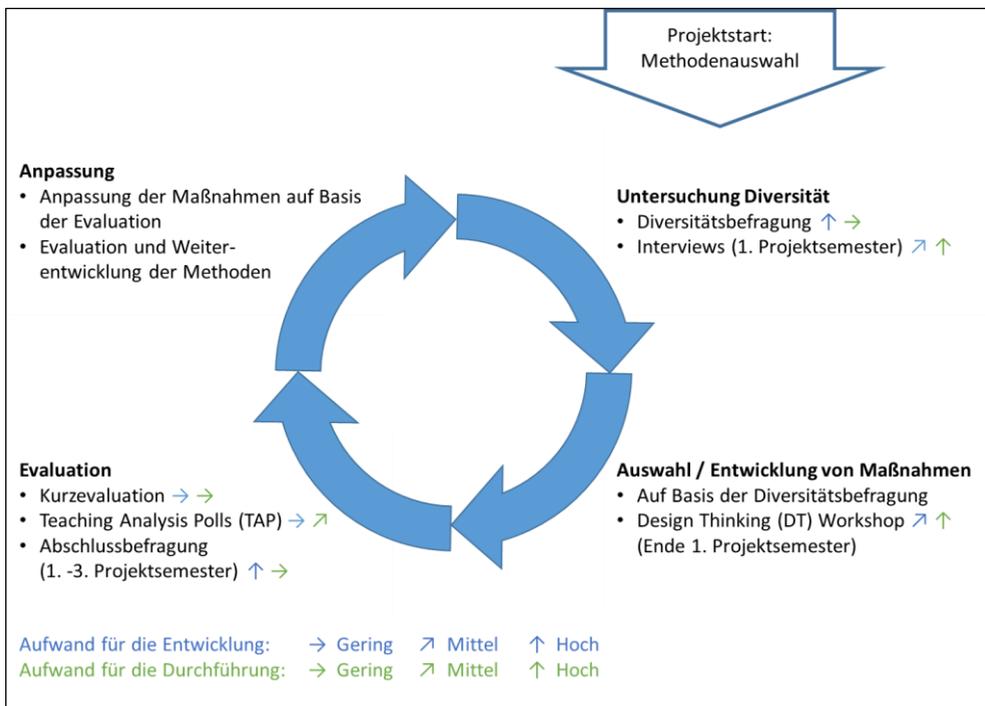


Abb. 1: Projektverlauf (eigene Darstellung)

3 Untersuchung der Diversität

In jedem Semester wurde eine Eingangsbefragung der Studierenden mit einem Diversitäts-Fragebogen durchgeführt. Grundlage waren die im Rahmen eines Diversity Audits entwickelten Leitlinien der FH Münster. So fokussiert der ressourcenorientierte Ansatz des Diversity Managements als für den Studienerfolg besonders wirksame und handlungsnahe Kategorien Zeitbudgets und Vorwissen der Studierenden (HAAKE, 2018). Diese wurden um spezifische Merkmale wie Studiengänge, Einstellungen zu QM, berufliche Erfahrungen und einzelne inhaltliche Aspekte erweitert.

Eine Clusteranalyse der erhobenen Daten im ersten Semester führte zu drei Gruppen (Abb. 2). Im Hinblick auf das Projektziel waren die kritische Gruppe an Pflegepersonen mit langjähriger Berufserfahrung sowie die noch sehr offene Gruppe der Therapeut*innen mit noch geringer Vorstellung von QM besonders interessant.

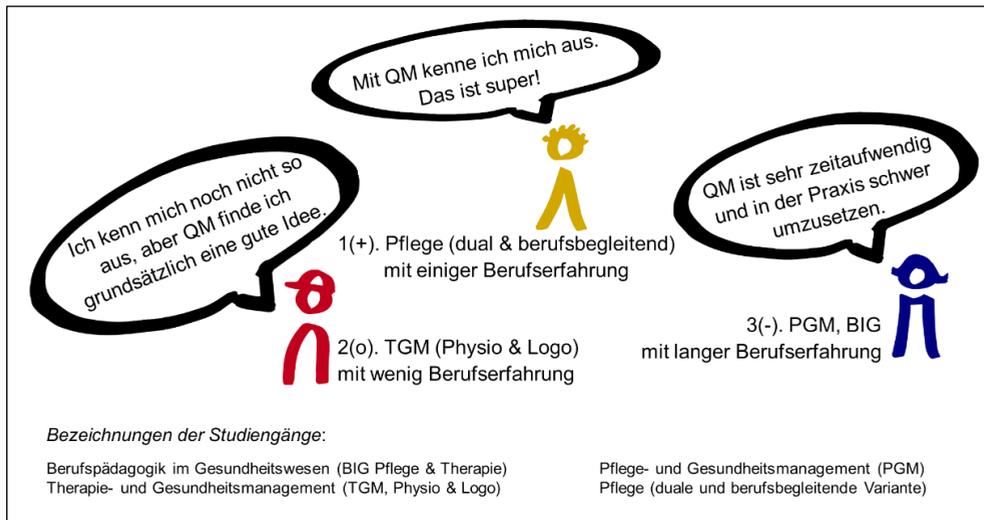


Abb. 2: Clusteranalyse zur Diversitätsbefragung, n = 109 (HAAKE, 2019)

Mit dieser Analyse konnte die Diversität der Studierenden genauer spezifiziert werden. Überraschend variierten auch die Diversitätsmerkmale der Studierenden eines Studiengangs zwischen den Kohorten. Abb. 3 zeigt beispielhaft die Befragungsergebnisse der Studierenden des Studiengangs BIG Pflege bezogen auf die Bekanntheit von QM-Elementen.

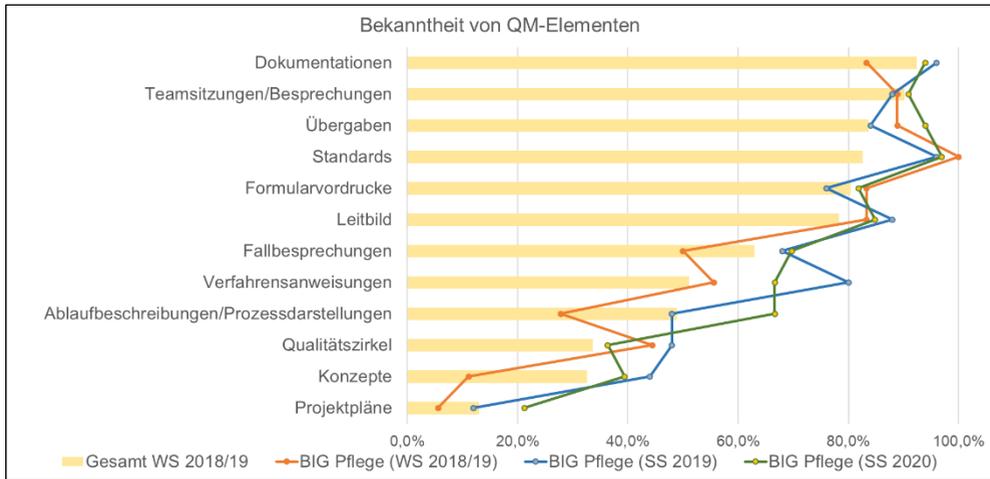


Abb. 3: Kohortenvergleich Studierender im Studiengang BIG Pflege

Die erhobenen Merkmale beruhen auf dem Vorverständnis des Projektteams. Gerade im Zusammenhang mit Diversität ist es jedoch wichtig, die soziale Konstruiertheit der Merkmale in den Blick zu nehmen (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018). Es wurde deshalb versucht, vereinfachte Annahmen über die Vielfalt Lernender und ihre spezifischen Potenziale und Herausforderungen in einer von den Bedarfen Lernender ausgehenden, partizipativen Lehrentwicklung zu adressieren (TOSIC, LILIENTHAL, MERSCH & SANDAU, 2020).

Dafür wurden im ersten Projektsemester zehn problemzentrierte Interviews (WITZEL, 2000) durchgeführt. Die Studierenden wurden in offenen Gesprächen zu ihren Erfahrungen mit QM und ihrer Lernerfahrung in der Veranstaltung befragt. Da

sich zunächst keine kritischen Studierenden für ein Interview meldeten, wurden diese gezielt geworben.

Die Fokussierung der Interviews auf erfahrungsgeprägte Orientierungen führte bei der Lehrenden zu einem neuen Verständnis des studentischen Erlebens der Veranstaltung. So zeigten sich entgegen den Erwartungen keine Hinweise auf eine grundsätzliche Kritik an QM im beruflichen Alltag. Negative Erfahrungen mit QM bestanden vielmehr darin, relevante Probleme aufgrund einer hierarchischen Organisationskultur nicht mit QM-Methoden lösen zu können. Konnten Studierende hingegen auf positive Erfahrungen mit beteiligungs-offenen QM-Systemen aufbauen, unterstützte dies eine persönlich bedeutsame Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.

In Bezug auf die Veranstaltung standen den als motivierend erlebten Lernelementen, wie Filmen und Fallbeispielen, Probleme bei der Zugänglichkeit der für QM wichtigen Formalisierungen und Normen gegenüber. Hierbei waren Bezüge zu den beruflichen Tätigkeitsfeldern der Studierenden von besonderer Bedeutung für den Lernprozess. In den pädagogischen Handlungsfeldern sowie den therapeutischen Berufsfeldern wurden diese als ausbaufähig wahrgenommen.

4 Entwicklung und Auswahl von Maßnahmen

Die Innovationsmethode Design Thinking (DT) wurde gewählt, da sie die Nutzen und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt eines iterativen Entwicklungsprozesses stellt (BROWN, 2008). In diesem Perspektivenwechsel liegt ein Innovationspotenzial für die Weiterentwicklung der Lehre (TOSIC et al., 2020).

Mit einer heterogen besetzten Gruppe von insgesamt neun Studierenden, Alumni, Lehrpersonen und Mitarbeitenden des Wandelwerks wurde ein sechsständiger Workshop durchgeführt. Vorab wurden die zentralen Erkenntnisse der Analyse in drei Studierenden-Persona überführt, welche Potenziale und Herausforderungen für den Lernprozess in eine Lebenssituation einbinden.

Durch den so eingeleiteten Perspektivwechsel wurde auf eindrucksvolle Weise erfahrbar, wo Herausforderungen im Lernprozess bestehen. So zeigte sich, dass das für die Lehrende selbstverständliche Grundverständnis von QM als Haltung und systematischem Konzept mit dem Ziel der Kundenorientierung nur wenige Studierende erreicht hatte.

Danach wurden in einem kreativen Prozess Ideen entwickelt und drei davon als Prototypen konkretisiert. Bei der „Pro- und Contra Diskussion“ (Abb. 4) wurde beispielsweise das Bedürfnis der Studierenden aufgegriffen, den Mehrwert von Qualitätsmanagement klarer herauszuarbeiten und diesen nach außen vertreten zu können.



Abb. 4: Ausgewählte Persona und Prototyp

In dieser Phase sind aus den unterschiedlichen methodischen Ansätzen eine Vielzahl von zielführenden Ideen entstanden. So lieferte beispielsweise die Clusteranalyse der Diversitätsbefragung wertvolle Hinweise für die bessere Einbindung einzelner Studierendengruppen in die Veranstaltung sowie für die Entwicklung von Lehrmaterialien. Gerade die kritischen Studierenden haben sehr gute Impulse eingebracht. Die Lehrende setzte geeignete Ideen um und führte den begonnenen Dia-

log fort, indem sie ihre Auswahl begründete und die Studierenden über den Projektablauf informierte.

Die ausgewählten Ideen umfassen insbesondere die Bereiche „Organisation“, „Veranstaltungsschwerpunkte“, „Praxisnähe“, „eigenen Standpunkt entwickeln und vertreten“ sowie „Grundhaltung zu QM“. Kap. 7 zeigt Beispiele im Gesamtkontext des Projekts auf.

5 Evaluation der Veränderungen

Die Veranstaltung und die umgesetzten Maßnahmen wurden prozessbegleitend durch kommunikationsfördernde Instrumente wie Kurzevaluationen und Teaching Analysis Polls (TAP) evaluiert. Zudem wurden mit einer Abschlussbefragung veränderte Einstellungen zu QM untersucht und die Prüfungsleistungen wurden kritisch reflektiert.

Für ein zeitnahes Feedback führte die Lehrende am Ende jeder Veranstaltung eine Kurzevaluation durch. Die vier offenen Fragen thematisierten den wichtigsten „Aha-Moment“, einen schwierigen Moment, hilfreiche Methoden in dieser Lerneinheit sowie offene Fragen. Die Befragung gab wichtige, differenzierte Einblicke in das Erleben der Studierenden. Im Kontrast dazu besteht die Standardevaluation am Fachbereich in einer einmaligen Befragung der Studierenden zur Semesterhälfte. Mit der Kurzevaluation wurde von Beginn an eine niedrigschwellige und vertrauensbildende Feedback-Möglichkeit etabliert. Einfach behebbare Probleme wurden zeitnah aufgedeckt, Lernhindernisse ausgeräumt und damit viele Studierende erreicht. Die Beteiligung ließ in allen Kohorten mit der Zeit nach. Einerseits schienen grundsätzliche Themen geklärt, andererseits sicherte zunehmend der persönliche Dialog in der Veranstaltung das zeitnahe Feedback.

Die Lehrveranstaltung wurde zudem ab dem 2. Projektsemester mit dem offenen und qualitativen Format des TAP (FRANK, FRÖHLICH & LAHM, 2011) evaluiert. Die Studierenden gaben unter externer Moderation ohne Anwesenheit des Lehrenden anhand von kurzen Fragen Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess. Die

in Kleingruppen gesammelten Aspekte wurden anschließend priorisiert und an die Lehrende zurückgemeldet. Ein Ergebnis war, dass die Studierenden in Bezug auf die Konkretisierung des Qualitätsmanagements für die unterschiedlichen Berufsfelder sich zunehmend besser in ihrem Lernprozess unterstützt fühlten.

Die Abschlussbefragung gab Hinweise auf die Entwicklung der Studierenden. Im ersten Projektsemester verwiesen auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Clustern auf die Problematik der kritischen Studierenden (siehe Abbildung 5).

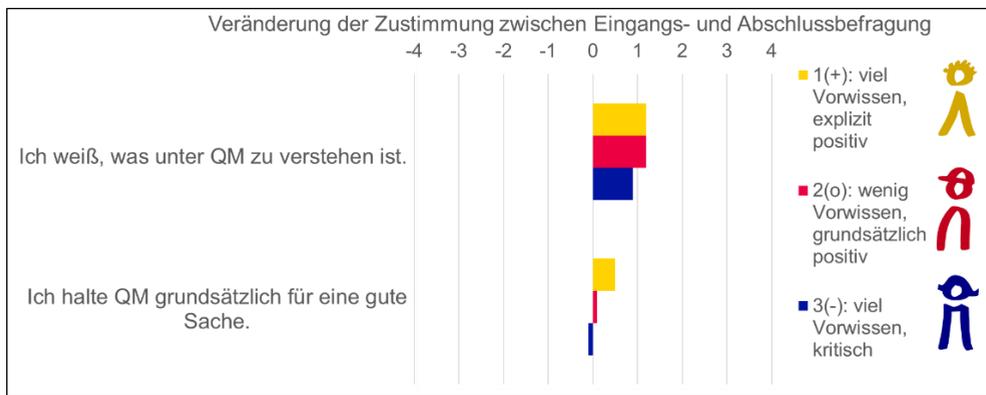


Abb. 5: Einstellungsveränderung im WS 18/19, n = 48, ursprüngliche Skala 1-5, Gruppen gemäß Abb. 2 (HAAKE, 2019)

Durch alle drei Instrumente wurden von den Studierenden Themen eingebracht, die in den standardisierten Umfragen des Fachbereichs bisher nicht erkennbar waren. Die Erkenntnisse gingen in Folge über die bis dato in der Befragung erhobenen Punkte deutlich hinaus und förderten zudem eine offene Kommunikation.

6 Anpassung der Maßnahmen und Methoden

Die anfangs verwendeten, aufwendigen Methoden waren hilfreich für grundlegende Einsichten und Änderungen im Modul. Für die Feinjustierung waren sie jedoch

nicht mehr erforderlich. Die Anregungen der Studierenden aus dem TAP, der Kurzevaluation und dem mündlichen Feedback stellten hierfür eine gute Grundlage dar. Letztlich konnten so über mehrere Evaluationen die unterschiedlichen Studierendengruppen schrittweise besser erreicht werden.

Eine besondere Herausforderung stellte die kurzfristige Anpassung an die geänderten Rahmenbedingungen der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 dar. Innerhalb von Tagen musste die Veranstaltung online angeboten werden. Um die unterschiedlichen Ausgangslagen der Studierenden zu erfassen, wurde die Diversitätsbefragung kurzfristig auf die Situation angepasst. Das Ergebnis zeigte, dass die Studierenden des Moduls in sehr unterschiedlichem Maße durch die Pandemie gefordert waren. Um die unterschiedlichen Bedürfnisse bestmöglich zu berücksichtigen, wurden Selbstlernbausteine mit kompetenzorientierten Methoden sowie zahlreichen Diskussions- und Feedbackmöglichkeiten bei freier Zeiteinteilung konzipiert. Die im Projekt entwickelten Instrumente und Maßnahmen zeigten sich hier als wichtige Grundlage, um in dieser von Unsicherheit und Veränderungen geprägten Situation die Veranstaltung im Dialog mit den Studierenden weiterzuentwickeln.

7 Ausgewählte Ergebnisse im Projektverlauf

Die Tabelle 1 zeigt die wesentlichen Ebenen der Veranstaltung, in denen durch verschiedene Methoden Erkenntnisse generiert und Änderungen vorgenommen wurden. Die eher standardisierten und weniger aufwendigen Instrumente haben Erkenntnisse zu Organisation und Schwerpunkten der Veranstaltungen generiert und damit vor allem zur Feinjustierung im Lernprozess beigetragen. Die Interviews und der DT-Workshop hingegen waren wichtig dafür, die tieferliegenden Bedürfnisse der Studierenden aufzudecken.

Tab. 1: Ausgewählte Ergebnisse des Projekts

Themencluster	Organisation	Veranstaltungsschwerpunkte	Praxisnähe	Eigenen Standpunkt entwickeln und vertreten	Grundhaltung QM
Analysemethode	Interviews, TAP, Kurzevaluation	Diversitätsbefragung, TAP, Kurzevaluation	Interviews, DT Workshop	Interviews	Interviews, DT Workshop
Beispiele für Erkenntnis	Systematik der Unterlagen wenig transparent	Diversität zwischen Kohorten desselben Studiengangs	Stärkere Praxisnähe wichtig	Negative Erfahrungen als Lernhindernis	QM als Haltung unzureichend verankert
	Niedrigschwellige Feedbackmöglichkeit sinnvoll		Fehlende Erfahrung im Feld (TGM)		
Erkenntniszuwachs	↗	↑	↗	↑ Gründe unbekannt	↑↑ Blinder Fleck
Umsetzung	Fahrplan durch die Veranstaltung mit Zuordnung der Inhalte	Diversitätsbefragung als Grundlage für Schwerpunktsetzung in den Gruppen weiter durchführen	Filme inkl. Unterrichtsmaterial	Reflexion: Liebesbrief an QM	Explizieren der Botschaft in verschiedenen Zusammenhängen
	Evaluationsintervalle optimieren		geänderte Prüfungsaufgaben	Geleitete Pro- und Contra-Diskussion	
				Beispiele der Studierenden (Meldebogen)	Persönliche Statements
Aufwand Umsetzung	→	→	↑	↗	→
Evaluation nach Umsetzung	↗ Grundproblem Unterlagen bleibt	Differenzierte Bewertung nicht möglich.	↑	↑	↑↑ Verständnisfragen in Klausur deutlich besser

Die Erkenntnisse waren vielfältig und betrafen unterschiedliche Dimensionen der Diversität. Im Folgenden wird anhand von zwei Beispielen genauer dargestellt, wie aus Lernhindernissen Lernpotenziale wurden.

1. Meldebogen: negative Vorerfahrungen

Für die Lehrende überraschend waren die Hintergründe der kritischen Studierenden mit Berufserfahrung. Ihre negativen Erfahrungen mit der Wirksamkeit von QM-Methoden stellten zunächst ein Lernhindernis dar. Durch die Analyse wurde die Expertise dieser Gruppe bezogen auf Umsetzungshindernisse von QM erkennbar.

Um die Studierenden mit ihren Erfahrungen – positiv wie negativ – einzubeziehen, dokumentieren diese eine Erfahrung aus ihrer Berufspraxis in Form eines anonymisierten Meldebogens. Die Situationsbeschreibungen werden als Fallbeispiele in der weiteren Veranstaltung genutzt. Während insbesondere die in QM bisher wenig erfahrenen Studierenden von den positiven und negativen Beispielen und den Umsetzungshindernissen profitieren, erleben die kritischen Studierenden in der Diskussion nicht nur eine bewusste Würdigung ihrer Erfahrungen, sie reflektieren diese auch und suchen gemeinsam nach Alternativen. Dies führte in der Veranstaltung zu einer Erweiterung der Teilhabe kritischer Studierender bei gleichzeitiger Qualitätssteigerung für alle.

2. QM als Haltung

Um das Grundverständnis von QM als Haltung zu verankern, wurde u. a. eine Übung neu entwickelt. Die Studierenden formulieren die Grundsätze des Qualitätsmanagements als persönliche Statements. Im Verlauf der Übung wird deutlich, was individuelle Haltung meint. Für den Grundsatz „Kundenorientierung“ in der Schule entstanden Sätze wie: „Ich gehe auf die Bedürfnisse und Vorschläge meiner Schüler ein“. Bei der Kurzevaluation wurde diese Aufgabe von vielen Studierenden als wichtigster Aha-Moment der Lerneinheit genannt.

8 Resümee

In Bezug auf die in dem Projekt eingesetzten Methoden lässt sich Folgendes bilanzieren:

- An den Erfahrungen der Lernenden ausgerichtete Methoden waren hilfreich, um Lernprozesse und Lernergebnisse auf der Ebene von Haltung und Grundverständnis zu erfassen und die Veranstaltung in diesem Bereich weiter zu entwickeln. Sie ermöglichen einen Zugang zu Diversität, der die unterschiedlichen Denk- und Lebenswelten der Lehrenden und der Studierenden einbezieht.
- Die Erhebung über mehrere Semester zeigte überraschende Unterschiede zwischen den Kohorten und verdeutlichte – wie auch die Entwicklung durch die Pandemie Covid 19 –, dass Diversität immer wieder neu erfasst und berücksichtigt werden muss.
- Eine Herausforderung im Projekt war die zunehmende Evaluationsmüdigkeit. Erforderlich war hier eine bedachte Anpassung der Befragungen und deren Intervallen.
- Die vergleichsweise offenen und wenig aufwendigen Methoden führten im Zusammenspiel mit der Haltung der Lehrenden zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und zu einem Dialog über Lehren und Lernen auch jenseits der Instrumente.

Für die Hochschule als Institution wird an diesem Beispiel erkennbar, dass eine Auseinandersetzung in der hier beschriebenen Intensität eine Einbindung in die Strategie der Hochschule voraussetzt. Die Förderung und Beratung von Lehrentwicklungsprojekten zu Zielen der Hochschule werden daher verstetigt. Der Schlüssel für den Erfolg war jedoch die von allen Beteiligten gelebte offene Haltung und der fortlaufende Dialog.

9 Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F.** (2018). Einleitung. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.) *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 1-13). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brown, T.** (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, June 2008, 1-9.
- Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S.** (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 310-318.
- Gaisch, M., Preymann, S. & Aichinger, R.** (2020). Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(2), 137-150.
- Haake, G.** (2018). Vorkenntnisse und Zeitbudgets als Kerndimensionen des hochschulischen Diversity Managements – Theoretische Perspektiven und empirische Erprobung. *Diversitatis – Zeitschrift für Diversitätsforschung- und management*, 3(1), 21-33.
- Haake, G.** (2019). *Auswertung der quantitativen Befragung für das Projekt QM Diversität*. Interne Präsentation. Münster: FH Münster.
- Tosic, J., Lilienthal, J., Sandau, S. & Mersch, A.** (2020). Nutzerzentrierung in der Hochschuldidaktik: Ansätze zur Verknüpfung von Lehrpraxis mit hochschuldidaktischen Erkenntnissen. In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 165-177). Bielefeld: wbv.
<https://doi.org/10.3278/6004665w013>
- Wienert, H.** (2014). Zur Entwicklung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) in Deutschland. *Beiträge der Hochschule Pforzheim*, 146. Pforzheim: Hochschule Pforzheim.
- Witzel, A.** (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>

Autor*innen



Prof. Dr. Sigrun SCHWARZ || FH Münster, Fachbereich
Gesundheit || Leonardo Campus 8, D-48149 Münster

www.fh-muenster.de/gesundheits/

sschwarz@fh-muenster.de



Dr. Jonas LILIENTHAL || FH Münster, Wandelwerk –
Zentrum für Qualitätsentwicklung || Johann-Krane-Weg 21,
D-48149 Münster

www.fh-muenster.de/wandelwerk/

jonas.lilienthal@fh-muenster.de

Katharina RESCH¹, Michelle PROYER, Gertraud KREMSNER & Julia DEMMER (Wien)

Kulturelle und altersbezogene Diversität an Hochschulen durch die Entwicklung von neuen Weiterbildungsprogrammen fördern

Zusammenfassung

Diversität betrifft alle Bereiche des hochschulischen Lebens sowie die Hochschulpolitik, -forschung und -entwicklung. Bisherig wenig Aufmerksamkeit wurde dem Bereich der Studienprogrammentwicklung geschenkt, in dem sich institutionelle und demografische Diversität überlappen (GAISCH & LINDE, 2019) und die Weichen für hochschulische Inklusion und Exklusion bereits in den Zulassungsbedingungen gestellt werden. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher den Entstehungsbedingungen und konkreten Auswirkungen der Entwicklung neuer Weiterbildungsprogramme auf kulturelle und altersbezogene Diversität an der Hochschule. Dazu werden zwei Beispiele kürzlich entwickelter Programme an der Universität Wien präsentiert und in ihren Konsequenzen für die hochschulische Inklusion kritisch beleuchtet.

Schlüsselwörter

wissenschaftliche Weiterbildung, Diversität im Hochschulzugang, curriculare Entwicklung, nicht-traditionelle Studierende, Altersdiversität

¹ E-Mail: katharina.resch@univie.ac.at



Promoting cultural and age-related diversity in higher education by developing new curricula

Abstract

Diversity affects all areas of university life, as well as higher education policy, research and development. So far, little attention has been paid to the area of curriculum development – a process in which institutional and demographic diversity overlap (GAISCH & LINDE, 2019), and inclusion and exclusion criteria may already be established in admission requirements. This paper therefore focuses on the conditions for the development of new curricula and their effects on cultural and age-related diversity in higher education. Two examples of recently developed curricula at the University of Vienna are presented in order to critically examine their consequences for inclusion in higher education.

Keywords

continuing education, diversity in accessing higher education, curriculum development, non-traditional students, age diversity

1 Einleitung

Hochschulen erweitern seit einigen Jahren ihren traditionellen Fokus von forschungsbasierten und lehrorientierten Institutionen zu gesellschaftsoffenen Einrichtungen, die sich im Sinne der Third Mission der Gesellschaft öffnen (MAHRL & PAUSITS, 2011). Unter den Überschriften der Expansion und Differenzierung werden verstärkt seit 2015 sozialpolitische Themen wie Bildungsgerechtigkeit, Diversität und Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Hochschulen laut (KLAMMER, 2018). Die Ansprache und die Öffnung hin zu nicht-traditionellen Studierendengruppen ist die logische Folge (WOLTER, BANSCHERUS & KAMM, 2016; KLAMMER, 2018): Personen ohne Hochschulreife mit Berufserfahrung, Personen aus sozialen Lebenslagen abseits des ‚klassischen‘ Bildungsbürgertums, Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund und nicht zuletzt sogenannte

„universal learners“ – etwa Menschen, die im Alter an Hochschulbildung teilnehmen – werden zunehmend als Zielgruppen adressiert (LASSNIGG, UNGER, BINDER, TERZIEVA & THALE, 2017).

Hochschulen stehen verstärkt in der gesellschaftlichen Verantwortung, Bildungsmaßnahmen auf der institutionellen Ebene (Mesoebene) zu entwickeln, die auf gesellschaftspolitische Problemlagen reagieren. Hierbei können gerade in der curricularen Entwicklung demografische und institutionelle Diversität überlappend Berücksichtigung finden. Es gilt, Studienprogramme zu entwerfen, die mit spezifischen Zulassungsvoraussetzungen einen Hebel für einen erweiterten Hochschulzugang darstellen können (GAISCH & LINDE, 2019). Beim gleichwertigen Zugang zur Hochschulbildung werden Unterschiede im Zugang zur Hochschule abgebaut und (gleiche) Rechte für nicht-traditionelle Studierendengruppen gewährt bzw. forciert. Nur so lassen sich die Hochschulen „demokratisieren“ (KREKEL, 2018). Die curriculare Entwicklungsarbeit auf der Mesoebene wird dabei als Einflussfaktor für Diversität oft unterschätzt.

Im Zuge curriculärer Entwicklungsprozesse werden Zulassungsvoraussetzungen für neue Studienprogramme als zentrale Hebel für einen diversitätssensiblen Zugang zur Hochschule festgelegt. Durch sie wird reguliert, wie nicht-traditionelle Studierendengruppen Zugang finden. Hier wird kulturelle, soziale und altersbezogene Vielfalt mitbestimmt. Aus diesem Grund befasst sich der Beitrag mit der Entwicklung von neuen Studienprogrammen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und zeigt anhand von zwei Beispielen auf, wie ein diversitätsorientierter Zugang zur Hochschule für 1) geflüchtete Personen und 2) ältere Menschen in der nachberuflichen Phase gelingen kann.

2 Weiterbildungsprogrammen zur Förderung von Diversität entwickeln

Ein Sektor, der für die Entwicklung neuer Studienprogramme profilbildend ist, ist die wissenschaftliche Weiterbildung (PELLERT & CENDON, 2007; WOLTER,

2011). Gerade hier werden nicht-traditionelle Zielgruppen bedient (DGWF, 2017). Die österreichischen Universitäten haben per Universitätsgesetz die Aufgabe, Weiterbildungsprogramme zu entwickeln (vgl. UG 2002 §3, Abs. 5). Der Sektor ist von charakteristischen Merkmalen geprägt; darunter u. a. die Ansprache der Zielgruppe der Hochschulabsolvent*innen mit Berufserfahrung sowie die Möglichkeit, nicht-traditionelle Zielgruppen durch alternative Zulassungsvoraussetzungen zu erreichen (GORNİK, 2018). Durch diverse Formate wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. Masterprogramme, Zertifikatskurse) stellt dieser Sektor einen geeigneten Rahmen für die Förderung von Diversität im Hochschulzugang dar, weil auch kurzfristige Angebote für neue Zielgruppen bereitgestellt und so rasch auf gesellschaftliche Problemlagen reagiert werden kann.

Die Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist weit fortgeschritten (WOLTER, BANSCHERUS & KAMM, 2016), wobei bisher kaum Augenmerk auf akademisch qualifizierte geflüchtete Personen gelegt wurde (ENGEL & WOLTER, 2017). Bis zum Jahr 2015 wurden wenige Anreize für geflüchtete Studierende – auch für jene mit Lehramt – geschaffen, sich hochschulisch zu requalifizieren (RESCH, TERHART, KREMSNER, PELLECH & PROYER, 2019). Im darauffolgenden Diskurs um Diversität und Flucht beschäftigten sich die Universitäten erstmals mit den Weiterbildungsbedürfnissen von Menschen mit Fluchterfahrung und entwickelten neue Programme (LAMBERT, VON BLUMENTHAL & BEIGANG, 2018).

Auch für Menschen in der nachberuflichen Phase, die verstärkt Bildungsmotive aufweisen (KOLLAND & AHMADI, 2010), sind Studienangebote nicht generell verfügbar und zugänglich. Aufgrund des demografischen Wandels und dem weitgehend verbreiteten Verständnis, dass die nachberufliche Phase einen gestaltbaren Lebensabschnitt darstellt (HÖPFLINGER, 2009), haben Hochschulen unterschiedliche öffnende Studienprogramme entwickelt, die auf die Bildungsbedürfnisse älterer Studierender abgestimmt sind.

3 Beispielhafte Programme zur Förderung von Diversität

Als erstes Beispiel dient der Zertifikatskurs *„Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“* als bislang einziges hochschulisches Studienangebot für diese Zielgruppe in Österreich. Als zweites Beispiel ziehen wir das Pilotprogramm der Universität Wien – *„Studium Generale“* – für Personen in der nachberuflichen Lebensphase heran, welches das einzige Senior*innenstudium in Österreich darstellt, in dem Ältere einen akademischen Grad erreichen können. Mithilfe der beiden Beispiele illustrieren wir, wie kulturelle und altersbezogene Diversität curricular gefördert werden kann, wobei wir Fluchthintergrund und Alter als zwei Merkmale eines vielschichtigen und intersektionalen Diversitätskonzepts verstehen und ein breites Verständnis von Kultur als *„Vollzug und transformierende Praxis“* vertreten (MOEBIUS, 2009, S. 15).

Als nicht-traditionelle Studierende gelten sowohl Personen in der nachberuflichen Lebensphase als auch Studierende mit Fluchthintergrund, denn mitunter sind in beiden Gruppen die Voraussetzungen für ein reguläres Studium nicht erfüllt. Personen aus der Nachkriegsgeneration hatten oftmals keine Möglichkeit, ein Studium zu absolvieren. Im Fall von (erst kürzlich angekommenen) Personen mit Fluchterfahrung besteht zur Aufnahme eines regulären Studiums zumeist das Problem, dass diese das Studium nur zum Zweck der Nostrifikation aufnehmen *müssen*, weil ihnen bereits erworbene akademische Studien nicht vollständig anerkannt werden. Die Aufnahme eines regulären Studiums geht zudem mit dem Verlust von Sozialleistungen einher (KREMSNER, PROYER & OBERMAYR, 2020). Allerdings konnten für beide Zielgruppen hochschulische Programme geschaffen werden, die gleichzeitig die Anforderungen der demografischen und institutionellen Diversität erfüllen (GAISCH & LINDE, 2019).

3.1 Entwicklung eines Programms für geflüchtete Lehrkräfte

Im Jahr 2016 wurde die partizipative Erarbeitung einer (Re-)Qualifizierungsmaßnahme für geflüchtete Lehrpersonen der Sekundarstufe eingeleitet – denn: Viele konnten trotz hohen Einstellungsbedarfes keine Anstellung finden bzw. waren von De-Qualifizierung betroffen (RESCH, TERHART, KREMSNER, PELLECH & PROYER, 2019). Die bereits vor der Ankunft in Österreich erworbenen Qualifikation sowie die mitunter umfangreich vorhandenen berufspraktischen Erfahrungen galt es in der curricularen Arbeit zu berücksichtigen sowie darauf zu achten, dass Studierende nach dem dreistufigen Aufnahmeverfahren in den Zertifikatskurs durch die Teilnahme keine Sozialleistungen verlieren (KREMSNER, PROYER & OBERMAYR, 2020).

Die Aufnahmevoraussetzungen für den Zertifikatskurs „*Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*“ setzten sich wie folgt zusammen:

- Abgeschlossenes Bachelorstudium an einer anerkannten in- oder ausländischen Hochschule
- Nachweis eines Studienfaches, das in österreichischen Schulen als Unterrichtsfach geführt wird
- Lehrerfahrung verpflichtend im Sekundar- sowie ggf. im Oberstufenbereich
- Bewertung des Studienabschlusses und der entsprechenden Zuordnung zu einem Fachbereich über ENIC NARIC Austria oder einer vergleichbaren Institution
- Nachweis über Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2.2. gemäß dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen
- Nachweis über einen positiven Asylbescheid oder Genehmigung des subsidiären Schutzes.

In der curricularen Entwicklung wurde hier insbesondere darauf geachtet, dass jene Personen in die Maßnahme *inkludiert* werden, die – entsprechend den Zulassungsvoraussetzungen – in weiterer Folge eng am bestehenden österreichischen Schul-

system andocken können. Aufgrund dieser enggefassten Zielgruppendefinition konnten bislang 69 Personen den Zertifikatskurs erfolgreich abschließen.

Die Aufnahmekriterien verweisen aber auch auf die (mitunter massive) *Exklusion* potentieller Interessent*innen, die derzeit nicht am Zertifikatskurs teilnehmen können, weil Ausbildungswege in den Herkunftsländern mitunter anders funktionieren. Einige haben mehrjährige Kollegs besucht und erfüllen die Kriterien für eine Zulassung nicht. Diejenigen, die noch keinen dauerhaften Aufenthaltstitel erhalten haben, sind ebenfalls von der Teilnahme ausgeschlossen. Die potenzielle Größe der Gruppe an Teilnehmenden ist nach wie vor nicht vollständig geklärt, da es bisher keine holistischen Untersuchungen zu den Qualifikationsvoraussetzungen von Personen mit Fluchthintergrund gibt (KREMSNER, PROYER & OBERMAYR, 2020).

3.2 Entwicklung eines Programms für die nachberufliche Lebensphase

Altersheterogenität als ein Merkmal hochschulischer Diversität wird in der Hochschulforschung und -entwicklung kaum diskutiert, mit Ausnahme des Diskurses über Senior*innenstudien (DABO-CRUZ & PAUSL, 2018; FEUSER, MENDEZ-SAHLENDER & STROH, 2019). Bereits in den 1970er Jahren entwickelten Universitäten in Europa Studienangebote für Ältere (FEUSER, MENDEZ-SAHLENDER & STROH, 2019). Seit wenigen Jahren gibt es in Österreich in fast allen Bundeshauptstädten Studienangebote im Alter; in Wien wurde ein solches Angebot allerdings erst 2017/2018 entwickelt und gestartet. Grundsätzlich unterscheiden wir zwei Formen von Studienangeboten: die Gasthörer*innenschaft und eigens entwickelte Studienprogramme für Ältere (sowie Mischformen). Diese unterscheiden sich je nach Standort, Abschlussmöglichkeit und Zulassungsvoraussetzungen.

In bewusster Abgrenzung zu anderen Angeboten für Ältere wurde das interdisziplinäre „*Studium Generale*“, entwickelt, das es ermöglicht, innerhalb von vier Semestern Module in verschiedenen Disziplinen zu belegen und diese zu einem Uni-

versitätslehrgang mit Abschluss als „AkademischeR AbsolventIn“ mit 60 ECTS-Punkten zu bündeln. Die Zulassungsvoraussetzungen hierfür sind der Nachweis der Hochschulreife (Matura) oder mehrjährige Berufserfahrung. Der modulare Aufbau unterstützt die Studierbarkeit in der nachberuflichen Phase.

Um jene Gruppe an älteren Menschen anzusprechen, die aufgrund generationenbedingter oder biografischer Rahmenbedingungen keinen Studienabschluss erwerben konnten, wurde der Universitätslehrgang „*Studium Generale*“ mit Abschluss als „Master of Arts“ mit 90 ECTS-Punkten entwickelt. Hier wird ein akademischer Grad ermöglicht; die Zulassungsvoraussetzungen sind aber strenger geregelt und es muss ein vorangegangenes Studium im Umfang von 180 ECTS-Punkten oder dementsprechende fachliche Eignung für die Erstellung einer Masterarbeit nachgewiesen werden. Um ein stufenweises Vorgehen zu gewährleisten, ist erst nach Absolvierung des vorgelagerten Studienprogramms ein Umstieg bzw. Einstieg in das Masterprogramm möglich.

In der curricularen Entwicklung war außerdem angedacht, dass ältere Studierende einzelne Module auch ohne Matura belegen können. Dies stellte sich jedoch aufgrund des großen Andrangs an älteren Studierenden als hochschulpraktische Herausforderung dar und musste eingestellt werden. Die Öffnung der Hochschule gerade für ältere Personen ohne Matura ist in diesem Schritt nicht vollständig gelungen, d. h. ist *exkludierend*.

Durch die beiden curricular festgelegten Studienoptionen eröffnen sich individuelle Studien- und Lernpfade für diejenigen, die sich Vollzeit dem Studium in der nachberuflichen Phase widmen können, und jenen, für die eine größere Flexibilität des Studienprogramms erforderlich ist. Weiters können jene, die interessengeleitet studieren, und jene, die abschlussorientiert studieren, die ersten Semester gemeinsam verbringen. Die Gruppe der abschlussorientierten Studierenden absolviert im Anschluss dann das stärker wissenschaftsorientierte Masterprogramm. In beiden Studienoptionen ist Berufserfahrung als „Ersatzleistung“ für akademische Qualifikation akzeptiert, was sich förderlich auf die hochschulische *Inklusion* von Menschen in der nachberuflichen Phase auswirkt.

4 Ausblick

Beide Gruppen, sowohl Personen in der nachberuflichen Lebensphase als auch jene mit Fluchthintergrund, sind selten an Hochschulen anzutreffen. Beide Zielgruppen benötigen mitunter flexible Studienangebote, für die gerade die wissenschaftliche Weiterbildung charakteristisch ist. Im Vergleich zu grundständigen Studien haben Weiterbildungsprogramme diese Flexibilität, sowohl in der curricularen Planung der Zulassungsvoraussetzungen als auch in der Öffnung der Zielgruppen. Während in der Weiterbildung bisher häufig die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung diskutiert wurde, ist nun eine erweiterte Debatte über nicht-traditionellen Zielgruppen zu beobachten.

Während im Prozess der curricularen Entwicklung an der inhaltlichen Angemessenheit der Studieninhalte gearbeitet wird (*acceptability*), könnten künftig auch andere Aspekte eines inklusiven Studierens Eingang in die curriculare Entwicklungsarbeit finden – wie etwa die zeitliche Verfügbarkeit von Studienangeboten (*availability*) für Personen, die in Beschäftigung sind oder der räumliche Zugang von Studienangeboten (*access*), etwa für ältere Studierende mit Mobilitätseinschränkungen. Zu den Access-Faktoren sollten – für beide erwähnten Zielgruppen – realistische Wege der Studienfinanzierung sowie Pfade zum Nachholen von Berechtigungen zählen.

Anhand der Beispiele konnte aufgezeigt werden, wie Diversität auf der institutionellen Ebene (Mesoebene) in der wissenschaftlichen Weiterbildung gefördert werden kann, allerdings gibt es mehr offene Fragen als erprobte Lösungsansätze. In Zukunft sind weitere hochschulische Entwicklungsprozesse vonnöten, um die erwähnten Zielgruppen aufzunehmen, aber auch, um diese nachhaltig zu erweitern – etwa um Elementarpädagog*innen mit Fluchthintergrund. Grundsätzlich sollte dies mit einer grundsätzlichen Aufwertung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung einhergehen.

5 Literaturverzeichnis

Dabo-Cruz, S. & Pauls, K. (2018). 30 Jahre Senior*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfort-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung* (S. 175-186). Stuttgart: Kohlhammer.

Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (2017). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In B. Horr & W. Jutte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 255-262). Bielefeld: wbv.

Engel, O. & Wolter, A. (2017). Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? In. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2017(1), 63-74.

Feuser, F., Mendez-Sahlender, C. R. & Stroh, C. (2019). *Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Gornik, E. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung – ein unterschätztes Element zur Profilbildung österreichischer Universitäten?! *ZFHE* 13(3), 71-87, <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-03/05>

Höpfinger, F. (2009). Sozialgerontologie: Alter im gesellschaftlichen Wandel und neue soziale Normvorstellungen zu späteren Lebensjahren. In T. Klie, M. Kumlehn & R. Kunz (2009), *Praktische Theologie des Alterns* (S. 55-73). Berlin: Walter de Gruyter.

Klammer, U. (2018). Soziale Durchlässigkeit an Hochschulen. Erleiden? Fordern? Gestalten! In N. Tomaschek & K. Resch (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 205-225). Münster, Waxmann Verlag.

Kolland, F. & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Kreamsner, G., Proyer, M. & Obermayr, T. (2020). Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 17-45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Krekel, H. (2018). Beratung im Diversity-Kontext an Hochschulen. In *ZFHE* 13(3), 131-144. DOI: 10.3217/zfhe-13-03/08

Lambert, L., J. von Blumenthal & Beigang, S. (2018). *Flucht und Bildung: Hochschulen*. Research Papier 8b Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Osnabrück, Bonn: IMIS, BICC. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/04/SoR-08-HS-04-2018.pdf>, Stand vom 6. Juli 2018.

Lassnigg, L., Unger, M., Binder, D., Terzieva, B. & Thale, B. (2017). *Vielfältige Exzellenz. Fallstudien exzellenter Universitäten*. Wien: Institut für Höhere Studien.

Mahl, M. & Pausits, A. (2011). Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies. *Evaluation in Higher Education*, 4(1), 43-65.

Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Pellert, A. & Cendon, E. (2007). Länderstudie Österreich. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen* (S. 273-312). Münster: Waxmann.

Resch, K., Terhart, H., Kreamsner, G., Pellech, C. & Proyer, M. (2019). Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchterfahrung in Österreich unter besonderer Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen. *SWS-Rundschau*, 3-2019, 255-274.

Resch, K., Kreamsner, G., Proyer, M., Pellech, C., Studener-Kuras, R. & Biewer, G. (2019). Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In B. Blättel-Mink, T. Noack, C. Onnen & R. Stein-Redent (Hrsg.), *Flüchtigkeiten – Sozialwissenschaftliche Debatten. 2. Band der Schriftenreihe „Sozialwissenschaften und Berufspraxis“* (S. 176-190). Wiesbaden: VS Springer.

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33, 8-35.

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag.

Autor*innen



Dr. Katharina RESCH || Universität Wien, Zentrum für
Lehrer*innenbildung || Porzellangasse 4, A-1090 Wien

www.univie.ac.at

katharina.resch@univie.ac.at



Ass. Prof.in Dr.in Michelle PROYER || Universität Wien,
Zentrum für Lehrer*innenbildung / Institut für Bildungswissen-
schaft || Porzellangasse 4, A-1090 Wien

www.univie.ac.at

michelle.proyer@univie.ac.at



Dr. Gertraud KREAMSNER || Universität Wien, Zentrum für
Lehrer*innenbildung || Porzellangasse 4, T-1090 Wien bzw.
Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik ||
Marschnerstrasse 29e, D-04109 Leipzig

www.univie.ac.at

gertraud.kreamsner@univie.ac.at, gertraud.kreamsner@uni-leipzig.de



Mag. Julia DEMMER || Universität Wien, Institut für Bildungs-
wissenschaft || Sensengasse 3a, A-1090 Wien

www.univie.ac.at

julia.demmer@univie.ac.at

Andrea D. BÜHRMANN¹ (Göttingen)

Making excellence inclusive – der Excellence Case als Link zwischen Chancengerechtigkeit und ökonomischer Effizienz²

Zusammenfassung

Der Beitrag versteht das seit einigen Jahren aufgetauchte Begründungsnarrativ des ‚Excellence Case‘ als mögliche Antwort auf die Frage, wie es gelingen könnte, an Hochschulen eine breite Teilhabe aller mit Exzellenz in Einklang zu bringen. Die Konturen des ‚Excellence Case‘ werden am Beispiel der Diversity Policy der University of California, Berkeley vorgestellt.

Dabei wird davon ausgegangen, dass die je kommunizierten Begründungen zur Einführung von Maßnahmen zur expliziten Bearbeitung von Vielfalt zwar eng mit den Organisationszielen zusammenhängen, aber auch mit den entsprechenden Treibern, die von den Organisationen in ihrem Umfeld wahrgenommen werden.

Schlüsselwörter

Diversity Policy, Excellence Case, Business Case, Equity case, reflexive Diversitätsforschung

¹ E-Mail: andrea.buehrmann@uni-goettingen.de

² Ich danke den Gutachtenden für ihre konstruktiven und produktiven Hinweise.



Making excellence inclusive – The excellence case as a link between equity and business cases

Abstract

This paper argues that the recently developed excellence case can be viewed as an answer to the question of how universities could become more inclusive and excellent. The 'excellence case' is explicated using the diversity policy of the University of California, Berkeley. Here, it is assumed that the rationales for how organisations could or should respond to diversity are closely linked to the organisational goals, but also to relevant drivers in their organisational environment.

Keywords

diversity policy, excellence case, business case, equity case, reflexive diversity research approach

1 Einleitung

„Making Excellence Inclusive“ ist eine Initiative der „Association of American Colleges & Universities“ (AAC&U), die seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts mit einigem Engagement in vielen US-amerikanischen Hochschulen vorangetrieben worden ist (AAC&U, o. J.).³ Es geht darum, den Hochschulzugang und den Studienerfolg inklusiv zu gestalten und auf diese Weise inklusive Exzellenz zu ermöglichen. Die Umsetzung der Initiative erfordert es, so die AAC&U, insbesondere Diskriminierungen in Bezug auf den Studienzugang zu identifizieren, effektive didaktische Konzepte zu entwickeln und so die universitären Strukturen und Prozesse nachhaltig inklusiv/er zu gestalten: „Making Excellence Inclusive aims to

³ Zwar tauchte der Excellence Case zunächst in den USA auf; er wurde dann aber sehr schnell vor allem auch im Rahmen des Exzellenz-Wettbewerbs an deutschen Hochschulen aufgegriffen.

understand how higher education can coherently and comprehensively link its diversity, inclusion, and equity initiatives to its essential educational mission. This project will propose guidance for how institutions can use their commitment and progress to move toward cohesiveness and pervasiveness” (CLAYTON-PEDERSEN, O’NEILL & MCTIGHE M., o. J., S. 2).

Diese Initiative steht also für den Versuch einer konstruktiven Verbindung zwischen einem Mehr an Chancengerechtigkeit und ökonomischer Effizienzsteigerung. Hier werden also ökonomische Ziele mit dem Begründungsnarrativ des so genannten ‚Business Case‘, und partizipative Ziele mit dem Begründungsnarrativ des so genannten ‚Equity Case‘, nicht als dichotomische Entgegensetzungen oder als Pole eines Kontinuums betrachtet. So kann das Begründungsnarrativ, das ich im Folgenden als ‚Excellence Case‘ (vgl. BÜHRMANN, 2019) bezeichne, als deren dialektische Überschreitung in didaktischer Absicht gelten. Und insofern betrachtet dieser Artikel die Initiative „Making Excellence Inclusive“ in Gestalt des ‚Excellence Case‘ als eine mögliche Antwort auf die wichtige Frage, wie es gelingen könnte, an Hochschulen eine breite Teilhabe aller mit Exzellenz in Einklang zu bringen.

In einem ersten Schritt werden zwei verschiedene Entstehungsnarrative über den Anlass für die Entwicklung und Verbreitung von Konzepten zur expliziten Bearbeitung von Vielfalt in Organisationen skizziert. Aus der unterschiedlichen Bewertung bestimmter gesellschaftlicher Konstellationen und auch entsprechender Zielstellungen von einerseits Profit- und andererseits Non-Profit-Organisationen haben sich dann die Konturen zweier unterschiedlicher Begründungsnarrative, nämlich des ‚Business Case‘ und des ‚Equity Case‘, herauskristallisiert. Deren zentrale Bestimmungsmomente werden in einem zweiten Schritt dargestellt. Zugleich werden die Verhältnisse zwischen diesen beiden Begründungsnarrativen, wie sie im Feld der Diversity Studies bisher diskutiert worden sind, vorgestellt. In einem dritten Schritt werde ich dann die Konturen des ‚Excellence Case‘ am Beispiel der Diversity Policy der University of California, Berkeley – im Folgenden kurz: UC Berkeley – vorstellen. Abschließend ziehe ich ein Fazit und diskutiere weitere Forschungsperspektiven.

Ich gehe also zunächst einen kurzen theoretisch-konzeptionellen Umweg, bevor ich konkreter auf den ‚Excellence Case‘ eingehe. Den Ausgangspunkt der hier angestellten Überlegungen bildet das Forschungsprogramm der reflexiven Diversitätsforschung (vgl. BÜHRMANN, 2020). Dies impliziert für die folgenden Überlegungen, dass erstens nicht von einem bestimmten Diversitätsverständnis ausgegangen, sondern erforscht wird, welches Diversitätsverständnis von wem und weshalb relevant gemacht wird. Und zweitens geht es darum, die kommunizierten Begründungsnarrative zu analysieren und gerade nicht in normativer Perspektive zu bewerten.

2 Unterschiedliche Entstehungsnarrative von Konzepten zur expliziten Bearbeitung von Vielfalt in Organisationen

Im Kontext des vermehrten Auftauchens der expliziten Bearbeitung von Diversität⁴ in den USA sind in der Diversitätsforschung insbesondere zwei Narrative intensiver diskutiert worden: Auf der einen Seite wird die explizite Bearbeitung von Vielfalt als kontinuierliche Weiterentwicklung der Programme aus der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung für mehr Chancengleichheit verstanden. Auf der anderen Seite identifizieren andere einen qualitativen Bruch zwischen den Bemühungen für mehr Chancengleichheit und der Generierung ökonomischer Vorteile (vgl. für einen Überblick zu den unterschiedlichen Entstehungsnarrativen KELLY & DOBBIN, 1998; ÖZBILGIN et al., 2013).

Diese divergierenden Entstehungsnarrative können wiederum auf unterschiedliche Einschätzungen in Bezug auf die Frage nach der ‚eigentlichen‘ Zielsetzung von

⁴ Der Ausdruck dient als Sammelbegriff für alle möglichen Formen der ausdrücklichen Bearbeitung von Diversität in Organisationen. Bestimmte Formen sind dann etwa das Diversity Management oder Diversity Policy.

Konzepten zur expliziten Bearbeitung von Vielfalt zurückgeführt werden. Das erste Entstehungsnarrativ, das von einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von der Bürgerrechtsbewegung zu einem Diversity Management ausgeht, beginnt 1964 mit der Verabschiedung des Civil Right Act (Title XII). In diesem Civil Right Act forderte die US-amerikanische Bundesregierung bestimmte Standards für die Ausgestaltung von Arbeitsverträgen, in denen Diskriminierungen aufgrund von ‚Race‘, ‚Colour‘, ‚Religion‘, ‚Sex‘ resp. ‚Gender‘ und ‚Nationality‘ sanktioniert wurden. Solche Diskriminierungen konnten bei der Equal Employment Opportunity Commission (EEOC) angezeigt werden. Seit 1968 forderte die US-Regierung dann von allen Vertragspartner*innen ab einem Auftragsvolumen von über 50.000 Dollar die Erstellung eines jährlich fortgeschriebenen Affirmative-Action-Plans zur Förderung historisch diskriminierter Gruppen. Die konkrete Ausgestaltung entsprechender anti-diskriminatorischer Maßnahmen wurde indes zunächst den Unternehmen überlassen, so dass meist Personalexpert*innen – vor allem aus dem Human-Relations-Bereich – Maßnahmen und Programme zur Erhöhung von Chancengleichheit konzipierten. Dabei folgten sie oft einem positivistischen Diversitätsverständnis, bei dem Dimensionen wie etwa ‚Race‘, ‚Class‘ und ‚Gender‘ als natürlich gegeben und kaum veränderbar betrachtet werden.

Im Gegensatz dazu wird in einem zweiten diskontinuierlichen Entstehungsnarrativ ein Bruch zwischen den Bemühungen um mehr Chancengleichheit und einer expliziten Bearbeitung von Diversität festgestellt. Dabei wird das vermehrte Auftauchen insbesondere von Diversity-Management-Konzepten als Reaktion auf einen als dramatisch thematisierten demographischen Wandel und einen damit verbundenen Bedarf ‚neuer‘, ‚anderer‘ Arbeitskräfte betrachtet, wie er in der Workforce-2000-Studie (JOHNSTON & PACKER, 1987) prognostiziert wurde. Diese Prognose wird als Startpunkt sowohl für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Diversität als auch für die zunehmende Verbreitung von Konzepten zur expliziten Bearbeitung von Vielfalt interpretiert. Zugleich wird ‚erzählt‘, dass das Begründungsnarrativ des so genannten ‚Business Case‘ zunehmend in den Vordergrund gerückt sei und so das Begründungsnarrativ des so genannten ‚Equity Case‘ verdrängt habe. In diesem Begründungsnarrativ orientiert man sich häufig an ei-

nem kritischen Diversitätsverständnis, bei dem die Dimensionen ‚Race‘, ‚Class‘ und ‚Gender‘ für besonders relevant gehalten werden, die Dimensionen selbst werden aber nicht als natürlich gegeben, sondern als gesellschaftlich hervorgebracht verstanden.

3 Die Bestimmungsmomente des ‚Business Case‘ und des ‚Equity Case‘ und ihre Verhältnisbestimmungen

Beim ‚Business Case‘ und dem ‚Equity Case‘ handelt es sich um vielfach problematisierte Narrative, die dazu dienen (sollen), eine explizite Bearbeitung von Diversität in Organisationen zu begründen. Im Folgenden werden beide zunächst vorgestellt und dann wird dargestellt, wie deren Verhältnisse zueinander diskutiert werden.

3.1 Die Bestimmungsmomente des ‚Business Case‘ und des ‚Equity Case‘

Das Begründungsnarrativ des ‚Business Case‘ zielt in der Regel darauf ab, Diversität so zu bearbeiten, dass ein ökonomischer Nutzen entsteht oder zumindest entstehen könnte. Dieser Nutzen kann z. B. darin bestehen, neue Märkte zu erschließen, den Krankenstand zu reduzieren, einem drohenden oder befürchteten Fach- und Führungskräfte­mangel vorzubeugen und/oder durch divers zusammengesetzte Teams innovativere Lösungen für zuvor identifizierte Probleme zu entwickeln (vgl. ARETZ & HANSEN, 2002). Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind oftmals die neoklassische Humankapitaltheorie sowie die sozialpsychologische Stereotypenforschung. Entsprechend werden Individuen, ihre Talente, Fähigkeiten und Kompetenzen explizit als ökonomische Ressourcen und Potentiale betrachtet. Die typische Argumentation lautet dementsprechend: Durch heterogene Belegschaften erhöht sich die Kreativität, da weniger Konformität und eine größere Perspektiven-

vielfalt existieren. Dies führt zu einem größeren Output an verwertbaren und gewinnbringenden Innovationen. Bedürfnisse und Wünsche von Kund*innen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten können besser erfasst werden, so dass auch das entsprechende Marketing weiter optimiert werden kann. Schließlich werden die organisationalen Problemlösungskompetenzen erhöht, da Heterogenität in Entscheidungsgremien zu einer Erhöhung der Perspektivenvielfalt und damit zu besseren Entscheidungen führt. Organisationen mit einem entsprechenden Diversity Management versprechen ihren Stake- und Shareholdern in Zeiten fundamentaler Umweltveränderungen größere Flexibilität. Dabei besteht jedoch die Gefahr von Stereotypisierungen, dass Angehörigen bestimmter Gruppen bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen zugeschrieben werden. Das Begründungsnarrativ ‚Business Case‘ folgt oftmals einer positivistisch-funktionalistischen Forschungsperspektive (vgl. BÜHRMANN, 2020).

Demgegenüber zielt der ‚Equity Case‘ primär darauf, Diversität so zu bearbeiten, dass ein Mehr an Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe entsteht (vgl. auch dazu TOMLINSON & SCHWABENLAND, 2010; MENSI-KLARBACH, 2012). Dieses Mehr wird meistens in einer quantitativ angemessenen Repräsentation bisher diskriminierter Gruppen in Organisationen gesehen. Als angemessen gilt in der Regel entweder der Anteil unter allen Angehörigen einer Organisation oder aber der Anteil an der Bevölkerung in einer bestimmten lokalen Region. In diesem Kontext gelten Einzelne als Repräsentant*innen je einer diskriminierten Gruppe. So besteht allerdings die Gefahr, dass von möglichen (relevanten) Unterschieden unter den Angehörigen einer Gruppe zugunsten möglicher Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen abgesehen werde. Solche quantitativen Steigerungen werden meist durch die entsprechende Optimierung der internen wie externen Rekrutierungsprozesse befördert. Das Begründungsnarrativ ‚Equity Case‘ steht oft in einer engen argumentativen Verknüpfung zur kritisch-emanzipativen Forschungsperspektive, insofern kritische Theorieansätze fruchtbar gemacht werden.

3.2 Verhältnisbestimmungen zwischen ‚Business Case‘ und ‚Equity Case‘

Während man den ‚Business Case‘ vornehmlich in Unternehmen findet, taucht der ‚Equity Case‘ bisher primär in öffentlichen bzw. Wohlfahrtseinrichtungen auf. In unternehmerischen Kontexten spricht man in der Regel von einem Diversity Management. In Bezug auf öffentliche Organisationen ist dagegen oftmals – auch bisweilen in dezidiert abgegrenzter Diversitätsmanagement – die Rede von einer Diversity Policy. Wenig verwunderlich ist auch, dass viele Vertreter*innen eines kontinuierlichen Entstehungsnarrativs, in dem von einer kontinuierlichen Entwicklung von Affirmative Action zum expliziten Umgang mit Diversität ausgegangen wird, eher dem Begründungsnarrativ ‚Business Case‘ nahestehen, während es sich beim diskontinuierlichen Entstehungsnarrativ genau andersherum verhält – es wird ein Bruch angenommen.

In der Diversity-Literatur sind die Verhältnisse zwischen Entstehungs- und Begründungsnarrativen bisher kaum systematisch aufgearbeitet worden. Intensiver diskutiert wurde vielmehr das Verhältnis zwischen den beiden Begründungsnarrativen, also zwischen dem ‚Business Case‘ und dem ‚Equity Case‘. Dabei wurden die beiden Begründungsnarrative insbesondere aus der Perspektive eines kritisch-emanzipativen Forschungsprogramms als dichotome, wie fundamentale Gegensätze verstanden (vgl. LITVIN, 2006; NOON, 2007; SINCLAIR, 2006). Denn es bestehe die Gefahr, dass ein Mehr an Teilhabe oder Chancengleichheit nur ein Mittel zum Zweck darstellten, ökonomische Vorteile zu generieren, und eben keinen Zweck an sich darstellten.

Ein Blick in aktuellere Studien zeigt, dass hier die Narrative über die Gründe für das Auftauchen und die Verbreitung der expliziten Bearbeitung von Diversität nicht mehr als dichotomische Gegensätze, sondern vielmehr als zwei Pole eines Kontinuums verstanden werden, zwischen denen sich eine durchaus spannungsreiche Debatte bewegt. Frances Tomlinson und Christina Schwabenland (2010, S. 119) zeigen in ihrer Studie, in der sie Beschäftigte in britischen Wohlfahrtsorganisationen befragten, dass der ‚Business Case‘ und der ‚Equity Case‘ in der Praxis

nicht notwendigerweise einen dichtomischen Gegensatz in den Begründungsnarrativen konstituieren: „Instead of thinking of ‘social justice’ and ‘the business case’ as incommensurable opposites this suggests instead the possibility of drawing on a spectrum of ideas and arguments to mark out a territory where controversial issues can be discussed and debated. It implies shifting the research agenda away from a focus on competing cases and towards investigating how the challenges that diversity presents can be worked through in day-to-day organizational practice” (TIMLINSON & SCHWABENLAND, 2010, S. 119). Und auch Helga Eberherr (2020) macht darauf aufmerksam, dass das Verhältnis zwischen ‚Business Case‘ und ‚Equity Case‘ als Kontinuum betrachtet werden sollte.⁵ Denn sie habe in For-Profit- als auch in Non-Profit-Organisationen sowohl ökonomische Begründungen als auch solche Begründungsmuster gefunden, die sich stärker an einem Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe orientierten. Deshalb kommt sie zu dem Schluss, „dass sich Begründungsdiskurse zur Beschäftigung mit Diversity (Management) in Verschränkung betriebswirtschaftlicher und normativer Nutzenerwartungen manifestieren. Diversity (Management)-Diskurse und soziale Gerechtigkeitsdiskurse lassen sich in diesem Sinne als Kontinuum beschreiben und weniger als Gegensatz“ (EBERHERR, 2020, S. 34).⁶

Eine etwas andere Position vertritt schließlich Heike Mensi-Klarbach (2012, S. 85). Sie geht davon aus, „that the moral and business rationales are generally interwoven, implying that an organization can derive considerable moral *and* finance benefits by reducing discrimination, creating a climate of inclusion and establishing a more diverse workforce” (MENSI-KLARBACH, 2020, S. 85). ‚Business Case‘ und ‚Equity Case‘ seien so aufs engste miteinander verbunden und beförderten

⁵ Sechs der Organisationen sind For-Profit-Organisationen und sieben Non-Profit-Organisationen gewesen (EBERHERR, 2020, S. 27).

⁶ Eberherr stützt ihre Überlegungen auf die Untersuchung von 13 Organisationen, die ihren Sitz in Deutschland, Österreich und der Schweiz haben. Sie sind in den Bereichen Beratung, Technologie-Industrie, Wohlfahrt und Umweltschutz tätig (2020, S. 27).

insofern Teilziele, die entsprechend der organisationalen Besonderheiten definiert und dynamisch angepasst werden sollten.

4 Das Auftauchen des ‚Excellence Case‘ an Hochschulen

Wie eingangs schon erläutert, möchte ich an dieser Stelle auf eine weitere Verhältnisbestimmung zwischen ‚Business Case‘ und ‚Equity Case‘ hinweisen: die Diversity Policy der UC Berkeley als typisches Beispiel für den ‚Excellence Case‘.

Eingangs hatte ich darauf hingewiesen, dass das Begründungsnarrativ des ‚Excellence Case‘ am Beginn des 21. Jahrhunderts zunächst an US-amerikanischen Hochschulen aufgetaucht ist (vgl. WILLIAMS, BERGER, MCCLENDON, 2005). Er wird von der Association of American Colleges and Universities (AAC&U) unterstützt. Das Projekt „Making Excellence Inclusive“ dient einigen wichtigen Forschungsuniversitäten als Orientierung für die Konzeptionen und Umsetzung ihrer Diversitätsstrategie. Ein Beispiel für eine solche Strategie verfolgt hier etwa die UC Berkeley⁷ mit ihrer Diversity Policy ‚Pathway to Excellence‘. Die Policy ist 2009 veröffentlicht worden (UC BERKELEY, 2009).

In dieser Diversitätsstrategie wird Diversität als charakteristisch für Kaliforniens Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beschrieben und umfasst „the variety of personal experiences, values, and worldviews that arise from differences of culture and circumstance. Such differences include race, ethnicity, gender, age, religion, language, abilities/disabilities, sexual orientation, socioeconomic status, and geo-

⁷ Die UC Berkeley wurde hier beispielhaft ausgewählt, da sie die Charakteristika einer so genannten ‚New Flagship University‘ (vgl. DOUGLASS, 2016) erfüllt: Zum einen zählt sie nämlich laut einschlägiger Rankings zu den besten Hochschulen. Zum anderen wirkt sie über unterschiedliche technologische und soziale Innovationen, aber zum Beispiel auch das Community Based Research wirkt in ihre organisationale Umwelt hinein und befördert so lokale wie regionale Entwicklungsprozesse.

graphic region, and more” (UC BERKELEY, 2009, S. 2). Wie die Liste möglicher relevanter Dimensionen von Diversität unbestimmt bleibt, genauso unbestimmt bleibt der ontologische Status der Dimensionen von Diversität und deren jeweiligen Ausprägungen. Diversität wird im Sinne eines positivistischen Verständnisses als gegeben vorgestellt. Es wird indes nicht problematisiert, ob diese gegebene Diversität ‚natürlich‘ gegeben und damit unveränderbar ist oder aber Folge bestimmter sozialer Praxen ist.⁸

Diversität selbst wird als wichtige Ressource und Potential für die UC Berkeley betrachtet: „For UC Berkeley to fully realize its potential and embody excellence in all its forms, it must tap into the vast and rich resource that is California’s diversity“ (UC BERKELEY, 2009, S. 3). Die Herausforderung bestehe damit darin, „to transform UC Berkeley into an equitable and inclusive academy of the highest caliber — a university that honors the rich tapestry of diversity in California, upholds a renewed commitment to Californians of every background and perspective, and creates new fields of inquiry, knowledge, and exploration, with global reach and implications“ (UC BERKELEY, 2009, S. 3). Deshalb habe man zunächst ein multidisziplinäres Programm mit ganz unterschiedlichen Forschungsfragen zum Thema Diversity aufgelegt, das 2010 dann im ‚Haas Institute for a Fair and Inclusive Society‘ nachhaltig integriert wurde. 2007 ist zudem die ‚Division of Equity and Inclusion‘ neu gegründet worden. In dieser Division wurden zuvor vorhandene Maßnahmen und Programme zusammengefasst. Die Division hat dann unter seinem neu berufenen Vice Chancellor Gibor Basri eine Diversity Policy zur Transformierung der UC Berkeley „into a fully equitable and inclusive institution“ (UC BERKELEY, 2009, S. 6) entwickelt. Der Plan soll zugleich als Vorbild für die anderen Campus der University of California dienen und ist in einem partizipativen Prozess forschungsbasiert und -orientiert entwickelt worden. Zudem sind andere

⁸ Damit interessiert man sich – jedenfalls nicht explizit – aber auch nicht für die historisch-konkreten Macht-Wissens-Verhältnisse, in denen sich diese Diversität formiert hat. Dies wird übrigens auch beispielsweise von Eike Marten (2020) in Bezug auf die Diversitätsstrategie der Universität Amsterdam kritisiert.

Hochschulen als Best-Practice-Beispiele besucht und einschlägige Forschungsliteratur berücksichtigt worden. Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass Diversität gegeben ist. „Diversity is a fact; either it exists or it does not. Diversity — in many forms — does exist at UC Berkeley“ (UC BERKELEY, 2009, S. 5).

Allerdings gelte es diese Diversität zu gestalten, damit die UC Berkeley ihre herausragende Stellung als exzellente, wie renommierte Universität verteidigen könne. Das übergeordnete Ziel bestehe darin, sowohl mehr Chancengleichheit bzw. soziale Teilhabe herzustellen als auch die herausgehobene Position der UC Berkeley zu behaupten. So heißt es in der Diversitätsstrategie: „But it is the principles of equity and inclusion — rather than representation — that will cement UC Berkeley’s excellence and continue to position it as the preeminent public university in the world“ (UC BERKELY, 2009, S. 5). Es wird also nicht nur der ‚Equity Case‘ oder der ‚Business Case‘ verfolgt, sondern eben der ‚Excellence Case‘: Entsprechend diesem Begründungsnarrativ besteht das Ziel der expliziten Bearbeitung von Vielfalt darin, über das ‚gute‘ Managen von Diversität wissenschaftliche Exzellenz zu generieren und so über die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln und Reputation auch wirtschaftlich zu profitieren.

Diese Zielstellung wird auch mit Blick auf die zentralen Gestaltungsprinzipien der expliziten Bearbeitung von Vielfalt adressiert (vgl. dazu UC BERKELY, 2009, S. 5):

- Mit Hilfe des ‚Excellence‘-Prinzips sollen Forschung, Lehre und Public Service höchsten Ansprüchen genügen.
- Das ‚Equity‘-Prinzip soll einen fairen Umgang mit allen Studierenden und Angehörigen der UC Berkeley in allen Studiengängen und Qualifikationsphasen ermöglichen. Zugleich sollen Barrieren identifiziert und abgebaut werden, um eine umfassendere Teilhabe aller zu gewährleisten.
- Mit dem ‚Inclusion‘-Prinzip soll eine (Willkommens-)Kultur geschaffen werden, in der sich alle respektiert, unterstützt und wertgeschätzt fühlen können.

Mit diesen Gestaltungsprinzipien werden wiederum drei zentrale Strategien verbunden (vgl. dazu vgl. UC BERKELY, 2009, S. 5):

- Mit der Strategie des ‚Responsive Research, Teaching, and Public Service‘ will die UC Berkeley das Wissen und die Forschung über ‚Equity‘, ‚Inclusion‘ und ‚Diversity‘ ausweiten.
- Die Strategie der ‚Expanded Pathways for Access and Success‘ soll dazu führen, dass historisch diskriminierte Gruppen zumindest entsprechend ihres Anteils an der kalifornischen Bevölkerung unter den Studierenden, den Forschenden („Faculty“) und den Beschäftigten im Wissenschaftsmanagement („Staff“) vertreten sind.
- Die Strategie des ‚Engaging and Healthy Campus Climate‘ soll für alle gute Studien- und Forschungsbedingungen ermöglichen. Mit diesen Gestaltungsprinzipien soll vor allem mehr Inklusivität für historisch diskriminierte Gruppen hergestellt werden; die Idee ist, den Pool der Talente auszuweiten, um sie dann an die UC Berkeley als Forschende, Lehrende oder Studierende zu binden.

4.1 Die Bestimmungsmomente des ‚Excellence Case‘

Deutlich wird also, dass im Begründungsnarrativ ‚Excellence Case‘ diskursive Versatzstücke aus dem ‚Business Case‘ und dem ‚Equity Case‘ aufgegriffen werden: Einerseits wird die Innovativität und Kreativität von diversen Gruppen hervorgehoben. Aber anders als im ‚Business Case‘ geht es hier nicht um innovative Antworten auf ökonomische Herausforderungen, wie etwa die Neustrukturierung von unternehmerischen Prozessen oder die Optimierung von Marktzugängen. Vielmehr soll nun die Diversität der Forschenden und Studierenden für die Entwicklung innovativer Lösungen wissenschaftlicher und/oder anstehender gesellschaftlicher Herausforderungen genutzt werden. An dieser Stelle geht es beispielsweise auch um die Bearbeitung disziplinärer Unterschiede und Gemeinsamkeiten in inter- und transdisziplinären Forschungsverbänden. Diverse Forschungs- und Lerngruppen sollen entsprechend der Strategie des Responsive Research, Teaching

und Public Service einen Mehr-Wert generieren und so zum Beispiel auch die Platzierungen der UC Berkeley in den einschlägigen Rankings weiter verbessern und damit einhergehend auch ihre internationale Reputation noch weiter erhöhen. Dabei orientiert sich die UC Berkeley auch an den aktuellen Befunden der Innovationsforschung. Von einer ähnlichen ‚Diversity-Dividende‘ geht man in Bezug auf Studium und Lehre aus: Je diverser die Studiengruppen sind, desto einfacher können die einzelnen interkulturelle Erfahrungen machen und vor allem lernen, ihre Perspektive zu reflektieren.

Andererseits sollen Talente unabhängig von deren Hintergrund und Lebenserfahrungen an die UC Berkeley geholt und so die Hochschule auch für Studierende jenseits traditioneller Studierendengruppen und für bisher historisch diskriminierte Gruppen noch weiter geöffnet werden. Im Fokus steht das Ziel, den Pool der Talente auszuweiten. Hier geht es um ein Mehr an Teilhabe und insbesondere um ein Mehr an Chancengleichheit im Sinne des Befähigungsansatzes (vgl. HAAS INSTITUTE, o. J.): Das heißt, es werden gerade nicht alle Studierenden gleichbehandelt. Vielmehr werden sie entsprechend ihrer individuellen Erfahrungshintergründe zu einem guten Studium befähigt. An dieser Stelle wird also die Chancengerechtigkeit im Sinne von möglicher Teilhabe hervorgehoben.

Den Kern des hier beispielhaft vorgestellten ‚Excellence Case‘ bildet indes das meritokratische Prinzip. Denn Forschende wie Studierende und Lehrende sollen primär an ihren Leistungen und Kompetenzen beurteilt werden, nicht aber aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder eines spezifischen Erfahrungshintergrundes. ‚Equity Case‘ und ‚Business Case‘ schließen sich – so betrachtet – gerade nicht aus. Vielmehr ergänzen sie sich konstruktiv im Sinne einer Verbesserung der Forschungs- und Studienbedingungen für alle, die wiederum eine Erhöhung der Forschungs- und Studienleistungen befördern soll.

5 Fazit: weder nur ‚Business Case‘ noch ‚Equity Case‘

In dem Beitrag ist die folgende These diskutiert worden: Der ‚Excellence Case‘ kann als eine mögliche Antwort auf die wichtige Frage betrachtet werden, wie es gelingen könnte, an Hochschulen eine breite Teilhabe aller mit Exzellenz in Einklang zu bringen. Dabei zeigte sich am Beispiel der Diversitätsstrategie der UC Berkeley, dass der ‚Excellence Case‘ wichtige Aspekte des ‚Business Case‘ und des ‚Equity Case‘ aufnimmt und so eine bisher oft konstatierte dichotome Frontstellung zwischen beiden Begründungsnarrativen für eine explizite Bearbeitung von Vielfalt überschreitet: Werden beim ‚Business Case‘ die Vorteile der Perspektivenvielfalt in diversen Teams für innovative Lösungen aufgegriffen, so rückt man in Bezug auf den ‚Equity Case‘ die Ermöglichung von Teilhabe aller Talente in den Fokus. Beim ‚Excellence Case‘ handelt es sich weder nur um den ‚Business Case‘, noch bloß um den ‚Equity Case‘. Denn es werden Elemente beider Begründungsnarrative aufgenommen und zu einem neuen, anderen Begründungsnarrativ zusammengefügt.

Der ‚Excellence Case‘ und seine Bestimmungsmomente sind in diesem Beitrag am Beispiel der UC Berkeley konturiert worden. Er taucht aber mittlerweile auch an großen Forschungsuniversitäten in der EU und auch in Deutschland auf (vgl. etwa MARTEN, 2020; BÜHRMANN, 2019).⁹ Allerdings ist die Frage der Verbreitung des ‚Excellence Case‘ systematisch noch nicht geklärt. Unklar ist auch, ob dieses Begründungsnarrativ typisch für den Organisationstypus Hochschule ist. Diese Frage gilt es genauer zu erforschen auch mit Blick auf die grundsätzlichere Überlegung, dass die explizite Bearbeitung von Vielfalt in ihren verschiedenen Ausprägungen und den damit verbundenen Begründungsnarrativen nicht nur in Abhängigkeit zum organisationalen Umfeld zu betrachten ist – diese habe ich in Kapitel 1

⁹ Zu nennen sind etwa die Universität Bremen, RWTH Aachen, TU München und erst kürzlich der Verbund der Berliner Universitäten.

dargestellt. Vielmehr könnten auch die organisationale Zwecksetzung und die damit verbundenen Eigenlogiken selbst einen entscheidenden Faktor für die gewählte Begründung für die Konzeption wie Implementierung einer Strategie zur expliziten Bearbeitung von Vielfalt darstellen.

6 Literaturverzeichnis

Aretz, H.-J. & Hansen, K. (2002). *Diversity und Diversity-Management im Unternehmen: eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht*. Münster: Lit-Verlag.

Association of American Colleges & Universities (o. J.). *Making Excellence Inclusive*. <https://www.aacu.org/making-excellence-inclusive>, Stand vom 27. März 2020.

Bührmann, A. D. (2019). Hochschulische Diversitätspolitik – der Aufstieg des ‚Exzellenz-Case‘ Plädoyer für (noch)mehr empirische (Diversitäts-)Forschung. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*. https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/971, Stand vom 24. April 2020.

Bührmann, A. D. (2020). *Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels*. Opladen/Berlin/Toronto: UTB (zum Druck angenommen).

Clayton-Pedersen, A. R., O’Neill, N. & McTighe M., C. (o. J.). *Making Excellence Inclusive: A Framework for Embedding Diversity and Inclusion into Colleges and Universities’ Academic Excellence Mission*. <https://www.uwp.edu/explore/offices/diversityinclusion/upload/Making-Inclusive-Excellence.pdf>, Stand vom 27. März 2020.

Douglass, J. A. (2016). Exploring the New Flagship University Model. In Douglass, J. A. (Hrsg.), *The New Flagship University. Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevance* (S. 3-114). New York/London: Palgrave Macmillan.

Eberherr, H. (2020). Diversity nutzen – zum Nutzen von Diversity. Begründungs- und Legitimationsdiskurse im organisationalen Vergleich. In W. Frieß, A. Mucha &

D. Rastetter (Hrsg.), *Diversity Management und seine Kontexte. Celebrate Diversity?! (S. 23-38)*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Johnston, W. & Packer, A. (1987). *Workforce 2000. Work and Workers for the 21. Century*. Indianapolis: Hudson Institute.

Kelly, E. & Dobbin, F. (1998). How Affirmative Action Became Diversity Management. Employer Response to Antidiscrimination Law, 1961 to 1996. *American Behavioral Scientist*, 41(7), 960-984.

Litvin, D. (2006). 'Diversity: Making Space for a Better Case'. In A. Konrad, P. Prasad & J. Pringle (Hrsg.), *Handbook of Workplace Diversity (S. 75-94)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Marten, E. (2020). Can diversity be decolonized? Or: why diversity is not an empty signifier. In W. Frieß, A. Mucha & D. Rastetter (Hrsg.), *Diversity Management und seine Kontexte. Celebrate Diversity?! (S. 39-54)*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Mensi-Klarbach, H. (2012). Diversity Management: The Business and Moral Cases. In A. Danowitz, E. Hanappi-Egger & H. Mensi-Klarbach (Hrsg.), *Diversity in Organizations. Concepts and Practices (S. 67-92)*. New York/London: Palgrave Macmillan International.

Noon, M. (2007). 'The Fatal Flaws of Diversity and the Business Case for Ethnic Minorities'. *Work, Employment and Society*, 21(4), 773-784.
<https://doi.org/10.1177%2F0950017007082886>

Özbilgin, M. F., Jonsen, K., Tatli, A., Vassilopoulou, J. & Surgevil, O. (2013). Global Diversity Management. In Q. M. Roberson (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Diversity at Work (S. 419-441)*. New York: Oxford University Press.

Sinclair, A. (2006). Critical Diversity Management Practice in Australia: Romanced or Co-Opted? In A. Konrad, P. Prasad & J. Pringle (Hrsg.), *Handbook of Workplace Diversity (S. 511-553)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tomlinson, F. & Schwabenland, C. (2010). Reconciling Competing Discourses of Diversity? The UK Non-Profit Sector Between Social Justice and the Business Case. *Organization*, 17(1), 101-121.
<https://doi.org/10.1177%2F1350508409350237>

UC Berkeley. (2009). *UC Berkeley Strategic Plan for Equity, Inclusion, and Diversity. Pathway to Excellence. Executive Summary.*
https://diversity.berkeley.edu/sites/default/files/executivesummary_webversion.pdf,
Stand vom 27. Dezember 2019.

Williams, D. A., Berger, J. B. & McClendon, S. A. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
www.aacu.org/inclusive_excellence/pdfs/Williams_Final.pdf

Autor*in



Prof. Dr. Andrea D. BÜHRMANN || Direktorin des Instituts für
Diversitätsforschung an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Göttingen || Platz der Göttinger Sieben 3,
D-37073 Göttingen

[www.uni-goettingen.de/de/prof.+dr.+andrea+d.+b%3%bchrmann/
446519.html](http://www.uni-goettingen.de/de/prof.+dr.+andrea+d.+b%3%bchrmann/446519.html)

andrea.buehrmann@uni-goettingen.de

Katharina WALGENBACH¹ & Nadja KÖRNER (Hagen)

Inklusion – (k)ein Thema für Hochschulstrategien zur Digitalisierung?

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, *inwiefern Inklusion ein Thema in den hochschulstrategischen Debatten zur Digitalisierung der Hochschulbildung ist*. Dafür werden strategische bzw. programmatische Dokumente der Kultusministerkonferenz (KMK), Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Hochschulforums Digitalisierung (HFD) mit einer quantitativen Inhaltsanalyse im Zeitraum 1990-2020 untersucht. Der Artikel schließt mit dem Plädoyer, Inklusion bzw. Barrierefreiheit *von Beginn* an in den Hochschulstrategien zur Digitalisierung mitzudenken und bereits auf der Ebene der HRK, KMK und HFD verbindliche Standards, Konzepte und Leitbilder zu implementieren.

Schlüsselwörter

Digitalisierung, Hochschulstrategie, Inklusion, Barrierefreiheit, Universal Design

¹ E-Mail: katharina.walgenbach@fernuni-hagen.de



Inclusion – (Not) an issue in higher education strategies for digitalisation?

Abstract

This paper explores *the extent to which inclusion is an issue in higher education strategy debates on the digitalisation of higher education*. To this end, strategic and programmatic documents from the Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK), the German Rectors' Conference (HRK) and the Hochschulforum Digitalisierung (HFD) from the years 1990-2020 are examined using a quantitative content analysis. The paper argues that inclusion and accessibility must be taken into account *from the very beginning* of the development of higher education strategies for digitalisation, and that mandatory standards, concepts and mission statements should be implemented at the HRK, KMK and HFD levels.

Keywords

higher education strategies, digitalisation, inclusion, accessibility, universal design

1 Einleitung

Digitalisierung wird gegenwärtig als zentrale strategische Zukunftsaufgabe der Hochschulen identifiziert. Exemplarisch lässt sich auf die ‚Empfehlungen zur Digitalisierung der Hochschullehre‘ der Kultusministerkonferenz verweisen (KMK, 2019). In dem mehrseitigen Dokument finden Leitbilder wie Inklusion, Barrierefreiheit oder Universal Design allerdings keine Erwähnung. Digitalisierung wird hier also nicht mit einer anderen Zukunftsaufgabe der Hochschulen zusammengedacht: Inklusion.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern Inklusion ein Thema in den hochschulstrategischen Debatten der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) und des Hochschulforums Digitalisierung (HFD)

zur Digitalisierung der Hochschulbildung ist. Dafür werden strategische bzw. programmatische Dokumente der HRK, KMK und HFD mit einer Themenfrequenzanalyse untersucht. Die Organisationen wurden ausgewählt, da sie sich als Orte der länderübergreifenden Meinungs- und Willensbildung im deutschen Hochschulwesen verstehen. Im Sinne einer Interdependenz von Top-down- und Bottom-up-Prozessen könnte in den hochschulstrategischen Dokumenten somit ein Ausgangspunkt liegen, Fragen von Inklusion bzw. Barrierefreiheit *von Beginn an* in der digitalen Hochschulbildung mitzudenken (vgl. ZORN, 2017).

Hochschulen sehen sich aktuell mit einer Reihe von Zukunftsaufgaben konfrontiert. Häufig genannt werden in diesem Zusammenhang bspw. Internationalisierung oder Wissenschaftstransfer. Die Zukunftsaufgabe Inklusion zeichnet sich allerdings durch ein besonderes Charakteristikum aus, denn der Zugang zur allgemeinen Hochschulbildung für Studierende mit Behinderungen und/oder chronischer Erkrankung (SmB) und das Recht auf barrierefreie Studienbedingungen sind durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, §24), den Landeshochschulgesetzen sowie dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) juristisch kodifiziert. Die Berücksichtigung von Inklusion in der digitalen Hochschulbildung ist somit nicht allein eine Frage der individuellen Schwerpunktsetzung von Hochschulen, sondern rechtlich geboten.

2 Inklusion und Behinderung – Begriffsbestimmung

In den Erziehungs- und Sozialwissenschaften finden sich unterschiedliche theoretische und disziplinäre Zugangsweisen zum Inklusionsbegriff. Im Rekurs auf Biewer beziehen wir uns im Folgenden auf ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von Inklusion:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen

nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (BIEWER, 2017, S. 204)

Darüber hinaus liegt unserer Studie ein so genannter ‚enger Inklusionsbegriff‘ zugrunde, da das Erkenntnisinteresse primär auf die Analysekategorie ‚Behinderung‘ abzielt (HEINRICH, URBAN & WERNING, 2013, S. 74). Dabei beziehen wir uns auf den sozialen bzw. kulturwissenschaftlichen Behinderungsbegriff der Disability Studies, der davon ausgeht, dass gesellschaftliche Vorstellungen von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ nicht natürlich gegeben sind, sondern über symbolische Ordnungen und institutionelle Praktiken historisch, kulturell und sozial erst hergestellt werden (WALDSCHMIDT, 2005, S. 22). Des Weiteren wird Behinderung in den Disability Studies als Diskriminierungs- und Ungleichheitskategorie gefasst (OLIVER & BARNES, 2012, S. 17).

3 Materialkorpus

Als intermediäre Gremien beanspruchen die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) einen elementaren Beratungs- und Gestaltungsanspruch im Feld der Hochschulbildung. Mit ihren Empfehlungen, Positionspapieren und Beschlüssen greifen sie Zukunftsthemen der Hochschulentwicklung auf, stellen Orientierungswissen bereit und zielen auf die Etablierung allgemeingültiger Qualitätsstandards. Für das spezielle Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie wurde zudem das Kooperationsprojekt Hochschulforum Digitalisierung (HFD) in die Untersuchung mit einbezogen.

Die ausgewählten Organisationen sind für die vorliegende Studie interessant, da sie den Bundesländern einen verbindlichen Rahmen für Bildungsthemen vorgeben und Strukturvorgaben setzen (KMK).² Des Weiteren beanspruchen sie für sich, zur

² Gleichwohl die Beschlüsse der KMK i. d. R. nicht rechtsverbindlich sind.

Standardentwicklung im Hochschulsystem beizutragen (HRK)³ sowie den Diskurs in Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter zu orchestrieren (HFD).⁴ Von ihren Zielen, Funktionen und Formen her, haben alle drei Organisationen somit das Potenzial, Inklusion als Top-down-Thema (hier im deskriptiven Sinne) zu setzen bzw. dazu beizutragen, dass Inklusion *von Beginn an* in der digitalen Hochschulbildung mitgedacht wird.

Der Materialkorpus besteht aus Dokumenten, die strategische bzw. programmatische Überlegungen zum Thema Digitalisierung der Hochschulbildung enthalten. Unter ‚strategische bzw. programmatische Dokumente‘ verstehen wir Publikationen, die übergeordnete Handlungsorientierungen, Ziele, Prinzipien und Leitbilder formulieren, an denen Hochschulen in einem mittel- bis langfristigen Zeithorizont ihre Konzepte, operativen Maßnahmen und Verfahren zur Digitalisierung ausrichten können bzw. sollen (vgl. MÜLLER-BÖLING & KRASNY, 1998, S. 22).

Im Folgenden sollen die Auswahlkriterien des Materialkorpus kurz skizziert werden: Um in die Untersuchung aufgenommen zu werden, mussten hochschulstrategische Publikationen einen einschlägigen Bezug zum Thema Digitalisierung aufweisen. Dokumente zu Hochschulstrategien im Allgemeinen (z. B. Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit oder Bologna-Prozess) wurden nicht einbezogen. Nicht berücksichtigt wurden zudem Dokumente, die sich zwar auf Digitalisierung beziehen, jedoch nicht dezidiert auf Hochschulen. Da das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags auf *Hochschulstrategien zur Digitalisierung* abzielt, wurden auch jene Dokumente nicht berücksichtigt, die sich allgemein auf die Situation von SmB bzw. Inklusion in Hochschulen beziehen (z. B. KMK, 1995; HRK, 2009; KMK/HRK, 2015). Es sei denn, sie hatten einen expliziten Bezug zur *digitalen* Hochschulbildung. Schließlich sollten sich die Dokumente auf die gesamte Hoch-

³ <https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/>

⁴ <https://hochschulforumdigitalisierung.de/wir/das-hochschulforum>

schule beziehen und nicht Detailfragen der Digitalisierung behandeln (z. B. Hochschulbibliotheken, E-Assessment, Finanzierungs- und Rechtsfragen).⁵

Der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Studie umfasst die Jahre 1990-2020. Das Jahr 1990 wurde als Untersuchungsbeginn gewählt, da sozial- und kulturwissenschaftliche Studien davon ausgehen, dass digitale Medien ab den 1990er zunehmend allgemein verfügbar wurden (z. B. STENGEL et. al., 2017, S. 5). Durch die zeitliche Zäsur 1990 wurden in der vorliegenden Untersuchung auch Debatten zu Neuen Medien und Telekommunikation im Hochschulbereich einbezogen.

4 Methode

Methodisch basiert das Forschungsdesign auf der Themen-Frequenzanalyse von Früh (2017). Die Forschungsfrage, ob Inklusion in den strategischen Debatten zur Digitalisierung der Hochschulbildung thematisiert wird, kann im Prinzip mit einer einfachen Häufigkeitsanalyse untersucht werden. Darüber hinaus fragen wir in unserer Studie aber auch nach dem Gesamtumfang der Dokumente sowie nach dem Kontext der Fundstellen: Werden Inklusion und Behinderung z. B. lediglich in Aufzählungen genannt oder wird ihnen ein eigener Abschnitt gewidmet?

Eine besondere Herausforderung der Studie war die Entwicklung eines geeigneten Kategoriensystems. Letztlich erwies sich aus Gründen, die bei der Ergebnisdarstellung deutlich werden, keine Textstichprobe aus dem Untersuchungsmaterial als geeignet, um empiriegeleitet ein tragfähiges Kategoriensystem zu entwickeln (FRÜH, 2017, S. 148). Aus diesem Grund wurde zur Kategorienbildung ein externes Dokument herangezogen, das sich elementar auf den Zusammenhang von Digitalisierung und Hochschulbildung bezieht: die Empfehlung ‚Digitale Hochschulbildung – Barrierefreiheit sichern‘ (2016) des Beirats der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS). Auf dieser Basis wurde in einem in-

⁵ In diesem Sinne wurden auch Pressemitteilungen, Forschungsberichte, Workshopprogramme und Blogbeiträge nicht in die Untersuchung einbezogen.

tersubjektiven Verfahren mit vier Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen akademischen Statusgruppen (Doktorand*innen/Postdoc/Professur) ein empiriegeleitetes Kategoriensystem gemäß den Arbeitsschritten Selektion/Reduktion, Bündelung und Generalisierung/Abstraktion/Bezeichnung entwickelt (FRÜH, 2017, S. 149). In einem zweiten Schritt wurde das Kategoriensystem durch eine theoriegeleitete Kategorienbildung ergänzt (FRÜH, 2017, S. 145). Dafür wurde eine einschlägige Publikation zum Thema Inklusion und Hochschule herangezogen (KLEIN & SCHINDLER, 2016).

Aufgrund der gebotenen Kürze kann das Kategoriensystem an dieser Stelle nicht komplett dokumentiert werden. Um das Forschungsdesign zumindest in Ansätzen nachvollziehbar zu machen, soll im Folgenden das methodische Vorgehen exemplarisch anhand der Hauptkategorie K2 ‚Barrierefreiheit‘ deutlich gemacht werden. Alle theoriegeleiteten Indikatoren wurden hier kursiv gesetzt:

Tab. 1: Beispiel Hauptkategorien/Unterkategorien/Indikatoren

K 2 Barrierefreiheit	2.1 Allgem. Bezeichnungen Barrierefreiheit	2.2. Zugänglichkeit/ Accessibility	2.3 Barrierefreie Nutzbarkeit	2.4 Verfügbarkeit
Indikatoren	Barrierefreiheit, Barrieren, barrierefrei, <i>barrierearm</i>	Zugänglichkeit, zugänglich/en, <i>accessibility</i>	Nutzbarkeit, uneingeschränkt nutzbar	Verfügbarkeit, verfügbar

Das endgültige Kategoriensystem bestand aus folgenden Hauptkategorien: K1 Bezeichnungen für Behinderungen, K2 Barrierefreiheit, K3 Barrierefreie Studienangebote, K4 Integration, K5 Inklusion, K6 Diversität, K7 Teilhabe, K8 Diskriminierung/Antidiskriminierung, K9 Gesetze, Konventionen, Verordnungen, Standards, K10 Anforderung an Hochschulpersonal. Eine Codiereinheit wurde nur dann co-

diert, wenn ein expliziter Bezug zum Themenkomplex Behinderung/Beeinträchtigung erkennbar war.⁶

5 Untersuchungsergebnisse

5.1 Kultusministerkonferenz (KMK)

In der Ständigen Konferenz der Kultusminister arbeiten die für Bildung zuständigen Minister*innen der Länder in Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik zu Fragen von länderübergreifender Bedeutung zusammen mit dem Ziel einer „gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“ (KMK, 2014). Dazu gehört z. B. die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule.

⁶ Dies betrifft bspw. Begriffe wie Diversität, Öffnung der Hochschulen oder Individualisierung. Sie wurden nicht codiert, wenn sie sich lediglich auf andere Heterogenitätsmerkmale von Studierenden beziehen (z. B. berufstätig Studierende) oder allgemein auf das personalisierte Lernen mit digitalen Lehrangeboten abzielten.

Tab. 2: Fundstellen Materialkorpus KMK

Jahr	Kurztitel	Seiten- umfang*	Fundstellen (insgesamt)
2019	Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre	13	0
2017	Bildung in der Digitalen Welt. Strategie KMK (Kap. 3 Hochschulen)	9	4
2001	Verbesserung der Literaturversorgung für blinde und sehbehinderte Studierende	11	141
1998	Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen (Hochschulbereich). Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen	3	0

*Der Seitenumfang wird ohne Deckblatt, Literaturverzeichnis, Leerseiten, Rückseiten und Impressum angegeben.

Für die KMK ist das Thema Inklusion spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 weit oben auf der Agenda, wenn es um allgemeinbildende Schulen bzw. Lehrerbildung geht sowie die Weiterentwicklung des Qualifikationsprofils von Erzieher*innen. In ihren strategischen Empfehlungen, Beschlüssen und Positionen zur Digitalisierung der Hochschulbildung lassen sich hingegen lediglich zwei Dokumente ausmachen, die Fragen einer inklusiven Hochschulbildung thematisieren. Das breit rezipierte Beschlussdokument ‚Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre‘ (2019) enthält noch nicht einmal einen Hinweis auf Barrierefreiheit.

Die meisten Fundstellen weist das thematisch einschlägige Positionspapier zur ‚Verbesserung der Literaturversorgung für blinde und sehbehinderte Studierende‘ auf (KMK, 2001), das auch die Chancen und Probleme neuer Informationstechnologien erörtert. Die vier Fundstellen in der KMK Strategie ‚Bildung in der Digitalen Welt‘ (KMK, 2017) beziehen sich alle auf einen einzigen Satz in dem Kapitel

zu ‚Hochschulen‘, der die Individualisierung und Flexibilisierung digitaler Lehrangebote thematisiert: „Sie sollen barrierefrei zugänglich und nutzbar sein und der Diversität der Studierenden Rechnung tragen“ (KMK, 2017, S. 48). Auch in den anderen Kapiteln zu Schule, Berufliche Bildung und Weiterbildung findet eine Auseinandersetzung mit Fragen zu Behinderung, Inklusion und Barrierefreiheit lediglich an vier Stellen zur inklusiven Schulbildung statt (KMK, 2017, S. 9, 13, 25, 39). Bezogen auf das Thema Digitalisierung hat die KMK ihre in den 1980er Jahren verabschiedeten Empfehlungen zur ‚Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich‘ (KMK, 1982; siehe auch SACHSTANDSBERICHT, 1995) somit nicht weiter stringent verfolgt.

5.2 Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Die Hochschulrektorenkonferenz ist ein Zusammenschluss aller staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland. Die jeweiligen Hochschulen werden durch die Präsidien und Rektorate der insgesamt 268 Mitgliedshochschulen repräsentiert (Stand 2019). Die HRK sieht sich als „Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit und das zentrale Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen“.⁷

⁷ <https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/>

Tab. 3: Fundstellen Materialkorpus HRK

Jahr	Kurztitel	Seiten- umfang*	Fundstellen (insgesamt)
2018	Stellungnahme öffentl. Fachgespräch Bundestagsausschuss ‚Digitalisierung in Schule, Ausbildung u. Hochschule‘	6	1
2018	Informationssicherheit als strategische Aufgabe der Hochschulleitung	17	0
2016	Die Hochschulen als zentrale Akteur*innen in Wissenschaft und Gesellschaft (Stand 2016)	13	7
2016	Senatsbeschluss zu Open Educational Resources	4	0
2014	Positionspapier MOOCs im Kontext der digitalen Lehre	2	0
2012	Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen	23	0
2010	Handreichungen: Herausforderung Web 2.0	52	0
2008	Schwerpunktinitiative ‚Digitale Information‘. Beschluss Allianz der Wissenschaftsorganisationen	8	0
2006	Leitfaden Hochschulstrategien zur Informations- und Kommunikationskultur	117	0
2003	Zum Einsatz der Neuen Medien in der Hochschullehre	6	0
1996	Empfehlung: Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien	15	0

*Der Seitenumfang wird ohne Deckblatt, Literaturverzeichnis, Leerseiten, Rückseiten und Impressum angegeben.

In ihrer 2009 verabschiedeten Empfehlung ‚Eine Hochschule für Alle‘ hat sich die HRK verpflichtet, Rahmenbedingungen für ein barrierearmes Studium zu schaffen, um die chancengleiche Teilhabe für SmB zu sichern (HRK, 2009, S. 3). In unserer Stichprobe zeigt sich allerdings, dass die Belange von SmB kaum eine systematische Berücksichtigung in den Empfehlungen, Beschlüssen und Handreichungen zur Digitalisierung finden.

Die relativ hohen Fundstellen in der Empfehlung ‚Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft – Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems‘ (HRK, 2016) sind eher das Resultat unseres kleinteiligen Kategoriensystems, denn letztlich wird Inklusion auch hier lediglich in zwei Sätzen im Rahmen einer Aufzählung mehrerer studentischer Heterogenitätsmerkmale adressiert (HRK 2016, S. 3, 11) und nicht systematisch mit der „Zukunftsaufgabe“ (HRK, 2016, S. 8) Digitalisierung verknüpft. An dieser Stelle muss allerdings konzediert werden, dass die HRK Fragen der Digitalisierung ab 2014 zunehmend im Hochschulforum Digitalisierung (HFD) erörtert hat, weshalb dessen hochschulstrategische Dokumente ebenfalls in die Untersuchung einbezogen wurden.

5.3 Hochschulforum Digitalisierung (HFD)

Das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) ist ein Kooperationsprojekt, das 2014 von der HRK, dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gegründet wurde. Es wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Das HFD entwickelt Positionen und Strategiepapire zu unterschiedlichen Teilbereichen der Digitalisierung im Hochschulwesen, versteht sich als Impulsgeber für Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und steht in beratender Funktion mit Hochschulen in Kontakt.

Die Eingrenzung des Materialkorpus war beim HFD eine besondere Herausforderung, da sich das Kooperationsprojekt grundsätzlich mit Digitalisierung und Hochschule befasst. Hinzu kommen unterschiedliche Materialarten (Themendossiers, Diskussions- und Selbstverständigungspapiere, Blogbeiträge, Berichte von Wett-

bewerben, empirische Studien etc.). Für die Themen-Frequenzanalyse wurden Arbeitspapiere der Themen- und Arbeitsgruppen des HFD gewählt, die Empfehlungen und Leitlinien zur digitalen Hochschulentwicklung präsentieren, welche sich auf die gesamte Hochschule beziehen.

Tab. 4: Fundstellen Materialkorpus HFD

Jahr	Kurztitel	Seiten- umfang*	Fundstellen (insgesamt)
2019	Was bedeutet Hochschullehre im digitalen Zeitalter?	24	1
2019	Zukunftsfähige Lernraumgestaltung im digitalen Zeitalter	33	3
2018	Hochschulstrategien für die Lehre im digitalen Zeitalter: Keine Strategie wie jede andere!	24	0
2018	Curriculumentwicklung und Kompetenzen für das digitale Zeitalter	28	0
2016	Design digitaler Lehr-, Lern- und Prüfungsangebote	20	2
2016	The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter	148	40
2016	Strategieoptionen für Hochschulen im digitalen Zeitalter.	51	0
2016	Öffnung und Praxisorientierung der Hochschulen durch digitale Lehr- und Lernangebote	11	2
2015	20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung	18	3

*Der Seitenumfang wird ohne Deckblatt, Literaturverzeichnis, Leerseiten, Rückseiten und Impressum angegeben.

Erneut wird Inklusion oder Barrierefreiheit in den Arbeitspapieren entweder gar nicht erwähnt oder lediglich in einer Aufzählung. Ausnahmen bilden das Dokument ‚Design digitaler Lehr-, Lern- und Prüfungsangebote‘ (2016) und der Abschlussbericht ‚The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter‘ (2016). In dem Abschlussbericht des HFD für die Förderperiode 2014-2016 wird Inklusion an mehreren Stellen als Leitbild herausgestellt. Es wird sehr differenziert auf „Barrierefreies Lernen“ eingegangen sowie postuliert, dass digitale Lehrangebote nicht erst auf Nachfrage einzelner Studierender inklusiv gestaltet werden sollten (HFD, 2016, S. 18). Des Weiteren wird auf die Notwendigkeit der Einhaltung, aber auch Weiterentwicklung rechtlicher Standards zur Barrierefreiheit verwiesen (HFD, 2016, S. 151). Die Notwendigkeit einer umfangreich verstandenen Barrierefreiheit von Studienangeboten, die in dem Abschlussbericht akzentuiert wird, findet allerdings bisher – wie oben gezeigt – keinen nennenswerten Eingang in hochschulstrategische bzw. programmatische Dokumente der KMK und HRK.

6 Diskussion

In der Gesamtschau verweist die Themen-Frequenzanalyse auf eklatante Leerstellen in den hochschulstrategischen Dokumenten zur digitalen Hochschulbildung der KMK, HRK und HFD, wenn es um Inklusion, Barrierefreiheit oder Behinderung geht. In den meisten Dokumenten zur Digitalisierung der Hochschulbildung werden inklusive Handlungsorientierungen, Ziele und Strategien überhaupt nicht aufgegriffen oder finden lediglich eine kurze Erwähnung. Der Verweis auf Barrierefreiheit – zumeist in einem einzelnen Satz oder als Aufzählung – gleicht eher einer ritualisierten Formel, er bildet keinen Ausgangspunkt konzeptioneller Überlegungen. Barrierefreiheit wird in den untersuchten Dokumenten zudem häufig rein technisch ausgelegt und nicht als elementarer Bestandteil einer Leitidee gesehen wie z. B. in den Konzepten Universal Design oder Universal Design for Learning (BURGSTÄHLER & CORY, 2008; POWELL, 2011). Systematisch zusammengedacht werden Inklusion und Digitalisierung lediglich in dem Dokument der KMK zur Literaturversorgung für sehbehinderte Studierende (KMK, 2001) sowie in dem

Abschlussbericht ‚The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter‘ (HFD, 2016).

Nach Früh lassen sich mit der Themen-Frequenzanalyse bzw. Inhaltsanalyse allerdings „im strikten Sinne weder Wirkungen von Mitteilungen noch Eigenschaften und Absichten von Kommunikatoren nachweisen“ (FRÜH, 2017, S. 47). Folglich lassen sich mit dem von uns gewählten Forschungsdesign keine Aussagen darüber treffen, ob das Fehlen von Belegen für eine Berücksichtigung von Inklusion, Barrierefreiheit oder Behinderung in den hochschulstrategischen Dokumenten der HRK, KMK und HFD auch Effekte auf die tatsächliche Umsetzung von Digitalisierungsstrategien in den Hochschulen hat. Die Untersuchung dieser Frage muss weiteren Forschungsarbeiten überlassen werden. Hier wären etwa die zahlreichen Maßnahmen, Förderprogramme und Interventionen auf Landesebene sowie die empirisch beobachtbaren digitalen Praktiken im Hochschulwesen zu untersuchen. Auch lassen sich mit den hier erhobenen Daten keine Aussagen über mögliche Gründe der fehlenden Inklusionsdimension treffen (z. B. hohe erwartete Kosten, deren Finanzierung ungeklärt ist).

Allerdings kann auch die Absenz von Themen ein relevantes Untersuchungsergebnis von Inhaltsanalysen sein:

„Researchers can also use basic content analysis to determine if content is *not* present in situations where one might expect it to be. It is widely used to detail the proportion or percentage of a text or set of materials that is devoted to specific topics. This allows researchers to make evaluative comparisons of materials with established standards or goals and to establish the relative emphasis within the materials“

(DRISKO & MASCHI, 2016, S. 25-26; Hervorhebung im Original).

Für die vorliegende Studie lässt sich resümieren, dass die untersuchten Organisationen HRK, KMK und HFD ihre Handlungsoptionen, Rahmenvorgaben für spezifische Themen zu setzen oder Top-down- und Bottom-up-Prozesse zu initiieren, im Hinblick auf die Zukunftsaufgabe Inklusion und digitale Hochschulbildung bis auf wenige Ausnahmen nicht nutzen. Aufgrund der föderalistischen Struktur der Bun-

desrepublik Deutschland gehören KMK und HRK mit zu den höchsten Gremien in Fragen der Bildung. Hier wäre also im Prinzip der adäquate Ort, Inklusion bzw. Barrierefreiheit *von Beginn an* in der digitalen Hochschulbildung mitzudenken. Warum das wichtig sein könnte, möchten wir abschließend erörtern.

7 Ausblick: Pars pro toto

Noch steht die Digitalisierung der Hochschulbildung in Deutschland am Anfang. Dies könnte eine historische Chance sein, so unsere These, Hochschulen *von Beginn an* im Sinne eines Universal Designs zu gestalten. Um diese These zu entfalten, möchten wir exemplarisch auf eine internationale Diskussion verweisen, die den so genannten *Accommodation Approach*, der auf eine nachträgliche bzw. individuelle Anpassung digitaler Lehr-Lernformate an die Bedarfe von SmB abzielt, dem *Universal Design Approach* gegenübergestellt (z. B. MÜLLER, 2014; PEREZ, 2015; THOUSAND, VILLA & NEVIN, 2015, S. 11ff.). Beim *Accommodation Approach* werden bereits einige negative Effekte angeführt, die auftreten können, wenn Inklusion nicht von vornherein bei der Digitalisierung der Hochschulbildung mitgedacht wird:

Accommodation Approach	Universal Design Approach
Access is a problem for the individual and should be addressed by that person and the disability service program	Access issues stem from inaccessible, poorly designed environments and should be addressed by the designer
Access is achieved through accommodations in and/or retrofits of existing requirements	The system or environment is designed, to the greatest extent possible, to be usable by all
Access is reactive	Access is proactive
Access is often provided in a separate location or through special treatment	Access is inclusive
Access must be reconsidered each time a new individual uses the system, i.e. is consumable	Access, as part of the course design and curriculum, is sustainable

Quelle: MÜLLER, 2014, S. 18

Neben den hier angeführten Argumenten spricht gegen den *Accommodation Approach*, dass nachträgliche Modifikationen von Lehrmaterialien, Lerninfrastrukturen oder Gebäuden häufig zeit- und ressourcenintensiv sind sowie den Studierenden mitunter erst zeitverzögert zur Verfügung gestellt werden können (IBS, 2016, S. 3; SLATER et. al., 2015, S. 7; THOUSAND, VILLA & NEVIN, 2015, S. 18).

Die Kritik am *Accommodation Approach* zielt zwar meist auf Fragen der Gestaltung von digitalen Lehr-Lernformaten oder Curricula, sie kann unseres Erachtens aber auch *pars pro toto* auf Hochschulstrategien übertragen werden: Wenn Inklusion in den strategischen Überlegungen zur Digitalisierung nicht *von Beginn an* mitgedacht wird, besteht die Gefahr, dass deren mangelnde Berücksichtigung die Probleme erst produziert, deren Lösung sie anschließend in die individuelle Verantwortung von Studierenden, Lehrenden und IT-Personal legt. In der Konsequenz entsteht ein Patchwork an individuellen Bewältigungsstrategien bzw. technischen Lösungen, die für Hochschulangehörige zeit- und kostenintensiv sind. Für Studie-

rende hat dies zur Folge, dass sie die behindernden Strukturen der Hochschule durch individuellen Mehraufwand kompensieren müssen und potenziell in die Position von ‚Bittsteller*innen‘ gebracht werden. Pars pro toto ist es somit sinnvoller, Digitalisierungsstrategien *von vornherein* an den Prinzipien des *Universal Designs* auszurichten, als digitale Hochschulbildung nachträglich anzupassen. Die hochschulstrategischen Interventionen der HRK, KMK und HFD könnten dafür bereits wichtige Impulse setzen, indem sie entsprechende verbindliche Standards, Konzepte und Leitbilder implementieren.

In einem engeren, eher technischen Sinne bedeutet Universal Design, dass digitale Lehrangebote sowie Lerninfrastrukturen (z. B. Lernmanagementsysteme oder Online-Portale zur Studienorganisation) *von vornherein* an den Standards der uneingeschränkten Zugänglichkeit, Nutzbarkeit und Teilhabe ausgerichtet sind, ohne technischen bzw. inhaltlichen Qualitätsverlust.⁸ In einem weiteren Sinne offeriert das Konzept *Universal Design for Learning* den Studierenden aber auch unterschiedliche Lernzugänge, Kommunikationswege und Interaktionsformen (PEREZ, 2015). Hier ergeben sich Anschlüsse an einen ‚weiten Inklusionsbegriff‘ (HEINRICH, URBAN & WERNING, 2013, S. 74), der auf die Etablierung einer möglichst diskriminierungsfreien und bedürfnisorientierten Lernumgebung abzielt und damit dem Leitbild einer ‚Hochschule für Alle‘ (HRK, 2009) nahekommt.

⁸ Wobei dies eine Zielperspektive ist, die aufgrund der vielfältigen Bedürfnisse und Bedarfe von Studierenden wahrscheinlich nie vollständig erreicht werden kann. Auch bei einem Universal Design Approach können deshalb mitunter individuelle Anpassungen erforderlich sein (SLATER et al., 2015, S. 7; THOUSAND, VILLA & NEVIN, 2015, S. 13).

8 Literaturverzeichnis

Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt.

Burgstahler, S. & Cory, R. (Hrsg.) (2008). *Universal design in higher education: From Principles to Practice*. Cambridge: Harvard Education Press.

Drisko, J. & Maschi, T. (2016). *Content Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (9. Aufl.). Konstanz/München: UTB/UVK.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Dörbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlung* (S. 69-133). Münster: Waxmann.

HFD (2016). *The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

HRK (2009). *Eine Hochschule für Alle – Zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit*. Empfehlung der HRK vom 21.4.2009.

HRK (2016). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft – Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems*. Empfehlung der HRK vom 13.10.2016.

HRK (2018). *Stellungnahme der HRK, vertreten durch die Vizepräsidentin für Digitale Infrastrukturen, Frau Professorin Dr. Gross, zum öffentlichen Fachgespräch „Digitalisierung in Schule, Ausbildung und Hochschule“ beim Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung*. Ausschuss-Drks. 19(18)37 b, Berlin, 09.10.2018.

IBS (2016). *Digitale Hochschulbildung – Barrierefreiheit sichern. Empfehlung des Beirats der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS)*.

- Klein, U. & Schindler, C.** (2016). Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 7-19). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KMK** (1982). *Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich. Empfehlung der KMK vom 25.06.1982.*
- KMK** (1995). *Bericht zum Stand der Umsetzung der KMK-Empfehlung „Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich“. Beschluss der KMK vom 08.09.1995.*
- KMK** (2001). *Verbesserung der Literaturversorgung für blinde und sehbehinderte Studierende. Positionspapier der KMK vom 28.06.2001.*
- KMK** (2014). *Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 19.11.1955 i. d. F. vom 29.08.2014.*
- KMK & HRK** (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (18.03.2015) und Kultusministerkonferenz (12.03.2015).*
- KMK** (2017). *Bildung in der Digitalen Welt. Strategie der KMK. Beschluss der KMK vom 08.12.2016 i. d. F. vom 07.12.2017.*
- KMK** (2019). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre. Beschluss der KMK vom 14.03.2019.*
- Müller, W.** (2014). An Accessible eLearning Framework. Legal, pedagogical, technological and institutional Elements at the San Francisco State University (SF State). *Hamburger eLearning Magazin*, 13, 14-19.
- Müller-Böling, D. & Krasny, E.** (1998). Strategische Planung an deutschen Hochschulen – theoretisches Konstrukt und erste Ansätze einer Methodologie. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wismann (Hrsg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte, Prozesse, Akteure* (S. 13-47). Gütersloh: Bertelsmann.
- Oliver, M. & Barnes, C.** (2012). *The New Politics of Disablement*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

- Perez, L.** (2015). From Accommodations to Accessibility: Creating Learning Environments That Work for All. *EDUCAUSE Review*, 50(3), 60-61.
- Powell, J. J. W.** (2011). Universal Design University. Removing Barriers and Enhancing Accessibility. In M. Simons, M. Decuyper, J. Vlieghe & J. Masschelein (Hrsg.), *Curating the European University. Exposition and Public Debate* (S. 25-32). Leuven: Leuven University Press.
- Slater, R., Pearson, V. K., Warren, J. P. & Forbes, T.** (2015). Institutional change for improving accessibility in the design and delivery of distance learning – the role of faculty accessibility specialists at The Open University. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(1), 6-20.
- Stengel, O., van Looy, A. & Wallaschkowski, S.** (2017). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft. Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I.** (2015). *Differentiating Instruction: Planning for Universal Design and Teaching for College and Career Readiness*. Thousand Oaks: Corwin.
- Waldschmidt, A.** (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31.
- Zorn, I.** (2017). *Inklusion und Digitalisierung in der Hochschulbildung*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/inklusion-und-digitalisierung-der-hochschulbildung>, Stand vom 30. März 2020.

Autor*innen



Prof. Dr. Katharina WALGENBACH || FernUniversität in Hagen,
Lehrgebiet Bildung und Differenz || Universitätsstr. 33,
D-58097 Hagen

www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-differenz/

katharina.walgenbach@fernuni-hagen.de



M.A. Nadja KÖRNER || FernUniversität in Hagen,
Lehrgebiet Bildung und Differenz || Universitätsstr. 33,
D-58097 Hagen

www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-differenz/

nadja.koerner@fernuni-hagen.de

Beate HENNENBERG¹ (Wien)

Einblicke in die Arbeit der Senats-AG Barrierefrei der mdw²

Zusammenfassung

Die Senats-Arbeitsgruppe Barrierefrei an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien [mdw] unterstützt Universitätsangehörige in Fragen der Barrierefreiheit und Inklusion. Gestützt auf gesellschaftspolitische Leitlinien im Bereich Diversität und Inklusion setzt sich die AG für eine inklusive und barrierefreie Universität ein. Im Laufe des nun vierjährigen Bestehens realisierte sie die Möglichkeit adaptierter Prüfungsbedingungen für Studierende sowie eine barrierefreie Website nach WCAG 2.0-Richtlinien. Im Austausch mit anderen Universitäten soll eine stetige Weiterentwicklung in Richtung einer inklusiven Hochschule vorangetrieben werden³.

Schlüsselwörter

Inklusion, Diversität, Barrierefreiheit, Hochschulentwicklung, Hochschulsteuerung

¹ E-Mail: hennenberg@mdw.ac.at

² Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien

³ Für die finale Überarbeitung des Textes bedanke ich mich bei Kathrin Fabian, Tutorin der Inklusiven Musikpädagogik am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren der mdw.



Insight into the work of the Senate Working Group on Accessibility at the University of Music and Performing Arts, Vienna

Abstract

The Senate Working Group on Accessibility (University of Music and Performing Arts, Vienna) supports university members in the areas of accessibility and inclusion. Based on socio-political guidelines on diversity and inclusion, the working group is committed to realising an inclusive and barrier-free university. In its four years of existence, the group has implemented adapted examination conditions for students, as well as a barrier-free website based on WCAG 2.0 guidelines. In exchange with other universities, the group fosters continuous development towards an inclusive university.

Keywords

inclusion, diversity, accessibility, university development, university management

1 Gesellschaftspolitische Basis

Österreich verpflichtete sich mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahre 2008, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen. Das Beachten der Maßgaben von Diversitätsbewusstsein und sozialer Inklusion sowie der gesellschaftlichen Verantwortung der Universitäten ist darüber hinaus in Vorgaben des Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan bis 2021, der für die mdw genauso verpflichtend wie die Nationale Strategie zur Sozialen Dimension in der Hochschulbildung ist, festgehalten. Schon vergleichsweise früh, im Jahr 2002, definierte das Universitätsgesetz im Paragraf 58, dass für Studierende mit einer Behinderung abweichende Prüfungen ermöglicht werden müssen. Aufgabe der Universitäten ist es demnach, den Bedürfnissen Studierender mit Behinderung Rechnung zu tragen. Letztlich befürwortet auch das Mission Statement zur mdw-Diversitätsstrategie, dass alle Angehörigen der mdw erfolgreich studieren und arbeiten können sollen, „unabhängig von ihrem

sozialen [...] Bildungs- und Erfahrungshintergrund, [...] ihren individuellen physischen und psychischen Behinderungen oder ihres Eingebunden-Seins in die Betreuung anderer Menschen“ (MDW, o. J. b, Absatz 2). Durch die „Einrichtung spezifischer Anlaufstellen zu Organisationsentwicklung und Antidiskriminierung sowie durch Projekte und Initiativen in Forschung, Lehre und Praxis“ (MDW, o. J. b, Absatz 6) wurden und werden an der mdw Zeichen für eine chancengleiche und inklusive Zusammenarbeit gesetzt.

2 Besonderheit Musikuniversität

Alle eben genannten gesellschafts- und universitätspolitischen Strategien sieht die Senats-AG Barrierefrei als Basis ihrer Haltung und Handlungen an. Nun ist nicht erst seit Veröffentlichung der Ergebnisse der österreichischen Studierendensozialerhebung von 2015 – eine neuere ist seit 2019 in Planung – bekannt, dass Studierende an Kunst- und Musikuniversitäten sowohl von körperlichen Beeinträchtigungen als auch von chronischen oder psychischen Erkrankungen betroffen sind. Geben zwölf Prozent aller Studierenden an, eine Beeinträchtigung zu haben, die sich negativ auf das Studium auswirkt, liegt der Anteil Studierender an Kunstuniversitäten bei 18 Prozent (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 207).

ZAUSSINGER et al. (2016, S. 215) schlüsseln die studienerschwerenden Beeinträchtigungen nach Gruppen von Beeinträchtigungsformen auf. Psychische Erkrankungen bilden dabei die größte Gruppe der studienerschwerenden Beeinträchtigungen. Die Kunstuniversitäten erreichen mit einem Anteil von 49 Prozent an Studierenden mit psychischen Beschwerden⁴ ebenfalls den höchsten Wert verglichen mit anderen Hochschulsektoren (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 207). Auch wenn die

⁴ Psychische Beschwerden sind zu unterscheiden von psychischen Beeinträchtigungen / Erkrankungen und können sich beispielsweise als mangelndes Selbstwertgefühl, depressive Stimmungen, Kontaktschwierigkeiten oder Prüfungsangst manifestieren (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 208).

mdw hier im Verhältnis mit anderen Kunstuniversitäten niedrigere Prozentwerte erreicht (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 220), ist es der Senats-AG ein spezielles Anliegen, die Bedarfe von Studierenden mit psychischen Belastungen zu berücksichtigen. Spezielle berufsfeld- und studienbezogene Anforderungen für Musiker*innen und Künstler*innen können mit höheren psychischen Belastungen einhergehen (bspw. Auftritts-, Zukunftsängste). Seit einigen Semestern besteht nun neben dem österreichweiten Angebot der Psychologischen Studierendenberatung eine eigene Psychosoziale Beratungsstelle für Studierende an der mdw.

Fest steht jedoch in jedem Falle, dass alle Studierenden – mit oder ohne Beeinträchtigung – über eine in der Zulassungsprüfung festgestellte besondere künstlerische Eignung im jeweiligen Hauptfach besitzen.

3 Aufgaben der Senats-AG Barrierefrei

3.1 Chancengerechtigkeit

Vom Senat eingerichtet, spricht die Senats-AG Barrierefrei Empfehlungen aus, berät Studierende und Lehrende aller Kurien sowie Mitarbeiter*innen der Verwaltung, beispielsweise zu Themen der inklusiven Pädagogik, zur barrierefreien Gestaltung der Semesterorganisation und zu barrierefreien Lehrveranstaltungsunterlagen. Sie setzt sich für eine inklusive Lern-, Lehr- und Arbeitsumgebung der mdw ein und arbeitet daran, Maßnahmen zur Realisierung von Chancengerechtigkeit für alle Angehörigen der Universität zu verwirklichen (HENNENBERG, 2019, Absatz 3)⁵. Zuvor hatte an der mdw ein strategischer Diversitätsstrategieentwicklungsprozess stattgefunden, in dem partizipativ alle Angehörigengruppen der mdw – Lehrende, Studierende und Verwaltungsmitarbeitende – eingebunden waren.

⁵ Zu ihren Arbeits- und Handlungsbereichen vgl. Abb. 1

[...] Barrierefreies Studieren – was genau ist darunter zu verstehen? Konventionelle Prüf- oder Unterrichtsmethoden stellen für bestimmte Personengruppen bisweilen Barrieren dar, obwohl Leistung, Begabung und Engagement der Studierenden vorhanden sind. Das Seminar bietet eingangs einen kurzen Überblick über aktuelle politische Diskurse und rechtliche Rahmenbedingungen. Den Schwerpunkt legt es auf konkrete und ohne großen Aufwand umsetzbare Techniken, um die Lern- und Prüfungsbedingungen für Personen mit studienerschwerender Beeinträchtigung zu adaptieren, damit die Lehrqualität erhöht wird und Mechanismen der Exklusion entgegengetreten werden kann“. Im gleichen Jahr wurde eine Website eingerichtet, die Informationen rund um die Zulassungsprüfung, zum Studium und Studiensumfeld, zur Studienbegleitung und zur Interessensvertretung liefert und fortlaufend bestückt wird.

3.3 Website nach WCAG 2.0

2018 initiierte die AG die Umstellung der Universitäts-Website auf barrierefreien Content nach WCAG 2.0, wobei Mitarbeiter*innen der Abteilung Zentraler Informatik Dienst der mdw diese Umsetzung vollzogen. Ausgangsbasis war hier das Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz – BGStG), das die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderungen am Leben in der Gesellschaft gewährleistet. Die neu gestalteten Websites sollten von allen Menschen ohne fremde Hilfe erfassbar und lesbar sein, unabhängig von Hardware, Software, Sprache, Kultur, Ort, physischen oder kognitiven Fähigkeiten. Dazu kam der Anreiz, durch diese neue Website auch alle anderen Instituts- und Dienstleistungs-mdw-Websites, die über das hauseigene Content-Management-System laufen, zu verbessern und barrierefreier zu gestalten. Seit diesem Zeitpunkt führt das Zentrum für Weiterbildung für die Online-Beauftragten aller Organisationseinheiten regelmäßig Schulungen zur gesetzlich verankerten Webzugänglichkeit und der barrierefreien Befüllung des Content-Management-Systems (CMS) in Kooperation mit der Senats-AG Barrierefrei durch.

3.4 Abweichende Prüfungsmethoden

Seit 2019 beschäftigt sich die AG mit der Errichtung einer Checkbox, mit deren Hilfe Studienbewerber*innen bereits vor der Zulassungsprüfung ihre besonderen Bedarfe angeben können und so abweichende Prüfungsmethoden angefordert werden können. Hierzu wurde beispielsweise die Expertise von Vertreter*innen der Lehrmittelstelle des Bundes-Blindenerziehungsinstituts bezüglich der Umwandlung von Prüfungsmaterial in Brailleschrift einbezogen, es folgten Gespräche mit dem Vizerektorat und der generellen Behindertenbeauftragten und es erging ein Schreiben an alle Institutsleiter*innen, um gute Beispiele zu sammeln und zusammenzufassen. Das Zwischenergebnis wurde an die Stabstelle Gender, Gleichstellung und Diversität rückgemeldet und ist aktuell in Bearbeitung.

2020 beschäftigte sich die Senats-AG mit den situationsspezifischen Barrieren, die durch Home Learning und den Wegfall des Präsenzbetriebs während der aktuellen Corona-Krise entstanden, und es wurde eine durch eine Online-Befragung erhobene Stellungnahme an das Vizerektorat für Lehre und Nachwuchsförderung eingebracht. Während das vorübergehende Online Learning für manche Studierende einen Vorteil darstellt, etwa für Studierende mit manchen chronischen Erkrankungen, entstanden für andere Studierende mit Beeinträchtigungen neue Nachteile, etwa bei Studierenden mit Leseschwäche, die im Regelbetrieb die mündliche Beteiligung als Teilkompensation bei Problemen in der Schriftlichkeit nutzen konnten, oder bei Studierenden mit Sehbeeinträchtigung, die statt verbal vorgetragener Inhalte sich nun mit schriftlicher oder grafischer Darstellungen auseinandersetzen haben. Auch Studierende, die durch mehrstündige Übezeiten am Instrument chronische Schmerzen in den Händen haben und die nun statt mündlich-interaktiver Lehrveranstaltungen auf schriftliche Arbeiten umstellen mussten, stießen auf neue Barrieren.

3.5 Ausblicke

Die Senats-AG Barrierefrei hat eine inklusive, diversitätssensible Gesellschaft von morgen im Auge und versucht, auf diese vorzubereiten. Im Austausch mit anderen

Hochschulen und Universitäten über Best-Practice-Beispiele in den Bereichen Diversität, Inklusion, Barrierefreiheit und Vermittlung von Sozialkompetenz soll eine stetige Weiterentwicklung in Richtung Inklusion stattfinden. Die Zusammenarbeit und der Austausch mit Selbstbetroffenen ist ebenso wichtig. Insofern stellt sich die mdw der sozialen Verantwortung einer öffentlichen Universität. Die Mitglieder der Senats-AG Barrierefrei besuchten und besuchen regelmäßig interne und externe Fort- und Weiterbildungen, um verschiedenste Kompetenzen auszubauen.

Herausforderungen in der Arbeit der Senats-AG ergeben sich insbesondere insofern, als deren Mitglieder aus Lehrenden, Studierenden und Verwaltenden bestehen und die Prioritäten der Arbeiten stets auszuverhandeln sind. Herausfordernd ist auch die Termingestaltung überhaupt, da die Arbeit ehrenamtlich erledigt wird und die Musikuniversität an rund zehn Dienstorten, über ganz Wien verteilt, arbeitet; die AG jedoch sich zur Aufgabe macht, wechselseitig ihre Sitzungen in den verschiedenen Dekanats-, Instituts- oder Dienstleistungslocations abzuhalten. Nicht unerheblich ist auch das Finden eines angemessenen Arbeitstempos: Während es den einen Mitgliedern nicht dynamisch genug vorangehen kann, setzen andere auf mehrfaches gewissenhaftes Überprüfen von Statements und Stellungnahmen, etwa an den Senat oder die Vizerektorate. Hier lernen wir alle dazu.

Die Senats-AG als ‚Drehscheibe der Inklusion‘ an der mdw, die als Anlaufstelle dient und für Vernetzung sorgt, möchte somit die gesamtuniversitäre Aufgabe, ein inklusives und diversitätsbewusstes Studier-, Arbeits- und Praxisfeld zu entwickeln, durch ihre Arbeit unterstützen.

4 Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015).

Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016-2021.

[https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:021fa95a-1e86-4828-b440-](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:021fa95a-1e86-4828-b440-363b7136de42/GUEP_2016_2021%20Langversion.pdf)

[363b7136de42/GUEP_2016_2021%20Langversion.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:021fa95a-1e86-4828-b440-363b7136de42/GUEP_2016_2021%20Langversion.pdf), Stand vom 12. Mai 2020.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. J. a). *Soziale Dimension*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Hochschule-und-Universitaet/Studium/Leitthemen/Soziale-Dimension.html>, Stand vom 12. Mai 2020.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J. b). *Universitäten (Organisation- und Studienrecht)*. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Hochschule-und-Universitaet/Hochschulsystem/Gesetzliche-Grundlagen/Universitaeten-\(Organisation-und-Studienrecht\).html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Hochschule-und-Universitaet/Hochschulsystem/Gesetzliche-Grundlagen/Universitaeten-(Organisation-und-Studienrecht).html), Stand vom 12. Mai 2020.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (o. J.). *Barrierefreies Web – Internet-Zugang für alle*. <https://www.digitales.oesterreich.gv.at/barrierefreies-web-zugang-fur-alle>, Stand vom 12. Mai 2020.

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017). *Verwaltungsbereich Wissenschaft und Forschung: Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung*. https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Veranstaltungen/2017/Bologna-Tag/0_barriere_Strategien_4.pdf, Stand vom 12. Mai 2020.

Grosse, T. (o. J.). *Inklusion an Kunst- und Musikhochschulen aus Sicht einer Hochschulleitung*. <https://kultur-und-inklusion.net/thomas-grosse-inklusion-an-kunst-und-musikhochschulen-aus-sicht-einer-hochschulleitung/>, Stand vom 12. Mai 2020.

Hennenberg, B. (2019). *Inklusion und Diversität an der mdw - Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Qualitätsmerkmale einer modernen Universität*. <https://kultur-und-inklusion.net/beate-hennenberg-inklusion-und-diversitaet-an-der-mdw-universitaet-fuer-musik-und-darstellende-kunst-qualitaetsmerkmale-einer-modernen-universitaet/>, Stand vom 12. Mai 2020.

Hennenberg, B. (2019). *Die Senats-Arbeitsgruppe Barrierefrei der Universität für Musik und darstellenden Kunst Wien*. Poster anlässlich der 33. Inklusionsforscher*innentagung.

Hennenberg, B. (2020). *Senats-AG Barrierefrei, 20. Protokoll, 23. 4. 2020*. Protokoll. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Österreichischer Behindertenrat (o. J.). *NAP 2021-2030. Vorschläge für Ziele und Maßnahmen*. Manuskript.

Sych, U., Meissl, J., Gisler-Haase, B., Müller, G. & Bergmann, J. (2018). *Wissensbilanz 2018*.

https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/mdw_wissensbilanz_2018.pdf, Stand vom 12. Mai 2020.

Sych, U., Meyer, C., Gisler-Haase, B., Müller, G. & Bergmann, J. (2017). *Entwicklungsplan 2019-2024*.

https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/entwicklungsplan2019_2024.pdf, Stand vom 12. Mai 2020.

Team Barrierefrei der Universität Wien (o. J.). *Covid-19 ("Corona-Virus"). Beeinträchtigungen für Studierende*.

<https://barrierefreielehre.univie.ac.at/beeintraechtigungsformen/covid-19-corona-virus/>, Stand vom 12. Mai 2020.

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). *General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education [CRPD/C/GC/4]*.

<https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>, Stand vom 12. Mai 2020.

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (o. J. a). *mdw-Diversitäts-Strategie 2019-2021*.

https://www.mdw.ac.at/upload/mdwUNI/files/mdw_diversitaetsstrategie_2019-21.pdf, Stand vom 12. Mai 2020.

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (o. J. b). *Mission Statement zur mdw-Diversitätsstrategie*.

https://www.mdw.ac.at/upload/MDWeb/ggd/downloads/missionstatementmdw_diversitaetsstrategie_2018.pdf, Stand vom 12. Mai 2020.

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Barrierefrei mdw (o. J.).

Startseite barrierefrei_mdw. <https://www.mdw.ac.at/barrierefrei/>, Stand vom 12. Mai 2020.

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Stabstelle Gleichstellung, Gender Studies und Diversität (o.J.). *Gender|Queer|Diversität Call_mdw 2018*.

<https://www.mdw.ac.at/ggd/queer/diversitaet-call-2018/>, Stand vom 12. Mai 2020.

World Wide Web Consortium (o. J.). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*. <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-de/>, Stand vom 12. Mai 2020.

Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A., Terzieva, B. (...)
Kulhanek, A. (2016). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf, Stand vom 12. Mai 2020.

Zentrum für Weiterbildung. Arbeitsblätter der Weiterbildung am 16. 2. 2017. Archiv.

Ziegler, E. (2019). „Vielfalt macht die Universität stark“. *mdw-Webmagazin*. <https://www.mdw.ac.at/magazin/index.php/2019/09/27/vielfalt-macht-die-universitaet-stark>, Stand vom 12. Mai 2020.

Autor*in



Ass.Prof. Beate HENNENBERG || Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Institut für Musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren || Metternichgasse 8, A-1030 Wien

www.mdw.ac.at/imp/hennenberg/

hennenberg@mdw.ac.at

Martina GAISCH¹ & Victoria RAMMER (Hagenberg)

Wie Profilbildung und Vielfaltsmanagement ineinandergreifen: eine Website-Analyse des österreichischen Fachhochschul-Sektors

Zusammenfassung

Aufgrund rechtlicher, ethischer und ökonomischer Gegebenheiten hat sich Diversität an Hochschulen zum regelrechten Hype entwickelt. Ein kontextsensibler Rückgriff auf unterschiedliche Paradigmen scheint nicht nur aufgrund zahlreicher Transformationsprozesse (Digitalisierung, breite Teilhabe an hochschulischer Bildung, demografischer Wandel, Globalisierung) ein wichtiger Faktor eines systemischen Diversity-Management-Ansatzes zu sein; er erlaubt es zudem, dem dynamischen Wissenschaftssystem, das mit immer heterogener werdenden Studierenden und Mitarbeitenden konfrontiert sind, zielgruppenspezifische Antworten auf ihre Bedarfe zu liefern. Durch eine strategische Verknüpfung von Diversitätszielen mit der institutionellen Profilbildung und Positionierung lässt sich zum einen ein höheres Commitment der Hochschulleitung zu Vielfaltsthematiken erzielen. Zum anderen hat ein pluralistischer Ansatz, der trotz allem einen eklektischen Maßnahmenkatalog je nach Studiengang, Fakultät und Zielgruppe erlaubt, das Potential, breites Bewusstsein für ein systemisches Diversity Management zu schaffen. Als Basis für einen pluralistischen Diskurs über Diversity Management dient das HEAD (Higher Education Awareness for Diversity) Wheel, das aufgrund seines Aufbaus über kein normatives Eingangsportale verfügt; vielmehr erlaubt es eine Vielfaltsdebatte über demografische, kognitive, fachliche, funktionale oder institutionelle Diversität anzustoßen. Das gewählte Eingangsportale soll einen ersten Mehrwertdiskurs über Vielfalt einleiten, indem kontextsensible und zielgruppenorientierte Zugänge und Andockstellen lokalisiert und thematisiert

¹ E-Mail: martina.gaisch@fh-hagenberg.at



werden. Ein solcher Zugang erleichtert die Überleitung zu anderen Vielfaltsfacetten und ermöglicht durch seine positive Konnotation eine breit angelegte Diversity-Debatte. In diesem Beitrag werden die unterschiedlichen Eingangsportale des HEAD Wheels im Detail beleuchtet und im Lichte von Profilbildung und Positionierung des österreichischen Fachhochschulsektors analysiert und diskutiert. Es zeigt sich, dass demografische Diversität primär mit Inklusion, Partizipation und Antidiskriminierung assoziiert wird, während kognitive und fachliche Vielfalt in einen Mehrwertdiskurs eingebettet sind. Funktionale Diversität wird im Kontext bestimmter Berufsbilder oder auch für Employer Branding verwendet, während institutionelle Vielfalt ein Meta-Thema über jegliche interorganisationale Kooperationsform darstellt.

Schlüsselwörter

Diversity Management, Hochschulen, ressourcenorientiert, Profilbildung, HEAD Wheel

Context-specific diversity management at higher education institutions – How profiling comes into play

Abstract

In recent years, diversity has become an important topic in higher education due to legal, ethical and economic constraints. In times of global and societal transformation, a context-sensitive recourse to different paradigms is not only an important factor of a systemic diversity management; it also allows the dynamic science system, which is confronted with increasingly heterogeneous students and staff, to provide target-group-specific answers to their needs. By strategically linking diversity goals with institutional profile building, it is possible to achieve a higher level of commitment to diversity topics by the university management. In addition, a pluralistic approach that nevertheless allows for an eclectic dialogue of measures aligned with the respective department, faculty and target group has the potential to create broad awareness of a system of diversity management at all university levels.

In this context, the HEAD (Higher Education Awareness for Diversity) Wheel provides a basis for a pluralistic discourse on diversity management, especially because it does not have a normative entrance portal. Therefore, it allows for the initiation of a diversity debate on one of its five segments. Whether this is done through demographic, cognitive, disciplinary, functional or institutional diversity depends on the university's priority and profile. The chosen entrance portal allows for an initial value-added discourse on diversity and a broader acceptance of diversity-related topics by localising context-sensitive and target-group-oriented docking points. Such an approach facilitates the transition to other facets of diversity, and due to its positive connotation, enables a resource-oriented diversity debate. This article discusses the different entry portals of the HEAD Wheel in the context of the profile development the Austrian university of applied sciences sector. It is shown that demographic diversity is primarily associated with inclusion, participation and anti-discrimination, while cognitive and professional diversity are embedded in a value-added discourse. Functional diversity is used in the context of specific job descriptions or employer branding, while institutional diversity is regarded as a meta-theme about any form of inter-organisational cooperation.

Keywords

diversity management, profile development, HEAD Wheel, demographic diversity

1 Einleitung

Der Anspruch auf Chancengleichheit mit gleichzeitiger Nutzung aller vorhandenen Potentiale zeigt, wie wesentlich es für Hochschulen ist, die Talente aller Hochschulmitglieder systematisch zu fördern und zu nutzen und damit sowohl einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit als auch zur Exzellenz zu leisten. Auch der aktuelle Third-Mission-Diskurs, den Hochschulen gerne für ihre institutionelle Profilbildung nutzen (ROESSLER et al., 2015) macht deutlich, dass vermeintliche Dichotomien wie Bildungsgerechtigkeit und Exzellenz kein Ausschlusskriterium sein müssen. Dies zeigt sich besonders deutlich in Deutschland, wo durch die Exzellenzinitiative vermehrt auf Diversity Management (DiM) und Inklusion in Studium

und Lehre als profilgebendes Element der Hochschule gesetzt wird (KLAMMER, 2019). Hinzu kommt, dass Differenzierung im Wettbewerb, also eine strategische Profilbildung, Positionierung und Markenbildung, eine immer bedeutendere Rolle zukommt (WEITZE & HECKL, 2016). Erfolgreich ist sie dann, wenn es dem Hochschulmanagement gelingt, die verschiedenen internen Einheiten (Departments, Fakultäten, Administration und Forschung) mit ihren Neigungen, Fähigkeiten und Interessen von gemeinsamen Zielsetzungen zu überzeugen und unter einem gemeinsamen Profil zu vereinen (PREYMANN et al., 2019).

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie das HEAD Wheel als diagnostisches Governance-Instrument genutzt werden kann, um mittels unterschiedlicher Eingangsportale einen kontextsensiblen Vielfaltsdiskurs anzustoßen, der nicht nur strategisch auf die Profilbildung der jeweiligen Hochschule zugeschnitten ist, sondern auch durch einen ressourcenorientierten Blick auf Diversity Hochschulleitung, Studierende und Mitarbeitende für Vielfaltsagenden sensibilisieren kann.

2 HEAD Wheel

Das HEAD Wheel (GAISCH & AICHINGER, 2016; GAISCH et al., 2019; GAISCH & LINDE, 2020) (kurz für Higher Education Awareness for Diversity) wurde als Referenzrahmen für ein systemisches DiM an Hochschulen konzipiert. Es adressiert fünf Facetten hochschulischer Vielfalt (demografische, kognitive, fachliche, funktionale- und institutionelle) mit dem Ziel, einen möglichst breiten Diskurs über Vielfaltsmanagement anzuregen und einer verkürzten Betrachtung des komplexen Zusammenspiels hochschulischer Vielfaltsagenden entgegenzuwirken.

Im Unterschied zu den 4 Layers of Diversity (GARDENWARTZ & ROWE, 1998) wird im Kern des HEAD Wheel nicht das Individuum als subjekt-orientiertes Zentrum abgebildet, sondern die eigentlichen Driver für DiM, nämlich Antidiskriminierung und Fairness, Wettbewerbsfähigkeit oder auch Nachhaltigkeit, Effektivität und Kompetenzentwicklung.

Durch die visualisierte Komplexitätsreduktion des HEAD Wheels ist erkennbar, dass es neben Gesetzgebungen, nationalen Auflagen, Strategien zur sozialen Dimension und Antidiskriminierungsrichtlinien auch noch weitere Einflussfaktoren für DiM gibt. Ein Blick auf Produktivitäts- und Effizienzsteigerung, Erhöhung der Motivationslagen und Kompetenzentwicklung von Hochschulangehörigen oder organisationales Lernen ermöglicht einen intersektionalen Brückenschlag im Einklang mit den unterschiedlichen Kontextbedingungen der jeweiligen Hochschule (GAISCH & LINDE, 2020).

Die unterschiedlichen Segmente können selektiv, je nach hochschulischer Positionierung und Profilbildung, als Eintrittsportale in den Vielfaltsdiskurs genutzt werden.

breite Teilhabe und ein generelles Öffnen von Hochschulbildung durch Maßnahmen, die der sozialen Selektivität des Studiums entgegenwirken (demografische Diversität). Es geht aber auch um Meinungsvielfalt, einen pluralistischen Wertekanon und unterschiedliche Wissensstrukturen in einer global vernetzten Wissensgesellschaft, die von internationaler Zusammenarbeit und interkulturellen Begegnungen geprägt ist (kognitive Diversität). Zunehmend komplexe globale Herausforderungen – z. B. die 17 UN-Ziele für eine nachhaltige Entwicklung, im englischsprachigen SDG-Diskurs als Wicked Problems oder Grand Challenges thematisiert (MUFF et al., 2017) – machen deutlich, dass disziplinäres Silodenken zusehends von inter- und transdisziplinärer Kooperation abgelöst wird (fachliche Diversität). Um diesen Paradigmenwechsel bei allen Hochschulangehörigen (in Lehre, Forschung und Verwaltung) nachhaltig zu verankern, setzt das Wissenschaftssystem vermehrt auf intraorganisationale Zusammenarbeit (funktionale Diversität). Dabei gelten die Übernahme mehrerer Funktionen und Rollen in unterschiedlichen Wissens- und Tätigkeitselementen als zentrale Erfolgsfaktoren zur Lösung komplexer Probleme. Netzwerkaktivitäten über Funktionssysteme hinweg (Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft, politisches System) und ein profundes Wissen über deren unterschiedliche Logiken sollen entscheidende Wettbewerbsvorteile bringen (institutionelle Diversität).

2.1 Österreichischer FH-Sektor als Forschungsgegenstand

Im Lichte dieser Überlegungen wurde eine Analyse der online verfügbaren Leitbilder aller 21 Fachhochschulen Österreichs und deren Diversity-Online-Portale durchgeführt und mit den Segmenten des HEAD Wheels abgeglichen. Die Kodierung erfolgte gemäß der Struktur des Wheels, in-vivo-Codes wurden nicht entwickelt. Die folgende Grafik bietet einen Überblick über die österreichische FH-Landschaft.

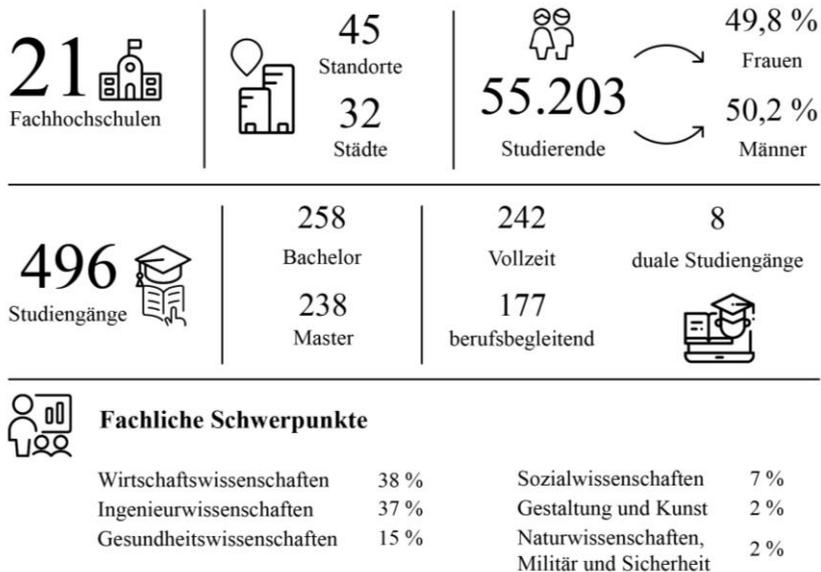


Abb. 2: Überblick über die österreichische FH-Landschaft
(angelehnt an FHK, 2020)

In diesem Kontext ist es wesentlich, auf die Unterschiedlichkeiten des Sektors hinzuweisen, der sich sowohl hinsichtlich Geschichte, Größe, Zusammensetzung, disziplinärer Ausrichtung und Profilbildung der 21 FHs unterscheidet. Hier reicht die Bandbreite von einem bis zu 70 Studiengängen an mehreren Fakultäten und Standorten. Es ist folglich auch verständlich, dass nicht alle FHs Informationen für jedes der fünf HEAD-Wheel-Segmente bereitstellen und je nach Positionierung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei der Bearbeitung von Vielfaltsagenden wählen.

2.1.1 Ergebnis Leitbildanalyse

Sieben FHs machen ihr Leitbild unter genau dieser Bezeichnung in Form eines One-Pagers auf der Website sichtbar. Drei FHs sprechen von Leitgedanken, die

man in der Sektion „Über uns/über die Hochschule“ abrufen kann. Drei weitere sprechen von Mission Statements, die in einem umfangreicheren Strategiepapier integriert sind, und acht FHs adressieren Vision, Mission und Werte und machen diese online über ihre jeweilige Startseite sichtbar.

Die Leitbild-Analyse ergibt, dass für 13 Häuser ein wertschätzender Umgang mit demografischer Vielfalt ein zentrales Element im Leitbild darstellt. Acht Hochschulen sehen den Menschen im Mittelpunkt, drei adressieren das Thema sozialer Aufstieg und zwei sprechen beruflich Qualifizierte an, indem sie dezidiert berufsermöglichenden und berufsintegrierten Studieren ins Leitbild aufnehmen. Für sieben Fachhochschulen sind flexible Lehr/Lernformate ein zentraler Aspekt im Leitbild, während Familienfreundlichkeit von fünf adressiert wird. Folglich ist demografische Diversität und vor allem ein respektvoller Umgang damit in den Leitbildern von zwei Drittel der österreichischen Fachhochschulen verankert.

Hinsichtlich kognitiver Diversität zeigt sich, dass Internationalität an elf österreichischen FHs (also mehr als der Hälfte des Sektors) im Leitbild verankert ist, davon adressieren zwei Häuser explizit Internationalization at Home (IaH), also gezielte Internationalisierungsmaßnahmen für Studierende vor Ort. Fünf weitere integrieren kulturelle und/oder sprachlicher Vielfalt sowie Interkulturalität in ihrem Leitbild.

Neun österreichische FHs haben Nachhaltigkeit und Verantwortungsbewusstsein in ihren Leitbildern verankert. Für drei weitere ist gesellschaftliche Verantwortung ein zentrales Element des Leitbilds. Es zeigt sich, dass für sieben Fachhochschulen die regionale Verwobenheit mit Wirtschaft, Unternehmen und Gesellschaft essentiell ist und dabei auf inter- und transdisziplinären Austausch gesetzt wird, um nachhaltige und verantwortungsvolle Lösungsansätze für regionale, nationale und globale Problemlagen zu generieren. Innovation ist übrigens jener leitende Grundsatz, der von den meisten FHs (insgesamt 16) im Leitbild integriert ist. Auffallend ist, dass sechs FHs Interdisziplinarität mit Innovation verquicken und Wortpaare wie interdisziplinär und zukunftsfit/zukunftsweisend/zukunftsorientiert/innovativ verwenden, um sich so am Puls der Zeit zu positionieren. Fünf FHs sehen Interdiszip-

linarität und Praxisnähe als USP und setzen in dieser Kombination auf praxisnah/praxisbezogen und praxisorientiert.

Mit Blick auf funktionale Diversität fällt auf, dass zwar nur eine Fachhochschule bereichsübergreifende Zusammenarbeit in ihrem Leitbild erwähnt, jedoch sind bereichsübergreifendes Handeln und Kooperieren bei elf weitere FHs an anderer Stelle der Website zu finden. Auffallend ist auch, dass funktionale und fachliche Vielfalt oft gemeinsam genannt werden. So wird „multiprofessionell und interdisziplinär“ von sechs FHs in dieser Kombination verwendet. Weitere Verwendungen sind „interdisziplinär und interprofessionell“ (vier) „institutsübergreifend“ (drei) und „departmentübergreifend“ (eine).

Hinsichtlich institutioneller Vielfalt zeigt sich, dass acht österreichische FHs aktive Vernetzung und interorganisationale Synergien mit Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Bildung als zentral erachten und Kooperationen dieser Art in ihren Leitbildern aufgenommen haben.

2.1.2 Ergebnis Website-Analyse

Demografische Diversität

Es scheint unumstritten, dass demografische Diversität unabhängig von der institutionellen Profilbildung aufgrund gesetzlicher Vorgaben, aber auch aufgrund des normativen Drucks zur neuen Gegebenheit an Hochschulen avanciert.

Durch die Zunahme an gesellschaftspolitischer Komplexität sieht sich auch der globale Hochschulraum vor neuen Herausforderungen. In der aktuellen Wissensgesellschaft, in der die Wettbewerbsfähigkeit und Innovationsstärke im hohem Maße vom Bildungsgrad der Bevölkerung abhängen, steht die Expansion des Hochschulzugangs an oberster Stelle. Dabei wird auch der Ruf nach inklusiveren Hochschulsystemen immer lauter.

Eine breite Teilhabe an hochschulischer Bildung führt zu mehr Studierenden im Alterssegment 25+, die familiäre und berufliche Verpflichtungen haben. Studierende mit vielfältigen Lebens- und Bildungsbiografien benötigen flexible Formate in

der Studienarchitektur. Jene mit physischen und psychischen Beeinträchtigungen lenken den Blick vermehrt auf Themen wie Barrierefreiheit, den Ausbau psychosozialer Beratungsstellen und den Abbau bürokratischer Hürden.

Das Screening der Diversity-Online-Portale zeigt, dass acht FHs das Thema Gender & Diversity prominent adressieren und dazu einen umfangreichen Internetauftritt samt Subseiten anbieten. Bei weiteren zehn FHs findet sich das Thema mit einer konkreten Ansprechperson zumindest auf der Website. An drei FHs ist dazu keinerlei Information zu finden. Hinsichtlich Benennung ist erkennbar, dass 13 FHs „Gender und Diversity“ adressieren, während drei weitere das Wortpaar „Gleichbehandlung und Vielfalt“ als Einstieg in den Diversity-Diskurs wählen. An zwei FHs findet sich Gleichstellung, jedoch ohne Diversity, während eine FH Diversity ohne expliziten Genderaspekt berücksichtigt.

In der folgenden Überblicksgrafik findet sich die Ergebnispräsentation der Website-Analyse anhand der sieben Kategorien der demografischen Diversität wie im HEAD Wheel abgebildet.

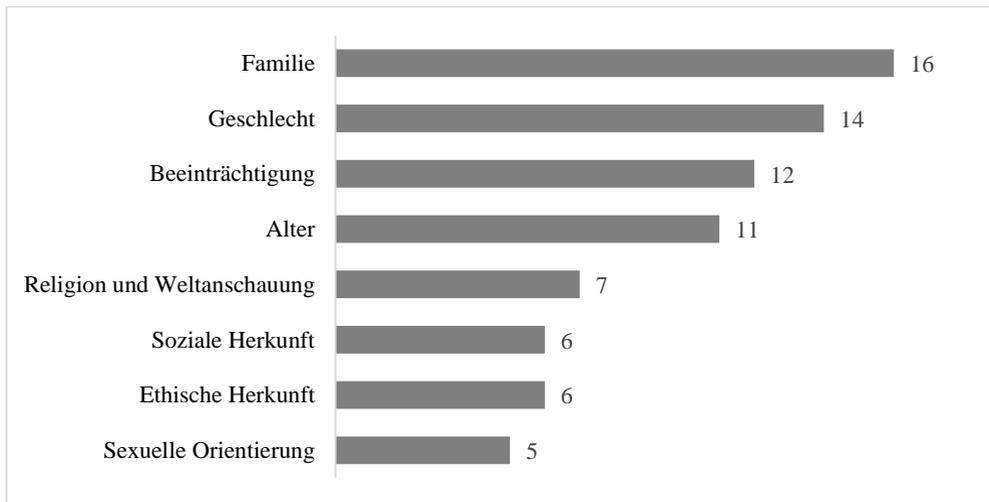


Abb. 2: Ergebnisse der Website-Analyse anhand der Kriterien der demografischen Diversität

Geschlechter / Familie

14 FHs adressieren Gender Mainstreaming und setzen primär auf die Förderung von Frauen im MINT-Bereich sowie auf die Gleichstellung und Chancengleichheit zwischen Frauen und Männern. Gut zwei Drittel der FHs präsentieren sich als familienfreundliche Hochschule und untermauern dies mit dem staatlichen Audit „*hochschuleundfamilie*“.

Physische und psychische Beeinträchtigungen

Studieren mit Behinderung ist für zwölf FHs ein Anliegen, das auch online sichtbar gemacht wird. Hiervon verweisen acht FHs im Rahmen des Diversity-Online-Portals auf unterschiedliche Angebote wie psychosoziale Beratungsstellen für Personen mit Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen sowie auf Supportstrukturen. Zudem führen zehn Fachhochschulen Kontaktinformationen zu Ansprechpersonen an.

Alter

Obwohl alle FHs berufsbegleitendes Studieren ermöglichen, weisen neun FHs dezidiert auf „berufsermöglichendes Studieren“ hin. Die Dimension Alter (in diesem Kontext Studierende 25+) zeigt sich auch bei der Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf. 16 Hochschulen sprechen in diesem Kontext von flexiblen Studienstrukturen, wenn auch nicht über das Diversity Management, sondern über allgemeine Inhaltsseiten. Generationenmanagement findet sich eher als Handlungsansatz in der Personalabteilung.

Religion & Weltanschauung

Religiöse Diversität findet sich, wenn überhaupt, eher im Zusammenhang mit negativen Assoziationen wie Herausforderungen, religiösem Extremismus oder (Anti-)Rassismus. Sieben FHs bieten einen Raum der Stille an, der sowohl für religiöse Zwecke, als auch für stillende Mütter genützt werden kann.

Soziale Herkunft

Wie im FHStG § 3 Absatz 1 Ziffer 3 definiert, ist die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems ein zentrales Element des FH-Sektors. Es verwundert daher, dass nur zwei FHs soziale Herkunft im Diversity-Online-Portal adressieren. Dies zeigt sich durch die Anzahl an dualen FH-Studiengängen und das Angebot an Buddy-Systemen und Brückenkursen. Es fällt auf, dass die meisten Hilfestellungen jedoch an internationale Regelstudierende gerichtet sind. Insgesamt adressieren vier Häuser Chancengleichheit für alle Bildungswilligen auf deren hochschulischen Website.

Ethnische Herkunft

Auf den Diversity-Portalen finden sich sechs FHs, die Studierende mit Flucht- und Migrationshintergrund adressieren. Auf Deutsch- oder Inklusionskurse wird von vier FHs hingewiesen. Internationale Regelstudierende werden nicht über die Diversity-Seite angesprochen, sondern über eigene International Offices akquiriert und serviziert.

Sexuelle Orientierung

Das Screening der Diversity-Portale ergab, dass die LGBTQI-Community von fünf FHs adressiert wird. Dabei geht es sowohl um die Gleichbehandlung queerer Lebensformen als auch um die Teilnahme und Mitgestaltung einzelner Events, wie jener der Veranstaltung Queer@Hochschule.

Abb. 4 stellt die Ergebnisse der Websiteanalyse in Bezug auf die demografische Diversität an österreichischen FHs in detaillierter Form dar.

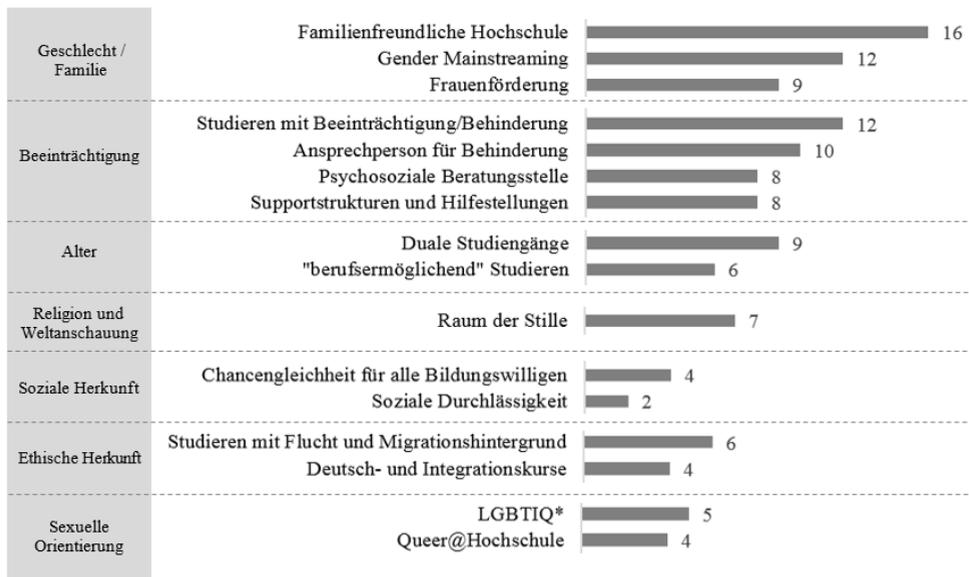


Abb. 3: Detaillierte Darstellung der Ergebnisse der Websiteanalyse

2.2 Kognitive Diversität

Vor dem Hintergrund zunehmend globaler, internationaler und interdisziplinärer Verflechtungen stellt kognitive Diversität auf unterschiedliche Werte- und Wissensstrukturen und eine Vielzahl an Wahrnehmungsperspektiven, Vorhersagemodellen, Lernzugängen, Denkweisen, Problemlösestrategien und Modellen der Informationsverarbeitung ab. Hier nehmen auch Leistungsbereitschaft, Motivationslagen und Eigeninitiative von Studierenden diverser Provenienzen eine zentrale Rolle ein (GAISCH & LINDE, 2020). Hochschulen, denen es gelingt, diese kognitiven und wertebasierten Unterschiedlichkeiten als Ressource zu nutzen, scheinen mehr kreative und innovative Lösungsansätze zu generieren (LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018).

Hochschulen, die kognitive Diversität als primäres Eintrittsportal in den Diversitätsdiskurs wählen, sind vermehrt jene, für die Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz wesentliche profilgebende Merkmale darstellen. Für diese Hochschulen spielt nicht nur Internationalization of the Curricula (IoC), also die Integration einer internationalen, interkulturellen oder globalen Dimension in das Curriculum (LEASK, 2015) eine zentrale Rolle, sondern auch das Konzept der Internationalization at Home (IaH), beschrieben als „any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility“ (CROWTHER et al., 2001, S. 8). IaH sieht gezielte internationale Aktivitäten am Campus vor Ort vor, um einer breiten Basis an Studierenden globales und interkulturelles Wissen zu vermitteln. Die primäre Zielgruppe für IaH-Aktivitäten sind jene Studierenden, die während ihres Studiums kein Auslandssemester absolvieren (können) und ihren Wissensstand nicht mit im Ausland erworbenen Kompetenzen anreichern können.

Im Gegensatz zu den Leitbildern weisen auf deren Webseiten sechs Häuser auf die Umsetzung des Konzeptes IaH sowie zwei auf die Internationalisierung von Curricula hin. Gut ein Drittel der Fachhochschulen setzt auf den Erwerb und die Weiterentwicklung von interkulturellen Kompetenzen. Internationalisierung ist für alle FHs ein zentrales Thema, jedoch mit unterschiedlicher Intensität und Prioritätensetzung. Jene, die Internationalisierung, aber auch interdisziplinäre Kooperation

über Grenzen hinweg als wichtige Säule und strategisches Ziel erachten, führen auch verstärkt den Mehrwert für Studierende und Mitarbeitende der Institution ins Feld. Andere setzen primär auf die Bereitstellung von Informationen für Incoming- und Outgoing-Studierende und auf Mobilitäten.

2.3 Fachliche Diversität

In dem Bewusstsein, dass interdisziplinäre Querbezüge und transdisziplinäre Kooperationen unabdingbar sind, um den globalen Herausforderungen unserer Zeit nachhaltig und konzertiert zu begegnen (siehe GAISCH & LINDE, 2020, S. 7), befürworten immer mehr Hochschulen die gemeinsame Bearbeitung komplexer Fragestellungen. Dabei wird sowohl das Wissen als auch die zahlreichen Perspektiven unterschiedlicher Disziplinen genutzt, um sogenannte Grand Challenges und Wicked Problems zu adressieren sowie die Erreichung der globalen 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (UN GENERAL ASSEMBLY, 2015) zu gewährleisten. Im Mittelpunkt stehen dabei sowohl die Förderung von interdisziplinärer Zusammenarbeit als auch eine vermehrt interdisziplinär angelegte Gestaltung der Curricula.

Die Website-Analyse spiegelt ein ähnliches Bild wie das der Leitbildanalyse wider. Ein Drittel der FHs positioniert sich als nachhaltig mit Blick auf gesellschaftliche und ökologische Verantwortung. Vier FHs (jene mit großer disziplinärer Breite) verweisen zudem auf die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen im Sinne der SDGs.

Folglich eignet sich fachliche Diversität als Eintrittsportal in den Diversitätsdiskurs primär für jene Hochschulen, die erkannt haben, dass sie Problemstellungen nicht mehr allein mit fachlicher theoretischer Tiefe lösen können. Diese Hochschulen fördern interdisziplinäre Projekte sowie transdisziplinäre Netzwerke und setzen dabei vermehrt auf nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklungen. Erhöhte Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolvent*innen erzielen sie durch zukunftsweisende didaktische Designs, deren fachübergreifenden Lehr/Lernsettings weit über enge

disziplinäre Grenzen hinausgehen und so den Grundstein für interdisziplinäres Denken und Handeln legen.

2.4 Funktionale Diversität

Hochschulische Diversität im funktionalen Hintergrund existiert dann, wenn Menschen dazu befähigt werden, in unterschiedlichen Professionskulturen und Leistungsbereichen zu interagieren, spezifische Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innen zusammenzuführen und bereichsübergreifend innovative Lösungsansätze zu generieren. Über extra-curriculare Aktivitäten können hier zum einen Studierende in ihrer funktionalen Diversität gestärkt werden, zum anderen kann das Hochschulmanagement cross-funktionale Kooperation zwischen Hochschulpersonal anregen und somit organisationales Lernen fördern. Im Vordergrund steht die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur kontextsensiblen Übersetzungsleistung. Dadurch soll zum einen Wissens- und Erfahrungstransfer ermöglicht und die Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien für die gesamte Organisation befördert werden und zum anderen organisationale Schwächen schneller erkannt und beseitigt werden. Eine multiprofessionelle Orientierung und das Arbeiten in abteilungs- und bereichsübergreifenden Teams führt zu mehr Kreativität und Innovation und folglich zu besseren Lösungen und erhöhter Wettbewerbsfähigkeit (SCHIERSMANN & THIEL, 2018).

Funktionale Diversität scheint sich als Eintrittsportal in den Diversitätsdiskurs gut bei Gesundheitsberufen zu eignen, die vor allem Interprofessionalität und Interdisziplinarität als Begriffspaar verwenden. Besonders als Brücke zwischen der Professionalität der Pflege, der Medizin und der Psychologie scheint ein rollenspezifisches Miteinander der Professionen in den Arbeits- und Lernbereichen der Bildung und der beruflichen Praxis ein zentrales Element zu sein.

Auch hinsichtlich Employer Branding der österreichischen Fachhochschulen scheint funktionale Diversität gerne verwendet zu werden. Die FHs präsentieren sich hierbei als moderne Hochschulen, die organisationales Lernen nutzen, um sich

stetig zu verbessern und um den Bedarfen ihrer Hochschulangehörigen zu begegnen.

2.5 Institutionelle Diversität

Als fünftes Segment des HEAD Wheels blickt institutionelle Vielfalt auf die unterschiedlichen Funktionssysteme innerhalb der Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung und Politik. Das Wissen über deren Logiken und die Art und Weise, wie diese die Motive und Handlungen des Gegenübers beeinflussen, kann interorganisationale Kooperationen erleichtern und zu holistischen Lösungsansätzen führen. Die profunde Vermittlung zwischen Interessen des Wirtschaftssystems, des Bildungs- und des Wissenschaftssystems sowie des politischen Systems wird immer erfolgskritischer.

Das Zusammenspiel von Interdisziplinarität und institutioneller Vielfalt zeigt sich bei drei Häusern durch die Adressierung von hochschulübergreifender Forschung.

3 Zusammenfassung

Die empirische Website-Analyse des österreichischen FH-Sektors zeigt, dass demografische Diversität vor allem als Einstieg für Themen der Inklusion und Partizipation genutzt wird, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung und Prioritätensetzung. Generell zeichnet sich jedoch ab, dass die adressierten Dimensionen im Lichte einer normativen Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitik thematisiert und kaum mit Kompetenzentwicklung und Ressourcenblick in Verbindung gebracht werden. Ein dezidierter Mehrwertdiskurs findet sich bei keiner der Big-7-Subkategorien des demografischen Segments, vielmehr geht es um Teilhabe, Unterstützungsmaßnahmen und Vereinbarkeiten. Die Portale der kognitiven und fachlichen Diversitäten hingegen werden viel mehr mit Blick auf Wettbewerbsfähigkeit, Kompetenzentwicklung und Effizienzsteigerung betrachtet. Kulturelle und sprachliche Vielfalt, Arbeiten und Studieren in interdisziplinären Teams werden

mit erhöhter Kreativität, tragfähigeren Lösungen und Innovation assoziiert (vgl. KLAMMER & GANSEUER, 2015).

Funktionale Diversität wird entweder für bestimmte Berufsfelder oder für ein breites Employer Branding genutzt, während institutionelle Diversität als Meta-Thema für jegliche interorganisationale Kooperation fungiert.

Im Hinblick auf die Darstellung der Diversity-Online-Portale bzw. Online-Seiten fällt auf, dass an manchen FHs Diversität gemeinsam dargestellt werden, während andere Häuser die Themenbereiche voneinander abgrenzen und Informationen auf voneinander unabhängigen Seiten zu Verfügung stellen, was deren Auffindbarkeit oftmals erschwert. Bei zwölf Institutionen befinden sich Themen zu Gender und Diversität direkt im Hauptmenü unter „Über uns“ oder dem Namen der jeweiligen Fachhochschule. Vier FHs listen diese Informationen als Services/Ressourcen auf und bei vier Häusern sind diese Informationen sehr verschachtelt und nur schwer auffindbar.

Es konnte gezeigt werden, dass sich das HEAD Wheel als Analysetool eignet, profilgebende Elemente des Diversity Managements zu identifizieren und für weiterführende Governance-Maßnahmen einzusetzen. Es hat sich auch bestätigt, dass eine Trennung zwischen normativen Antidiskriminierungsstrategien und Ressourcenblick zwar besteht, sich aber nicht gegenseitig ausschließen müssen.

Künftige Forschung könnte an diesen Aspekten anknüpfen und sowohl andere Sektoren als auch internationale Kontexte untersuchen. Hier wäre auch interessant herauszufinden, wie sich der Marketingdiskurs von einer realen Adressierung von DiM unterscheidet.

4 Literaturverzeichnis

- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. & Wächter, B.** (2001). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE.
- Gaisch, M., Preymann, S. & Aichinger, R.** (2019). Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(2), 137-150.
- Gaisch, M. & Aichinger, R.** (2016). *Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann*. 10. Forschungsforum der Österreichischen Fachhochschulen, Wien, Österreich, 2016, S. 10.
- Gaisch, M. & Linde, F.** (2020). *Der HEAD CD Frame: ein ganzheitlicher Zugang zu einem inklusiven Curriculum Design auf Basis des HEAD Wheels*. Diversität Konkret. Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung: Duisburg-Essen.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A.** (1998). *Managing diversity: A complete desk reference and planning guide*. McGraw Hill Professional.
- Klammer, U.** (2019). Diversity Management und Hochschulentwicklung. In *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 45-68). Wiesbaden: Springer VS.
- Klammer, U. & Ganseuer, C.** (2015). *Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Leask, B.** (2015). *Internationalizing the Curriculum. Internationalization in Higher Education*. London, New York: Routledge.
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N.** (2018). DiM-Strategien, -Strukturen und -Prozesse an Hochschulen. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 209-218). Leverkusen: Budrich.
- Muff, K., Kapalka, A. & Dyllick, T.** (2017). The Gap Frame-Translating the SDGs into relevant national grand challenges for strategic business opportunities. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 363-383.

Österreichische Fachhochschulkonferenz (FHK) (2020). *Sie haben doch keine Ahnung von Fachhochschulen – 25 Jahre Fachhochschulen.*

Preymann, S., Sterrer, S., Aichinger, R. & Gaisch, M. (2019). Stakeholder und deren Einfluss auf die Positionierung von österreichischen Fachhochschulen. In A. Pausits, R. Aichinger, R. & M. Unger (Hrsg.), *Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung.* Waxmann Verlag, Münster.

Roessler, I., Duong, S., & Hachmeister, C. D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft.* Arbeitspapier Nr. 182. Centrum für Hochschulentwicklung: Gütersloh.

Schiersmann, C. & Thiel, H. U. (2018). OE als Förderung von Problemlöse- und Selbstorganisationsprozessen. In *Organisationsentwicklung* (S. 33-84). Wiesbaden: Springer VS.

UN General Assembly (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development.*

Weitze, M. D. & Heckl, W. M. (2016). Wissenschaftskommunikation als Marketing. In *Wissenschaftskommunikation-Schlüsselideen, Akteure, Fallbeispiele* (S. 197-201). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Autor*innen



Dr. Martina GAISCH || Fachhochschule Oberösterreich,
Campus Hagenberg || Softwarepark 11, A-4232 Hagenberg

martina.gaisch@fh-hagenberg.at



Victoria RAMMER, MMA || Fachhochschule Oberösterreich,
Campus Hagenberg || Softwarepark 11, A-4232 Hagenberg

victoria.rammer@fh-hagenberg.at

Kathrin FABIAN¹ (Wien)

Breite Teilhabe und Exzellenz in inklusiven Musizierungsangeboten der mdw²

Zusammenfassung

Hochschulen und Universitäten, natürlich auch Kunstuniversitäten, stehen vor der Herausforderung, sich mit breiter Teilhabe und Exzellenz auseinanderzusetzen. In diesem Beitrag soll dargestellt werden, dass breite Teilhabe und Exzellenz keinen Widerspruch darstellen müssen, sondern die aus einer breiten Teilhabe resultierende Diversität bei geeigneten Vorkehrungen und Maßnahmen bereichernd für einen Gesamtprozess wirken kann. Für die Ausführung wurde das Beispiel der inklusiv musizierenden Band *All Stars Inclusive* an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien gewählt, anhand dessen teilhabe- und exzellenzfördernde Faktoren dargestellt wurden.

Schlüsselwörter

Teilhabe, Exzellenz, Inklusion, inklusives Musizieren

¹ E-Mail: kathrin.fabian@students.mdw.ac.at

² Universität für Musik und darstellende Kunst Wien



Broad participation and excellence in inclusive music courses at the University of Music and Performing Arts, Vienna (mdw)

Abstract

Colleges, universities and, of course, universities of arts need to face the challenge of fostering both broad participation and excellence. This article demonstrates that broad participation and excellence do not have to represent a contradiction. Diversity resulting from broad participation can have an enriching effect on the collective outcomes, if suitable precautions and measures are taken. To illustrate this idea, the inclusive band *All Stars Inclusive* from the University of Music and Performing Arts, Vienna, is used as an example to demonstrate the factors that promote participation and excellence.

Keywords

participation, excellence, inclusion, inclusive music education

1 Einleitung

Wie kann es gelingen, breite Teilhabe und Exzellenz an Hochschulen in Einklang zu bringen? Ausgehend von dieser Frage setzt sich dieser Beitrag mit Möglichkeiten der Inklusion im Sinne eines gelingenden Umgangs mit Diversität auseinander. Dabei bilden die inklusiven Musizierungsangebote der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien den Ausgangspunkt der Erläuterungen; insbesondere wird das Beispiel der inklusiv musizierenden Band *All Stars Inclusive* herangezogen.

2 Inklusives Musizieren an der mdw

Studierende der mdw sind im Rahmen eines IGP-Studiums (Instrumental- und Gesangspädagogik) im Hinblick auf ein mögliches zukünftiges Tätigkeitsfeld an Musikschulen stark mit Fragen zu Exzellenz und breiter Teilhabe konfrontiert.

Inklusive Musizierungsangebote, die sich mit diesen Fragen konkret und in der Vielseitigkeit ihrer Implikationen auseinandersetzen, sind ein geradezu naheliegendes Angebot in ihrem Studium.

Seit dem Jahr 2010 existieren am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren Angebote zu inklusivem Musizieren im Pflicht- wie auch im Wahlfachbereich, die sich laufend erweitern.

Die bestehenden Angebote umfassen dabei neben Kooperationen mit externen Einrichtungen (Elementares Musizieren an Schulzentren im Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik, Hospitationen im inklusiven Unterricht der Musikschulen) zwei inklusive Bands (*All-Stars-Inclusive-Band* und *Young-All-Stars-Inclusive-Band*) und zwei inklusive Ensembles (inklusive Ensemble *Ohrenschmaus*, inklusives Klassik-Ensemble *ClassicAll*) an der Universität. Eine weitere Initiative bildet der Instrumentalunterricht für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung.

Die Lehrveranstaltungen zu inklusivem Musizieren ermöglichen Studierenden, sich – häufig erstmals – mit Fragen der Inklusion und der breiten Teilhabe, und damit verbunden mit der Frage nach Exzellenz, vertieft auseinanderzusetzen.

3 Exzellenz und Teilhabe – ein Widerspruch?

Im Folgenden werden Aspekte eines gelingenden Umgangs mit Differenzen erörtert, wie er in der inklusiv musizierenden Band *All Stars Inclusive* an der mdw zu erfahren ist. Dabei wird der Blick insbesondere auf die Mikroebene der in der Band stattfindenden Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, orientiert an dem Konzept von G. Feuser (FEUSER, 1998; FEUSER, 2005), gelenkt. Der Exzellenzbegriff wird für den Kontext der musikalischen Bildung definiert und diskutiert. Die Ausführungen zu dieser Mikroebene sollen dabei als Ausgangspunkt für Überlegungen zu Exzellenz und Teilhabe auf gesamtuniversitärer Ebene fungieren. Mittels Leitfragen sollen Universitätsangehörige und Interessierte angeregt werden, über bestehende Strukturen, Prozesse und Strategien sowie Möglichkeiten der Weiterent-

wicklung der Teilhabe- und Exzellenzförderung an Hochschulen zu reflektieren und Initiativen zu entwickeln.

3.1 Exzellenz im Kontext der (Aus-)Bildung im Bereich Musik

HARDING & BITZAN (2018, S. 7) führen aus, dass Orientierung an künstlerischer Exzellenz im Bereich der musikalischen und musikpädagogischen Tätigkeit als selbstverständlich gilt. Das Streben nach umfassender Beherrschung des Instruments oder der Stimme und einer stilistisch angemessenen, intellektuell und emotional ansprechenden musikalischen Interpretation eines Werkes stellt sich in den Dienst eines künstlerischen Ideals.

Ebengenannte Autoren sprechen sich für eine Relativierung der Exzellenzorientierung an geeigneter Stelle aus. Im Bereich der Schulmusik sehen sie zentrale Aspekte der Tätigkeit einer Pädagogin oder eines Pädagogen beispielsweise in der „Nutzung von Transfereffekten der Beschäftigung mit Musik“ und der Vermittlung. Für die Instrumental- und Gesangspädagog*innen seien in der Ausbildung Kommunikationsstärke, die Fähigkeit, sich individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden einzustellen sowie neben musikalischer Kompetenz insbesondere methodische und fachdidaktische Qualifikationen wichtige Kernelemente (vgl. HARDING & BITZAN, 2018, S. 8-9).

Exzellenz und (hohe künstlerische) Leistung werden in dem Artikel von HARDING & BITZAN für den Bereich der Musik, auch wenn nicht explizit ausgeführt, allem Anschein nach implizit als synonym angenommen.

In vorliegendem Beitrag hingegen wird der gewählte Begriff der *individuellen Exzellenz* verwendet. Diesem wird ein Verständnis der Orientierung an den individuellen Fähigkeiten und der individuellen Entwicklung jedes Menschen zugrunde gelegt. In der theoretischen Auseinandersetzung im Bereich der Inklusiven Pädagogik wird als Möglichkeit der Leistungsbewertung die (zusätzliche) Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm eingebracht, durch die unterschiedliche Lernvoraussetzungen und individuelle Anstrengungsbereitschaft berücksichtigt werden können und der Lernfortschritt am eigenen Können gemessen wird (vgl. HEIM-

LICH & BJARSCH, 2020, S. 271f.). An dieses Verständnis schließt der hier verwendete Begriff an, jedoch mit dem Verweis darauf, dass individuelle Exzellenz ebenso in dem leistungsunabhängigen So-Sein einer Person gesehen werden kann, dass alleine ihre Anwesenheit beziehungsweise Existenz als Ausdruck einer individuellen Exzellenz gewertet werden kann. Rückbezogen auf den Leistungsbegriff kann das So-Sein eines Menschen wiederum Einfluss auf die ‚Leistungsfähigkeit‘ anderer Menschen haben, die dadurch in ihrer Entwicklung vorangetrieben werden können, orientiert man sich an einem weit gefassten Lern- und Leistungsbegriff, der neben der fachlichen Perspektive ebenso menschliche Entwicklungsbereiche einschließt. (Siehe dazu beispielsweise das didaktische Planungsmodell der *inklusionsdidaktischen Netze* (KAHLERT & HEIMLICH, 2014), das fachliches und entwicklungsorientiertes Lernen zu verbinden versucht). PRENGEL (2019, S. 196) spricht sich in ihrer Konzeption einer *Pädagogik der Vielfalt* beispielsweise dafür aus, dass „[...] [d]ie Begegnung mit Anderen [...] eine wichtige Herausforderung für kognitives und emotionales Wachstum [ist]“.

3.2 Exzellenz und Teilhabe in der *All-Stars-Inclusive-Band*

Wie vorhin erläutert, können wir mit dem Exzellenzbegriff hohe fachliche Leistungen in einem bestimmten Bereich assoziieren. Andererseits können wir auch von dem Begriff einer individuellen Exzellenz ausgehen und damit individuelles So-Sein, individuelle Leistungen und Lernbereitschaft verbinden.

Zum Verständnis des Begriffs *Teilhabe* orientiert sich dieser Beitrag an KARDORFFs (2010) Konzeption von Partizipation. Partizipation und Teilhabe werden im Rahmen des Diskurses zu Inklusion oftmals synonym verwendet³. Der Autor

³ Vergleiche dazu beispielsweise die für den Diskurs relevante Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF): „Die Übersetzung des englischen Begriff [sic] ‚participation‘ ist ‚Teilhabe‘“ (World Health Organization [WHO], 2005, S. 4). Partizipation [Teilhabe] wird in der ICF als „Einbezogenheit in eine Lebenssituation“ (WHO, 2005, S. 16) definiert.

verweist für die Konzeption von Partizipation auf die soziale Einbindung (beschrieben als Teil-Sein unter dem Aspekt der Zugehörigkeit, des Einbezogenseins und der Wertschätzung), den Zugang zu und die Teilhabe an sozialen Kontakten, Bereichen und Entscheidungen und auf aktive Mitgestaltung und Mitbestimmung (vgl. KARDORFF, 2010, S. 266-268). Ein wichtiger Aspekt, der Teilhabe bedingt, ist das Vorhandensein von Barrierefreiheit. Diese bezieht sich auf Aspekte, die Voraussetzung dafür sind, dass Formen der Teilhabe möglich sind und nicht durch vorhandene Barrieren verhindert werden.

Welche Aspekte von Exzellenz und Teilhabe lassen sich nun nach diesen Definitionen auf Ebene des gemeinsamen Musizierens in der *All-Stars-Inclusive*-Band der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ausfindig machen? Stehen Exzellenz und Teilhabe in Widerspruch zueinander? Welche didaktischen Prinzipien und methodischen Herangehensweisen werden angewendet, um Exzellenz und Teilhabe in Einklang zu bringen? Welche Leitfragen können, aufbauend auf diesen Erkenntnissen, für die gesamtuniversitäre Ebene gestellt werden?

3.2.1 Kooperativ-solidarisches Lernen am gemeinsamen Gegenstand

In der inklusiven Band *All Stars Inclusive* der mdw musizieren seit dem Jahr 2010 wöchentlich Menschen mit Behinderungen, Begleitpersonen und Interessierte gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden der Lehrveranstaltung (vgl. HENNENBERG, 2019). In der Band treffen verschiedene Lebensrealitäten und Persönlichkeiten, Menschen mit unterschiedlichen Wünschen, Intentionen und Fähigkeiten aufeinander.

Welche Implikationen hat diese Diversität der Beteiligten im Hinblick auf Teilhabe? Mit Blick auf einen Lerngegenstand impliziert Diversität beispielsweise, dass er für unterschiedliche Menschen in verschiedenen Graden und auf verschiedene Arten Teilhabe ermöglichen kann. Das bedeutet einerseits, dass ihm innewohnende Aspekte, die für unterschiedliche Menschen Teilhabe verringern könnten, ausfindig gemacht werden müssen, um Teilhabehindernisse zu überwinden. Andererseits müssen die ihm innewohnenden vielseitigen Lern- und Teilhabemöglichkeiten erkannt und didaktisch ein- und umgesetzt werden.

Vorhandene Barrieren zu erkennen und abzubauen, ist auch in allen anderen Bereichen (baulich, sozial, medial, ...) vonnöten, um eine größtmögliche Teilhabe zu erreichen. Dadurch können Voraussetzungen geschaffen werden, sodass der Einbezug in die musikalisch-soziale Aktivität für alle Beteiligten in hohem Maße gewährleistet werden kann, dabei soziale Einbindung stattfindet und Mitbestimmung möglich ist.

In der *All-Stars-Inclusive*-Band wird breite Teilhabe insbesondere durch den Prozess des partizipativen ‚Erschaffens‘ des gemeinsamen Lerngegenstands, der musizierten Songs, zu verwirklichen versucht. Die meisten der in der Band *All Stars Inclusive* performten Songs sind in ihren musikalischen, textlichen und performancebegleitenden Ideen aus einem gemeinsamen Gruppenprozess heraus entstanden, die restlichen zumindest in Teilen. Dies ermöglicht Individualisierung bei gleichzeitiger Gemeinschaftsorientierung.

In diesem ersten Schritt ist eine Auseinandersetzung mit aktuellen Fähigkeiten, Interessen und mit der nächsten Entwicklungsstufe jeder und jedes Teilnehmenden notwendig. Dadurch können Menschen passend in einen Gesamtprozess eingebunden werden, der das Potential hat, individuelle Exzellenz und breite Teilhabe optimal zu vereinen.

Wurde ein Konzept für einen Song erarbeitet, befindet man sich nun im gemeinsamen Musizieren in einem Prozess, den alle Beteiligten zugleich erleben. Sie arbeiten also zur selben Zeit und im selben Raum am selben Gegenstand (vgl. Abb.1). Trotz der Gemeinsamkeit und der im Kompositionsprozess entstandenen vorläufigen Konzeption des Gegenstands sind innerhalb seiner Dimensionen, wie der zeitlichen oder der Komplexitätsdimension, noch reichlich Freiräume vorhanden, die im Prozess des gemeinsamen Musizierens individuell gestaltet werden können. So setzt sich dieser Gegenstand⁴ – zum Beispiel der gemeinsam einstudierte Song – aus partizipativ erarbeiteten und individuellen Beiträgen zusammen.

⁴ Feuser definiert den ‚gemeinsamen Gegenstand‘ hingegen als einen Prozess (vgl. FEUSER, 2005, S. 181).



Abb. 1: Probe der *All-Stars-Inclusive*-Band
(Quelle: © Beate Hennenberg [mdw], 2019)

Eine besondere Herausforderung, aber auch Chance in der musikpädagogischen Arbeit in Ensembles liegt in dem Umstand, dass die Lernsituation meist eine ‚gemeinsame‘ ist. In dem Sinne, dass die Gruppe und ihr musikalisch koordiniertes Tun die situativen Rahmenbedingungen für das Lernen einer jeden Person bilden. Daher muss innere Differenzierung gemeinschaftsorientiert gestaltet sein.

Ein Song eröffnet unterschiedliche Varianten der Umsetzung von Rhythmus, Melodie, Bewegung oder seines affektiven Gehalts. Durch geeigneten Einsatz und Beanspruchung vorhandener Fähigkeiten können Beteiligte individuell und in hohem Maße in die Aktivität einbezogen werden. Menschen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Handlungsmöglichkeiten und Interessen können so sinnvoll in den gemeinsamen Prozess eingebunden werden. Eine Person, die sich am liebsten tanzend ausdrückt, kann der Musik durch ihre Bewegungen Ausdruck verleihen. Studierende, die ihr Können am Instrument zeigen möchten, sind beispielsweise in der Komposition mit einem herausfordernden Part vertreten oder beanspruchen Zeit für ein Solo für sich.

Im Idealfall ergibt sich so ein Gesamtbild, das von allen Beiträgen der Beteiligten lebt und bereichert wird. Eine derartige Lernsituation, bei der die einzelnen Beiträge sinnhaft für das Gesamtergebnis und sinnvoll im Hinblick auf ein gemeinsames

Ziel miteinander verbunden sind, kann als kooperativ-solidarische Lernsituation bezeichnet werden (vgl. den Begriff der kooperativen, solidarischen Lernsituation nach WOCKEN, 1998). In einer kooperativ-solidarischen Leistung verbinden sich idealerweise individuelle Exzellenzen zu einem Gesamtergebnis, das durch jeden Beitrag bereichert wird. Entsteht der Lerngegenstand aus der Gruppe und orientiert man sich dabei an der individuellen Exzellenz jeder Person, so spiegelt das Gesamtergebnis die Exzellenz der Gesamtgruppe wider, die unter der Bedingung des gemeinsamen Prozesses und der Teilhabe aller Beteiligten entstanden ist. Aus dieser Perspektive bedingt Teilhabe Exzellenz in einem gruppenmusikalischen Prozess und stellt keinen Widerspruch dar.

3.2.2 Barrierefreiheit

Wie bereits angesprochen, stellen vorhandene Barrieren ein Hindernis für die Verwirklichung von Teilhabe und Exzellenz dar. Breite Teilhabe sowie Exzellenz können nur in einem barrierefreien Umfeld vollends zur Geltung kommen. Der Umsetzung von Barrierefreiheit kommt daher in der *All-Stars-Inclusive*-Band große Bedeutung zu.

Um Barrierefreiheit umzusetzen, sind vielfältige Maßnahmen unter anderem auf baulicher, sozialer, kommunikativer und institutioneller Ebene nötig. Barrieren sind – definiert nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit *ICF* (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2005, S. 147) –

[...] (vorhandene oder fehlende) Faktoren in der Umwelt einer Person, welche die Funktionsfähigkeit einschränken und Behinderung schaffen. Diese umfassen insbesondere Aspekte wie Unzugänglichkeit der materiellen Umwelt, mangelnde Verfügbarkeit relevanter Hilfstechnologie, negative Einstellungen der Menschen zu Behinderung, sowie Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze, die entweder fehlen oder die verhindern, dass alle Menschen [...] in alle Lebensbereiche einbezogen werden.

Barrierefreiheit stellt ein vielschichtiges Thema dar, dessen Bearbeitung zielgruppenbezogene und individuell angepasste Maßnahmen erfordert. Für die Umsetzung individueller Maßnahmen der Barrierefreiheit braucht es einen Zugang zu den je spezifischen Bedarfen. Das bedeutet, dass hierbei insbesondere die subjektive Sicht der Betroffenen eingeholt und berücksichtigt werden muss.

An der mdw konnte gewährleistet werden, dass die inklusive *All-Stars-Inclusive*-Band für Rollstuhlfahrende baulich barrierefrei zugänglich ist. Barrierefreiheit für die mediale Darstellung, beispielsweise der Notenblätter, wurde durch ihre individuelle Anpassung erreicht (größere Schrift, alternative Notationsformen, Liedtext mit Bildern zum besseren Verständnis).

Außerdem sind vielseitige didaktische und methodische Herangehensweisen von Seiten der Bandleader vonnöten. Dabei spielen insbesondere die erwähnte Arbeit am gemeinsamen Gegenstand sowie Methoden der inklusiven Musikpädagogik (siehe hierzu beispielsweise WAGNER, 2016) eine bedeutende Rolle.

Trotzdem bestehen in der *All-Stars-Inclusive*-Band sicherlich noch Barrieren. Handlungsgrundsätze oder fehlende Vorkehrungen, die gar nicht als Barrieren erkannt werden, könnten Barrieren darstellen und Teilhabe verringern. In der praktischen Arbeit identifizierte Barrieren werden mit den Studierenden in praxisbegleitenden Seminaren diskutiert und Möglichkeiten ihrer Reduzierung besprochen. In diesen Seminareinheiten werden Studierende außerdem aus theoretischer Sicht an unterschiedliche Lebensrealitäten herangeführt. Dadurch sollen sie über ihre eigene Wahrnehmung hinaus dafür sensibilisiert werden, welche Teilhabebehindernisse speziell für manche Menschen bestehen können und wie sich subjektive Realitäten und damit die individuelle Exzellenz in den Dimensionen Empfinden und Wahrnehmen, Erleben, Wollen und Handeln bei aller Gemeinsamkeit divers darstellen kann.

4 Leitfragen

Legt man diese Gedanken zu Exzellenz und Teilhabe, wie sie anhand der *All-Stars-Inclusive*-Band der mdw veranschaulicht wurden, auf den gesamten Bereich einer Hochschule um, so stellen sich beispielsweise folgende Fragen:

- Wie definiert die Universität den Exzellenzbegriff für sich?
- Wie kann es zu einer Erhöhung der Teilhabe aller Angehörigen an Universitäten kommen?
- Wie können teilhabefördernde partizipative Prozesse an Universitäten angeregt werden?
- Wie können in diesen Prozessen Mitbestimmung und individuelle Wahlmöglichkeiten aller gestärkt werden?
- Wie können individuelle Exzellenzen, beispielsweise durch Sichtung von Fähigkeiten, Interessen und Potentialen aller Beteiligten an Universitäten, erkannt werden?
- Wie können die individuellen Exzellenzen der beteiligten Personen sinnvoll in einem kooperativ-solidarischen Gesamtprozess wirken?
- Welche Strukturen oder Prozesse könnten Teilhabe als Barriere entgegenstehen?

5 Literaturverzeichnis

Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19-36). Weinheim, München: Juventa.

Feuser, G. (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Harding, H. & Bitzan, W. (2018). Künstlerische Exzellenz. Elementare Notwendigkeit oder elitärer Fetisch? *Üben & Musizieren*, 18(1), 7-10.

Heimlich, U. & Bjarsch, S. (2020). Inklusiver Unterricht. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion* (S. 248-294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hennenberg, B. (2019). *Inklusion und Diversität an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst: Qualitätsmerkmale einer modernen Universität*. <https://kultur-und-inklusion.net/beate-hennenberg-inklusion-und-diversitaet-an-der-mdw-universitaet-fuer-musik-und-darstellende-kunst-qualitaetsmerkmale-einer-modernen-universitaet/>, Stand vom 6. April 2020.

Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (2. Aufl., S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.

Kardorff, E. von (2010). Evaluation beteiligungsorientierter lokaler Enabling Community-Projekte: Welche Anforderungen sind damit verbunden? In Evangelische Stiftung Alstersdorf & Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hrsg.), *Enabling Community. Anstöße für Politik und soziale Praxis* (S. 263-276). Hamburg: Alstersdorf.

Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Wagner, R. (2016). *Max Einfach. Musik Gemeinsam von Anfang an. Lehrerband*. Regensburg: Con Brio.

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle* (S. 37-52). Weinheim, München: Juventa. <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk23.pdf>, Stand vom 6. April 2020.

World Health Organization (WHO) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: WHO. (Original erschienen 2001: *International Classification of Functioning, Disability and Health*.)

Autor*in



Kathrin FABIAN, BA, BA || Studentin im individuellen Masterstudium *Inklusive Musikpädagogik* der Instrumental- und Gesangspädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw), Mitglied der Senats-AG Barrierefrei der mdw

kathrin.fabian@students.mdw.ac.at

Helene GÖTSCHERL (Darmstadt) & Martin SCHMIDT¹ (Hannover)

Diversity in Ingenieurwissenschaften – Chancen für die Hochschule

Zusammenfassung

Diversity wird vielerorts als Querschnittsaufgabe erfolgreich in die Organisationsentwicklung von Hochschulen integriert. Aus der Perspektive einer mittelgroßen Hochschule sollen die Hürden dabei näher betrachtet werden. Implementierte Maßnahmen einer diversity-reflexiven und habitussensiblen Lehre für die heterogenen Studierenden eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs werden analysiert und Reaktionen auf den Versuch eines Kulturwandels eingefangen. Dabei wird hinterfragt, wie nachhaltig ein solches Vorgehen sein kann. Mit qualitativem Material wird dabei die Perspektive der bisher in den Hochschulen unterrepräsentierten Studierenden eingeholt.

Schlüsselwörter

Habitussensibilität, Autoethnografie, Diversity-Reflexivität, Heterogenität, Ingenieurwissenschaften

¹ E-Mail: martin.schmidt@hs-hannover.de



Diversity in engineering education: Opportunities for universities of applied sciences

Abstract

In many places, diversity is successfully integrated as a cross-sectional task in the organisational development of universities. This paper examines the related hurdles from the perspective of a medium-sized university. Implemented diversity-reflective and habitus-sensitive teaching measures for the heterogeneous student body of an engineering course are analysed, and the reactions to the attempt at a cultural change are explored. This raises the question of how sustainable such a procedure can be. Qualitative research is then used to obtain the perspective of students who have been underrepresented in the universities to date.

Keywords

habitus-sensitivity, autoethnography, diversity-reflexivity, heterogeneity, engineering

1 Heterogene Studierende an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften

Vom Wintersemester 2000/01 bis 2018/19 erhöhte sich die Zahl der Studienanfänger*innen um gut eine Million auf über 2,8 Millionen (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2020). Der Eindruck, dass die Studierenden immer heterogener werden, ist schon durch diese Zunahme der Gesamtzahl begründet (BARGEL, 2020). Vielerorts wird Diversity als Querschnittsaufgabe erfolgreich in die Organisationsentwicklung von Hochschulen integriert (MOORAJ & ZERVAKIS, 2014). Diese Situationsbeschreibung für die Bundesrepublik Deutschland wird in diesem Artikel aus der Perspektive einer mittelgroßen Hochschule für angewandte Wissenschaften näher betrachtet. Es geht darum zu analysieren, mit welchen Maßnahmen die Akteur*innen in der Hochschule auf die heterogenen Studierenden eines ingenieurs-

wissenschaftlichen Studiengangs eingegangen sind, wie diversity-reflexive und habitussensible Lehre implementiert wurde und welche Hürden es dabei gab. Wie reagieren ‚gestandene Ingenieur*innen‘ auf den Versuch eines Kulturwandels, wie nachhaltig kann ein solches Vorgehen sein und für welche der bisher in den Hochschulen unterrepräsentierten Studierenden(gruppen) wurde ein erfolgreiches Studium ermöglicht?

In der untersuchten ingenieurwissenschaftlichen Lehreinheit gaben gut 45 % der Studierenden an, einen Migrationshintergrund zu besitzen.² 24 % der Studierenden hatte keine deutsche Staatsangehörigkeit, die Mehrheit davon (93 %) keine EU-Staatsangehörigkeit. 27 % waren Frauen. Heterogen waren die Studierenden auch in Hinblick auf Bildungsherkunft, Gesundheitszustand und Familienstand. Bei 52 % der Befragten hatte kein Elternteil einen akademischen Bildungshintergrund. (Bei 30 % ein Elternteil und bei 18 % beide). Hier ist von Bildungsaufsteiger*innen auszugehen, an die die Sozialisation in der Hochschule höhere Anforderungen stellt, nicht nur weil materielle Ressourcen fehlen, sondern weil Akkulturationsprozesse in das akademische Umfeld notwendig sind (BREMER & LANGE-VESTER, 2015). Zu 57 % kommen die Studierenden in der untersuchten Lehreinheit mit allgemeiner Hochschulreife in das Studium, weitere 27 % besaßen eine Fachhochschulreife, gut 5 % hatten eine fachgebundene Hochschulreife, knapp 2 % eine berufliche Qualifizierung und 9 % einen ausländischen Abschluss. Bei Studienaufnahme hatten 10 % der Befragten gesundheitliche Beeinträchtigungen, 2 % betreuten eigene Kinder. Die dargestellte Situation ist nicht ungewöhnlich (MIDDENDORFF et al., 2017), sie zeigt politisch und gesellschaftlich gewollte Veränderungen in der Struktur des Hochschulwesens.

Aus Sicht der Hochschuldidaktik ist zentral, diese Studierenden nicht nur zu „bestellen“, sondern auch „abzuholen“ (SCHMITT, 2010). Dazu wurden an der Hoch-

² Die Befragung fand Anfang des zweiten Semesters statt, die Beteiligung lag mit 65 Personen bei 13 % der Studierenden des Semesters. Die Daten stammen aus der hochschuleigenen Eingangsbefragung, Wintersemester 2018/19.

schule verschiedene Maßnahmen ergriffen, die u. a. durch den Qualitätspakt Lehre und weitere landesspezifische Förderprogramme ermöglicht wurden. Ein umfangreiches hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot sollte Lehrende mit Methodenschulungen und Einzelcoachings auf die größere Anzahl und die Heterogenität der Studierenden vorbereiten und bei Reakkreditierungsprozessen neue hochschuldidaktische Perspektiven einbringen. Es wurden zusätzliche Beratungsangebote, Tutorienschulungen, Schlüsselqualifikationskurse und ein studienvorbereitendes Propädeutikum entwickelt. Diese sollten habitussensibel und diversity-reflexiv auf die milieuspezifischen Perspektiven der Studierenden eingehen. Dabei ging der Ansatz davon aus, dass Studierende je nach Herkunftsmilieu unterschiedliche Anforderungen an Lehrende und Hochschulstrukturen haben (LANGE-VESTER & TEIWES-KÜGLER, 2004) und unterschiedliche Lernstrategien aufweisen (REINHARDT, 2020). Unterstützt wurde die Öffnung der Hochschule intern ‚bottom up‘ durch engagierte Arbeitsgruppen zu den Themen Diversität, geschlechtergerechte Sprache u. a. Vielfältige Initiativen wurden in einer zentralen Organisationseinheit gebündelt. Eigene Stellen und eine Professur wurden eingerichtet und der Prozess teilweise durch das Audit „Vielfalt gestalten“ des Stifterverbandes begleitet, um einen Kulturwandel an der Hochschule zu initiieren.

Die Veränderungen scheinen dabei kaum in den Inhalten der Studienangebote angekommen zu sein. Es ist nicht verwunderlich, dass es bei hochschulischen Veränderungsprozessen Widerstände gibt (LUST & SCHEYTT, 2017), das hier dargestellte Beispiel soll aber verdeutlichen, wie wichtig es ist, die Studienbedingungen insgesamt im Blick zu haben. Um auf die sozio-kulturellen Unterschiede der Studierenden einzugehen, können stärkere Betreuungs- und Begleitungsangebote nur ein erster Schritt sein. Im Wesentlichen geht es darum, dass diese Angebote auch von allen Hochschulmitgliedern (vom Prüfungsverwaltungsmitarbeiter bis zur Präsidentin), aber insbesondere von den Lehrenden im persönlichen Kontakt zu den Studierenden mitgetragen werden.

Der vorliegende Beitrag veranschaulicht am Beispiel der Maßnahmen im Fach Physik zunächst, was unternommen wurde, um auf die Studierenden adäquat einzugehen. Nach einer knappen theoretischen Einordnung folgt eine Beschreibung

der Ausgangssituation. Daran schließt die Darstellung einer umgestalteten Physikvorlesung als konkrete Maßnahme zur Sozialisation in die Fachkultur am Anfang des Studiums an. Im Abschnitt „Messung des Erfolgs der Veranstaltung“ werden mit der Auswertung eines Gruppeninterviews die Ergebnisse der Vorlesung aus Studierendenperspektive eingeordnet. Im Fazit werden die Resultate in ihrer nachhaltigen Wirkung bewertet.

2 Habitussensibilität, Diversity und Gender in der Hochschulentwicklung

In den Ingenieurwissenschaften dominiert seit Langem die politische Frage, wie das Thema Gender und Diversity in die MINT-Lehre zu integrieren ist, um dem Studierendeninteresse und damit dem Fachkräftemangel zu begegnen (GÖTSCHEL, 1996). Trotz umfassender Maßnahmen der Frauen- und Mädchenförderung in MINT verweilt der Frauenanteil in technischen Studiengängen faktisch weiterhin nahezu unverändert auf niedrigem Niveau (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2020). Von Seiten der intersektionalen Geschlechterforschung (LUTZ et al., 2013) wird kritisiert, dass die gängigen Maßnahmen vor allem auf eine individuelle Anpassungsleistung der jungen Frauen zielen, wobei Geschlecht binär gedacht wird und weitere Kategorien sozialer Ungleichheit ausgeblendet bleiben. Die Ebene der Fachkultur der Ingenieurwissenschaften dagegen berühren diese Maßnahmen kaum. Zudem wird vor allem in Kontext- und Begleitmaßnahmen investiert, während strukturelle Maßnahmen lange vernachlässigt wurden (AUGUSTIN-DITTMANN, 2015). Aus einer habitussensiblen Perspektive wird vor allem kritisch betrachtet, dass sowohl die soziokulturelle Ebene (BOURDIEU & PASSERON, 1971) als auch die strukturelle Ebene (SCHMITT, 2010) bei den bisherigen Maßnahmen zur Integration neuer Studierendengruppen in die Hochschule kaum beachtet werden. Der Habitus ist in der Konzeption Bourdieus (BOURDIEU, 1987) tief im Körper verankert und damit ein Speicher individueller Erfahrungen, die mit den jeweiligen milieuspezifischen kollektiven Entstehungszusammenhängen verbunden und Ausdruck gruppentypischer Erfahrungen sind.

Vermeintliche (Passungs-)Probleme bspw. in der Hochschule entstehen, wenn der im Herkunftsmilieu angeeignete primäre Habitus auf die Anforderungen des neuen Feldes Hochschule und den dort vorherrschenden sekundären Habitus trifft (KRAMER& HELSPER, 2011). Bourdieu beschreibt Felder als nach einer spezifischen Logik strukturierte soziale Räume, in denen bestimmte Ressourcen besonders einflussreich und anschlussfähig sind und damit als Erklärungsfaktoren für die Formen der Praxis herangezogen werden können (BOURDIEU, 1987). So ist das akademische Feld von fachdisziplinären Logiken geprägt, an die nur bestimmte soziale Milieus relativ reibungsarm anschließen können. Will man also Hochschulen für neue soziale Gruppen erschließen, müsste man das Feld mit seinen Regeln für diese Studierenden öffnen. Sowohl aus Perspektive der Hochschuldidaktik als auch der Diversity Policies lässt sich beobachten, dass mit der Öffnung Kämpfe um die Vorherrschaft im Feld verbunden sind, bei denen Privilegien und eingefahrene Gewohnheiten von den im Feld bereits Etablierten verteidigt werden, so dass es schwierig ist, die Strukturen dahingehend zu verändern, dass Passungen zu neuen Habitus ermöglicht werden können. Dies lässt sich auch an der untersuchten Hochschule beobachten.

3 Physik als Hürde für Diversity in den Ingenieurwissenschaften

Mit einer Gender-Professur im MINT-Bereich einer Hochschule für angewandte Wissenschaften und dem neu eingerichteten Fachgebiet Gender MINT wurde Neuland betreten. Erkenntnisse der intersektionalen Geschlechterforschung sollten in die Ingenieurwissenschaften übersetzt und die qualitätsorientierte Struktur- und Entwicklungsplanung der technischen Fakultäten der Hochschule aus gender- und diversity-reflexiver Perspektive begleitet werden. Die Umsetzung erfolgte in Kooperation mit mehreren technischen Fakultäten, in der die Fachkolleg*innen darumbaten, physikalische Grundlagenfächer in das Lehrangebot der Gender-Professur

aufzunehmen. Damit bot sich die Chance, die Reproduktion von Ungleichheit durch Physiklehrveranstaltungen autoethnographisch³ zu erforschen und in der Praxis explorativ ein Veränderungspotential zu entwickeln, um die Ausschlüsse erzeugenden Botschaften des „hidden curriculum“ (MARGOLIS, 2001) mit habitussensibler, gender- und diversity-reflexiver Lehre zu durchkreuzen und damit strukturelle Partizipationsmöglichkeiten und individuelle Entwicklungschancen für Studierende in ihrer Vielfalt zu erhöhen.

Physik gilt als große Hürde im Ingenieurstudium. Während an vielen (Fach-)Hochschulen physikalische Inhalte als Teil der Technischen Mechanik gelehrt werden, hält die betrachtete Hochschule an einer expliziten Vermittlung physikalischer Grundkenntnisse fest. Die Ingenieurstudierenden erlernen neben physikalischem Fachwissen auch physikalisches Denken als Grundlage für das Verstehen technischer Zusammenhänge und die Übersetzung in mathematische Modelle. Zwei Physikvorlesungen werden mit je einer Gemeinschaftsklausur abgeschlossen.⁴ Der Besuch eines dreitägigen Physikvorkurses zu Studienbeginn und eines Physiklabors (Praktikums) ergänzen das Lehrangebot. Für viele Studierende ist das Fach Physik trotz ihres Interesses an technischen Berufen uninteressant bis angstbesetzt. Ziel der Gender-MINT-Professur war es daher, möglichst alle Studierenden in ihrer Heterogenität zur Mitarbeit zu motivieren und ihnen Physik als wesentliche Grundlage ingenieurwissenschaftlichen Denkens zu vermitteln. Da pädagogi-

³ Der autoethnografische Forschungsansatz ermöglicht eine reflektierte, involvierte Teilnahme an komplexen kreativen Prozessen, wobei persönliche Erfahrungen systematisch analysiert werden, um (fach-)kulturelle Erfahrungen zu verstehen (HOLEMAN JONES et al., 2015).

⁴ Unabhängig vom Studiengang nehmen alle Studierenden eines Semesters an einer zentralen Klausur teil. Die Durchfallquote schwankt zwischen 60 und 80 %. Dabei gibt es kaum Studierende, welche die Physik Klausur im ersten Versuch bestehen und noch im dritten und letzten Versuch ist die Durchfallquote hoch. Ein Bezug der Dimensionen Gender und Diversity zu den Erfolgs- bzw. Misserfolgsquoten wird bislang statistisch nicht durch die Hochschule erfasst.

sche Kommunikation klassenkulturell geprägt ist, weil bspw. Vorverständnisse chiffriert und implizit vorausgesetzt werden (BREMER, 2009), sind Lehr-Lern-Situationen an der Reproduktion traditioneller Macht- und Herrschaftsverhältnisse beteiligt und verhindern Vielfalt in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Daher wurden die Studierenden in ihrer Vielfalt adressiert, indem in der Lehre unterschiedliche Sprachkenntnisse, Vorerfahrung und Belastungen, geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung sowie die mit der sozialen Herkunft verbundenen vielfältigen Ressourcen und entsprechenden Lernkompetenzen berücksichtigt wurden (GÖTSCHEL, 2019).

Im Fachgebiet wurde die Fragestellung einer gender- und diversity-reflexiven Lehre (KLENK, 2019) in mehreren Forschungsprojekten in Bezug auf Physik in den Ingenieurwissenschaften erforscht. Handlungsbedarf wurde dabei vom Wandel der Rahmenbedingungen über die Reflektion von Lehr- und Lernmethoden bis zur Hinterfragung fachkultureller Partizipationsstrukturen gesehen. Jedoch scheiterten diesbezügliche Anregungen meist an der Arbeitsüberlastung oder fehlenden Sensibilisierung der Fachkollegen (JANKOW & BALDAUF-BERGMANN, 2019). Daher entwickelten wir vor allem einzelne Lehrformate mit einem Methodenmix aus explorativer, experimenteller Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen, deren autoethnographischer Reflexion und empirischer Analyse.

4 Die Physikvorlesungen als Ort der Sozialisation in Studium und Fachkultur

Insbesondere an (Fach-)Hochschulen sind die Eingangsvoraussetzungen für die Studierenden recht hoch, da formal zwar die Fachhochschulreife oder die berufliche Qualifikation den Zugang zum Fachhochschulstudium ermöglichen, paradoxerweise jedoch auf dem Niveau der gymnasialen Oberstufe angesetzt wird. Tatsächlich verfügt inzwischen ein Großteil der (Fach-)Hochschulstudierenden über ein Abitur und diese Studierenden besitzen die höhere Erfolgswahrscheinlichkeit (HEUBLEIN et al., 2017). Ein Ziel des Fachgebiets Gender MINT war es deswe-

gen, Physik so zu vermitteln, dass die Qualität der Lehre verbessert wird, damit die Vorlesung von allen Studierenden als habitussensibel und diversity-reflexiv erfahren werden kann und sie zur Mitarbeit motiviert.

Dazu erforschten wir bei der Physikvermittlung Prozesse der Normalisierung und Naturalisierung, indem verbreitete Vorstellungen von Physik hinterfragt und das Physikverständnis, das mit impliziten genialisch männlichen und weißen Rollenbildern verwoben ist, irritiert wurden. Anhand von Beispielen aus der Physikvorlesung wird veranschaulicht, wie sich die Sicht auf Physik verändert, wenn Fachwissen, -kultur und -didaktik aus einer kontextualisierenden Perspektive unter Einbezug von Habitus, Diversity und Gender in den Blick genommen werden.

Den distinktiven Habitus und die männlich geprägte Fachkultur der Physik kritisch zu hinterfragen, stellt eine Möglichkeit dar, fachkulturelle Barrieren der Physik zu verkleinern. Im Lehrhandeln besteht die Chance, Vorstellungen von Physik, welche die Studierenden mitbringen, entweder zu stärken oder zu irritieren. In der Vorlesung wurden die Studierenden ermutigt, ihre vielfältigen Vorstellungen mit anderen Studierenden zu diskutieren, die Ergebnisse auf einem Poster zu visualisieren und auf diese Weise mit gängigen Klischees über Physik zu brechen. Viele physikalische Konzepte wurden – angeregt durch das Physiklehrbuch von HALLIDAY et al. (2008) – mit Hilfe eines 50 cm großen Stoffpinguins undefinierten Geschlechts erklärt. Diese spielerische Intervention kann den Studierenden sowohl die Furcht als auch die Ehrfurcht vor der Physik nehmen.⁵ Wurden Menschen hinter der Physik sichtbar gemacht, etwa der erst nach seinem Tod allmählich zum naturwissenschaftlichen Genie und Vater der modernen Naturwissenschaften aufgestiegene Verwaltungsbeamte Isaac Newton (FARA, 2002), wurde mit den in der Physik sonst üblichen Helden- und Genialitätsmythen gebrochen. Zudem wurde darauf

⁵ Interessanterweise wurde der Stoffpinguin von bislang strukturell marginalisierten Studierendengruppen angenommen, von ‚typischen Ingenieurstudent*innen‘ und den meisten Kolleg*innen der Ingenieurwissenschaften jedoch abgelehnt, was von uns als privilegierter Widerstand (HORNSTEIN, 2016) gedeutet wurde.

hingewiesen, wer von der Gestaltung der Physik ausgeschlossen wurde, etwa Émilie du Châtelet, die Newtons Arbeiten ins Französische übersetzte und kommentierte, aber als Frau keine Wissenschaftlerin sein konnte. Auf der inhaltlichen Ebene kann das explizite Fachwissen ebenso wie das implizite Wissen, das „hidden curriculum“ der Physik, kritisch reflektiert werden. Oft transportieren Übungsaufgaben nicht nur Fachinhalte, sondern Narrationen des 19. Jahrhunderts von genialen weißen Männern, einsamen Helden und passiven oder unsichtbaren Frauen.⁶

Diese Beispiele verdeutlichen, dass für Lehrende zahlreiche Möglichkeiten bestehen, Fachinhalte und -kulturen aus einer habitussensiblen und diversity-reflexiven Perspektive zu vermitteln. Doch wie sieht es mit den Lernenden aus? Fühlen sich alle Studierenden durch dieses innovative Lehrkonzept angesprochen und werden unterrepräsentierte Studierendengruppen durch dieses Vorgehen in ihren Studienplänen gestärkt? Die persönliche Rückmeldung von Studierenden, darunter viele muslimische Studierende, in den Sprechstunden und die engagierte Beteiligung von knapp 30 zumeist ausländischen und migrantischen Studierenden bei der Produktion von Physik-Lehr-Lern-Videos legen diese Annahme nahe. Wir gingen dieser Frage mit einer Gruppendiskussion empirisch nach.

5 Messung des Erfolgs der Vorlesung

Qualitative Evaluationen sind geeigneter, um innovative Konzepte zu evaluieren (WILBERS & ZELLWEGER, 2005). Da das subjektive Erleben der Teilnehmenden im Vordergrund stand, wurde eine Gruppendiskussion nach der Vorgehensweise einer explorativen Gruppenwerkstatt (BREMER, 2004) ausgewählt. Aus der schwer erreichbaren Zielgruppe der Studierenden, die nach Besuch der innovativen Vorlesung erfolgreich spätestens im Drittversuch die Physiklausur bestanden hat-

⁶ Für eine ausführliche Darstellung diversity-reflexiver Physikvorlesungen sowie für weitere Beispiele siehe bspw. GÖTSCHEL (2019).

ten, konnten dafür fünf Studierende gewonnen werden. Die erhobenen Daten sollen hier knapp auf der inhaltsanalytischen Ebene dargestellt werden.

Dabei wird deutlich, wie stark sich die Studierenden bereits an den sekundären Habitus der Hochschule angepasst haben. Auch wenn alle Teilnehmenden aufgrund bspw. von Migrationshintergrund und/oder Geschlecht zu strukturell Marginalisierten im Ingenieursstudium gehören, haben sie die impliziten Regeln verinnerlicht und erkennen diese an. Sie sind unbewusst ‚Kompliz*innen‘ beim Erhalt der hochschulischen Strukturen, die sie diskriminieren. Zwar bemängelt eine Studentin, „[...] die Menge des Lernstoffs sollte überschaubar sein, is‘ in einigen Fächern gegeben und in einigen eben gar nicht [...]. Ich weiß nicht, ob das, ich würd‘ sagen, dass das fast normal ist und dazugehört zum Studium“ (Lisa⁷ 21:03). Damit werden aber hohe Anforderungen ‚normalisiert‘. Am Beispiel eines technischen Fachs verdeutlicht dieselbe Studentin den hohen Druck, das Material aus den Vorlesungen auswendig zu lernen. Ein anderer Student pflichtet ihr bei: „ja es is‘ halt schwierig, das wirklich in drei Monaten Vorlesungen zu verstehen oder sich anzueignen [...] also zumindest wie das is‘, in der Hochschule jetzt erwartet wird, nich‘ möglich. Für jemanden, der nich‘ von Natur aus vielleicht selbständig also, was tut oder zuhause sich gut vorbereitet oder so. Es gibt ja viele [...] die halt schon Wissen mitbringen, das is‘ nochmal was anderes als jemand, der halt da komplett neu is‘ in dem Gebiet“ (Emre 23:44).

Das alternative Modell der Physikvorlesung irritiert vor dem Hintergrund der ‚gewohnten Überforderung‘ zunächst so stark, dass ein Student die Sicherheitsstrategie wählt und lieber gleich mehrere Physikvorlesungen besucht: „Und das letzte Semester vor allem hab ich äh, ich hab Physik I und II gleichzeitig geschrieben, also ich hatte das vom ersten Semester damals geschoben, hab mich dann entschieden, einfach komplett Physik ein Semester wegzuhaben, hab dann ihre [gemeint ist die Autorin] Vorlesung besucht und die Vorlesung von anderen Professoren, also ich war 2-3 Physikvorlesungen in der Woche, weil ich, jeder [...] seine Art und

⁷ Alle Namen sind anonymisiert.

Weise gut fand, also mir hat das nicht ausgereicht, zu einem Professor zu gehen oder nur zu [Autorin] und dadurch konnt' ich das auch noch gut vergleichen [...]“ (Emre 27:18).

Mit den theoretischen Konzepten von BOURDIEU (1987) wird verständlich, wie wichtig die Selbstreflexion der Lehrenden und die Arbeit am „hidden curriculum“ ist, wenn tradierte Standards hinterfragt werden. Auch bei den Studierenden können diese Veränderungen zu Verunsicherung und Widerständen führen, schließlich beinhaltet die mystisch aufgeladene Inhaltsfülle das Versprechen, später Zugang zu exklusiven beruflichen Positionen zu haben.

In der Retrospektive bewertet der Student das Angebot der neuen Vorlesung positiver: „Ja was ich gut fand bei ihr, dass sie es halt auf eine ja, da kann man drüber lachen oder nich', auf eine spielerische Art und Weise es uns beizubringen (.) und im Vergleich zu den anderen Professoren, dass es gar nich' mal, doch gar nicht mal so schlecht war. Ich kenn auch viele Kommilitonen, die das nicht gut fanden oder, das Niveau nicht passend fanden, aber, was ich halt so gut fand is, dass man so ein komplexes Thema wie die Physik einfach, ja, auf, idiotensicher rüberbringt [...]. Also wirklich auf eine Art und Weise, wo es wirklich, wo jeder mitkommt, weil, ja, im Raum sitzen halt sehr, sehr viele Studenten und jeder hat 'n anderen Stand und Wissensstand auch, was ich bei ihr gut fand, sie hat versucht, mal alle mitzunehmen und auch bei vielen Schritten, weil halt für jeden selbstverständlich sein sollte, halt trotzdem nochmal sich den Studenten Zeit gelassen nochmal drüber nachzudenken und auch einfache Umformungen nochmal zu wiederholen. Also wirklich, sie hat bei Null angefangen und das fand ich halt sehr gut bei ihr. Was viele Professoren nicht machen“ (Emre 28:26).

In den Schilderungen der Studierenden scheinen einige Lehrende Vorlesungen als Monologe zu verstehen, in denen auch Rückfragen abgetan werden. So beschreibt eine Studentin „[...] es gibt Professoren, die machen einfach Skript und blättern und lesen das vor und das war's“ (Yara 29:10). Eigentlich Selbstverständliches erscheint da als Besonderheit: „[Die Autorin], die nimmt das von mir und sie macht dann Extraarbeit zuhause zum Beispiel oder versucht das dann extra zu verstehen

und äh, zu lösen und sie schreibt mich noch mal an und erklärt mir extra, was ich gefragt habe. Die anderen Professoren machen das nicht eigentlich“ (Yara 30:22). Emre berichtet „[...] also was mein Problem war in Physik, dass ich sehr viel Angst vor dem Fach hatte. Es ging gar nicht eher um Verständnis [...]“ (Emre, 33:01). Ihm hilft, dass die Dozentin als ihr seine Angst geschildert wird, aus der Rolle der Prüfenden im direkten Gespräch herausgeht: „[...] und da hat sie dann doch schon mal das, (.) ja, das zur Seite gelegt, dass sie eigentlich meine Dozentin is“, sondern auch menschlich mit mir drüber gesprochen [...]“ (Emre 34:14).

Insgesamt sprechen sich die Studierenden für eine Vielfalt der Lehr- und Lerngeschwindigkeit aus: „Also klar, man wollte, dass man unterschiedliche Geschwindigkeiten und auch unterschiedliche Professoren braucht, die halt, keine Ahnung, auf eine Art und Weise es den Studenten beibringt, so dass man halt auch wirklich alle, alle Bereiche abdeckt und das war halt bei [der Autorin] der Fall [...]“ (Emre 35:36). Dabei wird auch durch die Bezugnahme der Studierenden zu den anderen Dozierenden deutlich, dass auch auf Seiten der Lehrenden unterschiedliche Habitus notwendig scheinen oder aber mit einer habitussensiblen Methodik (SCHMIDT, 2020) auf die Bedarfe der Studierenden unterschiedlich eingegangen werden sollte. Eine solchermaßen veränderte Rolle als Lernbegleiter*in benötigt Zeit, die sich dadurch gewinnen lässt, die Lehre von den Prüfungsformaten im Sinne eines „constructive alignment“ (WILDT & WILDT, 2011) aus zu denken und die Elementarisierung bzw. didaktische Reduktion (STARY, 2012) konsequent durchzuführen. Lernendenorientiert ermöglicht dies bspw. Studierenden mit Migrationshintergrund, die in ihren Heimatländern angeeignete Formelsprache an die Standards in der deutschen Schul- und Hochschulmathematik bzw. -physik anzugleichen. Zudem gehen so Brückenkurse und Vorlesung stärker ineinander über, sodass eine gemeinsame Basis geschaffen wird.

6 Fazit

Die Ingenieurwissenschaften konnten lange mit ihrer auch international herausragenden Ausbildungsqualität Veränderungen abwenden. Die Qualität wurde vor-

nehmlich durch Selektivität und eigenverantwortliche Studienleistungen sichergestellt. Dies ist, jenseits der politischen und gesellschaftlichen Bewertung, auch angesichts neuer Entwicklungen im internationalen Bereich, kaum noch zu halten. So konnte Ruth Graham nachweisen, dass sich kooperative und projektorientierte Studienformate bspw. im asiatischen Raum als potenziell erfolgreichere Modelle abzeichnen (GRAHAM, 2018). Hinzu kommen Veränderungen in den zukünftigen Arbeitsbereichen, für die ein ingenieurwissenschaftliches Studium qualifiziert. Persönliche Rückmeldungen von Studierenden und empirische Studien zeigen, dass sich mit dem hier dargestellten autoethnographischen und explorativen Ansatz Handlungsmöglichkeiten für die Physikvorlesung entwickeln ließen. All diese Veränderungen unterstützen insbesondere strukturell marginalisierte Studierende maßgeblich.

Allerdings ist eine Physikvorlesung nur ein kleiner Baustein im ingenieurwissenschaftlichen Studium. Die Veränderung der Lehr- und Lernkultur an einer Hochschule ist zudem ein langwieriges Unterfangen, dem mit kurzfristigen Interventionen, etwa einer zeitlich befristeten Gender-MINT-Professur in Physik, kaum beizukommen ist. Veränderungen benötigen breite Unterstützung im Kollegium und in der Fakultäts- und Hochschulleitung. Auf struktureller Ebene ist dafür die Verankerung dieser Zielsetzung in der verbindlichen Entwicklungsplanung von Fakultät und Hochschule notwendig. Dabei sind Verharrungstendenzen in einer männlich dominierten Kultur im ingenieurwissenschaftlichen Studium zu berücksichtigen (GREUSING, 2018) und auch das ingenieurwissenschaftliche Selbstverständnis zu beachten (SANDER, 2012). Werden Habitus, Diversity und Gender in der Lehre jedoch als strategisches Instrument eines notwendigen Veränderungsprozesses verstanden, wird Diversity in Ingenieurwissenschaften als Chance für die Hochschule im Wettbewerb um heterogene Studierende erkennbar.

7 Literaturverzeichnis

- Augustin-Dittmann, S.** (2015). MINT und darüber hinaus: Gendersensibler Unterricht als Basis einer geschlechtergerechten Gesellschaft. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 123-136). Bielefeld: Transcript.
- Bargel, T.** (2020). Heterogenität und Studienerfolg: Wie ist beides auf einen Nenner zu bringen? In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre* (S. 48-65). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bourdieu, P.** (1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bremer, H.** (2004). *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt*. Münster: Lit.
- Bremer, H.** (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 287-307). Wiesbaden: VS.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A.** (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel: Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 69-92). Wiesbaden: Springer VS.
- Fara, P.** (2002). *Newton: The making of a genius*. London: Macmillan.
- Götschel, H.** (1996). Ingenieurinnenförderung in der Bundesrepublik der 1960er Jahre. In M. Greif & K. Stein (Hrsg.), *Ingenieurinnen: Daniela Düsentrieb oder Florence Nightingale der Technik* (S. 114-124). Mössing-Talheim: Talheimer Verl.
- Götschel, H.** (2019). Gender- und diversityinformierte Lehre der Physik. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 171-194). Wiesbaden: Springer VS.

- Graham, R.** (2018). *Global state of the art in engineering education*.
http://neet.mit.edu/wp-content/uploads/2018/03/MIT_NEET_GlobalStateEngineeringEducation2018.pdf,
Stand vom 13. Mai 2020.
- Greusing, I.** (2018). „Wir haben ja jetzt auch ein paar Damen bei uns“. *Symbolische Grenzziehungen und Heteronormativität in den Ingenieurwissenschaften*. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Halliday, D., Resnick, R. & Walker, J.** (2008). *Fundamentals of physics* (8. Aufl.). New York: Wiley.
- Holeman Jones, S., Adams, T. E. & Ellis, C.** (Hrsg.) (2015). *Handbook of Autoethnography*. Thousand Oaks: Routledge.
- Hornstein, R.** (2016). *Privilegiertes Widerstand gegen diskriminierungskritisches Wissen*. Berlin. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität.
- Jankow, H. & Baldauf-Bergmann, K.** (2019). Hochschuldidaktische Angebote für eine diversitätssensible Lehre im Kontext der Öffnung der Hochschulen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 695-715). Wiesbaden: Springer VS.
- Klenk, F. C.** (2019). Auf den Spuren einer gender- und differenzreflektiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 195-251). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W.** (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. (S. 103-125) Wiesbaden: VS.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C.** (2004). Soziale Ungleichheit und Konfliktlinien im studentischen Feld. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 159-187). Weinheim: Beltz Juventa.

- Lust, M. & Scheytt, T.** (2017). Akademischer Widerstand in universitären Entscheidungsprozessen – Eine Systematisierung. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, 69(6), 653-672.
- Lutz, H., Herrera Vivar, M. T. & Supik, L.** (Hrsg.) (2013). *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Margolis, E.** (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J.** (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Mooraj, M. & Zervakis, P. A.** (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. *Zeitschrift für Inklusion*(1-2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224>, Stand vom 13. Mai 2020.
- Reinhardt, M.** (2020). Bildungsaufsteiger*innen im Studium: Ungleiche Gleiche? In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre* (S. 172-193). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sander, T.** (2012). *Die doppelte Defensive: Soziale Lage, Mentalitäten und Politik der Ingenieure in Deutschland 1890-1933* (2. Aufl.). Soziologie der Politiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, M.** (2020). Habitusensibilität in der Hochschulberatung. In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre* (S. 104-121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmitt, L.** (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stary, J.** (2012). Das didaktische Kernproblem: Verfahren und Kriterien der didaktischen Reduktion. Neues Handbuch Hochschullehre 1 (12) S. 1-22. <http://userpage.fu-berlin.de/~stary/NHHSL%20DR.pdf>, Stand vom 10. September 2020.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2020). Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-ss-2110410197314.pdf?__blob=publicationFile, Stand vom 14. September 2020.

Wilbers, K. & Zellweger, F. (2005). Unterstützung des Change Managements in Hochschulen durch qualitative Evaluation seitens der Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 16-32.

Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-46). Berlin: Raabe.

Autor*innen



Prof. Dr. Helene GÖTSCHEL || Technische Universität Darmstadt,
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik ||
Alexanderstraße 6, D-64283 Darmstadt

www.abpaed.tu-darmstadt.de/gender/team_5/helene_goetschel/helene_goetschel_start.de.jsp

h.goetschel@apaed.tu-darmstadt.de



Dipl.-Sozialwiss. Martin SCHMIDT || Hochschule Hannover,
Servicezentrum Lehre || Ricklinger Stadtweg 118,
D-30459 Hannover

www.hs-hannover.de/service/personenfinder/person/1000005447/

martin.schmidt@hs-hannover.de

Anja SENG¹ & Rouven LIPPMANN (Essen)

Vielfalt in der Hochschullehre am Beispiel der FOM Hochschule – ein Werkstattbericht

Zusammenfassung

Am Beispiel der FOM Hochschule mit ihren überwiegend berufsbegleitenden Studierenden soll ein hochschulpraktischer Diversitätsumgang aufgezeigt werden. Es werden drei Betrachtungsebenen und deren Wechselwirkungen skizziert. Die strategische Verankerung wird beispielhaft anhand des Berichtswesens der Hochschule vorgestellt. Auf der Mikroebene wird am Beispiel der Diversity-Toolbox gezeigt, mit welchen Instrumenten und Methoden Diversity-Kompetenz auf Seiten von Lernenden wie Lehrenden systematisch (weiter-) entwickelt werden kann. Die dazwischenliegende Mesobetrachtung erfolgt anhand des Diversity Monitors – einer empirischen Befragung, die Rückschlüsse auf die Weiterentwicklung von Studienprogrammen ermöglichen soll.

Schlüsselwörter

Vielfalt, Diversity, Diversity Management, Diversity-Kompetenz, Hochschulentwicklung

¹ E-Mail: anja.seng@fom.de



Diversity in academic teaching using the example of the FOM University of Applied Sciences – Workshop report

Abstract

This paper presents a highly practical approach to diversity using the example of the FOM University of Applied Sciences and their extra-occupational students (i.e., those who are also working full-time). Three perspectives and their interactions are outlined. The strategic anchoring is presented using the university's reporting system as an example. At the micro level, the Diversity Toolbox shows which instruments and methods can be utilised to systematically develop the diversity competence of students and teachers. Finally, the intermediate meso level is based on the Diversity Monitor – an empirical survey that should enable the drawing of conclusions regarding the further development of study programmes.

Keywords

diversity, diversity management, diversity competence, university development

1 Ausgangssituation

Diversität an Hochschulen und deren bewusste Wahrnehmung wächst kontinuierlich (vgl. LINDE & AUFERKORTE, 2014; LINDE & AUFERKORTE, 2018, S. 17). Nicht nur die Vielfalt der Studienangebote, sondern auch die der Studierenden, der Lehrenden und der an Hochschulen Beschäftigten ist dabei zu beachten. Neben den im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz aufgeführten Dimensionen persönlicher Vielfalt sind im Lehr-/Lernkontext weitere Diversitätsaspekte relevant, die nicht immer beobachtbar sind, wie z. B. familiärer Hintergrund, soziale Rahmenbedingungen oder institutionelle Anbindung. Im Forschungsprojekt *Enhance IDM* (Inclusive Diversity Management) werden diese vielfältigen Aspekte im HEAD (Higher Education Academic Development) Wheel zusammengefasst und in den Kontext des studentischen „Lebenszyklus“ an der Hochschule gestellt (vgl. Abb. 1).

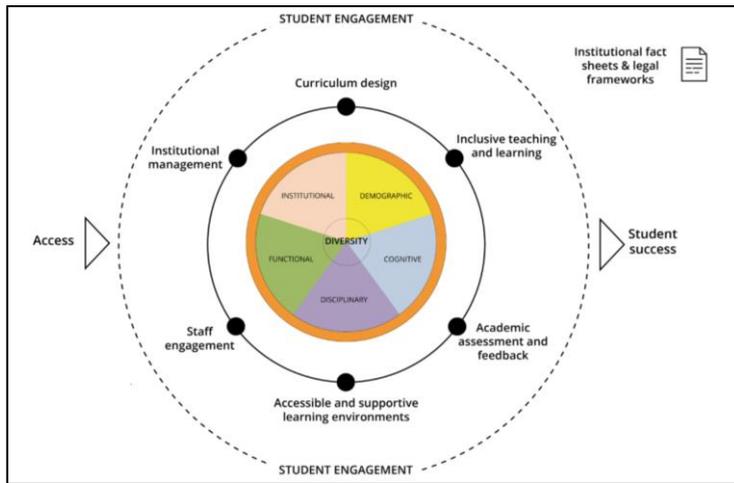


Abb. 1: HEAD Wheel²

Es stellt sich die Frage, in welcher Form dieser Komplexität der Herausforderungen begegnet werden kann? Welche Chancen ergeben sich für die Entwicklung der Hochschule insgesamt sowie die der individuelle Lehr-Lern-Situation und wie können Herausforderungen aus Sicht der verschiedenen Beteiligten bestmöglich aufgegriffen werden? Es gilt, ausgehend von modellhaften Erprobungen, hochschulweit wirksame Projekte zu entwickeln, die den Umgang mit Vielfalt als Querschnittsthema adressieren, konkrete Ansatzpunkte liefern und einen Mehrwert für die gesamte Hochschule entwickeln (vgl. UMRATH & KOSUCH, 2019).

Zielsetzung des vorliegenden Beitrags ist es, am Beispiel der FOM zu zeigen, in welcher Form der Umgang mit Vielfalt Eingang in die Hochschulentwicklung findet und welche Bezüge sich dabei in Bezug auf die vielfältigen Akteur*innen be-

² EnhanceIDM!, verfügbar unter <http://enhanceidm.eu/wordpress/output/blended-learning-training-on-idm-for-programme-leaders/>, letzter Abruf: 14.06.2020. Vgl. auch GAISCH & AICHINGER, 2016.

obachten lassen (vgl. Abb. 2). Zunächst wird die Verortung auf strategischer Ebene vorgestellt, bevor mit der Diversity-Toolbox der Blick auf die Mikro-Ebene für Lehrende gerichtet und anschließend auf der Meso-Ebene am Beispiel einer Befragung zur Einschätzung der Relevanz von Vielfalt im beruflichen Kontext präsentiert wird. Daraus gilt es, Rückkopplungen auf die Ausgestaltung von Lehre und Studienprogrammen sowie die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung zu ziehen und Ergebnisse in die Hochschulentwicklung einzubinden.



Abb. 2: Zusammenwirken von Makro-, Mikro- und Mesoebene

2 Strategische Ebene: Diversity-Bericht

Zur Etablierung von Diversity (Management) an der FOM wurde eine Vielzahl strategischer Maßnahmen getroffen, die die Relevanz im Kontext der Hochschulentwicklung spiegeln (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Timeline: Diversity Management der FOM

Grundlage für die systematische Entwicklung im Umgang mit Vielfalt an der Hochschule bildet die im Leitbild der FOM 5. Maxime „Vielfalt und Internationalität erlebbar machen“. Die Umsetzung erfolgt im Sinne einer Querschnittsaufgabe in sämtlichen Organisationsbereichen und wird durch personelle Zuordnungen auf Hochschulleitungsebene flankiert. Der regelmäßig erscheinende FOM Diversity-Bericht wird dabei als Informationsmedium genutzt, um das Wirken der Hochschule offenzulegen und somit eine (intern orientierte) Controlling-Funktion und (extern gerichtete) Stakeholder-Orientierung zu übernehmen (vgl. HEINEMANN & SENG, 2016).

Ergänzt wird das Format durch Beiträge im FOM-Berichtswesen wie z. B. in Forschungs-, Lehr- und Qualitätsberichten. Früh lieferte die Studie „Vielfalt leben und Vielfalt gestalten“ (vgl. SENG & LANDHERR, 2014) konkrete Ansatzpunkte für die weitere Ausgestaltung, die die Basis für die Strukturierung der Berichterstattungen u. a. in Form des Diversity-Berichts bietet. Es wurden die vier Handlungsfelder Hochschulmanagement, Lehre, Forschung und Praxis definiert, die langfristig Basis und Orientierungsmöglichkeit der weiteren Operationalisierung darstellen (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Handlungsfelder im Umgang mit Vielfalt an der FOM mit Stand 2019 (FOM HOCHSCHULE, 2019)

Im Handlungsfeld Lehre sind verschiedene Ansätze zur Implementierung von Diversity-Aspekten in den Lehr-Lern-Arrangements verortet. Dabei geht es sowohl um curriculare Entwicklungen als auch konkrete Modulinhalt; didaktische Aspekte spielen eine Rolle; es wird über Kompetenz-Entwicklung bei Lehrenden ebenso wie bei Studierenden gesprochen. Hier soll im Folgenden auf der Mikro-Ebene betrachtet werden, wie konkrete Ansätze aussehen, die zur Förderung einer Diversity-orientierten Lehre gereichen.

3 Mikroebene: Diversity-Toolbox

Die Diversity-Toolbox ist ein Instrument des Lehr-Lern-Alltags. Sie bildet eine didaktische Basis im Rahmen der Lehre, um eine gelingende Interaktionsgestaltung, Aufgeschlossenheit und Diversitätskompetenz des wissenschaftlichen Personals über die Bereitstellung entsprechender Methoden, Praktiken und Impulse zu fördern (vgl. PIETZONKA, 2018).

Lehrende werden mit der Diversity-Toolbox – bestehend aus analogen und digitalen Instrumenten auf organisatorischer, inhaltlicher und interpersoneller Ebene – unterstützt, Diversity-Elemente effektiv, flexibel, zeitgemäß und abwechslungsreich in die Lehre zu integrieren. Die Vermittlung von Diversity-Kompetenz durch Lehrende an Studierende wird dabei nicht als einseitig gerichteter Prozess betrachtet, sondern vielmehr als Wechselwirkung zur gegenseitigen Kompetenzentwicklung (vgl. Abb. 5). Dieser partizipative Ansatz ermöglicht eine neuartige Perspektive auf Didaktik und Hochschulentwicklung, die gerade auch vor dem Hintergrund der ständigen Verfügbarkeit von Wissen eine attraktive Positionierung ermöglichen kann.

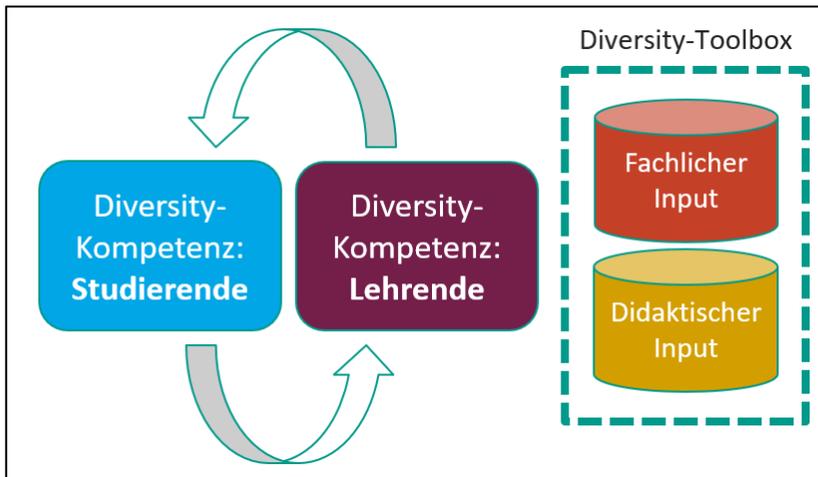


Abb. 5: Diversity-Kompetenz: wechselseitige Beziehung
(SENG & LIPPMANN, 2018)

Lehrende vermitteln auf Basis von fachlichem und didaktischem Input Diversity-Kompetenz an die Studierenden; diese wiederum spiegeln ihre Erfahrungen, Erwartungen und Bedürfnisse an die Lehrenden zurück, sodass eine bidirektionale Weiterentwicklung erfolgt. Lehrende werden mittels konkreter Angebote zur Selbstreflexion motiviert, um sich mit ihrer eigenen Diversity-Kompetenz ausei-

inanderzusetzen bzw. diese sukzessive (weiter) zu entwickeln. „Didaktische Vielfalt ist gefragt, um der Diversität der Lernenden gerecht zu werden“ (STEINERT & SENG, 2016, S. 36). So gilt es z. B. im Rahmen der Lernzielorientierung diese Vielfalt angemessen aufzugreifen und für unterschiedliche Voraussetzungen ein breites Angebot an Lernmöglichkeiten zu bieten.

Die Diversity-Toolbox (vgl. Abb. 6) ist für alle Lehrenden der FOM im Online-Campus, einem eigenen Lernmanagementsystem, zugänglich. Hier kann nicht nur Material kursspezifisch hochgeladen werden, sondern es kann auch Kommunikation via Chat, Forum oder direkter Nachricht erfolgen. Auch wenn diese Optionen (leider) eher sporadisch genutzt werden, existieren Möglichkeiten zu Interaktion und Austausch, die als Schlüsselemente für erfolgreiche Verankerung und Weiterentwicklung von Diversity-Themen gelten.

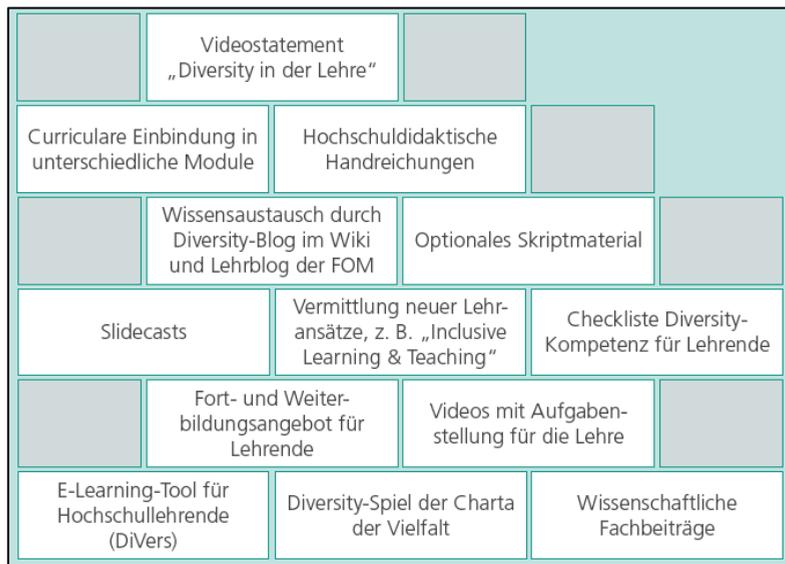


Abb. 6: Diversity-Toolbox: Übersicht des Instrumentenangebots (SENG & LIPPMANN, 2018)

Neben Impulsen zur didaktischen Anwendung finden sich auch Inhalte zum Umgang mit Vielfalt. Es kann z. B. das Diversity-Spiel der Charta der Vielfalt eingesetzt werden (SENG, 2019). Ergänzend bietet ein Onlinevideo eine fachliche Einführung. Es werden umfassende Fortbildungsangebote zu verschiedenen Aspekten im Umgang mit Vielfalt in der Lehre angeboten. Nach erfolgreicher Teilnahme an Seminaren wird das FOM-Diversity-Zertifikat verliehen. Ziel ist neben der Fortbildung per se auch, dass sich Lehrende untereinander austauschen, sich gegenseitig motivieren und für das Thema sensibilisieren.

Die Entwicklung der Diversity-Kompetenz der Studierenden auf der Mikro-Ebene wird neben den üblichen Maßnahmen der Leistungserbringung über das individuell zu erstellenden Kompetenzportfolios verfolgt (vgl. SENG & LIPPMANN, 2018). Um eine Akteur*innen-orientierte Weiterentwicklung der Diversity-Toolbox zu ermöglichen, gilt es, die wahrgenommene Relevanz im Umgang mit Vielfalt im betrieblichen Alltag der Studierenden zu erfassen und daraus Schlussfolgerungen zur weiteren Einbettung in die Hochschulentwicklung und somit der (Be-)Förderung der Diversity-Kompetenz im Lehr-/Lern-Alltag zu ziehen.

4 Mesoebene: Diversity Monitor

Der Diversity Monitor ist ein eigenentwickelter Onlinefragebogen. Ergebnisse sollen aufzeigen, ob und wie personelle Vielfalt durch Studierende wahrgenommen werden, in welcher Form Diversity-Kompetenz bei Studierenden ausgeprägt ist und wie Studierende Effekte von Vielfalt in ihrem beruflichen oder hochschulischen Umfeld einschätzen. Daraus können Schlussfolgerungen für curriculare Entwicklungen an der Hochschule (hier: Mesoebene) sowie betriebliche Handlungsempfehlungen abgeleitet werden (letztere werden nicht näher erläutert, da nicht im Fokus der vorliegenden Publikation).

Beim Durchlauf des Fragebogens werden zunächst Fragen zum Umgang mit Vielfalt im privaten und im beruflichen Kontext gestellt; die Items sind in Anlehnung an eine Studie der Charta der Vielfalt entwickelt (CHARTA DER VIELFALT,

2016). Weiterhin werden die Teilnehmenden gebeten, Fragen zu ihrer beruflichen Identität und Erwartung zu beantworten (vgl. HIRSCHI, 2012). Anschließend wird die Diversity-Kompetenz anhand der DiKo-Skala von PIETZONKA (2016), einer Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz, ermittelt. Abschließend werden die Teilnehmenden um Angaben über ihre Soziodemografie gebeten.

Die Gesamtstichprobe einer ersten Erhebung, die aus der Grundgesamtheit aller berufsbegleitend Studierenden der FOM gezogen wurde, liegt bei 676 Studierenden (72,2 % weiblich ($n = 244$); 26 % männlich ($n = 88$); 1,8 % Sonstiges ($n = 6$)). 338 Datensätze konnten als vollständig bearbeitet klassifiziert werden. Das Durchschnittsalter liegt bei 28,8 Jahren (17 - 56 Jahre; $SD = 8,99$ Jahre). 19,4 % der Teilnehmenden haben einen Migrationshintergrund. Knapp die Hälfte beschreibt, dass sie die oder der erste in der Familie in einem Hochschulstudium ist, 31 % der Teilnehmenden sind in klassischen klein- und mittelständischen Unternehmen beschäftigt, 47,6 % in einem Unternehmen mit mehr als 1000 Beschäftigten. 75 % der Befragten kommen aus einem privatwirtschaftlich tätigen Unternehmen, 25 % aus einem öffentlichen Betrieb. Ca. 25 % der Befragten verfügen über Führungserfahrung.

Deskriptive Ergebnisse (Umgang mit Vielfalt im privaten bzw. beruflichen Kontext; Nutzen von Diversity und Diversity Management im Arbeitsumfeld) zeigen, dass insgesamt der Umgang mit Vielfalt als sehr wichtig eingeschätzt wird, wobei im persönlichen Kontext noch leicht höher als im beruflichen (vgl. Abb. 7).

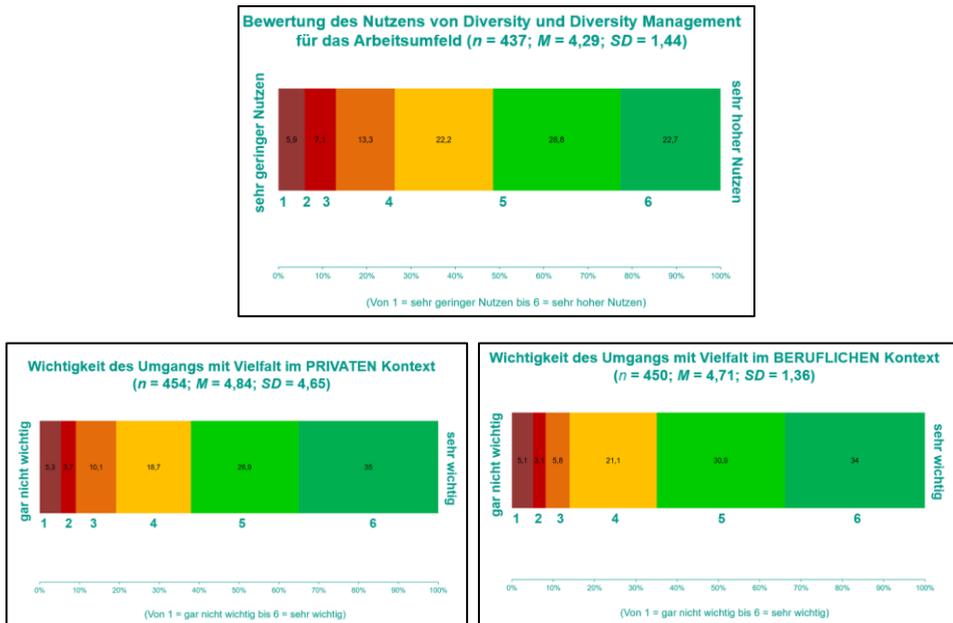


Abb. 7: Wahrnehmung von Vielfalt: Wichtigkeit und Nutzen

Inferenzstatistische Berechnungen ergeben einen signifikanten Unterschied zwischen Frauen und Männern hinsichtlich der persönlichen Wichtigkeit mit dem Umgang mit Vielfalt sowohl im privaten als auch beruflichen Kontext. Dasselbe gilt für die Bewertung des Nutzens von Diversity und Diversity Management im Arbeitsumfeld. Für die weiblichen Befragten werden im Vergleich zu den männlichen eine deutlich höhere Wichtigkeit und auch ein höherer Nutzen identifiziert. Vergleichende Untersuchungen der Items im Hinblick auf die weiteren Parameter zeigen keine signifikanten Unterschiede.

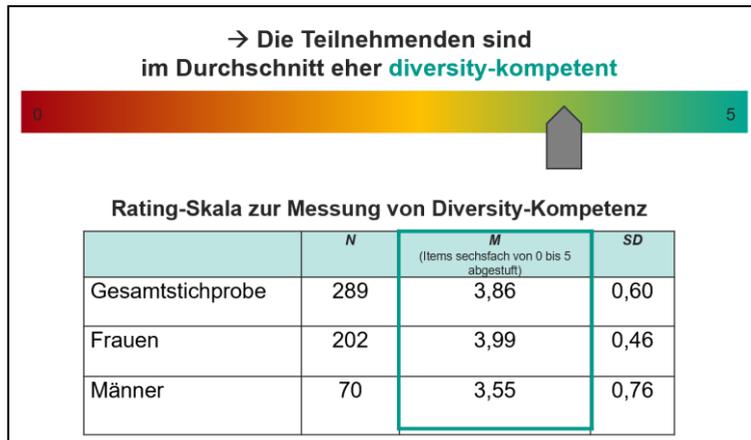


Abb. 8: Ausprägung von Diversity-Kompetenz nach PIETZONKA (2016)

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Fachsemester bei den Master-Studierenden und der Ausprägung der Diversity-Kompetenz: Mit höherem Semester ist die Kompetenz stärker ausgeprägt. Für Bachelor-Studierende findet sich keine vergleichbare Beobachtung. Auch für weitere soziodemografische Daten konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit der Diversity-Kompetenz identifiziert werden.

Es ist festzuhalten, dass Relevanz und Nutzen für berufsbegleitend Studierende jeweils als hoch eingestuft werden. Entsprechend gilt es, in Studiengängen eine fachliche Auseinandersetzung zu ermöglichen, also eine explizite Einbettung von Diversity-Themen anzustreben. Dazu gehört insbesondere eine Festlegung von an Vielfalt orientierten Lernzielen für unterschiedliche Studiengänge und Module. Ergänzend gilt es, entsprechend der für die Diversity-Toolbox definierten Ausgangsüberlegungen auch die Fortbildung der Lehrenden im Umgang mit Vielfalt zu forcieren, um das offensichtlich bestehende Potenzial bei den Studierenden (noch) besser nutzen und entwickeln zu können. Es bietet sich an, bei der Kompetenzfeststellung gezielt auf die Entwicklung der Diversity-Kompetenz zu achten bzw. entsprechende Evaluationen zu ermöglichen.

Diversity Monitor und Diversity-Toolbox bereichern sich also gegenseitig. Sie ermöglichen, langfristig durch eine kontinuierliche Entwicklung der Diversity-Kompetenz von Lehrenden und Studierenden optimale Voraussetzungen für die gesellschaftlich und betrieblich wahrgenommene Bedeutung im Umgang mit Vielfalt zu etablieren. In einem nächsten Schritt gilt es, den Diversity Monitor als Evaluationsinstrument zu optimieren und anschließend erneut einzusetzen. Er kann insbesondere mit Blick auf die Evaluation der Lehre weiterentwickelt werden, indem gerade aus der differenzierten Betrachtung von Studienabschlüssen ebenso wie einzelnen Fachbereichen mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Ausprägung der Diversity-Kompetenz erfasst und entsprechend die Gestaltung von Curricula, Modulhalten und Didaktik angepasst werden. Außerdem können mögliche Synergien mit weiteren aktuellen Themenfeldern, wie z. B. der Digitalisierung, die ebenfalls didaktische wie auch inhaltliche Bezüge mit sich bringt, proaktiv identifiziert und genutzt werden (vgl. UMRATH & KOSUCH, 2019, S. 73).

5 Reflexion

Dieser Werkstattbericht für den Umgang mit Vielfalt am Beispiel der FOM beschreibt, wie auf unterschiedlichen Ebenen Diversity adressiert, wie eine strategische Verankerung erfolgt, die Umsetzung kontinuierlich evaluiert und in konkrete Maßnahmen und Tools überführt wird. Es soll aufgezeigt werden, wie eine Verknüpfung der drei Betrachtungsebenen insgesamt bereichernd wirkt.

Die Diversity-Toolbox, bestehend aus analogen sowie digitalen Instrumenten mit didaktischem, fachlichem und reflexions-orientiertem Charakter, bietet vielfältige Impulse zur Förderung der Diversity-Kompetenz von Lehrenden und Studierenden, um diese wiederum bestmöglich auf den Einsatz in der beruflichen Praxis vorzubereiten (vgl. SENG & LIPPMANN, 2020). Durch eine regelmäßige Reflexion der Relevanz im Umgang mit Vielfalt – sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden – ergeben sich relevante Rückschlüsse für die Ausgestaltung der Lehre, die wiederum Basis für die weitere Hochschulentwicklung darstellen. Zu prüfen ist künftig, ob und in welcher Form auch die weitere Akteursgruppe der Administrati-

on einzubinden ist; denn sowohl in der Interaktion mit Studierenden (u. a. in der Studienberatung) als auch mit den Lehrenden (u. a. in der Einsatzplanung) können wichtige Impulse gewonnen werden.

Es zeigen sich einerseits die vielfältigen Chancen, die sich durch eine übergeordnete Verankerung in den Leitlinien der Hochschule für eine konsequente Beachtung im operativen Lehralltag ergeben. Andererseits wird auch deutlich, dass die notwendige Kontinuität, die dynamische Veränderung und die bewusste Auseinandersetzung auf sämtlichen skizzierten Ebenen eine wesentliche Anforderung darstellen. Es gilt also, den Umgang mit Vielfalt weiterhin systematisch in die Hochschulentwicklung einzubetten, die verschiedenen Akteur*innen immer wieder zu aktivieren und neue Impulse in den verschiedenen Handlungsfeldern zu setzen.

6 Literaturverzeichnis

FOM Hochschule für Oekonomie & Management. (2019). *Die Stärken der Vielfalt – Diversity Bericht 2019*. Essen: MA Akademie Verlags- und Druck-GmbH.

Gaisch, M. & Aichinger, R. (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: Fachhochschule des BFI Wien GmbH.

Heinemann, S. & Seng, A. (2016). Wertschätze soziale Vielfalt und sprich darüber! Grundüberlegungen und Anwendungselemente einer hochschulischen Diversity-Berichterstattung. In K. Spelsberg-Papazoglou & N. Kaiser (Hrsg.), *Gender 360 ‚Die Perspektiven verbinden‘* (S. 160-169). Münster: Lit Verlag.

Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2014). Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In K. Hansen (Hrsg.), *CSR und Diversity Management – Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen* (S. 177-217). Berlin: Springer Gabler.

Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2018). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In K. Hansen (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 17-30). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Pietzonka, M.** (2016). Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung? *HQSL. D 2.2-2* (S. 1-26). Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.
- Pietzonka, M.** (2018). Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 27(1-2), 147-164.
- Seng, A. & Landherr, G.** (2015). Vielfalt leben und Vielfalt gestalten – Diversity Management in der Lehre. In B. Krol (Hrsg.), *ifes Schriftenreihe*, 11. Essen: MA Akademie Verlags- und Druck-GmbH.
- Seng, A. & Lippmann, R.** (2018). Vielfalt fördern und entwickeln: Die Diversity-Toolbox in der Lehre. Posterpräsentation im Rahmen des Symposiums *Diversity in der Hochschulbildung. Studium. Lehre. Personalentwicklung*, 4.–5. Juli 2018, RWTH Aachen, Aachen.
- Seng, A. & Lippmann, R.** (2019). Diversity Monitor – Befragung zum Umgang mit Vielfalt in persönlichem und beruflichem Kontext. *Journal des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW*, 44/2019, 44-47. Essen.
- Seng, A. & Lippmann, R.** (2020, in Druck). Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre: Potenziale erkennen, nutzen und weiterentwickeln. In K. Ogris, B. Breser, M.-T. Gruber & R. Wieser, *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best practice*. New York: Waxmann Verlag.
- Seng, A., Pietzonka, M., Nelke, A. & Lippmann, R.** (2019). Diversity Monitor – Zusammenhänge zwischen dem individuellen und organisationalen Umgang mit Vielfalt und ausgewählten arbeitswissenschaftlichen Konstrukten. In Gesellschaft für Arbeitswissenschaft, Tagungsband *Frühjahrskongress 2019. Arbeit interdisziplinär analysieren, bewerten, gestalten*. Dortmund: GfA-Press.
- Steinert, A. & Seng, A.** (2016). Vielfältige Chancen mit Präsenzlehreplus – diversitätsgerechtes Lehren und Lernen an der FOM Hochschule. *Synergie. Fachmagazin zur Digitalisierung in der Lehre*, 1, 36-39.
- Umrath, B. & Kosuch, H.** (2019). Gender in Studium und Lehre verankern: Von der modellhaften Erprobung zum hochschulweit wirksamen Projekt. *Journal des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung*, 45, 68-74.

Autor*innen



Prof. Dr. Anja SENG || FOM Hochschule für Oekonomie & Management, ifpm Institut für Public Management ||
Leimkugelstraße 6, D-45141 Essen

www.fom.de/forschung/institute/ifpm-institut-fuer-public-management/organisation/prof-dr-anja-seng.html

anja.seng@fom.de



Rouven LIPPMANN, M. Sc. || FOM Hochschule für Oekonomie & Management, ifpm Institut für Public Management ||
Leimkugelstraße 6, D-45141 Essen

<https://www.fom.de/forschung/institute/ifpm/organisation.html#!acc=research-fellow/accid=19735>

Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH ||
Im Blankenfeld 4, D-46238 Bottrop

<https://www.gib.nrw.de/ueber-uns/das-team/rouven-lippmann>

r.lippmann@gib.nrw.de

Sandra HABECK¹ (Marburg)

Diversität als Chance – Seminarleitung hierarchieübergreifend und kooperativ gestalten

Zusammenfassung

Eine zunehmend bewusste Wahrnehmung von Diversität im Kontext von Hochschule ist auf allen Ebenen erkennbar. Auf mikrodidaktischer Ebene ist insbesondere der Bedarf einer diversitätssensiblen Gestaltung von Lehr-/ Lernarrangements auszumachen. Der vorliegende Beitrag greift Diversität im Kontext von Lehre als Chance auf. Anhand des Konzepts eines hierarchieübergreifenden Seminarleitungsteams wird ein hochschuldidaktisches Modell vorgestellt, das dieses Potential in vielfacher Hinsicht hebt. Einzelne Studierende und eine Lehrperson bilden gemeinsam ein Team und übernehmen kooperativ Leitungsaufgaben innerhalb einer Lehrveranstaltung. Mithilfe eines solchen diversitätssensiblen Ansatzes können für alle Beteiligten adäquate Lern- und Entwicklungsräume entstehen.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Diversität, Studentische Teilhabe, Kompetenzentwicklung, Professionalisierung

¹ E-Mail: sandra.habeck@staff.uni-marburg.de



Diversity as an opportunity – A cooperative, cross-hierarchical approach to designing seminar work

Abstract

There is a growing awareness of the importance of diversity at all levels of academic education. At a microdidactic level, there is a demand for a diversity-sensitive arrangement of teaching and learning. This paper views diversity as an opportunity and presents a concept for a cross-hierarchical system of seminar facilitation as a model of academic teaching that realises the related potential. In this system, individual students and a teacher form a team to jointly lead a course. This diversity-sensitive approach fosters the development of appropriate spaces for learning and progress for each person involved.

Keywords

academic teaching, diversity, (student) participation, skills development, professionalisation

1 Einleitung

Diversität, ein Thema von Hochschulen, hat ganz unterschiedliche Ebenen. Eine Ebene davon ist die Lehre. Eine sich abzeichnende Heterogenisierung der Zielgruppen und der Lehrformate evozieren einen Bedarf nach adäquaten hochschuldidaktischen Konzepten. Exemplarisch wird ein innovatives hochschuldidaktisches Konzept „Seminarleitungsteam“ vorgestellt. Hier bilden einzelne Studierende und eine Lehrperson gemeinsam ein Team und übernehmen kooperativ Leitungsaufgaben in einer Lehr-/Lernveranstaltung. Auf diese Weise soll der Diversität der Studierenden Rechnung getragen werden, die klassischen Lehrenden- und Studierendenrollen brechen auf und auf Lehrenden-Seite entsteht eine größere Vielfalt. Die These ist dabei, dass durch einen gemeinsamen Einbezug von Lehrenden und Studierenden als Lehrende eine Professionalisierung erreicht wird. Dieser Aufsatz

leistet demnach einen Beitrag zu einer erhöhten Diversitätssensibilität und Professionalisierung auf hochschuldidaktischer Ebene.

Der Artikel greift zunächst sowohl die zunehmende Wahrnehmung von Diversität an Universitäten als auch die konkrete Zunahme von Vielfalt am Beispiel erweiterter Zielgruppen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung auf (Kap. 2). Anschließend wird der Blick auf die mikrodidaktische Ebene gerichtet. Aktuelle und diversitätsbezogene hochschuldidaktische Entwicklungen stellen den Rahmen für innovative, diversitätssensible Lehr-/Lernarrangements dar (Kap. 3). Vor diesem Hintergrund stellt die Autorin exemplarisch ein hierarchieübergreifend und kooperativ angelegtes Konzept vor, das Diversität aufgreift und nutzbar macht (Kap. 4). Im Ausblick werden Chancen einer diversitätssensiblen Gestaltung anhand des eingebrachten Beispiels herausgestellt (Kap. 5).

2 Diversität an Hochschulen

Hochschulen waren und sind geprägt von einer großen Vielfalt. Ein bewusster Umgang mit Diversität nimmt jedoch erst in den letzten Jahren verstärkt zu. Diversity-Konzepte und strategische Maßnahmen sollen zu einem systematischen Umgang mit Diversität beitragen. Mit dem Ziel, möglichst allen Studierenden chancengleiche Studienbedingungen zu ermöglichen, erhalten Themen wie Inklusion, Teilhabe und Barrierefreiheit höhere Bedeutung. Zugleich rückt eine Heterogenisierung der Zielgruppen in den Betrachtungshorizont, also Menschen, „die die Aufgabe haben, das Studium mit zusätzlichen Anforderungen wie Familienaufgaben, Arbeit, Spracherwerb sowie körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen zu organisieren“ (BAHR & SIEGMUND, 2020, online). Im Kontext von Lehre kommen weitere Diversitäts-Gesichtspunkte der Zielgruppen hinzu, wie die Motive und Neigungen, unterschiedliche Lernmodi und Lerngeschwindigkeiten usw. (SCHULMEISTER & METZGER & MARTENS, 2012; LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018).

Eine Heterogenisierung der Studienformate und Lehr-/Lernsettings lässt sich des Weiteren ausmachen. Durch die Öffnung der Hochschulen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung etabliert sich in der deutschen Hochschullandschaft ein Segment, welches sich bislang als besonders und organisationsstrukturell fremd auszeichnet (SEITTER & SCHEMMANN & VOSSEBEIN, 2015).² Die Zielgruppen von Hochschulen erweitern sich im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung nun um Berufstätige, nicht-traditionelle Studierende und Angestellte von Betrieben, Unternehmen und Einrichtungen (ebd.; WOLTER, 2009; STÖTER, 2013). Weiterbildungsstudierende sind aufgrund ihrer unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen als besonders heterogene Gruppe auszumachen. Andererseits zeigt sich in diesem Feld auf der Ebene der Lehrenden eine außergewöhnliche Diversität: Lehrbezogene Aufgaben werden von Hochschulprofessor*innen, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, Berufspraktiker*innen und z. T. von Studiengangkoordinator*innen übernommen. In der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich also auch eine besondere Heterogenität der Lehrenden insbesondere hinsichtlich ihrer Legitimationsbegründungen und -voraussetzungen. Des Weiteren ist die kooperative Gestaltung von Lehr-/Lernveranstaltungen in unterschiedlich zusammengesetzten Teams aus Studiengangkoordinator*in, Hochschullehrende*in und/oder Berufspraktiker*in üblich³. Zwar wird an deutschen Hochschulen eine kooperative Gestaltung von Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung praktiziert, sie findet bislang jedoch in der Forschungslandschaft kaum Beachtung.

Eine Diversitätszunahme auf der Lehrenden-Ebene zeichnet sich auch in der grundständigen Lehre ab. Lehr-/Lernarrangements werden bislang zwar v. a. von einer*inem einzelnen Hochschulprofessor*in oder einer*inem wissenschaftlichen Mitarbeiter*in gestaltet. Zugleich wird in Tutorienarbeit ein großes Potential

² Dies resultiert u. a. aus der Kostenpflichtigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung und einem anspruchsvolleren Zielgruppenbezug (ebd.).

³ Erste Hinweise auf eine kooperativ gestaltete Konstitution pädagogischen Raums finden sich bei HABECK (2019).

im Hinblick auf Lernbegleitung und -beratung gesehen und demzufolge verstärkt tutorielle Lehre eingesetzt (HEMPEL & SEIDL & VAN GENUCHTEN, 2016). Auch studentisch organisierte Lehre gewinnt merklich an Bedeutung. Einen Einbezug von Studierenden in die Lehre kann als Professionalisierungsbezug und -herausforderung ausgemacht werden.

Es ist schließlich festzustellen, dass bei der Thematisierung von Diversität im Zusammenhang mit Hochschulen und bei der systematischen Maßnahmenentwicklung in diesem Kontext bislang überwiegend kategoriale Diversitätsgesichtspunkte (z. B. Beeinträchtigung, Herkunft) im Vordergrund stehen und bei der Betrachtung tendenziell Studierende fokussiert werden. Diversität greift allerdings noch viel weiter. LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS machen darauf aufmerksam, dass der Diversity-Diskurs zumeist verkürzt geführt wird. Diversität entsteht nämlich bereits dann, „wenn Individuen aufeinandertreffen, die sich in einigen Punkten unterscheiden, in anderen ähnlich sind“ (THOMAS & HANSEN, 2012, n. LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018, S. 18). Diversität, so verstanden, umfasst demzufolge alle Studierenden. Neben einem erweiterten Begriffsverständnis rückt außerdem – wie oben skizziert – auch die Lehrenden-Ebene in den Betrachtungshorizont. Was bedeutet dies nun für das konkrete Lehr-/Lerngeschehen? Welche Möglichkeiten und welche hochschuldidaktischen Modelle gibt es, Vielfalt aufzugreifen und diversitätssensible Lehre zu gestalten?

3 Diversitätssensible Hochschullehre

Bevor der Frage nach einer diversitätssensiblen Hochschuldidaktik nachgegangen werden kann, gilt es zunächst, einen Blick in aktuelle hochschuldidaktische Debatten zu werfen. Hier zeichnet sich ein weitreichender Wandel ab. Während in der klassischen Hochschullehre vor allem eine Wissensvermittlung angestrebt wird, findet in den vergangenen Jahren eine Lernzielerweiterung um die Förderung von Kompetenzentwicklung statt (BRAUN & HANNOVER, 2008, S. 278). Um dieses Lernziel zu erreichen, erscheint eine intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden erforderlich. „Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an

Hochschulen (...), zeichnet sich durch (...) eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden sowie durch handlungsorientierte, aktivierende, „studierendenzentrierte“ Lernarrangements [...] aus“ (SCHAEPER, 2008, S. 200). Im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung gewinnt demnach die intensivierete Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden an Bedeutung.

Außerdem verändert sich der Zielgruppenbezug von Hochschuldidaktik. Die traditionelle Hochschuldidaktik bezieht sich vorrangig auf Lehrende. Der Fokus auf die Performanz der Lehrenden äußert sich nicht zuletzt in den üblichen Lehrevaluationen, welche sich fast ausschließlich auf die Leistungen der Lehrenden beziehen (FRANK, FRÖHLICH & LAHM, 2011). In der neueren Literatur ist ein verändertes Verständnis in der Hochschullehre erkennbar. Studierende rücken als Akteur*innen vermehrt in den Vordergrund und das Lernen der Studierenden wird stärker in den Blick genommen.

Auch das Rollenverständnis von Lehrenden und Studierenden verändert sich. Etablierte Rollenmuster werden aufgebrochen und müssen ausgehandelt werden. Die Hochschulen sind dazu angehalten, Studierende „in allen Bereichen des Studiums“ zu integrieren (LEERS, 2014). Mit einer aktiven Mitwirkung der Studierenden am Lehr-/Lerngeschehen steigt zugleich deren Verantwortung. Ein hierarchisches Gefälle zwischen Lehrenden und Studierenden, wie dies in der traditionellen Hochschullehre üblich ist, verringert sich. Die klassisch zugeschriebenen Rollen von Studierenden und Lehrenden stehen zur Disposition und Rollenverständnisse müssen neu ausgehandelt und neu gefüllt werden (ebd.). Damit dies gelingen kann, ist eine Bereitschaft auf beiden Ebenen Voraussetzung. Die Verantwortung für eine aktive Einbindung der Studierenden in das Lehr-/Lerngeschehen zur Förderung von deren Weiterbildung und -entwicklung liegt nach SCHRÖTTNER (2013) weiterhin hauptsächlich bei den Lehrenden.

Die aufgezeigten Veränderungen in der Hochschullehre resultieren aus einem veränderten Verständnis von Lehr- und Lernarrangements. Während es bei der Hochschuldidaktik bislang vorrangig um das Lehren ging, bezieht sie sich nun auf das gesamte Lehr-/Lerngeschehen. Der „Shift from teaching to learning“ (WILDT,

2003, n. HILLER, 2012) führt folglich zu einem Wandel des Lehranspruchs und des Selbstverständnisses von Lehrenden. Die zentrale Aufgabe von Lehrenden besteht unter diesen Voraussetzungen darin, „die Eigenaktivität der Studierenden anzuregen und auf diese Weise die Konstruktion von Wissen, sowie den Erwerb von Kompetenzen zu initiieren und zu unterstützen“ (BRAUN & HANNOVER, 2008, S. 279). In diesem Zusammenhang sind Studierende als „Teil der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ anzusehen und dazu aufgefordert, „Mit-Verantwortung für das eigene Lernen [zu, S. H.] tragen“ (HRK, 2008, in STAHR, 2009, S. 76).

Diese Entwicklungen bilden eine zentrale Hintergrundfolie, die bei der Konzipierung und Gestaltung diversitätssensibler Lehr-/Lernarrangements einbezogen werden muss. Einen Fachdiskurs, der sich mit Diversität in Zusammenhang mit der Konstituierung von Lehr-/Lernarrangements befasst, gibt es in Deutschland bislang nur vereinzelt. Es ist notwendig, die Thematisierung von Diversität aus hochschuldidaktischer Perspektive weiter voranzutreiben. Für eine Auseinandersetzung mit Diversität auf mikrodidaktischer Ebene stellt sich die Frage, welches Begriffsverständnis von Diversität im Zusammenhang mit Lehr-/Lernsettings zielführend ist. Außerdem werden erste hochschuldidaktische Empfehlungen dargestellt, die in der Fachliteratur bereits ausgesprochen werden.

Im Hinblick auf diversitätssensible Lehr-/Lernarrangements rückt neben einem kategorialen Verständnis von Diversität (Geschlecht, Alter, Bildungshintergrund, Beeinträchtigung) gerade ein antikategoriales Begriffsverständnis in den Vordergrund, welches „nach konkreten Bedarfen der Individuen in konkreten Situationen fragt“ (LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018, S. 23). Mit Blick auf Lernprozesse werden hier eher versteckte Unterschiede ins Zentrum gestellt, die jedoch für alle Studierenden relevant sind, wie die Lernmotivation, die eingesetzten Lernstrategien oder die Zielorientierung (SCHULMEISTER & METZGER & MARTENS, 2012, n. LINDE & AUFERKORTE-MICHAELIS, 2018). Verschiedene hochschuldidaktische Ansätze sollen dem Bedarf nach einer diversitätsgerechten Lehre begegnen: Ein Ansatz besteht darin, möglichst große Abwechslung durch Methodenvielfalt, unterschiedliche Sozialformen, Lernorte usw. zu gestalten. Auf

diese Weise werden mal die einen Studierenden und mal die anderen mehr gefördert (ebd.). Ein anderer Ansatz zielt dagegen auf eine Individualisierung des Lernens, bei welchem die Lernprozesse und Lernerfolge des Einzelnen im Fokus stehen. Hier arbeiten Studierende zur gleichen Zeit auf unterschiedliche Weise oder mit unterschiedlichen Inhalten auf bestimmte Standards hin. (ebd.). SCHULMEISTER & METZGER & MARTENS (2012) machen des Weiteren darauf aufmerksam, dass zur Förderung aller Studierender die Betreuung des Lernprozesses und die tutorielle Beratung eine herausragende Rolle spielen neben den fachlichen Inhalten, den Lehr-/Lernarrangements und den Strukturen für die Lernprozesse.

In einer Zusammenschau des hochschuldidaktischen Wandels und des Diskurses um diversitätssensible Hochschullehre kann ein Bedarf nach Konzepten ausgemacht werden, die zum einen den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen und zum anderen Diversität aufgreifen. Als Kernpunkte kristallisieren sich hierbei eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, aufgebrochene Rollenmuster, Kompetenzorientierung, Zentralität des Lernens sowie (Gestaltungs-) Vielfalt heraus. Mit dem Konzept eines hierarchieübergreifenden Seminarleitungsteams soll exemplarisch ein Modell vorgestellt werden, das diese unterschiedlichen Facetten aufgreift und dem Bedarf nach diversitätssensiblen, innovativen hochschuldidaktischen Konzepten Rechnung trägt.

4 Hierarchieübergreifendes Seminarleitungsteam – ein diversitätssensibles Konzept

Das Konzept eines hierarchieübergreifend und kooperativ angelegten Seminarleitungsteams wurde von der Autorin 2013 am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg entwickelt und im Bachelor-Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften erprobt⁴.

⁴ Erste Veröffentlichung des Konzepts auf der 44. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2015 (HABECK, 2015).

Diversität⁵ wird bei dieser Methode auf Studierenden- und auf Lehrenden-Ebene aufgegriffen: Die Studierenden haben – je nach individuellen Lernvoraussetzungen, -motivationen und -zielen – die Möglichkeit, sich auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität in das Lehr-/Lerngeschehen einzubringen. Insbesondere werden individuelle Lernprozesse begleitet – zum einen innerhalb des Seminarleitungsteams selbst und zum anderen in Form von theoretisch fundierter, moderierter Kleingruppenarbeit bei der Durchführung der Seminare. Außerdem wird die klassische Lehrenden-Rolle aufgebrochen und gezielt eine Diversität im Zusammenhang von Lehrenden erzeugt. In einem hierarchieübergreifenden Team aus freiwilligen Studierenden und einer* einem Lehrenden übernehmen Studierende Mit-Verantwortung für eine Lehr-/Lernveranstaltung und somit auch ausschnitthaft Lehrenden-Aufgaben.

4.1 Konzept

4.1.1 Zielsetzungen

Das Konzept greift die aufgeführten hochschuldidaktischen Entwicklungen auf: Das Lernen der Studierenden steht im Vordergrund, Kompetenzförderung kommt als Lernziel hinzu, die Lernprozessbegleitung hat hohe Bedeutung und klassische Rollenmuster von Studierenden und Lehrenden werden aufgebrochen. Gleichzeitig wird dem Bedarf einer diversitätssensiblen Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements Rechnung getragen durch Lernprozessbegleitung sowie verschiedene Arten und Intensitäten der Teilnahme an Lehr-/Lernveranstaltungen, die individuell passende Entwicklungsräume bieten sollen. Die Zielsetzungen des Konzepts werden nun im Einzelnen dargelegt:

⁵ Vor dem Hintergrund eines antikategorialen Diversitätsverständnisses fokussiert das vorgestellte Beispiel eine Diversität von Rollen(einnahmen). Die Berücksichtigung kategorialer Dimensionen wäre eine eigene konzeptionelle Arbeit. Es ist auch denkbar, sowohl kategoriale als auch antikategoriale Gesichtspunkte in hochschuldidaktischen Konzepten zu integrieren, was eine weitere Aufgabe darstellen würde.

- *Förderung studentischer Teilhabe:* Studierende haben die Möglichkeit, aktiv Mitverantwortung für die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Lehr-/Lernveranstaltungen zu tragen, indem sie sich im Seminarleitungsteam einbringen. Sie werden als Akteur*innen ihres Lehr-/Lerngeschehens bereits bei der Gestaltung und Konstituierung des pädagogischen Raums ernst genommen und aktiv einbezogen.
- *Förderung von Kompetenzentwicklung:* Die Studierenden haben die Möglichkeit, neben den theoretischen Inhalten je nach ihren individuellen Voraussetzungen und ihrer individuellen Lernmotivation verschiedene Handlungs-, Methoden und Rollenkompetenzen im Kontext der Lehr-/Lernveranstaltung auszubauen.
- *Individuelle Lernprozessbegleitung:* Individuelle Lernprozesse der Studierenden werden begleitet. Zum einen werden die studentischen Seminarleitungs-Mitglieder durch die*den Lehrende*n⁶ direkt in ihrer Lern- und Kompetenzentwicklung begleitet. Zum anderen stehen die studentischen Seminarleiter*innen selbst den anderen Studierenden als Lernbegleiter*innen zur Seite, z. B. als theoretisch versierte Moderator*innen von Kleingruppen.
- *Aufgreifen von Diversität der Studierenden:* Studierende haben die Möglichkeit, zur gleichen Zeit und im selben Seminar auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität auf bestimmte (Mindest-) Standards hinzuarbeiten. Hierbei geht es um eine inhaltliche Wissensaneignung und um einen Kompetenzausbau.
- *Förderung eines niedrighwelligen Dialogs:* Studierende und Lehrende sind in einem kontinuierlichen Austausch über das Lehr-/Lerngeschehen. Etwaige Herausforderungen im Lernprozess können schnell wahrgenom-

⁶ Der Begriff „Lehrende“ bzw. „Hochschullehrende“ umfasst im Kontext des Leitungsteams sowohl Professor*innen als auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen.

men, niedrigschwellig kommuniziert und zeitnah entsprechende Veränderungen eingeleitet werden. Der intensive Austausch ermöglicht direkt im Lernprozess wichtige Einsichten (Angemessenheit von Aufgabenstellungen, Lernansprüchen, Wissensstand der Studierenden, weitere Einflussfaktoren, z. B. Klausurtermine in anderen Modulen), so dass die Voraussetzungen der Studierenden berücksichtigt werden können. Das Lehr-/Lernsetting wird demnach adäquat und adressatengerecht gestaltet. Der Dialog findet auf zwei Ebenen statt: Die studentischen Seminarleitungs-Mitglieder bleiben weiterhin auch in der Rolle „Studierende“ und dementsprechend mit ihren Kommiliton*innen außerhalb des Seminarkontextes natürlich im Gespräch. Die Studierenden können sich bei Bedarf niedrigschwellig über das Lehr-/Lerngeschehen unterhalten, ohne die Hürde eines hierarchischen Gefälles überwinden zu müssen. Auf der Ebene des Seminarleitungsteams ist ein Raum zum Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden gegeben, um die bestmöglichen Studierbedingungen zu schaffen.

- *Diversität auf Ebene der Lehrenden:* Durch eine bewusst erzeugte Vielfalt an Lehrenden anhand des Einbezugs von Studierenden in lehrbezogene Aufgaben wird ein Gewinn für Lehr-/Lernarrangements erreicht. Die unterschiedlichen Perspektiven, Wissensstände und Erfahrungen werden bei der Konstituierung pädagogischen Raums eingebracht und für das Lehr-/Lernsetting nutzbar gemacht.

4.1.2 Umsetzung und Ablauf

Das Seminarleitungsteam ist folgendermaßen konzipiert: Ein*e Lehrende*r bildet gemeinsam mit ca. zwei bis fünf freiwilligen Studierenden (je nach Seminargröße und Anzahl an interessierten Studierenden) ein Leitungsteam. Die Hauptverantwortung obliegt weiterhin der*dem Hochschullehrenden.

Um einen Überblick über den Ablauf zu erhalten, fasst die folgende Tabelle (Tab. 1) die zentralen Meilensteine und Aktivitäten zusammen.

Tab. 1: Ablaufplan

<p>Seminarwahlphase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der verschiedenen studentischen Teilnahme-Möglichkeit im Vorlesungsverzeichnis, u. a. Mitwirkung durch Übernahme von verantwortlichen Leitungsaufgaben in einem Seminarleitungsteam 	<p>Vor Semesterstart</p>
<p>Gemeinsamer Seminarstart</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Detaillierte Vorstellung der Teilnahme-Optionen und des Konzepts Seminarleitungsteam (normale Teilnahme/Mitwirkung im Leitungsteam) und Klärung von Rückfragen • Freiwillige Entscheidung einzelner Studierenden zur verantwortlichen Mitwirkung • Gemeinsam verantwortet das Team ab dem Zeitpunkt das gesamte Seminar⁷. 	<p>Erste Seminar-sitzung</p>
<p>Konstituierendes Treffen des Seminar-leitungsteams + erstes Planungstreffen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Konstituierung des Leitungsteams • Klärung der Aufgaben und Verantwortungsbereiche • Detaillierte Seminarplan-Erstellung (Vorarbeiten/Vorschläge der Hochschul-Lehrenden sind sinnvoll) • Organisatorische Absprachen 	<p>Zweite Sitzung; die anderen Studierenden erhalten für diese Sitzung eine Selbstlernaufgabe</p>

⁷ Ausnahme bilden dabei Prüfungsleistungen. Diese obliegen weiterhin den (Hochschul-) Lehrenden.

Vor- und Nachbereitungstreffen der einzelnen Sitzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Vorbereitung zu den einzelnen Sitzungen (z. B. Textverständnisklärung, Erstellen von Frage-/Aufgabenstellungen für die Seminarsitzung) • Reflexion⁸ zu den einzelnen Sitzungen und nach Bedarf Anpassung des Lehr-/Lernsettings • Individuelle Rückmeldung zu der Durchführung übernommener Aufgaben • Organisatorisches 	Während des Semesters Im Anschluss an die jeweiligen Seminarsitzungen (ca. 30 min.)
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Abwechselnd bzw. parallel aktive Übernahme unterschiedlicher Leitungs- bzw. Moderationsaufgaben⁹ durch die einzelnen Seminarleitungsmitglieder 	Während des Semesters Sitzungen
Abschlussstreffen des Seminarleitungsteams	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback, Reflexion und Herausarbeitung von möglichen Schlussfolgerungen¹⁰ 	Im Anschluss an die letzte Seminareinheit (ca. 90 min.)

⁸ Die Reflexion ist ein bedeutungsvoller Bestandteil der Nachgespräche. Durch persönliche Rückmeldung und professionelles Feedback haben die am Leitungsteam Beteiligten einerseits einen individuellen Raum zur Weiterentwicklung und ein Experimentierfeld zur eigenen Professionalisierung. Andererseits wird durch den gemeinsamen Austausch über das Lehr-/Lerngeschehen dieses bei Bedarf angepasst.

⁹ Die studentischen Leitungsteam-Mitglieder übernehmen z. B. Begrüßung, Sitzungsmoderation und Abschluss bzw. sind für die Moderation von Kleingruppengesprächen verantwortlich. An diesen Aufgaben beteiligt sich die*der Lehrende als Leitungsteam-Mitglied genauso.

Die Rolle der Lehrperson umfasst im Seminarleitungsteam insbesondere, dieses zu führen, zu moderieren, Reflexionsanlässe zu geben, wichtige Informationen zur Verfügung zu stellen, eine Feedbackkultur zu gestalten und die Gesamtverantwortung für das Seminar zu tragen. Hier wird deutlich, dass die übliche Lehrenden-Rolle mit diesem Konzept anders gefüllt wird und stärker die Funktion der Lernbegleitung und -unterstützung akzentuiert.

4.2 Umsetzungsvarianten

Das Konzept kann im Kontext von verschiedenen Veranstaltungsformaten umgesetzt werden. Exemplarisch werden zwei Varianten vorgestellt, die die Autorin jeweils ein Semester lang erprobt und evaluiert¹¹ hat: Ein Lektüreseminar (SS 2014) und ein referatsbasiertes Seminar (WS 2013/2014). Das Konzept kann auch auf andere Formate hin adaptiert werden, z. B. Vorlesungen, Übungen, wissenschaftliche Weiterbildungsseminare.

¹⁰ Das Seminar wird insgesamt in den Blick genommen. Dabei soll zum einen Raum für die gemeinsame Reflexion sein und zum anderen Raum zum persönlichen Feedback an die*den Lehrende*n und an die einzelnen studentischen Leitungs-Mitglieder. Nicht zuletzt werden mögliche Konsequenzen und Anschlussmöglichkeiten für weitere Lehr-/Lernveranstaltungen herausgearbeitet.

¹¹ U. a. Durchführung einer retrospektiven Interviewstudie der am Seminarleitungsteam beteiligten Studierenden (Erhebungszeitraum 08/09 2014). Mithilfe einer inhaltsanalytischen Auswertung konnten erste Hinweise eruiert werden. Es kann festgestellt werden, dass die Studierenden in eine intensivere theoretische Auseinandersetzung kommen, einen professionellen Blick entwickeln und Handlungs-, Methoden- sowie Rollenkompetenzen ausbauen. Als Herausforderung formulieren die Studierenden z. B. ihre eigene Rollenfindung in ihrer „Zwischenposition“ und die erforderliche Verbindlichkeit, die mit der übernommenen Verantwortung einhergeht.

4.2.1 Lektüreseminar

Das Seminar ist so konzipiert, dass alle Studierenden zu jeder Sitzung Texte lesen und vorbereiten. Die Aufgaben der studentischen Leitungsteam-Mitglieder umfassen die Formulierung von vorbereitenden Lektüreaufträgen und die Erstellung von Fragen zum Text. Außerdem bereitet das Team die einzelnen Sitzungen vor und nach. Gemeinsam wird das methodische Vorgehen, der inhaltliche Aufbau und die Gruppeneinteilung geplant sowie die gelesenen Texte vorbesprochen. In der Sitzung sind alle Leitungsmitglieder für die Moderation von Lektüregruppen zuständig. Die Studierenden erfahren so eine nahe und individuellere Lernbegleitung, (Rück-) Fragen können niedrigschwellig im Rahmen von kleinen Gruppen geklärt werden und ein intensives Lernklima wird ermöglicht. Bei der Moderation im Plenum, z. B. im Zusammenhang der Ergebnispräsentationen, bringen sich alle Leitungsmitglieder abwechselnd ein. Nach den Sitzungen trifft sich das Leitungsteam zu einer Reflexionsrunde, in welcher Rückmeldungen aus den einzelnen Lektüregruppen gesammelt werden, gegenseitiges Feedback gegeben wird und Schlussfolgerungen für den weiteren Verlauf gezogen werden.

4.2.2 Referatsbasiertes Seminar

Das Seminar ist so konzipiert, dass Studierende aus der Gesamtgruppe in den einzelnen Sitzungen Referate halten. Die Leitungsteam-Mitglieder sind für die Moderation der Sitzungen zuständig: Begrüßung, thematische Hinführung, inhaltliche Verknüpfung und Abschlussmoderation. Während der Referate haben sie das Lehr-/Lernarrangement im Blick (Einhaltung der Zeit, Rahmenbedingungen wie Luft- und Lichtverhältnisse o. Ä.). Die referierenden Studierenden haben die Möglichkeit, vom gesamten Leitungsteam oder ausschließlich von der*dem Lehrenden eine Rückmeldung zu erhalten. Außerdem gestaltet das Seminarleitungsteam rahmende Sitzungen (Zwischenfeedback, Abschluss Sitzung). Die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Sitzungen gehört auch bei referatsbasierten Seminaren zu den Aufgaben des Seminarleitungsteams.

5 Diversitätssensibilität und Professionalisierung durch kooperativ angelegte Lehr-/Lernarrangements

Anhand des präsentierten Konzepts zeigt sich beispielhaft, wie Diversität als Potential in der Hochschullehre gehoben werden kann. Hier entstehen durch das Aufgreifen versteckter Unterschiede wie Lernmotivation, Zielorientierung etc. (SCHULMEISTER et al., 2012) adäquate Lern- und Entwicklungsräume für alle Seminarteilnehmenden. Gerade durch die intensive Zusammenarbeit von Studierenden und Hochschul-Lehrenden wird anknüpfend an SCHAEPER (2008) neben Wissensaneignung in hohem Maße Kompetenzentwicklung gefördert und chancengerechte Lernerfolge aller Studierenden ermöglicht.

Im hierarchieübergreifenden Leitungsteam werden traditionelle Rollenmuster aufgebrochen. Das hierarchische Gefälle von Teilnehmenden und Lehrenden verringert sich bzw. wird teilweise sogar aufgehoben. Anknüpfend an LEERS (2014) ist dabei entscheidend, dass eine Bereitschaft zur Neu-Definition der Rollen auf allen Ebenen vorhanden sein muss. Indem Studierende aktiv im Leitungsteam Mitverantwortung für die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements übernehmen, wird eine Diversitätszunahme auf Lehrenden-Ebene initiiert. Ein Zugewinn an Perspektiven bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Seminaren, die Möglichkeit individuellerer Lernbegleitung sowie ein adressatengerechtes didaktisches Handeln bedingt durch einen kontinuierlichen Austausch tragen aufseiten der Lehre zu einer Professionalisierung bei. Hochschullehrende profitieren über die konkrete Veranstaltung hinaus von einem fundierten Zielgruppenwissen. Studierende werden auf diesem Weg im Sinne der Hochschulrektorenkonferenz 2008 (STAHR, 2009) als aktiver Teil der Lehr-/Lerngemeinschaft ernst genommen. Dabei ist gleichzeitig zu berücksichtigen, dass sowohl für die beteiligten Studierenden als auch für die Lehrenden ein gewisser Mehraufwand entsteht. Für Studierende stellt insbesondere die dadurch geforderte Verbindlichkeit eine Herausforderung dar, die sie zugleich als einen Lernanlass betrachten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das bewusste Aufgreifen von Diversität im Kontext der Hochschullehre – wie am Beispiel des Konzepts „Seminarleitungsteam“ ausgeführt – einen hochschuldidaktischen Professionalisierungsschub evoziert. Die grundständige Lehre profitiert vielfach davon, wenn solche diversitätssensiblen und kooperativ angelegten Lehr-/Lernarrangements weiter ausgebaut und verstetigt werden.

Eine Adaption des Konzepts auf die wissenschaftliche Weiterbildung erscheint besonders vielversprechend. Hier ist zum einen eine besonders große Vielfalt der Teilnehmenden zu verzeichnen. Zum anderen werden lehrbezogene Aufgaben bereits kooperativ gestaltet. In die Seminarleitung gezielt auch Weiterbildungsstudierende einzubeziehen, wäre sinnvoll. Neben den bereits genannten Vorteilen liegt im strategischen Einbezug von Weiterbildungsstudierenden eine entscheidende Chance darin, berufspraktisches Wissen als Reflexionsgegenstand von Lehre einzuspeisen. Hiermit könnte der didaktischen Herausforderung Rechnung getragen werden, zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug zu changieren (BAUMHAUER, 2017). Beim Einsatz des Konzeptes sollte die Lehr-/Lernkultur der jeweiligen Disziplin berücksichtigt werden. Hierbei lassen sich die Befunde von SALLAND & RUMPF (2018) zur Orientierung heranziehen. Besonders geeignet erscheint das Konzept für Fachkulturen, bei denen es wesentlich um Reflexionsfähigkeit und Authentizität geht und Lehrende v. a. die Rolle eines Lernbegleiters einnehmen (z. B. Erziehungswissenschaften). Auch Fachkulturen, bei denen die Wissensaneignung im Zentrum steht, Lehrende dagegen stärker in der Rolle als Wissensträger*innen und Moderator*innen in Erscheinung treten (z. B. Wirtschaftswissenschaften), stellen einen passenden Kontext für den Einsatz des Konzepts dar. Weniger geeignet erscheint das Konzept dann, wenn Lehrende als ausschlaggebende Wissensträger*innen und -vermittler*innen fungieren (z. B. Rechtswissenschaften).

Sowohl im Kontext der grundständigen Lehre als auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann für die kooperative Gestaltung von Lehr-/Lernveranstaltungen ein Forschungsbedarf ausgemacht werden. Empirisch gesicherte Hinweise – etwa zur Bereitschaft, Rollenverständnisse neu zu füllen, zu Lernerfolgen, Chancen und

Herausforderungen und zur Akzeptanz solcher Methoden – können zur Weiterentwicklung und Verstetigung diversitätssensibler Konzepte hilfreich sein.

6 Literaturverzeichnis

Bahr, R. & Siegmund, R. V#d – Vielfalt digital stärken. <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/administration/verwaltung/dezernat3/projekte/vd-1>, Stand vom 28. April 2020.

Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-) Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 277-291.

Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 6, 310-318.

Habeck, S. (2019). Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Räume. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 59-82). Wiesbaden: Springer VS.

Habeck, S. (2015). Kooperative Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch Hochschullehrende und Studierende. Befunde zu einem innovativen hochschuldidaktischen Konzept „Seminarleitungsteam“. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, *Hochschuldidaktik im Dialog – Tag(ung) des Lernens und Lehrens*. 44. DGHD Jahrestagung (Posterpräsentation). Paderborn.

Hempel, A., Seidl, T. & van Genuchten, E. (2016). Erhebung des Einsatzes von Tutortinnen und Tutoren als Grundlage für zielgerichtete Organisationsentwicklung. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 2, 1-21.

- Hiller, G. G.** (2012). Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 7, 1-15.
- Leers, F. A.** (2014). Betroffene in den Hörsaal!: Wie AdressatInnen an der Lehre beteiligt werden können. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 145-151). Weinheim: Beltz Juventa.
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N.** (Hrsg.) (2018). *Diversität lernen und lehren: Ein Hochschulbuch*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Salland, C. & Rumpf, M.** (2018). Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 63-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaeper, H.** (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197-213). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröttner, B.** (2013). Teaching Competency in Higher Education. Opportunities and Challenges in a Learning Economy. In C. Hofer, B. Schröttner, & D. Unger-Ullmann (Hrsg.), *Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs: Theorie und Praxis* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R., Metzger, C. & Martens, T.** (2012). Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7, 36-50.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U.** (Hrsg.) (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stahr, I.** (2009). Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik. Wandel der Lehr- und Lernkulturen: 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik* (S. 71-87). Bielefeld: Bertelsmann.

Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 53-65). Münster u. a.: Waxmann.

Wolter, A. (2009). Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige: Nationale und internationale Perspektiven. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (S. 27-40). Münster: Waxmann.

Autor*in



Dr. Sandra HABECK || Philipps-Universität Marburg,
Institut für Erziehungswissenschaft || Wilhelm-Röpke-Str. 6,
D-35032 Marburg

www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/personen/dr-sandra-habeck

sandra.habeck@staff.uni-marburg.de

Ann-Kristin KOLWES¹ & Anne HAFFKE (Köln)

Wie lässt sich Bildungsgerechtigkeit fördern? Zwei erfolgreiche Praxisbeispiele der Universität zu Köln

Zusammenfassung

Bildungsgerechtigkeit erlangt im Diversity-Management einen immer größeren Stellenwert. Die Universität zu Köln hat mit dem Projekt *SHK-Stellen für Studierende der ersten Generation* und dem Programm *Erste Generation Promotion Mentoring+* zwei deutschlandweit einzigartige Projekte implementiert, die Studierende und Promovierende der ersten Generation adressieren. Die Maßnahmen bieten eine konkrete Unterstützung für die Zielgruppe und binden dabei möglichst viele unterschiedliche Statusgruppen der Universität ein. So soll eine Veränderung der Hochschulkultur für mehr Bildungsgerechtigkeit erreicht werden.

Schlüsselwörter

Bildungsgerechtigkeit, Benachteiligung, Strategien, Fördermaßnahmen, Erste Generation, Hochschulkultur

¹ E-Mail: a.kolwes@verw.uni-koeln.de



How can educational equity be promoted? Two successful examples from the University of Cologne

Abstract

Educational equity is becoming increasingly important in diversity management. With the project *SHK-Stellen für Studierende der ersten Generation* and the programme *Erste Generation Promotion Mentoring+*, the University of Cologne has launched two initiatives that are unique in Germany and address first-generation students and doctoral candidates. The measures offer concrete support for the target group and involve as many different university status groups as possible. The aim is to bring about a change in university culture for greater educational equity.

Keywords

educational equity, discrimination, strategies, support measures, first generation, university culture

1 Problembeschreibung und methodischer Zugang

Studierende und Akademiker*innen der ersten Generation, und damit das Thema Bildungsgerechtigkeit, sind in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus von Bildungsakteur*innen und Wissenschaft gerückt.² Dabei sind es jedoch vor allem einzelne Maßnahmen, die diese Gruppe adressieren. Über umfassende Strategien verfügen nur wenige Hochschulen, obwohl wissenschaftliche Studien belegen, dass die soziale Herkunft einen großen Einfluss auf alle Statusgruppen an Universitäten

² Bildungsgerechtigkeit meint hier ein gerechtes Hochschulsystem, in dem soziökonomische Faktoren keinen Einfluss auf Bildungschancen haben.

hat. Die ungleichen Chancen von Akademiker- und Nichtakademikerkindern in Deutschland zeigt am eindrucklichsten der sogenannte Bildungstrichter, der jeweils 100 Kinder aus einem akademischen Elternhaus und 100 Kinder aus einem nicht-akademischen Elternhaus einander gegenüberstellt und darstellt, wie hoch ihr Anteil auf den jeweiligen Bildungsstufen, von der Grundschule bis zur abgeschlossenen Promotion, ist. Ab der Sekundarstufe II erreichen Kinder aus einem nichtakademischen Elternhaus deutlich seltener die nächsthöhere Bildungsstufe (Abitur, Bachelor, Master, Promotion). Und auch die Studienabbruchquoten an den jeweiligen Übergängen sind signifikant höher bei den sogenannten Arbeiterkindern. Von 100 Studierenden aus nicht akademischem Elternhaus beenden lediglich acht ihr Masterstudium. Bei den Mitstudierenden mit akademischem Familienhintergrund sind es hingegen 45 (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT E.V., 2017). Das Verhältnis bei einer abgeschlossenen Promotion liegt letztlich bei zehn zu eins. Doch der Einfluss der sozialen Herkunft ist selbst mit einer Promotion nicht überwunden. So zeigt Christina Möller, dass es sich bei lediglich elf Prozent der Professorenschaft um sogenannte Arbeiterkinder handelt und stellt darüber hinaus einen Trend zur sozialen Schließung der Berufsgruppe fest (MÖLLER, 2013, S. 341).

Studierende aus nichtakademischem Elternhaus haben zum Beispiel häufig das Gefühl, nicht in das System Hochschule zu passen. Anderen fehlen die finanziellen Mittel, um die Unwägbarkeiten eines akademischen Karrierewegs in Kauf zu nehmen. Unsicherheiten treten vor allem an den jeweiligen Übergängen zur nächsten Qualifizierungsstufe auf und führen zu den oben beschriebenen Dropout-Raten (STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT E.V., 2017). Ein Beispiel hierfür ist die Zeit zwischen Masterabschluss und Promotion in den Geisteswissenschaften. Diese Phase dauert nicht selten ein Jahr und muss individuell überbrückt werden. Damit stellt der Übergang eine Hürde dar, die nicht mit der fachlichen Qualifikation zusammenhängt und dennoch beschränkend wirkt. Die Universitäten verlieren an solchen Übergängen eine große Anzahl kluger Köpfe, die sich zum Teil selbst aus dem System aussortieren. Die Gründe für den selbstgewählten Ausstieg sind vielfältig, liegen aber sicherlich nicht daran, dass diese

Personengruppe nicht ebenfalls exzellente Leistungen erbringt. Vielmehr ist es zumeist das fehlende soziökonomische Kapital, das letztlich wie die berühmte gläserne Decke wirkt und dazu führt, dass eine große Potenzialgruppe verloren geht.

Im fachlichen Diskurs wird die Entstehung von Bildungsungerechtigkeit unter anderem durch zwei, sich gegenüberstehende, Ansätze erklärt: den systemischen und den individuumsbezogenen (DIEHM, KUHN & MACHOLD, 2017).³ Der individuumsbezogene Ansatz begründet unterschiedliche Bildungschancen vor allem durch fehlende Kompetenzen und Ressourcen einer Person. Gleicht man diese aus bzw. unterstützt die Person gezielt, so kann sie ebenso erfolgreich am Bildungssystem teilhaben wie andere. Der systemische Ansatz hingegen geht davon aus, dass das System selbst durch seine Struktur Hürden und gläserne Decken (re)produziert, die dazu führen, dass Personen mit einem nichtakademischen Familienhintergrund schlechter teilhaben können. Wird ein rein individuumsbezogener Ansatz zur Lösung von Bildungsungerechtigkeit gewählt, so wird die soziale Herkunft einzig als Defizit von Einzelnen betrachtet, welches diese zu kompensieren haben. Damit wird der nichtakademische Familienhintergrund ausschließlich als Makel und nicht als Ressource betrachtet. Diversität wird damit insgesamt problematisiert.

Aktuell werden Maßnahmen im Bereich Bildungsgerechtigkeit häufig mit einer Form von Nachteilsausgleich gleichgesetzt bzw. als solcher verstanden, wodurch Studierende und Akademiker*innen der ersten Generation als defizitär betrachtet werden. Wichtig ist daher, dass Universitäten nicht nur versuchen, die vermeintlichen Defizite von Individuen mithilfe von Maßnahmen auszugleichen, sondern aktiv Hürden im eigenen System identifizieren und diesen entgegenwirken. Dazu gehört auch, dass die soziale Herkunft kein Tabuthema innerhalb der Hochschule darstellt. Vielmehr müssen die Stärken dieser Personengruppe und die positiven

³ Als weitere Erklärungsansätze sind etwa der der sozialen und kulturellen Reproduktion (Pierre Bourdieu) oder das Modell zu primären und sekundären Herkunftseffekten (Raymond Boudon) zu nennen.

Effekte eines bildungsgerechten Hochschulsystems in den Vordergrund gerückt werden.

2 Hochschulkultur nachhaltig verändern: Maßnahmen an der Universität zu Köln

An der Universität zu Köln stellt Bildungsgerechtigkeit bereits seit 2017 ein Schwerpunktthema im Rahmen des Diversity Managements dar. Als Teilprojekt im Rahmen des Diversity Audits „Vielfalt gestalten“ (2017-2018) des Stifterverbandes wurde die Grundlage dafür geschaffen, das Thema nicht nur mit Hilfe einzelner Maßnahmen zu adressieren, sondern es als Schwerpunkt in den unterschiedlichen universitären Arbeitsfeldern (Forschung, Lehre und Verwaltung) und über alle Statusgruppen hinweg (Studierende, Promovierende, Postdocs und Professor*innen) zu implementieren. Damit setzt die Universität zu Köln nicht nur auf die Umsetzung innovativer Maßnahmen, sondern hat sich darüber hinaus eine nachhaltige Veränderung der Hochschulkultur zum Ziel gesetzt und hinterfragt sich selbstkritisch als (Re-)Produzentin von Ausschlussmechanismen (STRATEGIE CHANCENGERECHTIGKEIT DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN, 2018).

Vor diesem Hintergrund ist es ein Ziel Maßnahmen zu implementieren, die nachhaltig in das System Hochschule und Wissenschaft hineinwirken und einen langfristigen Wandel der Hochschulkultur bewirken. Dazu sollen Erstakademiker*innen nicht nur an Universitäten ihr Studium abschließen, sondern auch langfristig im System verbleiben. Nur so können sie Vorbilder für andere sein, Forschung durch ihre Perspektive bereichern und Bildungsungerechtigkeit aus dem System heraus entgegenwirken. Im Folgenden werden hierzu zwei innovative Maßnahmen vorgestellt, die in dieser Form einzigartig in Deutschland sind: das Förderprogramm *Studentische Hilfskraftstellen (SHK-Stellen) für Studierende der ersten Generation* mit dem Fokus auf Studienanfänger*innen und das Programm *Erste Generation Promotion Mentoring+*, das sich an Promovierende und Promotionsinteressierte mit einem nichtakademischen Familienhintergrund richtet.

2.1 SHK-Stellen für Studierende der ersten Generation

Gerade zu Beginn des Studiums sind Studierende mit neuen Aufgaben konfrontiert. Sie müssen lernen, die Strukturen und Abläufe der Hochschule zu erfassen, ihr Studium strukturieren, sich wissenschaftliche Arbeitstechniken aneignen und nicht zuletzt ihre Fähigkeit zum Selbststudium erweitern. Dies stellt insbesondere Studierende der ersten Generation vor große und scheinbar unüberwindbare Herausforderungen, da ihr Elternhaus oftmals wenig oder keine Unterstützung bieten kann und sie keinen Zugang zu informellem Wissen haben. Gerade bei dieser Gruppe ist das Bestreben nach (finanzieller) Sicherheit und dem Ergreifen eines „sicheren“ Studiengangs sehr ausgeprägt (BARGEL & BARGEL, 2010).

Das Ziel des Projekts ist es somit zum einen, den Studierenden die Möglichkeit zu geben einer studiennahen Nebentätigkeit nachzugehen, die sie finanziell unterstützt, und andererseits ihnen durch die direkte Anbindung an die Universität einen Einblick in die Hochschul- und Wissenschaftskultur zu ermöglichen.

Das Projekt setzt bereits in der Anfangsphase des Studiums an und bietet Studierenden aller Fakultäten im Bachelorstudium bzw. vor der ersten (Staats-)Prüfung die Möglichkeit, sich gemeinsam mit einer*inem Professor*in oder Nachwuchswissenschaftler*in⁴ um eine Anstellung als Studentische Hilfskraft zu bewerben. Voraussetzung für die Bewerbung ist, dass die Studierenden aus einem nichtakademischen Elternhaus kommen und bisher nicht an einer Hochschule beschäftigt waren. Sind die formalen Anforderungen erfüllt und die Aufgabenbereiche im Institut miteinander besprochen, kann sich das Tandem gemeinsam um die finanzielle Förderung der SHK-Stelle im Umfang von acht Stunden pro Woche und für die Dauer eines Jahres bewerben. Bereits seit 2018 können über das Pilot-Projekt, das eine Laufzeit von drei Jahren hat, bis zu 12 SHK-Stellen jährlich gefördert werden. Die finanziellen Mittel hierfür stammen aus dem Studierendenförderungsfonds der Universität zu Köln, der auch Studierende in speziellen sozialen Lagen in

⁴ Nachwuchswissenschaftler*in bedeutet mit Budget- und Personalverantwortung.

Form von zinslosen Darlehen unterstützt.⁵ Zu den geforderten Bewerbungsunterlagen gehören neben dem Lebenslauf der Studierenden ein aussagekräftiges Motivationsschreiben sowie eine formlose Betreuungsvereinbarung der*des Professor*in. In dem Motivationsschreiben erläutern die Studierenden ihren Studienverlauf, ihre derzeitigen beruflichen Ziele und was es für sie bedeutet, Student*in der „ersten Generation“ zu sein. Die Betreuungsvereinbarung wird durch die*den Professor*in oder Nachwuchswissenschaftler*in verfasst und beinhaltet die fachliche und persönliche Einbindung der SHK am Institut oder Lehrstuhl sowie mögliche Einblicke in fachtypische (Netzwerk-)Veranstaltungen und die Art und Weise des persönlichen Austauschs. In den meisten Fällen stammen die Betreuenden selbst aus einem nichtakademischen Elternhaus und können sich somit sehr gut in die Situation der Studierenden hineinversetzen. Das Tandem verpflichtet sich, nach Ablauf der Förderung jeweils einen persönlichen Abschlussbericht zu verfassen und auch über die Laufzeit hinweg für anonymisierte Befragungen zur Verfügung zu stehen. Aufgrund der Einbindung des Projektträgers als externem Mittelgeber wird das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Professor*in und SHK zudem abgeschwächt, was den Austausch vereinfacht. Erste Evaluationen zeigen, dass aus manchen Tandembeziehungen eine Art informelles Mentoring entstanden ist, das auch persönliche Gespräche, u. a. zum Umgang mit Krisen und Abbruchgedanken umfasste. Das Arbeitsverhältnis wurde zudem bei der Mehrzahl der Teilnehmenden der ersten Förderrunde über den Förderzeitraum hinaus verlängert. In Einzelfällen konnten Überlegungen, das Studium abzubrechen, durch die Teilnahme konkret entgegengewirkt und der Wunsch, einen Master oder eine Promotion anzustreben, konkretisiert werden. Das Pilot-Projekt der Universität zu Köln trägt damit positiv zur Verringerung der hohen Drop-out-Quote von Studierenden der ersten Generation bei und bestärkt die Studierenden auf ihrem persönlichen Bildungsweg.

⁵ Weiterführende Informationen:

https://verwaltung.uni-koeln.de/organisation/dezernat_2/sff/index_ger.html

2.2 Erste Generation Promotion Mentoring+

Seit 2017 existiert das Programm Erste Generation Promotion Mentoring+, das sich an Promovierende und Promotionsinteressierte aller Fakultäten mit einem nichtakademischen Familienhintergrund richtet. Das Programm basiert auf zwei Bausteinen: dem One-to-one-Mentoring sowie einem speziell auf die Zielgruppe zugeschnittenen, verbindlichen Workshop-Angebot. Jeweils im Herbst starten 15 Mentees in den einjährigen Durchlauf. Begleitet werden sie in dieser Zeit von einer*inem Mentor*in, die*der bereits promoviert ist und ebenfalls über einen nichtakademischen Familienhintergrund verfügt. Diese geteilte Erfahrung bildet die Grundlage für das Mentoring und einen vorurteilsfreien und offenen Umgang auf Augenhöhe. Die Themen, die im Tandem besprochen werden, richten sich nach den Bedürfnissen der*des jeweiligen Mentee. Die eigene soziale Herkunft ist dabei ein Aspekt, der nicht immer im Fokus steht, aber in vielen Bereichen seinen Wiederhall findet. Durch ein möglichst fachnahes Matching spielen zudem Themen wie Karriereplanung, Promotionsfinanzierung oder informelle Spielregeln innerhalb der jeweiligen Disziplin eine große Rolle. In den begleitenden Workshops reflektieren die Mentees etwa über ihr Selbstverständnis als Wissenschaftler*innen der ersten Generation und besuchen Seminare zur Selbstpräsentation und Karriereplanung. Ziel dieser Veranstaltungen ist es, Bereiche in den Blick zu nehmen, in denen Promovierende der ersten Generation Hürden wahrnehmen oder sich unsicher fühlen. Zusammen mit der persönlichen Beratung durch die*den Mentor*in und dem Austausch in der Gruppe werden die Mentees somit auf sehr vielfältige Art und Weise unterstützt und begleitet.

Zusätzlich konnte über das Programm an der Universität zu Köln ein Netzwerk von Erstakademiker*innen aufgebaut und etabliert werden. Inzwischen umfasst die Datenbank mehr als 80 potenzielle Mentor*innen aller Karrierestufen und Fakultäten, die sich bereit erklärt haben, eine*n Mentee ehrenamtlich zu unterstützen. Ihr Engagement begründen fast alle mit den eigenen Erfahrungen, die sie während ihres Studiums und/oder der Promotion gemacht haben. Rückblickend hätten sich viele selbst so ein Programm gewünscht und nutzen nun die Möglichkeit, ihr eigenes Wissen und ihre Erfahrungen weiterzugeben und sich für mehr Bildungsge-

rechtigkeit einzusetzen. Dass die Universität dieses Projekt fördert und wertschätzt, sendet dabei das positive Signal, dass die soziale Herkunft kein Tabuthema darstellt. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass es solch deutlicher Signale auch bedarf – immer wieder äußern Mentor*innen den Wunsch, nur Mentees aus anderen Fakultäten zu betreuen, damit die soziale Herkunft im eigenen Fachbereich nicht publik wird. Gerade hier zeigt sich, wie wichtig die nachhaltige Veränderung der gelebten Kultur innerhalb der Institution ist. Die Mentees wiederum sind nach ihrer Teilnahme stärker für die Thematik sensibilisiert, tragen sie in ihre Institute und Arbeitsgruppen und betrachten ihre eigene Herkunft nicht mehr als Defizit, sondern als Stärke. Auch dies trägt schrittweise dazu bei, den Blick auf die soziale Herkunft und damit die Hochschulkultur nachhaltig zu verändern.

3 Empowerment, Transfer und Vorbilder – Bausteine strukturverändernder Fördermaßnahmen

Die beiden vorgestellten Programme setzen vor allem auf den Transfer von (informellem) Wissen über unterschiedliche Statusgruppen hinweg. Als SHK bekommen die Teilnehmenden Einblicke in die Arbeitsabläufe an Instituten und Lehrstühlen, lernen dabei das Berufsfeld Hochschule und Wissenschaft kennen und knüpfen wertvolle Kontakte. Sie setzen sich aktiv mit ihrem beruflichen Werdegang auseinander und haben die Möglichkeit, sowohl ihre fachlichen als auch persönlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Promovierenden erhalten mit ihrer*ihrem Mentor*in eine Ansprechperson, mit der sie sich auf Augenhöhe austauschen und vorurteilsfrei über Probleme, Sorgen und Zweifel sprechen können. Beide Gruppen erlernen informelles Wissen und Kompetenzen, die den meisten Teilnehmenden fremd waren, da niemand aus ihrem sozialen Umfeld sie ihnen vermitteln konnte. Die Mentor*innen sowie Professor*innen wirken als Vorbilder, beweisen sie doch, dass das Studium und der Weg zu einer Karriere als Wissenschaftler*in erfolgreich zu meistern ist. Innerhalb der Gruppen unterstützen sich die Teilnehmenden gegen-

seitig und machen die Erfahrung, dass ihre vermeintlichen Schwächen von anderen geteilt werden und sie nicht allein sind.

Beide Programme sind somit vor allem individuumsbezogene Maßnahmen, deren Ziel es ist, die Teilnehmenden im Umgang mit ihrer eigenen sozialen Herkunft zu „empowern“. Durch die Einbindung weiterer Statusgruppen sowie ihrer Ausrichtung auf wissenschaftliche Karrierewege wirken sie jedoch auch umfassend auf das System ein. Die Programme tragen zur Sensibilisierung der Hochschulmitglieder für die Thematik bei, um im Sinne des systemischen Ansatzes eine langfristige (Kultur-)Veränderung herbeizuführen.

4 Praxisempfehlungen

Abschließend soll noch einmal auf einige Punkte eingegangen werden, die sich aufgrund der praktischen Arbeit und der Erfahrungen an der Universität zu Köln als wichtig für eine gelungenes Diversity Management im Bereich Bildungsgerechtigkeit herauskristallisiert haben:

- Bildungsungerechtigkeit muss vor allem als strukturelles Problem begriffen und adressiert werden, um langfristig die Hochschulkultur in Bezug auf soziale Herkunft zu verändern. Um diesen Kulturwandel voranzutreiben und nachhaltig zu gestalten, brauchte es jedoch Maßnahmen, die sich an die Personengruppe selbst richten und diese mit konkreten Angeboten unterstützen. So können Einstellungs- und Verhaltensänderungen auf der individuumsbezogenen Ebene bewirkt werden, die langfristig Auswirkungen auf die systemische Ebene haben.
- Maßnahmen sind besonders wirkungsvoll, wenn sie möglichst viele Akteur*innen unterschiedlicher Statusgruppen an der Hochschule einbinden. Auf diese Weise kann informelles Wissen weitergegeben und eine größere Akzeptanz für das Thema geschaffen werden.

- Bildungsgerechtigkeit und soziale Herkunft dürfen nicht nur im Kontext Studium und Studienstart diskutiert und adressiert werden. Probleme und Hürden müssen in allen Hochschulbereichen und Karrierestufen identifiziert und thematisiert und Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden.
- Der Einsatz für mehr Bildungsgerechtigkeit muss auch im Sinne der Nachwuchs- und Fachkräftegewinnung betrachtet werden und nicht nur als reine Diversitätsmaßnahme.
- Hochschulen selbst müssen sich als (Re)Produzentinnen von Bildungsgerechtigkeit verstehen, um wirksam und nachhaltig Hürden im eigenen System abzubauen und eine Veränderung der Hochschulkultur zu erreichen.

5 Literaturverzeichnis

Bargel, H. & Bargel, T. (2010). Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. In Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), *Arbeitspapier 202, Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*. Düsseldorf.

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In dies. (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 1-28). Wiesbaden: Springer.

Möller, C. (2013). Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten. In *Soziale Welt*, 64, 341-360.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.) (2017). Hochschul-Bildungs-Report 2020. Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/2018 – Halbzeitbilanz 2010-2015. Lünen.

Strategie Chancengerechtigkeit der Universität zu Köln (2018).
https://vielfalt.uni-koeln.de/fileadmin/home/bdahmen/PDFs/Strategie_Chancengerechtigkeit_DINA4.pdf, Stand vom 30. April 2020.

Autor*innen



Dr. Ann-Kristin KOLWES || Universität zu Köln, Personalentwicklung Wissenschaft || Albertus-Magnus-Platz, D-50923 Köln

www.pewiss.uni-koeln.de

a.kolwes@verw.uni-koeln.de



Anne HAFFKE || Universität zu Köln, Referat Gender & Diversity Management || Albertus-Magnus-Platz, D-50923 Köln

www.gedim.uni-koeln.de

a.haffke@verw.uni-koeln.de

**Cornelia HÄHNE, Gesine MARQUARDT¹, Elisa RUDOLPH,
Hans Jörg SCHMIDT, Gerhard WEBER & Gesine WEGNER
(Dresden)**

Inklusion benötigt verschiedene Prozesse: Aktivitäten und Strategien an der TU Dresden

Zusammenfassung

Inklusion befähigt alle Angehörigen einer Universität, ihre Potenziale in Forschung, Lehre und Verwaltung in vollem Umfang zu entfalten. Somit ist gelingende Inklusion die Grundlage aller Bestrebungen um universitäre Exzellenz. An der TU Dresden wird dies durch ineinandergreifende Prozesse umgesetzt. Strategische „Top-down“-Prozesse werden nach Vorgabe der Universitätsleitung realisiert und „Bottom-up“-Prozesse, die alle Akteur*innen zu inklusivem Handeln motivieren und befähigen, werden gefördert. Um Inklusion in allen Bereichen des universitären Lebens und Handelns weiterzuentwickeln und umzusetzen, wird eine strategische inhaltliche Ausrichtung der Forschung angestrebt.

Schlüsselwörter

Inklusion, Exzellenz, Prozesse, UN-BRK, Aktionsplan

¹ Kontakt: TU Dresden, Die Beauftragten für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung, D-01062 Dresden. studieren.mit.beeintraechtigung@tu-dresden.de



Inclusion builds on different processes: Activities and strategies at TU Dresden

Abstract

Inclusion enables all members of a university to realise their full potential in research, teaching and administration. Successful inclusion is thus a prerequisite for all efforts to achieve university excellence. This paper presents a model of interlocking processes developed to support inclusion at TU Dresden: strategic “top-down” processes are implemented according to guidelines issued by the university executive board, and “bottom-up” processes, which motivate and enable all members of the university to act in an inclusive manner, are promoted. In order to further develop and incorporate inclusion in all aspects of future university life and activities, the goal is a strategic alignment of research.

Keywords

inclusion, excellence, processes, UN-CRPD, action plan

1 Unser Ziel: Exzellenz und Inklusion vereinen

Eine exzellente Universität ist eine inklusive Universität. Dies bedeutet, dass sämtliche die Forschung, Lehre und Verwaltung betreffenden Prozesse so gestaltet werden, dass alle Studierenden und Beschäftigten ihre Potenziale in vollem Umfang entfalten können.

An der Technischen Universität Dresden, einer der elf Exzellenzuniversitäten Deutschlands, wurde 2017 unter der Federführung des Beirates Inklusion in einem breiten Beteiligungsverfahren ein Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als strategisches Grundlagendokument entwickelt (TU DRESDEN, 2017). Seine sechs Handlungsfelder (Bauliche Barrierefreiheit, Lehre und Forschung, Studium, Beschäftigung, Kommunikations- und Führungskultur, Qualitätsmanagement) erlauben eine Einordnung der 57 Einzel-

maßnahmen in ein Zielsystem, das auf das Verständnis von Behinderung der UN-BRK aufbaut.

Für den ersten Reflexionszyklus sollten nach drei Jahren Strategien für die zukünftige Entwicklung der TU Dresden hinsichtlich ihrer weiteren Entwicklung als exzellente und gleichermaßen inklusive Universität identifiziert werden. Hierfür wurde das im Rahmen der Exzellenzinitiative erfolgreich etablierte Beteiligungsformat eines Zukunftslabors gewählt. Unter dem Titel „Exzellent Inklusiv 2.0“ hatten Studierende und Beschäftigte die Möglichkeit, darüber zu diskutieren und Ideen auszutauschen, wie Inklusion an der TU Dresden in den nächsten Jahren weiterentwickelt werden soll. Neben einer Bestandsaufnahme wurde u. a. Fragen nachgegangen, wie Inklusion konkret stattfinden und als Lehrinhalt verankert werden kann, wie barrierefreie Veranstaltungen geplant und umgesetzt werden oder welche strukturellen Bedingungen Stellschrauben für eine inklusive Universität sind.

Bei der gut besuchten Veranstaltung wurde deutlich, dass gelingende Inklusion an einer Universität das Ergebnis von aufeinander abgestimmten Prozessen unterschiedlicher Akteur*innen ist. Doch wie lassen sich diese planen und steuern?

2 „Top-down“- und „Bottom-up“-Prozesse

Deutlich wurde im Zukunftslabor, dass an einer Universität vielfältige Interessenlagen und Handlungsräume der unterschiedlichen Statusgruppen wie Studierende, Lehrende, Forschende und Mitarbeitende in der Verwaltung bestehen. Über alle Themenzirkel in der Veranstaltung hinweg wurde herausgearbeitet, dass es zwei Arten von Prozessen gibt, die zur Umsetzung von Inklusion an einer Universität notwendig sind.

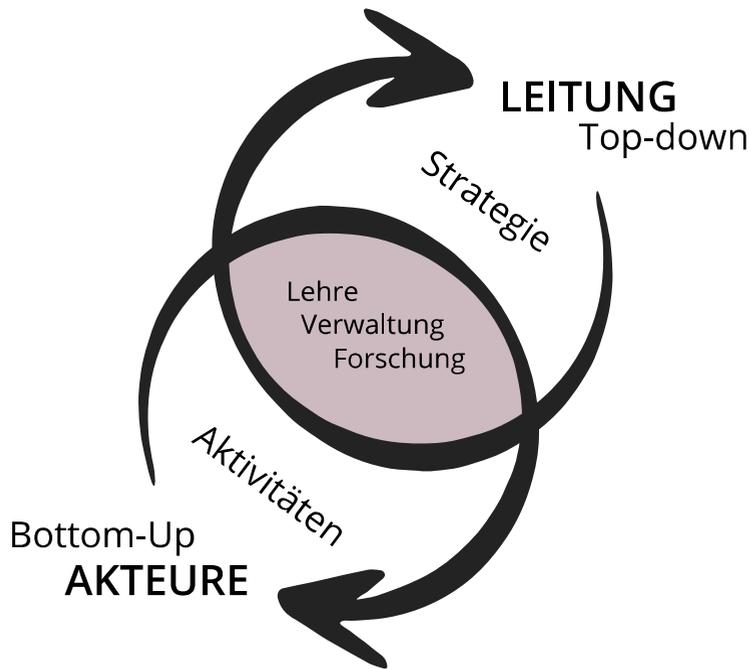


Abb. 2: Inklusionsprozesse an der TU Dresden (eigene Darstellung)

Zum einen sind dies „Top-down“-Prozesse, in denen die Universitätsleitung Strategien zur Umsetzung vorgibt. An der TU Dresden wird das Rektorat unter anderem durch den Beirat Inklusion beraten. Dieser ist eine zentrale Vernetzungsstelle und umfasst Mitglieder aus allen Bereichen der Universität: die Beauftragten für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung, die Schwerbehindertenvertretung, die Inklusionsbeauftragten der*des Arbeitgeber*in, Vertreter*innen aus dem Studierendenrat, dem Dezernat Studium und Weiterbildung, dem Dezernat Liegenschaften, Technik und Sicherheit, der Stabsstelle Diversity Management, der Arbeitsgruppe Services Behinderung und Studium, der Professur für Mensch-Computer-Interaktion, der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwer-

punkt Inklusive Bildung, der Professur für Sozial- und Gesundheitsbauten sowie dem Studentenwerk Dresden. Den Vorsitz hat der Prorektor für Universitätsentwicklung inne.

Vom Rektorat gesteuerte Prozesse sind der bereits erwähnte Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK genauso wie das Studium betreffende Maßnahmen. So wurde eine neue Rahmenprüfungsordnung erarbeitet, die unter anderem weitreichende Regelungen zur Gewährung von Nachteilsausgleichen umfasst.

„Top-down“-Prozesse allein erreichen nicht alle Akteur*innen und Statusgruppen einer Universität und es ist auch nicht möglich, dadurch alle zu motivieren und aktivieren. Vielmehr muss auch die Eigeninitiative unterschiedlichster Akteur*innen gefördert werden, es sind also genauso „Bottom-up“-Prozesse zur Förderung der Inklusion notwendig. Diese sind gekennzeichnet durch drei Phasen. In der Planungsphase werden, beispielsweise im Rahmen eines Projektantrags oder der Lehrplanung, bereits Akteur*innen identifiziert. Dabei handelt es sich meist um die Antragsteller*innen oder Lehrende, die während der zweiten Phase, der Projektbearbeitung, bisher nicht beteiligte Angehörige der Universität in ihre Maßnahmen zur Förderung der Inklusion einbinden. Durch die Verpflichtung zur Nachhaltigkeit der Maßnahmen schreiben die Beteiligten damit die Strategie der TU Dresden zur Inklusion „bottom-up“ fort. Mit der Verbreitung der Projektergebnisse wird in der abschließenden dritten Phase die eigentliche Förderung der Inklusion innerhalb der Organisation TU Dresden vorgenommen, die es erlaubt, Barrieren abzubauen, Inklusion in der Lehre zu adressieren oder Forschung zur Inklusion zu entwickeln.

3.1 Beispielhafte Maßnahmen

Um die unterschiedlichsten Personen und Gruppen innerhalb der TU Dresden zu inklusivem Handeln in ihrem direkten Umfeld zu befähigen und somit die beschriebenen „Bottom-up“-Prozesse zu verstärken, werden seit 2015 vom Sächsisches Staatsministeriums für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWK) bereitgestellte Sondermittel für Inklusion universitätsweit ausgeschrieben. Somit werden

innovative Ideen und Projekte identifiziert, die sich in den Aktionsplan der TU Dresden einordnen, und nach Beratung im Beirat Inklusion und im Rektorat in Form einer Anschubfinanzierung gefördert. Eine Besonderheit der Ausschreibungen besteht darin, dass alle Mitglieder der TU Dresden – ob Studierende, Lehrende oder Mitarbeitende in der Verwaltung – antragsberechtigt sind. Seit 2015 wurden nach Befürwortung des Beirats Inklusion und des Rektorats über 120 Projekte gefördert.

Während in den ersten Jahren der Fokus auf der Beschaffung von ausleihbarer unterstützender Technik (wie z. B. Braillezeilen, Tafellesegeräte, Hörtechnik, Leselupen, Brailledrucker, Softwarelizenzen) oder mobilitätsunterstützenden Maßnahmen (wie der Erwerb von rollstuhlgerechten Kleinbussen, Treppensteigern oder Dreirädern) lag, ist ab 2017 dann entsprechend des Aktionsplans mit der Umsetzung großer Maßnahmen begonnen worden. Exemplarisch sollen hier das barrierefreie Leit- und Orientierungssystem, der Campus Navigator und die Meldestelle für bauliche und digitale Barrieren genannt werden.

Für eine barrierefreie Orientierung an der TU Dresden, die gleichzeitig den Universitätsgebäuden auf dem Campus eine einheitliche Markierung geben und zur deutlichen Wahrnehmung der Universität im Stadtgefüge beitragen soll, wurde das barrierefreie Leit- und Orientierungssystem (BLO)² implementiert. Soweit es möglich ist, wird eine gemeinsame Wegeführung für alle in den Gebäuden ausgeschildert. Aufgrund des Denkmalschutzes ist dies nicht in allen bestehenden Universitätsgebäuden möglich, sodass Wege für mobilitätseingeschränkte Nutzer*innen eine besondere Aufmerksamkeit erhalten. Durch die Verwendung von notwendigen Kontrasten auf Übersichtstafeln und Wegweisern und Profil- sowie Brailleschrift auf den Türschildern wird eine bessere Sichtbarkeit und Lesbarkeit erreicht. Die Verknüpfung über einen QR-Code an den Türschildern mit dem Campus Navigator der TU Dresden ermöglicht die Einbindung des digitalen Leit- und Informationssystems.

² <https://tu-dresden.de/tu-dresden/campus/entwicklung/leitsystem>

Der Campus Navigator³ ist ein webbasiertes interaktives Informationssystem der TU Dresden. Studierende, Beschäftigte und Besucher*innen können sich über eine App oder eine Webseite digital über die Lage der Gebäude, deren Etagenpläne und Lehrraumbelegungen informieren. Zudem werden Informationen über die Ausstattung der Lehrräume, WCs und Ruheräume zur Verfügung gestellt. Somit können sich insbesondere Personen mit Einschränkungen bereits im Vorfeld über die baulichen Gegebenheiten informieren. 2019 wurde der Campus Navigator der TU Dresden mit dem dritten Platz des Bundesteilhabepreises ausgezeichnet.

Das Inklusionsprojekt Meldestelle entwickelte ein digitales barrierefreies Formular⁴, um bauliche, digitale oder sonstige Barrieren an der TU Dresden zu melden. Dies kann in Textform, bildlich oder per Gebärdensprachvideo erfolgen. Ausgehend von den Angaben im Formular werden die jeweiligen Barrieren kategorisiert und in verschiedenen Bearbeitungssystemen je nach Zuständigkeit weiter behandelt. Eine individuelle Rückmeldung erfolgt innerhalb von vier Wochen mit Informationen zur Beseitigung der Barriere oder den dafür noch notwendigen Schritten. Diese Vorgehensweise wurde im Rahmen der EU-Richtlinie 2016/2102 erstmals gefordert (RICHTLINIE EU 2016/2102) und in der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) für öffentliche Stellen festgelegt.

Eine weitere wesentliche Maßnahme zur Unterstützung von Inklusionsakteur*innen innerhalb der TU Dresden ist die Verleihung von Preisen. 2019 wurde erstmalig der Preis für inklusive Lehre ausgelobt. Dessen Ziel ist es, Lehrpersonen und Lehrkonzepte zu würdigen, die sich proaktiv mit dem Thema diversitätsgerechter, inklusiver Lehre beschäftigen und dieses Wissen in ihren Veranstaltungen anwenden. Gleichzeitig wird mit diesem Preis Aufmerksamkeit für jene Inhalte erzeugt, sodass sich Inklusionswissen unter den Lehrenden verbreitet. So wurde eine der Preisträgerinnen dafür ausgezeichnet, dass sie sich für den Abbau von Barrieren in der alltäglichen Lehre einsetzt, indem sie das Thema proaktiv in diese

³ <https://navigator.tu-dresden.de/>

⁴ <https://tu-dresden.de/barrierefreiheit/barriere-melden>

einbringt. Beispielsweise bespricht sie vor Beginn einer Lehrveranstaltung mit ihren Studierenden ein sogenanntes „Access Statement“, welches dem Kursplan vorweg gestellt wird. Ziel ist es, alle Studierenden anzuregen, über mögliche Barrieren im Kurs nachzudenken und zu reflektieren, was jede*r einzelne tun kann, um diese abzubauen. Dies soll bewirken, dass Studierende die Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe wahrnehmen und Behinderung nicht als ein Hindernis verstehen, welches nur von den jeweiligen Personen selbst oder entsprechenden Expert*innen überwunden werden kann.

Neben der reputationsfördernden Auszeichnung mit Preisen, die das proaktive Engagement von individuellen oder Gruppen an Akteur*innen bezüglich inklusiver Lehre universitätsweit sichtbar macht und dadurch die Wertschätzung von „Bottom-up“-Initiativen honoriert und fördert, gibt es im Rahmen der didaktischen Weiterbildung für Hochschullehrende an der TU Dresden spezifisch auf die Frage der Inklusion zugeschnittene Angebote, wie etwa den Workshop „Inklusive (Hochschul-)Lehre: Grundlagen und Umsetzungsbeispiele“. Dieser verknüpft die Grundlagen einer inklusiven Hochschullehre mit anregenden Umsetzungsbeispielen und zielt auf die reflektierte Anwendung in der Lehre der Teilnehmenden ab. Der Workshop gehört zum Portfolio des Zentrums für Weiterbildung (ZfW) der TU Dresden und ist im Zertifikatsprogramm des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS) anerkannt.

Allen Lehrenden der TU Dresden steht außerdem seit 2017 der Leitfaden „Barrierefreie Hochschullehre“ in gedruckter Fassung und als barrierefreies PDF-Dokument zur Verfügung (TU DRESDEN, 2017). Er informiert über den Begriff der Barrierefreiheit und gibt Hinweise zur Gestaltung barrierefreier Hochschullehre bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen. Ein weiterer Aspekt, den der Leitfaden nachvollziehbar thematisiert, ist die barrierefreie Gestaltung von Dokumenten. Die wichtige Frage nach der Herstellung von Chancengleichheit durch Nachteilsausgleichsregelungen wird in einem eigenen Kapitel beschrieben. Ein Verzeichnis der Anlaufstellen mit Kontaktdaten, weiterführende Links und Literaturangaben vervollständigen das Informationsangebot.

Interdisziplinäre Perspektiven auf Inklusion aus der Sicht der aktuellen Forschung bot eine Ringvorlesung, die erstmalig im Wintersemester 2018/2019 stattfand. Sie leistete einen Beitrag zum Dialog zwischen unterschiedlichen Fachrichtungen und untersuchte das Verhältnis von Inklusion in einem multiperspektivischen Ansatz aus der Sichtweise der Subjekte, dem Erleben von Exklusion, der Intersektionalität, der Religion sowie der Architektur, des Designs und der Interaktion zwischen Mensch und Computer, um zu einer gemeinsamen Bestimmung des Begriffs durchzudringen.

3.2 Vernetzung der Prozesse und offene Punkte

Nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs verschiedener Disziplinen und in der Vermittlung aktueller Forschungsergebnisse in Lehrveranstaltungen, sondern auch im universitätsweiten Dialog über die Entwicklung der Qualität der Lehre ist das Thema der Inklusion an der TU Dresden präsent. So wurde im Rahmen des eingangs erwähnten Zukunftslabors zur Inklusion mit Impulsvorträgen und Reflexionen über Status quo und Herausforderungen im Themenfeld Inklusion und Studium diskutiert, beispielsweise im Gesprächszirkel zur „Lehre ohne Barriere“ oder zur „Inklusion als Lehrinhalt in allen Fächern“. Indem Studierende, Lehrende, Hochschulleitung und in der Verwaltung Mitarbeitende beteiligt waren, konnte die „Bottom-up“ und die „Top-down“-Perspektive zusammengeführt werden. Auch in die strategische Weiterentwicklung der Lehre an der TU Dresden ist das Thema Inklusion integriert, indem Fokusgruppengespräche mit den Akteur*innen geführt werden, um Erfahrungswerte und Einschätzungen für die strukturelle und organisatorische Weiterentwicklung der Lehre aus Sicht der Inklusion zu gewinnen und eine gemeinsame Vision davon zu entwickeln, was gute, inklusive Lehre ist.

Die geschilderten „Top-down“- und „Bottom-up“-Prozesse dürfen jedoch nicht unabhängig nebeneinanderstehen, sondern müssen an vielfältigen Kontaktpunkten im Bereich der Forschung, Lehre und Verwaltung einander durchdringen und so miteinander ihre Wirkung entfalten. Deutlich wird anhand der dargestellten Maßnahmen, dass dies an der TU Dresden im Bereich der Lehre und der Verwaltung

bereits sehr gut funktioniert, aber die Forschung bisher vergleichsweise wenig abgebildet ist.

Selbstverständlich wird zum Thema der Inklusion an der TU Dresden geforscht, beispielsweise genannt seien Untersuchungen an der Professur für Mensch-Computer-Interaktion, die blinden Menschen den selbständigen Umgang mit Zeichnungen ermöglichen, die auf einer Stiftplatte dargestellt werden. Mit den Forschungsergebnissen sollen Arbeitsplätze blinder Lektor*innen gestaltet und die Qualität taktiler Zeichnungen verbessert werden. In der Architektur wird an der Professur für Sozial- und Gesundheitsbauten zur Gestaltung der gebauten Umwelt geforscht, sodass öffentliche Räume und Gebäude so gestaltet werden können, dass sie für alle Menschen Zugang und Nutzung in der gleichen Art und Weise ermöglichen. Die praxisnahe Auseinandersetzung künftiger Lehrer*innen mit dem Thema Inklusion erfolgt in der 2019 eröffneten Universitätsschule der TU Dresden, in der unter Leitung der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt inklusive Bildung innovative Formen des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens erprobt und erforscht werden.

Die genannten beispielhaften Projekte sind jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt sehr stark an die jeweils forschenden Akteur*innen der TU Dresden gebunden und noch kaum strategisch aufeinander abgestimmt.

4 Inklusion: Eine Forschungsaufgabe für die Zukunft

Im Bereich der Forschung wird Inklusion zukünftig nicht nur für die spezifisch damit befassten Arbeitsgruppen und Professuren ein wesentlicher Arbeitsinhalt sein. Vielmehr entwickeln sich Fragen gelingender Inklusion immer mehr zu einem wesentlichen Bestandteil aller Aspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens, wozu bereits in allen fünf Bereichen der TU Dresden geforscht wird.

Ein wesentlicher Ansatz für die strategische Umsetzung der Themenfelder „Exzellenz“ und „Inklusion“ in der Forschung ist die Bildung von Zentren an der TU Dresden. Dabei handelt es sich um den Zusammenschluss von Forschenden unterschiedlicher Fachrichtungen und Fakultäten mit dem Ziel, eine interdisziplinäre Perspektive auf die zu untersuchende Thematik einzunehmen. Beispiele sind das Centrum für Demografie und Diversity (CDD), welches ein offenes Forum für Forschung, Beratung, Fort- und Weiterbildung sowie Wissenstransfer bietet, sowie das Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren (ZiLL), welches über den dort angesiedelten Fonds for Student Research (FOSTER) studentische Forschungsprojekte zum Themenspektrum von Diversität und Inklusion fördert. Am Zentrum für Integrationsstudien (ZfL) werden fachdidaktische und sonderpädagogische Perspektiven verknüpft, um inklusiven Fachunterricht im Lehramtsstudium zu vermitteln.

Damit diese Initiativen in alle Bereichen des universitären Lebens und Handelns hineinwirken können, benötigt es einen weiteren strategischen Top-down-Prozess. In diesem sollte sich mit Inklusion inhaltlich beschäftigende Forschung als ein wesentliches Handlungsfeld in der Fortschreibung des Aktionsplanes der TU Dresden zur weiteren Umsetzung der UN-BRK identifiziert werden.

5 Literaturverzeichnis

BITV-2.0. Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz. https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html, Stand vom 31. März 2020.

Richtlinie (EU) 2016/2102 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Oktober 2016 über den barrierefreien Zugang zu den Websites und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32016L2102>, Stand vom 31. März 2020.

TU Dresden, Prorektor für Universitätsplanung und Stabsstelle Diversity Management (2017). Aktionsplan der Technischen Universität Dresden zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. https://tu-dresden.de/tu-dresden/chancengleichheit/ressourcen/dateien/inklusion/Aktionsplan_TU_Dresden_2017.pdf?lang=de, Stand vom 31. März 2020.

TU Dresden, Zentrum für Weiterbildung (2017). Barrierefreie Hochschullehre. Leitfaden für Lehrende. <https://tu-dresden.de/karriere/weiterbildung/ressourcen/dateien/2017/Broschuere-BF-Leitfaden-barrierefrei.pdf?lang=de>, Stand vom 31. März 2020.

Autor*innen



Dr. phil. Cornelia HÄHNE || TU Dresden, Leiterin Stabsstelle
Diversity Management || D-01062 Dresden

[https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/rektorat/prorektor-
unientwicklung/stabsstelle-diversity-management](https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/rektorat/prorektor-
unientwicklung/stabsstelle-diversity-management)

cornelia.haehne@tu-dresden.de



Prof. Dr.-Ing. Gesine MARQUARDT || TU Dresden, Beauftragte
für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung ||
D-01062 Dresden

[https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/gremien-und-
beauftragte/beauftragte/bfsb](https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/gremien-und-
beauftragte/beauftragte/bfsb)

gesine.marquardt@tu-dresden.de



Dipl.-Ing. Elisa RUDOLPH || TU Dresden, Professur für Sozial-
und Gesundheitsbauten, wissenschaftliche Mitarbeiterin ||
D-01062 Dresden

[https://tu-dresden.de/bu/architektur/ifge/s-gb/die-
professur/beschaefigte](https://tu-dresden.de/bu/architektur/ifge/s-gb/die-
professur/beschaefigte)

elisa.rudolph@tu-dresden.de



Dr. Hans Jörg SCHMIDT || TU Dresden, Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren (ZiLL), Referent || D-01062 Dresden

<https://tu-dresden/organisation/rektorat/prorektor-bildung/zill/kontakt>

hans_joerg.schmidt@tu-dresden.de



Prof. Dr. rer. nat. habil. Gerhard WEBER || TU Dresden, Beauftragter für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung || D-01062 Dresden

<https://tu-dresden.de/tu-dresden/organisation/gremien-und-beauftragte/beauftragte/bfsb>

gerhard.weber@tu-dresden.de



Gesine WEGNER, M.A. || TU Dresden, Professur für Literatur Nordamerikas, wissenschaftliche Mitarbeiterin || D-01062 Dresden

https://tu-dresden.de/gsw/slk/anglistik_amerikanistik/na-literatur/die-professur/beschaefigte/gesine-wegner-m-a

gesine.wegner@tu-dresden.de

Klara GROß-ELIXMANN¹ (Köln)

Wissenschaftliche Weiterbildung und Biografiezykel für Inklusion an der TH Köln

Zusammenfassung

Als gestaltende Akteur*innen gesellschaftlicher Diskurse sind die Positionierung zu und die Auseinandersetzung mit Diversität für Hochschulen unabdingbar. In diesem Werkstattbericht werden zwei exemplarische Maßnahmen der Technischen Hochschule Köln vorgestellt: 1) der inter- und transdisziplinäre Ansatz der wissenschaftlichen Weiterbildung „Prozessplaner*in Inklusion“ und 2) die auf die Hochschulkultur zielende Maßnahme „Biografiezykel“ des Fachkollegs „Inklusion an Hochschulen – gendergerecht“. Der Werkstattbericht zeigt auf, wie diese Maßnahmen im Umgang mit gesellschaftlicher wie auch hochschulischer Diversität inklusionsfördernd wirken und welche Elemente in andere Kontexte übertragbar sind.

Schlüsselwörter

Inklusion, Third Mission, Biografiezykel, Personalentwicklung, Chancengerechtigkeit

¹ E-Mail: klara.gross-elixmann@th-koeln.de



Further scientific education and biographical circles for inclusion at TH Köln

Abstract

Since tertiary education institutions help shape social discourse, it is essential that they address and manage diversity. This workshop report presents two exemplary measures of TH Köln – University of Applied Sciences: the interdisciplinary and transdisciplinary approach of further scientific education “Prozessplaner*in Inklusion” (Process planner of inclusion), and the “Biographical circle” programme by the virtual college “Inklusion an Hochschulen – gendergerecht” (Inclusion in academia – gender equity). The report shows how these measures promote inclusion while dealing with diversity in society and tertiary education institutions. It also clarifies which elements can be transferred to other contexts.

Keywords

inclusion, third mission, biographical circle, human resources development, equal opportunities

1 Diversität und Inklusion

Der in diesem Themenheft fokussierte Diversitätsbegriff verweist auf die Unterschiedlichkeit von Menschen im spezifischen Kontext Hochschule. So wird Diversität gemeinhin als mögliche Ressource wie auch als potenzielle Bedrohung gesehen. Die zunehmende Diversität von Studierenden, Lehrenden sowie weiteren Mitarbeiter*innen bedeutet einerseits, dass bisher marginalisierte Personen allmählich besseren Zugang in den dritten Bildungssektor erhalten, andererseits ergeben sich aus dieser Tatsache neue Herausforderungen für Lehre und Studium. Ein möglicher Umgang mit Diversität besteht in der Implementierung von Diversity Management „als Instrument zur zielorientierten Administration und Nutzung dieser Ressource,

aber auch zur Steuerung von Risiken und negativen Effekten“ (RICHTER, 2019, S. 123).²

In diesem Werkstattbericht werden zwei Maßnahmen dargestellt, die im interdisziplinären Kompetenzzentrum SIDI (Soziale Innovation durch Inklusion) der Technischen Hochschule Köln³ verortet sind. Die Maßnahmen sind heterogen und verfolgen unterschiedliche Ziele: Die wissenschaftliche Weiterbildung zum/zur „Prozessplaner*in Inklusion“ ist als Third Mission-Maßnahme⁴ der TH Köln in die Zivilgesellschaft gerichtet. Mit dem interdisziplinären Angebot sollen Fach- und Führungskräfte zu Diversität und Exklusion geschult werden und gemeinsam mit den Referent*innen Strategien zur Inklusion entwickeln.

Inklusion wird im Kompetenzzentrum wie auch in diesem Beitrag als Möglichkeit zur Teilhabe für alle Menschen verstanden. Teilhabe wird dabei bis hin zu Mitbestimmung und -gestaltung definiert und es wird davon ausgegangen, dass durch Inklusion Systeme sowohl fairer und gerechter als auch erfolgreicher und zukunfts-

² Caroline RICHTER stellt in ihrem Beitrag vier Diversity-Management-Ansätze nebeneinander. Die hier dargestellte wissenschaftliche Weiterbildung sieht Inklusion als notwendige Antwort auf Diversität. Damit zielt die Weiterbildung auf den „systemtheoretische[n] Managing-Gender- und Managing-Diversity-Ansatz“ (RICHTER, 2019, S. 124).

³ Im Folgenden: TH Köln.

⁴ Die sogenannte Third Mission bedeutet neben der ersten und zweiten (Kern-)Mission (Forschung und Lehre) der Hochschulen „immer [...] eine Öffnung der Hochschule in Richtung der Gesellschaft“ (ROESSLER, 2015, S. 46). Isabell ROESSLER nennt für alle Third-Mission-Aktivitäten die drei Dimensionen 1) Technologietransfer und Innovation, 2) Wissenschaftliche Weiterbildung und 3) Soziales Engagement und betont, dass Third Mission institutionell verankert sein muss, um „ein integraler Bestandteil der Hochschulstrategie und des hochschulischen Handelns“ (ROESSLER, 2015, S. 47) zu sein bzw. zu werden. Die wissenschaftliche Weiterbildung zum/zur „Prozessplaner*in Inklusion“ fällt in die zweite beschriebene Dimension und ist an der Hochschule durch die Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung institutionalisiert.

sicherer werden. Die zweite hier vorgestellte Maßnahme der „Biografiezykel“ an der TH Köln ist als Angebot des Fachkollegs „Inklusion an Hochschulen – gendergerecht“ entwickelt worden. Biografiezykel adressieren eine intersektional durch Geschlecht und Beeinträchtigung definierte hochschulische Zielgruppe. Damit sind sie eine Diversity-Management-Maßnahme „nach dem ‚Fairness- und Diskriminierungsansatz‘ [...] als Instrument moralisch und rechtlich gebotener [...] Gleichstellung“ (RICHTER, 2019, S. 124). Die Darstellung der Biografiezykel wird aufgrund einer gerade erfolgten Evaluation und daraus resultierender Übertragbarkeit an andere Hochschulen ausführlicher erfolgen.

2 Transfer durch wissenschaftliche Weiterbildung

Die erste aus der Hochschule in die Zivilgesellschaft gerichtete Maßnahme ist der an der TH Köln seit 2012 angebotene Zertifikatslehrgang „Strategien zur Inklusion“ in dem die Absolvent*innen das Zertifikat „Prozessplaner*in Inklusion“ anstreben.⁵ Die Weiterbildung wurde 2013 mit dem Deutschen Weiterbildungspreis ausgezeichnet. Konzeptuell basiert das Angebot auf einem weiten Inklusionsbegriff, der die Möglichkeit von Teilhabe an allen Lebensbereichen zentral setzt. Auf dieser Basis werden gesellschaftliche Phänomene von Exklusion bearbeitet und Strategien für potenzielle Veränderungen hin zu Inklusion mit den Teilnehmer*innen entwickelt. Als Absolvent*innen der Weiterbildung sollen sie in ihren spezifischen Arbeits- und Lebenskontexten exklusive Strukturen und Prozesse erkennen, sie intersektional betrachten und inklusionsfördernd verändern.

Ein besonderes Merkmal der Weiterbildung ist der interdisziplinäre Ansatz, der auf einer breiten Beteiligung heterogener Disziplinen beruht.⁶ Zudem gibt es neben der

⁵ Vgl. https://www.th-koeln.de/weiterbildung/strategien-zur-inklusion_287.php

⁶ Die aktuell beteiligten Fachrichtungen werden in Abb. 1 dargestellt.

theoretischen Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Vertreter*innen der jeweiligen Disziplinen eine konsequente Verschränkung mit diversen Praxiserfahrungen. Dazu bearbeiten die Teilnehmer*innen flankierend zur Weiterbildung ein Praxisprojekt aus ihrem jeweiligen Handlungsumfeld und werden dabei von den Dozent*innen beraten und begleitet. Bislang haben 52 Absolvent*innen das Zertifikat zum/zur „Prozessplaner*in Inklusion“ in vier Durchgängen erhalten; der Start des nächsten Lehrgangs ist für das Frühjahr 2021 geplant.



Abb. 1: Darstellung der am Zertifikatslehrgang „Strategien zur Inklusion“ beteiligten Disziplinen. Quelle: Brigitte Caster, TH Köln Kompetenzzentrum SIDI

Die wissenschaftliche Weiterbildung zum/zur „Prozessplaner*in Inklusion“ ist ein gelungenes Beispiel für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Diversität, weil die Teilnehmer*innen sich 1) mit Auswirkungen von Diversität und Exklusion auseinandersetzen und 2) als Multiplikator*innen

inklusionsfördernde Strategien kennenlernen, erproben und auf ihr eigenes Wirkungsfeld anwenden. Die Hochschule setzt mit diesem Angebot einen Aspekt ihres Third-Mission-Auftrags um und nutzt ihre Ressourcen, um die Zivilgesellschaft inklusiv mitzugestalten. Zudem hat die TH Köln fünf eigenen Mitarbeiter*innen eine Teilnahme als Personalentwicklungsmaßnahme ermöglicht, um Inklusion auch in der eigenen Hochschule voranzutreiben.

In andere Kontexte übertragbare gute Erfahrungen im Sinne einer ‚good practice‘ der wissenschaftlichen Weiterbildung „Strategien zur Inklusion“ sind:

- Interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Inklusion und Diversität.
- Konsequente Verschränkung von Theorie und Praxis durch den Einbezug der Praxisprojekte der Teilnehmer*innen. (Transdisziplinärer Charakter des Weiterbildungskonzepts.)
- Stetige Aktualisierung der Angebotsinhalte.
- Insbesondere in der Phase zwischen den Durchgängen Überprüfung und Weiterentwicklung des Angebots durch standardisierte Qualitätsmanagementmaßnahmen (Befragungen von Absolvent*innen sowie Referent*innen).

Diese Elemente sind vor allem durch Rückmeldungen von Teilnehmer*innen sowie Referent*innen benannt worden. Für die zukünftig komplexer werdende Lebenswelt, in der Diversität zunehmend wichtiger wird, benötigen Gestalter*innen und Entscheider*innen in Verwaltung, Wirtschaft und Wissenschaft ein breites Portfolio zur Entwicklung, Anwendung und Evaluation von Strategien für Inklusion.

3 Hochschule in ihrer Verantwortung als Bildungs- und Arbeitsraum

Hochschulen sind spezifische Arbeits-, Lehr- und Lernorte für Studierende, Mitarbeitende und Lehrende. Die Nutzung des materiellen Raums als Gestaltungs-, Dis-

kussions- und Kommunikationsraum ist ein Wesensmerkmal von Hochschule. Diese Räume, „die durch Kommunikation entstehen, ermöglichen Inklusion und sind zugleich Ausdruck eben dieser.“ (RUPPELT, SCHUCH & SIERIG, 2016, S. 217; vgl. KLEIN & SCHINDLER, 2016.) Dabei sind Maßnahmen, die intersektional unter anderem auf das Diversitätsmerkmal Behinderung bzw. Beeinträchtigung zielen, an deutschen Hochschulen selten. Wie Uta KLEIN betont, ist der Fokus von Diversity-Maßnahmen in der deutschen Hochschullandschaft überwiegend auf Merkmale wie Herkunft oder kulturellen Hintergrund gerichtet.⁷

Das Fachkolleg „Inklusion an Hochschulen – gendergerecht“ des Hildegardis-Vereins e. V. steht dieser Tendenz entgegen. Das von 2017-2020 durch das BMBF⁸ geförderte Fachkolleg setzt insbesondere an fünf Modellstandorten⁹ verschiedene Maßnahmen um und adressiert dabei drei Ebenen. Individuell und regional richtet es sich an Studentinnen und Nachwuchswissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung, auf struktureller Ebene bietet es Trainings und Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende und Beschäftigte von Hochschulen an und auf einer bildungspolitischen Makroebene informiert und vernetzt es durch einen Kongress und Öffentlichkeitsarbeit deutschlandweit. Wichtige Impulse kommen aus den Pilotgruppen, die aus Hochschulangehörigen der Modellstandorte sowie Expert*innen bestehen. Wesentliche Ergebnisse des Fachkollegs wurden am 31. Januar 2020 in Berlin auf dem

⁷ „At German institutions of higher education, activities first of all refer to a person’s migration background, or its ethnicity and family status respectively. [...] Furthermore, they rarely address disability or chronic illnesses.“ (KLEIN, 2016, S. 151.) Konsequenterweise fordert sie: „Gender equality officers have to incorporate a stronger intersectional perspective.“ (KLEIN, 2016, S. 154.)

⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung.

⁹ Modellstandorte sind: Universität Bamberg, Fachhochschule Dortmund, TH Köln, Universität zu Köln, Universität Leipzig.

Fachkongress „Hochschule ohne Hindernisse – Aufgaben, Beispiele, Chancen“ präsentiert; Evaluation und Publikation werden aktuell umgesetzt.¹⁰

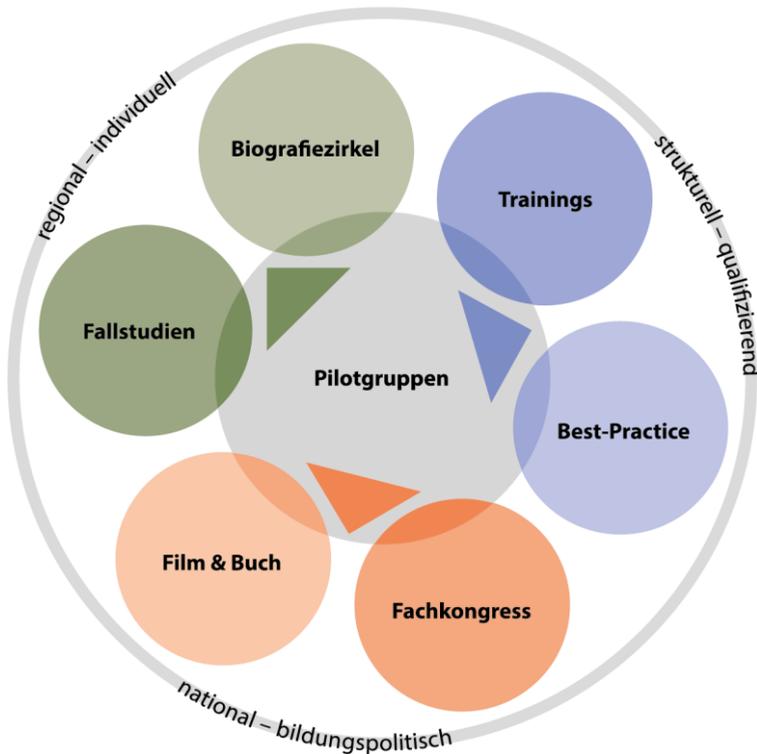


Abb. 2: Modellgrafik des Fachkollegs. Quelle: Hildegardis-Verein e. V.,
Fachkolleg „Inklusion an Hochschulen – gendergerecht“.

Eine Maßnahme der regional-individuellen Ebene des Fachkollegs ist das Angebot „Biografiezykel“. Das Angebot ist innerhalb des Kollegs entwickelt worden und zielt auf Basis der Methode „Erzählcafé“ darauf, geschützte Kommunikationsräu-

¹⁰ Die Struktur des Fachkollegs ist in Abb. 2 schematisch dargestellt.

me in Hochschulen zu schaffen. Es setzt damit auf soziale Interaktion, die Theresa STRAUB als essenziellen Bestandteil einer inklusiven Hochschule versteht: „Erst wenn Behinderung auch von Universitäten als soziales Phänomen verstanden wird, kann durch Kommunikation und Barrierenabbau ein inklusiverer Raum entstehen.“ (STRAUB, 2020, S. 258.)

Biografiezirkel sind im Fachkolleg an acht Hochschulorten entstanden. Sie wurden immer von einer oder mehreren Personen vor Ort eigenverantwortlich organisiert und richteten sich überwiegend an Frauen.¹¹ Die Festlegung der Zielgruppe wurde den Organisator*innen überlassen, sodass es zu einer Vielfalt von Angeboten kam, die zur jeweiligen Situation der Hochschule passte. An der TH Köln wurde die Zielgruppe folgendermaßen definiert:

Eingeladen zum Biografiezirkel an der TH Köln sind Personen, die sich als Frau wahrnehmen und/oder mit Behinderung und/oder mit chronischer und/oder psychischer Erkrankung und/oder mit familiären und/oder finanziellen Herausforderungen und/oder die sich als People of Colour identifizieren und/oder die von anderen Exklusionsrisiken betroffen sind mit je persönlichem Bezug zur TH Köln, also u. a. Studentinnen, wissenschaftliches Personal, Personal aus Technik und Verwaltung, Ehemalige.¹²

Mit dieser Festlegung ist die Zielgruppe deutlich weiter gefasst, da sie 1) alle Statusgruppen der Hochschule adressiert, 2) neben Behinderung oder chronischer Krankheit weitere Merkmale mit Exklusionsrisiko erfasst und 3) im Sinne des Begriffsverständnisses von Inklusion als Möglichkeit zur Teilhabe die Selbstdefinition der jeweiligen Teilnehmerin überlässt. Zudem wurde grundsätzlich darauf verzichtet, die Gründe für die Teilnahme zu erfragen oder zu erfassen. Die Einladung erfolgte vornehmlich via E-Mail an alle Hochschulangehörigen (ca.

¹¹ Ein Biografiezirkel wurde für alle Geschlechter geöffnet.

¹² Zur Hochschule als Arbeitsumfeld für wissenschaftliches Personal mit Beeinträchtigung sowie der problematischen Datenlage zu diesem Thema vgl. RICHTER (2019).

26.000 Studierende und 2.000 Mitarbeiter*innen). Im Einladungstext wurde darauf geachtet, die Angehörigen verschiedener Statusgruppen genauso zu adressieren wie die Offenheit in Bezug auf Exklusionsrisiken zu verdeutlichen. Dazu wurde durchgehend von „besonderen Herausforderungen“ gesprochen.¹³ Die Ansprache der Zielgruppe ist erfolgreich gewesen. An acht Treffen des Biografiezyklus an der TH Köln im Zeitraum 2018-2019 haben sich 34 Personen teils mehrfach beteiligt, sodass es insgesamt 74 Teilnahmen gab. 59,5 % dieser Personen waren Studentinnen, 35,1 % waren Mitarbeiterinnen der Hochschule und 5,4 % waren externe Gäste. Gleichzeitig gab es eine deutliche Breite in der Teilnahmefrequenz:

Tab. 1: Darstellung der Partizipation von Studentinnen, Mitarbeiterinnen und Gästen an Biografiezyklen der TH Köln. Quelle: Eigene Auswertung

Statusgruppe	Gesamt	1 Teilnahme (TN)	2 TN	3 TN	4 TN	5 TN	6 TN	7 TN	8 TN
Studentinnen	44	50 %	20,5 %	13,6 %	9,1 %	6,8 %	-	-	-
Mitarbeiterinnen	26	34,6 %	23,1 %	11,6 %	11,6 %	7,7 %	3,8 %	3,8 %	3,8 %
Gäste	4	75 %	25 %	-	-	-	-	-	-

¹³ Ein Auszug aus der Einladungs-E-Mail: „Im Zentrum dieses Fachkollegs stehen Hochschulangehörige, die sich als Frau definieren und beim Erreichen ihrer Ziele besondere Herausforderungen meistern. Dies können zum Beispiel Studentinnen, Mitarbeiterinnen, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, Professorinnen oder andere weibliche* Hochschulangehörige sein. Zu den Herausforderungen zählen Behinderungen, chronische und/oder seelische Erkrankungen, familiäre und/oder persönliche Herausforderungen.“

Die Auswertung zeigt, dass das Angebot immer wieder von neu Interessierten angenommen wurde und es gleichzeitig einen kleinen Kreis regelmäßig mitwirkender Mitarbeiterinnen und Studentinnen gab.

Methodisch hat jeder Biografiezykel die gleiche Struktur: Die Teilnehmerinnen werden nach einer Begrüßung und der Erläuterung des Ablaufs um eine kurze Vorstellung ihrer Person gebeten (z. B.: „Name; Verbindung zur TH Köln; Was noch mitgeteilt werden soll; Etwas, das Du sehr gut kannst“). Die Vorstellungsrunde eröffnet den ressourcenorientierten Zugang der Methode, der sich im ersten Erzählimpuls fortsetzt („Wie sehe ich mich im Vergleich mit anderen? & Mit wem vergleiche ich mich eigentlich?“). Das Gespräch wird durch die Impulse gelenkt ohne darauf beschränkt zu sein. Das Erzählen soll dazu führen, eigene Erfahrungen zu teilen und sich gegenseitig zu stärken. Damit basiert die Methode auf dem Konzept des Empowerments. Gleichzeitig wird eine strukturelle Ebene beleuchtet, indem Schwierigkeiten und Diskriminierungserfahrungen von Einzelnen zum Austausch in der Gruppe führen. Im beispielhaft zitierten Biografiezykel geschah dies durch das Thema Prüfungen, das mit dem zweiten Gesprächsimpuls („Von wem oder was werde ich mit anderen verglichen? & Wann sind Vergleiche sinnvoll? Und wann eben nicht?“) aufgeworfen wurde. Neben dem betrachtenden Austausch ist es wichtig, mit einem dritten und abschließenden Impuls Handlungsmöglichkeiten zu benennen oder konkrete Handlungsschritte zu bestimmen. Der dritte Impuls („Wie geht es mir mit den Vergleichen & Bewertungen von anderen? & Wie geht es mit meinen eigenen Vergleichen und Urteilen?“) öffnet den Raum dafür.

Der Raum des Biografiezykels wird geschützt und gemütlich gestaltet. So werden die Stühle eines regulären Seminarraums zu einem kleineren Kreis um eine Tischgruppe gestellt, sodass ein kleiner Imbiss gereicht werden kann. Die Dauer des Zyklus wird vorab kommuniziert und beträgt zwei Stunden. An der TH hat sich eine erweiterte Mittagspause als familienfreundlichste Variante herausgestellt. Zudem werden alle Gesprächsimpulse parallel auf Flipcharts visualisiert, um Barrieren zu reduzieren und mehrere Sinne anzusprechen.

Die Reaktionen der Teilnehmerinnen zum Angebot sind überwiegend sehr positiv. Viele Rückmeldungen belegen, dass der Biografiezykel als geschützte Atmosphäre und Bereicherung der eigenen Studien- und Arbeitssituation gesehen wird. Zudem wird es positiv wahrgenommen, Kritik an strukturellen Bedingungen zu teilen und auszutauschen und Lösungs- und Überwindungsstrategien zu entwickeln.

4 Zusammenfassung

Inklusion in unserer durch Diversität geprägten Lebenswelt verlangt Einsicht in ihre sozial-gesellschaftliche Notwendigkeit, den konsequenten Abbau von Barrieren aller Art bei gleichzeitiger Vermeidung neu entstehender Barrieren sowie die Öffnung von Prozessen und Strukturen für die Teilhabe aller. Die Weiterbildung zum/zur „Prozessplaner*in Inklusion“ vermittelt als Third-Mission-Maßnahme Instrumente, mit denen die Teilnehmer*innen exkludierende Strukturen identifizieren und in ihren Arbeitskontexten verändern können. Das Angebot „Biografiezykel“ im Fachkolleg „Inklusion an Hochschulen – gendergerecht“ zielt dagegen auf die Förderung von weiblichen Hochschulangehörigen mit selbst einzuschätzenden Herausforderungen – seien dies Behinderungen, familiäre, kulturelle oder andere Aspekte.

Übertragbare gute Praxis wird in beiden Maßnahmen sichtbar: Die Weiterbildung ermutigt, Third Mission für Inklusion als interdisziplinäre Aufgabe aufzufassen und Teilnehmer*innen mit ihren Praxiserfahrungen einzubeziehen. Biografiezykel sind gut geeignet, um intersektionale Zielgruppen zu empoweren und hochschulstrukturelle Probleme zu identifizieren. Die Umsetzung an der TH Köln zeigt, dass die Einrichtung dieses geschützten Kommunikationsangebots unkompliziert ist und eine positive Wirkung auf eine diverse Zielgruppe haben kann.

5 Literaturverzeichnis

- Klein, U.** (2016). Gender equality and diversity politics in higher education. Conflicts, challenges and requirements for collaboration. *Women's Studies International Forum*, 54, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.017>.
- Klein, U. & Schindler, C.** (2016). Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 7-19). Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, C.** (2019). Wissenschaft, Nachwuchslaufbahn und Behinderung. Eine Bestandsaufnahme zu Tabuisierung und Exklusion im Hochschulsystem. In L. Darowska (Hrsg.), *Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule* (S. 115-150). Bielefeld: transcript.
- Roessler, I.** (2015). Third Mission. Die ergänzende Mission neben Lehre und Forschung. *wissenschaftsmanagement*, 2, 46f. <https://www.wissenschaftsmanagement.de/weiterbildung/third-mission>, Stand vom 14. September 2020.
- Ruppelt, R., Schuch, T. & Sierig, A.** (2016). Universität inklusionssensibel denken – Eine Annäherung anhand der Frage nach Studentischem Raum. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 215-226). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Straub, T. M.** (2020). Hochschule inklusiv – Biografische Erfahrungen behinderter Studierender. Von individuellen Handlungsmöglichkeiten und strukturellen Bedingungen im universitären Raum. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum* (S. 253-259). Weinheim: Beltz Juventa. https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779953579/, Stand vom 14. September 2020.

Autor*in



Dr. Klara GROß-ELIXMANN || Technische Hochschule Köln,
Kompetenzzentrum SIDI (Soziale Innovation durch Inklusion) ||
Ubierring 40, D-50768 Köln

www.th-koeln.de/sidi

klara.gross-elixmann@th-koeln.de

Verena WITZIG¹ (St. Gallen) & Felix C. SEYFARTH (Zürich)

Exzellenz, Diversität oder Effizienz? „Implicit bias“ in Berufungsverfahren als Zielkonflikte sozialer Praktiken

Zusammenfassung

Gendergerechtes Diversitätsmanagement soll den Einfluss von *implicit bias* auf die Entscheidungsfindung in Berufungsverfahren reduzieren. Konventionelle Schulungsformate vermitteln jedoch wenig anwendbares Praxiswissen für typische kommunikative Situationen in den Sitzungen einer Berufungskommission. Wird *implicit bias* als soziale Praktik konzeptualisiert, lassen sich typische Zielkonflikte zwischen Diversität, Exzellenz und Effizienz in solchen Verfahren jedoch operationalisieren und mit überprüfbaren Lernzielen versehen. Dazu wurden fachübergreifend aggregierte Daten aus Berufungsprozessen an einer Schweizer Hochschule narrativ strukturiert und in die Form idealtypischer Vignetten gebracht. Ein webbasierter Videokurs (*serious game*) simuliert die szenische Umsetzung der sozialen Praktiken von *implicit bias* sowohl für die Vermittlung von Reflexionswissen als auch das Trainieren von Handlungswissen.

Schlüsselwörter

Implicit bias, Berufungsverfahren, Diversity Management, Handlungswissen, Lernspiele

¹ E-Mail: verena.witzig@unisg.ch



Excellence, diversity or efficiency? “Implicit bias” in appointments committees as conflicting goals in social practices

Abstract

Diversity management aims to reduce the effects of implicit bias on decision-making in academic recruitment processes. However, conventional diversity training workshops have thusfar shown limited impact on practical diversity outcomes, since such workshops convey little practical knowledge that can be applied in typical recruitment situations (e.g., search committee meetings about hiring new professors). We conceptualize implicit bias as a social practice rather than as an individual attitude. The often conflicting goals of diversity, excellence and efficiency in appointment proceedings can thus be operationalized and translated into testable learning goals. Using vignettes based on anonymised data aggregated across disciplines from academic recruitment procedures at a Swiss university, a web-based training was developed that deploys “serious gaming” to simulate the social practices of implicit bias in short video scenes. These scenes convey both reflective and practical knowledge for future search committee members.

Keywords

implicit bias, academic appointments, diversity management, practical knowledge, serious games

1 Hintergrund: „Frauen bei gleicher Qualifikation bevorzugt“

Langfristig steigt der Anteil weiblicher Studierender an Schweizer Hochschulen, von 38,8 % im Jahr 1991 auf aktuell 51,4 % (BFS, 2020). Jedoch stagniert der

Anteil von Professorinnen² bei 24,3 % (HARTMANN & KELLER, 2019), mit ausgeprägter Unterrepräsentation von Frauen in MINT-Fächern (LIND & LÖTHER, 2007). Ergänzend zum meritokratischen Prinzip zielt Diversity-Management für Hochschulen deshalb auf steigende Frauenanteile bei Neuberufungen (EPFL, 2020; KLEIN, 2016; BRINK, 2009). In der Praxis verhandeln Berufungskommissionen das strategische Anliegen einer diversen Hochschule jedoch mit dem Anspruch exzellenter Wissenschaftsleistungen an individuelle Bewerbungen und müssen dabei effiziente, rechtskonforme Personalprozesse im Blick behalten (VAN DEN BRINK, BROUNS & WASLANDER, 2006).

Bekanntes Problem ist die *leaky pipeline*, der mit steigender akademischer Qualifikationsstufe kleiner werdende Frauenanteil (PELL, 1996). Familiäre Pflichten zu Lasten der Kapazitäten für Forschungstätigkeit belasten gemeinhin akademische Väter weniger als akademische Mütter (WOLF-WENDEL & WARD, 2015; WITZIG, 2020). Frauen³ haben schlechteren Zugang zu karrierefördernden Fachnetzwerken (MCPHERSON, SMITH-LOVIN & COOK, 2001; VAN DEN BRINK & BENSCHOP, 2014). So verringert sich auf professoraler Ebene die Menge verfügbarer Kandidatinnen, so dass Berufungsverfahren generell von einer begrenzten Grundgesamtheit ausgehen (VAN DEN BRINK & BENSCHOP, 2012). Solche strukturellen Effekte lassen sich in einzelnen Berufungsverfahren nicht korrigieren.

² Diversität umfasst neben Geschlecht mindestens auch sexuelle Orientierung, Ethnizität und Herkunft, Alter sowie Dis/ability (SÜSS, 2012). Außerdem beeinträchtigen Vermögensverhältnisse und Bildungshintergrund die Chancengerechtigkeit (BOURDIEU, 1982). Deutlich sticht jedoch die Unterrepräsentation von Frauen hervor, als mit Abstand größte der genannten Gruppen. Zudem wird im Gegensatz zu anderen Indikatoren das Geschlecht systematisch erhoben, so dass Fördereffekte in dieser Dimension messbar sind.

³ Instrumente zur Reduktion von Vorurteilen gegen Cis-Frauen vermindern nicht gleichzeitig Vorurteile gegen Transfrauen. Damit diese Unterscheidung deutlich bleibt, verwenden wir den inklusiven Begriff „Frauen*“ hier explizit nicht.

Gendergerechtes Berufungsmanagement konzentriert sich auf *implicit bias*, also die subtilen Mechanismen vorbewusster individueller Neigungen, welche die Personalauswahl systematisch zum Nachteil nicht-konventioneller Bewerberprofile verzerren (DEVINE, 1989; GREENWALD & BANAJI, 1995). Wegen ihrer vertraulichen Natur und häufig tradiert-informeller Praktiken sind Berufungsverfahren intransparent, empirische Studien zeigen jedoch erhebliche Abweichungen vom Mythos geschlechtsneutraler Leistungsorientierung (NIELSEN, 2016; VAN DEN BRINK & BENSCHOP, 2014). In die soziale Konstruktion von Wunschkandidaten fließen unreflektiert maskuline Konnotationen ein (KLEIN, 2016). Unabhängig von seiner Formalisierung folgt das *Winner-take-all*-Verfahren für Berufungen einer „Turnierlogik“ (Ausschreibung, Bewerbung, Shortlist, Probevortrag, Berufungsvorschlag), deren Ergebnis auch von der Bewerbersituation in den jeweiligen Auswahlrunden abhängt (AUSPURG, HINZ & SCHNECK, 2017). Verlaufsstudien zeigen, dass geschlechtsspezifischer *implicit bias* qualifizierte Bewerberinnen *innerhalb* der frühen Stufen eines Verfahrens eliminiert, trotz erklärter Diversitätsabsichten bei den Beteiligten. Weil sich Wissenschaftlerinnen zurückhaltender als männliche Kollegen bewerben, beeinflussen bereits Formulierungen in Stellenausschreibungen die Selbstselektion (HINZ, FINDEISEN & AUSPURG, 2008).

Bleibt für den Berufungsvorschlag keine „mindestens gleich qualifizierte“ Frau im Verfahren übrig (VAN DEN BRINK & BENSCHOP, 2011) rückt Diversität auf Hochschulebene in ferne Zukunft. Besetzt eine Hochschule mit einem Professorinnenanteil von 23 %⁴ jährlich 5 % Lehrstühle neu, so dauert es bei einem respektablen Frauenanteil von 34 % für Neuberufungen⁵ sieben Jahre, bis der Professorinnenanteil 35 % erreicht; bei einer Frauenquote von nur 25 % für Neuberufungen vergehen zehn Jahre. *Implicit bias* reduziert Diversität in der Hochschule und im Hochschulsystem und weist damit über konkrete Einzelverfahren hinaus. Das Ziel einer ausgeglichenen Professorenschaft erfordert wegen relativ seltener Vakanzen

⁴ Mittel der Schweizer Universitäten für 2018 (BfS, 2020).

⁵ Mittelwert deutscher Universitäten in 2018: 34 % (GWK, 2019).

kurzfristige Steuerungsimpulse für die Ergebnisse einzelner Berufungsverfahren (vgl. SWISSUNIVERSITIES, 2020 i. E.).

Solche Interventionen kollidieren jedoch mit wissenschaftlichen Qualitätsstandards („Exzellenz“) und wirkungsorientiertem Verwaltungshandeln („Effizienz“). Die Hochschulpraxis akzeptiert weder Einbußen akademischer Reputation noch die Mehrbelastungen vorhandener Ressourcen oder Verzögerungen. Wir präsentieren ein Lernformat, das Zielkonflikte dieser drei Dimensionen operationalisiert, ausgehend von typischen Situationen während der Sitzungen einer Berufungskommission. Kern ist die Simulation sozialer Praktiken in Berufungsverfahren, die scheinbar objektive Aspekte maskulin konnotieren. Fächerübergreifende Datengrundlage sind Beobachtungen im Berufsmanagement einer Schweizer Universität. Das Lernmodul vermittelt spielerisch in Präsenz oder online⁶ sowohl Reflexionswissen für das Erkennen von *bias* als auch Handlungswissen für jeweils angemessene Reaktionen.

2 Begriffsrahmen: „implicit bias“ als soziale Praktiken

Eine Berufung prägt Lehrangebot, Forschung und akademische Selbstverwaltung einer Hochschule auf Jahrzehnte. Entsprechend zahlt sich Qualität in den korrespondierenden Entscheidungsprozessen und die Schulung von Beteiligten⁷ für die Effekte von *implicit bias* aus. Positive Effekte von *bias*-Trainings sind auf individueller Ebene belegt (DEVINE et al., 2012; BALLOUN & WOFFORD, 2020; JACKSON et al., 2014), gehen allerdings mit dem Risiko kontraproduktiver Effekte einher und können sich negativ auf die Diversität der Organisation auswirken (BOHNET, 2016; KALEV, DOBBIN & KELLY, 2009). Solche Effekte schaden

⁶ Verfügbar unter www.diversity-in-altenklangs.ch.

⁷ So fördert Bundesprogramm P-7 „Chancengleichheit und Hochschulentwicklung“ Geschlechtergerechtigkeit auf allen Stufen.

dann nicht nur einzelnen Berufungsverfahren, sondern gefährden mittelfristig die Akzeptanz von Inklusionsmaßnahmen generell. Diese widersprüchlichen Befunde stellen konzeptionelle Prämissen für solche Trainings in Frage.

*Implicit*⁸ *bias* wird meist psychologisch aufgefasst, als kognitives Schema des Individuums (DEVINE, 1989), und bezeichnet unbewusste Annahmen, die sich auf Eigenschaften unterschiedlicher Personen oder Gruppen beziehen. *Bias* erwächst aus individuellen Faktoren wie Erziehung oder Erfahrungen, jedoch herrscht über die meisten *biases* nachweislich ein kultureller Konsens (SCHWARZ, 2000; GREENWALD & KRIEGER, 2006). Anders als explizite Vorurteile werden *implicit biases* nicht reflektiert, eben weil es sich um unbewusste oder implizite Annahmen handelt. Häufig widerspricht *implicit bias* sogar explizit geäußerten Überzeugungen (DEVINE, 1989; GREENWALD & BANAJI, 1995).

Legen Trainings ein derart kognitives Verständnis zu Grunde, so stehen sie vor der anspruchsvollen Aufgabe, vorbewusste Einstellungen eines Individuums zu verändern. Selbst im Erfolgsfall zeitigen sie eingeschränkte Wirkung, weil innere Einstellungen nicht vorherbestimmen, wie sich Individuen in sozialen Situationen *verhalten*. Individuen handeln nicht immer kongruent zu verbalisierten Überzeugungen (KAUFMANN, 2005, KOPPETSCH & BURKARD, 2008). Nicht nur Einstellungen und Handeln klaffen auseinander, allein schon die Ebene sozialer Diskurse zeigt Brüche und Widersprüche (NENTWICH, 2004). Individuen verfügen zu einem bestimmten Gegenstand nicht über *eine* konsistente Einstellung; um über besagten Gegenstand im situativen Kontext zu sprechen, bedienen sie sich aus verschiedenen kulturell vorbereiteten Repertoires (POTTER & WETHERELL, 1987; EDLEY, 2001).

⁸ Anders als *unconscious bias* bezeichnet *implicit bias* ein kognitiv prinzipiell zugängliches Urteil. Ein „unbewusster“ mentaler Zustand entzieht sich dem Einfluss/der Kenntnis des Subjekts und schränkt damit Verantwortung für seine Folgen ein. *Bias* entfaltet unbeabsichtigte Wirkungen aber auch *trotz* reflektierten Bewusstseins für seine Problematik. Auch wenn „impliziter“ *Bias* nicht geäußert wird, bleiben Individuen verantwortlich für ihre Reaktionen darauf (ECU, 2013).

In komplexen, unbekannten Situationen greifen Individuen und Gruppen vermehrt auf stereotypisierende Repertoires zurück. Einem praxistheoretischen Verständnis folgend regen wir deshalb an, *implicit bias* als soziale Konstruktion zu konzeptualisieren. Damit rückt das Phänomen zwischen inkorporierte Repertoires eines Subjekts und Formen routinisierten Beziehungshandelns von Individuen untereinander (vgl. RECKWITZ, 2003). Versteht man *implicit bias* nicht als individuelle mentale Zustände, sondern als Repertoires oder Routinen, welche in der Interaktion konstruiert werden, so eröffnen sich Möglichkeiten für handlungsorientierte Interventionen. Veränderung des Verhaltens setzt nicht länger eine Veränderung vorbewusster persönlicher Ansichten voraus. Situative Verhaltensänderungen können vielmehr durch „*gemeinsame Definitionen angemessenen Verhaltens*“ erzielt werden (BOHNET, 2016, S. 58). Effektive Trainings demonstrieren deshalb Effekte von *bias* in der sozialen Realität und befähigen Subjekte zu angemessenen Reaktionen. So konzipierte Trainings stützen sich nicht auf Instrumente für die Vermittlung von Sachwissen oder Selbstreflexion, die *bias* auf individueller Ebene verorten. Der Fokus liegt auf einem handlungsbezogenen Ansatz, der kommunikative Praktiken trainiert.

3 Lernziele: „bias“ in Berufungsverfahren identifizieren

Als Personalgewinnungsprozesse in akademischen „Expertenorganisationen“ (MINTZBERG, 1979) sind Berufungen ein prominenter Sonderfall, bei aller Professionalisierung erkennbar verhaftet in der frühneuzeitlichen Tradition kollegialer Verfahren der *universitas magistrorum et scholares* (vgl. DE RIDDER-SYMOENS, 1996, S. 219ff). Eine vom Rektorat zusammengestellte Kommission trifft vertrauliche Entscheidungen nach lose reglementierten Verfahren. Berufungskommissionen müssen Qualifikationen beurteilen, daher vertreten einige Mitglieder den berufenden Fachbereich, ergänzt um externe *peers* für die Qualitätssicherung. Fachfremde Kommissionsmitglieder aus akademischen Statusgruppen besitzen gleichwertiges Stimmrecht, weil die Rolle des Gremiums hinausgeht über die

konkrete Vakanz. Sein Votum harmonisiert unterschiedlichste Ansprüche in der Organisation und verleiht dem Berufungsvorschlag seine Legitimität durch Konsens.

Nach fachlichen und hochschulpolitischen Kriterien ausgewählte Mitglieder einer Berufungskommission verfügen in der Regel über wenig Erfahrung mit Rekrutierungsprozessen. Wesentliche inhaltliche Verfahrensentscheide (Stellenausschreibung, Sichtung und Auswahl der Bewerbungen, Erstellen einer Shortlist, Einladung zu Probevorträgen, Interviews) werden damit von einem Laiengremium getroffen, dessen Schulung durch den ehrenamtlichen Ad-hoc-Charakter von Berufungskommissionen zusätzlich erschwert wird. Trainings für künftige Mitglieder von Berufungskommissionen können deshalb spezialisiertes Referenzwissen im Bereich Personalgewinnung weder voraussetzen noch vermitteln. Sie können jedoch effektiv vorbereiten auf das diskursive Erarbeiten maßgeblicher Verfahrensschritte für die Entscheidungsfindung innerhalb der Kommissionssitzungen. Ein entsprechendes Lerndesign muss dafür zunächst die Effekte sozialer Praktiken von *implicit bias* im sozialen Kontext von Berufungsverfahren konkretisieren.

Simulationen eignen sich, um solche verhaltensbezogenen Lernziele möglichst nahe an der situativen Realität eines lebensweltlichen Verfahrens zu operationalisieren. Paradigmatisches Beispiel sind Flugsimulatoren für das realitätsnahe Einüben komplexer Informationsprozesse und das Abrufen angemessener Verhaltensmuster unter Zeitdruck bei hoher Fehlertoleranz. Szenarien für eine solche Simulation von Berufungsverfahren entwickelten wir aus empirischen Beobachtungen der Expertenpraxis innerhalb einer Schweizer Universität mit einem Design-basierten Ansatz (vgl. EULER, 2017, SLOANE, 2017). Semi-strukturierte Interviews erschlossen akkumuliertes Erfahrungswissen aus den mehrjährigen protokollarischen und prozessberatenden Tätigkeiten in den Organisationseinheiten „Berufungsmanagement“ sowie „Diversity“. Die anonymisierten und fachübergreifend aggregierten Beobachtungsdaten zeigten für Kommissionssitzungen situative Muster zu *implicit bias* in den thematischen Clustern Interdisziplinarität, Publikationsindizes, Seniorität, Familiensituation, Ko-Autor*innenschaften, Netzwerke und Vortragsperformanz. Daraus entwickelte Narrative schildern fikionalisierte Situatio-

nen mit typischen Zielkonflikten eines Berufungsverfahrens als Vignetten im Rahmen eines Szenario-basierten Storytelling für problembasiertes Lernen (ANDREWS, HULL & DONAHUE, 2009). Wir produzierten filmische Szenen für jede Vignette, die jeweils eingebettet sind in eine Aufgabenstellung mit handlungspraktischen Lernzielen. Einzelelemente des Trainings basieren damit auf systematisierten Beobachtungen im Kontext der eigenen Hochschule, deren lebensweltliche Bezüge trotz anonymisierter, fiktionalisierter und teilweise didaktisch zugespitzter Form gewährleistet bleibt. Die Vignetten abstrahieren hinreichend konsequent von einzelnen Datenpunkten, um Rückschlüsse auf konkrete Kontexte oder handelnde Personen auszuschließen. Tonalität, Setting und Stil der Inszenierung repräsentieren in ihren Spezifika aber unverkennbar die vertraute bzw. authentische Realität einer Berufungskommission, um relevantes Handlungswissen zu vermitteln für die praktische Ebene lebensweltlich bevorstehender Situationen.

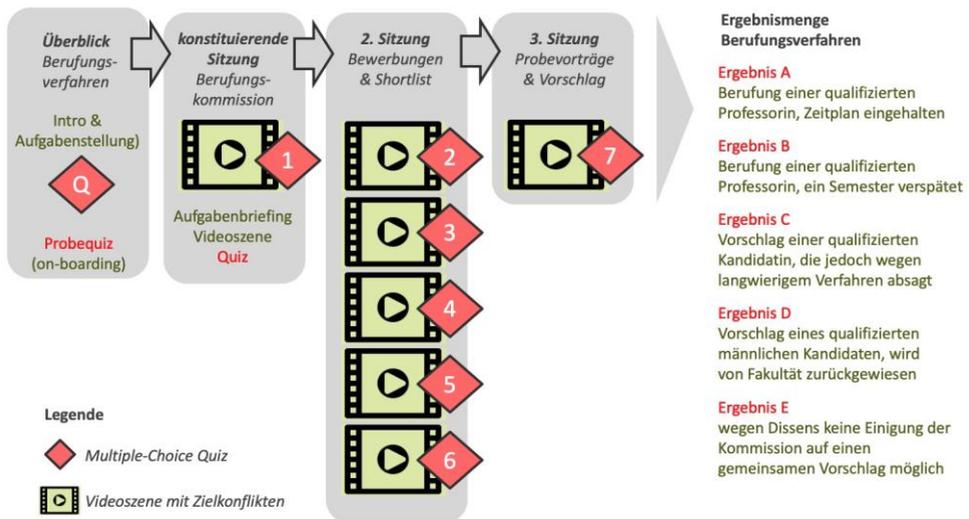


Abb. 1: Struktur für „implicit bias“ als Zielkonflikte sozialer Praktiken in Berufungsverfahren

Das Modul stellt Lernende vor das Problem, eine Vakanz an der fiktiven „Universität Altenklangs“ zu besetzen (s. Abb. 1). Die fiktive Berufungskommission soll bei „gleicher Qualifikation einer Kandidatin den Vorzug“ geben. Unausgesprochen bleibt sowohl aus Sicht des Rektorats als auch der Kommission die akademische Exzellenz als übergeordnetes Ziel. Die Aufgabenstellungen des Moduls dramatisieren per Video sieben Schlüsselmomente für Entscheidungen der Kommission (s. Abb. 1, 2. Sitzung). Die Aufgaben korrespondieren mit den identifizierten Themenclustern für *implicit bias*: Die Ausschreibung eines disziplinären oder interdisziplinären Forschungsschwerpunktes, Formen der Leistungsbeurteilung für eingegangene Bewerbungen, biologisches Alter der Bewerber*innen und familiäre Situation, die Bewertung von Ko-Autor*innenschaften und Lehrstuhltraditionen (Szene 1-6) sowie Erwartungen an den Probevortrag (Szene 7).



Abb. 2: Visualisierte Sitzung der fiktiven Berufungskommission im Modul „Eine Professorin für Altenklangs“

Zielkonflikt 1 thematisiert die Koppelung von Interdisziplinarität und Geschlecht. Frauen widmen sich vermehrt interdisziplinären Fachgebieten (RHOTEN & PFIRMAN, 2006), die als „weiche“ Forschungsschwerpunkte gegenüber „harten“ disziplinären Schwerpunkten und Methoden implizit häufig zurückstehen. Szene 1 betrachtet Vor- und Nachteile einer interdisziplinären Ausschreibung. Interdisziplinäre Ausrichtung verwässere den wissenschaftlichen Fokus und bedeute Mehraufwand. Implizit sei interdisziplinäre Forschung schwieriger zu beurteilen, weil sie sich dem disziplinären Kanon entzieht.

Zielkonflikt 2 bezieht sich auf die Erstauswahl, für die sich Berufungskommissionen oft auf quantitative Indikatoren wie die Anzahl der Publikationen oder den h-Index stützen. Diese scheinbar objektiven Kriterien benachteiligen jedoch implizit Wissenschaftler*innen mit unkonventionellen Laufbahnen oder familiären Verpflichtungen (BRINK & BENSCHOP, 2011). Publikationen höher als Kriterien wie gute Lehre oder Engagement in der akademischen Selbstverwaltung zu gewichten, führt zu systematisch schlechteren Beurteilungen von Kandidatinnen. In Szene 2 wird eine vorgängig erstellte Liste diskutiert, die Kandidierende nach ihren Publikationen ordnet.

Zielkonflikt 3 verhandelt Interpretationen des Alters. Junge Wissenschaftlerinnen werden tendenziell nach ihrem Leistungsausweis beurteilt, der sie für eine Professur als unerfahren erscheinen lassen kann. Männlichen Wissenschaftlern gleichen Alters wird oft Potential attestiert, welches sich nicht in ihrem Leistungsausweis spiegelt. Im Ergebnis werden junge Männer ohne objektive Kriterien oft besser beurteilt. In Szene 3 schätzt die Kommission eine junge Kandidatin als kompetent, aber zu unerfahren ein. Einem gleichaltrigen Mann spricht sie Potential zu, ohne den impliziten Widerspruch zu problematisieren.

Zielkonflikt 4 verdeutlicht geschlechtsabhängig konnotierte Familiensituationen⁹. Für Kandidatinnen werden Kinder und berufstätige Partner als Problem verhandelt,

⁹ Theoretisiert als *motherhood penalty* und *fatherhood bonus*, vgl. CORREL, BERNARD & PAIK, 2007; KMEC, 2010.

wenn ihre Bereitschaft für einen veränderten Lebensmittelpunkt hinterfragt wird. Männlichen Kandidaten wird unterstellt, dass Familie sie nachhaltig an den künftigen Arbeitsort und damit die berufende Institution binde. In Szene 4 überlegt die Kommission, ob ihre bevorzugten Kandidierenden einen potentiellen Ruf annehmen würden, wobei sich je nach Familiensituation der Betroffenen unterschiedliche Argumentationsfiguren entwickeln.

Zielkonflikt 5 widmet sich der Einschätzung von Ko-Autor*innenschaften. Sie lassen nur begrenzte Rückschlüsse auf den Beitrag einzelner Autor*innen zu, so dass Interpretationsspielräume entstehen¹⁰. Wissenschaftlerinnen mit Ko-Autor*innenschaften werden oft als unselbständig wahrgenommen, männliche Wissenschaftler als teamfähig. Szene 5 schildert diese Annahmen über Publikationen einer Frau und eines Mannes, die ungleiche Behandlung in der Kommission bleibt implizit.

Zielkonflikt 6 stellt auf unbewusst männlich konnotierte akademische „Stars“ ab. Dieses Stereotyp verleitet Kommissionsmitglieder bei der Nachbesetzung prestigeträchtiger Lehrstühle unbewusst dazu, den Nimbus eines Lehrstuhlinhabers zu reproduzieren¹¹. In Szene 6 werden exzellente Kandidatinnen vorgeschlagen, die jedoch mit dem impliziten Verweis auf fehlendes Renommee oder „Starqualitäten“ zurückgewiesen werden.

Zielkonflikt 7 postuliert höhere Erwartungen an eine Kandidatin im Probevortrag. Männlichen Bewerbern verzeiht man kleine Schwächen, solange der Gesamteindruck stimmt¹². Szene 7 verdeutlicht unterschiedliche Wahrnehmungen für das Auftreten der favorisierten Kandidierenden. Bei der Kandidatin fließen auch offensichtliche Nebensächlichkeiten (Kleidung, Aussprache, Tonfall etc.) in die Bewer-

¹⁰ Zur Reproduktion von Geschlechterungleichheit innerhalb Organisationen vgl. DICK & NADIN, 2006.

¹¹ Theoretische Figur des *ideal researcher* bei BANCHEFSKY, WESTFALL, PARK & JUDD, 2016.

¹² In der Literatur als Halo-Effekt bekannt, vgl. BALZER & SULSKY, 1992.

tung ein, dem männlichen Kandidaten bescheinigt man einen kursorisch positiven Gesamteindruck.

Nach jeder Szene bietet ein Multiple-Choice-Quiz (Q1-Q7) die Möglichkeit, sich der Mehrheitsmeinung anzuschließen, dem Vorgehen zu widersprechen oder Alternativen vorzuschlagen. Die ausgewählte Antwortmöglichkeit erzielt unterschiedliche Punktwerte für Exzellenz, Effizienz und Diversität. Die kumulierte Punktzahl aus sieben Einzelentscheidungen führt zu einem der fünf Ergebnisszenarien für das Berufungsverfahren. Die Punktevergabe für diese drei Vektoren erfolgt, ohne dass während des Moduls ersichtlich wird, wie viele Punkte in jeder Dimension erreicht wurden.

Während die Zielkonflikte von Exzellenz und Diversität bekannt sind, wird das Kriterium der Effizienz meist als Rahmenbedingung vernachlässigt. Berufungen müssen selbstverständlich nach den Regeln der Institution verlaufen und übergeordnetes Recht respektieren; der Prozess muss angemessen dokumentiert werden und den vorgegebenen Zeitrahmen einhalten. Diese *taken-for-granted* Imperative ergeben sich aus wahrgenommenen materiellen und symbolischen Kosten, die der Hochschulorganisation insgesamt entstehen, wenn eine Vakanz aus formalen Gründen nicht innerhalb der geplanten Frist besetzt wird. Resultierende Kosten verteilen sich jedoch zwischen Individuen und Organisation asymmetrisch: Zusätzliche Lehrverpflichtungen müssen von Fachkolleg*innen übernommen werden, die nicht identisch sind mit den Kommissionsmitgliedern. Eine Vertretungsregelung und erneute Ausschreibung der Vakanz erhöht Verwaltungsaufwände, ebenfalls nicht zu Lasten der Kommissionsmitglieder. Aus Sicht der Organisation sind die Kosten eines *gescheiterten* Verfahrens deshalb deutlich höher als die Kosten eines *verzögerten* Verfahrens, beispielsweise durch eine ungeplante zusätzliche Sitzung der Kommission. Kommissionsmitglieder verhalten sich jedoch rational, wenn sie dieselben Kosten umgekehrt bewerten.

Was soll die Kommissionsvorsitzende bezüglich der Ausrichtung des Lehrstuhls entscheiden?



A Entscheidend ist das Argument, die Lehre müsse disziplinar bleiben. Deshalb sollte sich die Vorsitzende dafür aussprechen, die Stelle disziplinar auszuschreiben. Zum Ausgleich wird in der Ausschreibung explizit betont, die Bewerbung qualifizierter Frauen sei erwünscht.

B Die Vorsitzende sollte die Sitzung vertagen, weil vor Definition der Stellenausschreibung in der School beraten werden muss, ob eine interdisziplinäre Ausrichtung des Lehrstuhls möglich ist und gewünscht wird.

C Die Vorsitzende sollte festlegen, dass in der Stellenausschreibung zwischen disziplinar ausgerichteter Lehre und interdisziplinären Forschungsschwerpunkten unterschieden wird.

← Intro

weiter →



Abb. 3: Quiz für Punktevergabe entlang der Vektoren Exzellenz, Effizienz und Diversity

Szenario A und B repräsentieren grundsätzlich akzeptable Resultate. Bei Ending A ist der Prozess optimal gelaufen: Die Kommission hat eine qualifizierte Frau berufen und den Zeitplan eingehalten. Ending B führt zu einem ähnlichen Ergebnis, allerdings erfolgt die Berufung ein Semester später. Mit Ending C entscheidet sich die Kommission für eine qualifizierte Frau, allerdings dauert der Prozess so lange, dass die Wunschkandidatin ihre Bewerbung zurückzieht. Hier zeigt sich die Gefahr zu langer Prozesse: Verzögerungen werden nicht nur innerhalb der Institution wahrgenommen; Kandidierenden interpretieren sie leicht als Unentschiedenheit oder Skepsis oder als einen negativen Indikator der Organisationsperformanz und neigen dazu, andere Angebote anzunehmen.

Im Szenario D schlägt die Kommission einen qualifizierten Mann vor, die berufende Fakultät weigert sich jedoch, den Berufungsvorschlag zu bestätigen, weil im Prozess gleich oder höher qualifizierte Frauen übergangen worden seien. Damit

tritt der aus Hochschulsicht ungünstigste Fall ein, weil das Berufungsverfahren neu aufgesetzt werden muss. Ein solcher Konflikt eskaliert schnell bis zur Leitungsebene und verursacht einen bildungspolitischen Reputationsschaden sowie erhebliche Opportunitätskosten. Ending E beschreibt das ähnlich ungünstige Szenario einer gespaltenen Berufungskommission. Für zwei Favoriten, einen Mann und eine Frau, findet sich keine Mehrheit. Das Verfahren wird abgebrochen, beide erhalten eine Absage. Daraus resultiert nicht nur Zeitverlust und ähnliche Kosten wie für Ending D. In einem zweiten Verfahren für dieselbe Vakanz bewerben sich tendenziell weniger qualifizierte Kandidierende, weil sie riskieren, Ressourcen in ein ergebnisloses Verfahren zu verschwenden. Entsteht die Wahrnehmung, eine Hochschule erreiche ihre Diversitätsziele aus strukturellen Gründen nicht, entstehen ihrer politischen Handlungsfreiheit erhebliche Nachteile.

Fraglos treten in der Praxis Konstellationen ein, bei denen ein qualifizierter Kandidat begründet einer Kandidatin vorzuziehen ist bzw. eine Kandidatin begründet unwählbar ist (analog Ending D & E). Das Modul schließt das keineswegs aus, fokussiert didaktisch jedoch darauf, dass Bewerbungen qualifizierter Frauen früh dem „Turniereffekt“ des Verfahrens zum Opfer fallen. Die Verläufe konzentrieren sich deshalb auf Entscheidungsmuster, die Frauen wegen *implicit bias* nach nicht-gendergerechten Kriterien eliminieren.

4 Fazit: überprüfbare Wirksamkeit praxisbasierter Trainings

Zu nicht-intendierten Nebeneffekten der Vertraulichkeit von Kommissionssitzungen und Berufungsverfahren gehört für das strategische Hochschulmanagement fehlende Klarheit über relevante Indikatoren der Qualitätssicherung auf Organisationsebene im Bereich Diversität. Selbst eine nachträgliche Reflexion allfälliger Prozessfehler verletzt das Vertraulichkeitsgebot, gefährdet die Rechtssicherheit des Verfahrens und riskiert Reputationsschäden. Ohne Anreize für rückblickende Fehlersuche können Hochschulen die Effekte von *implicit bias* in künftigen Verfahren

kaum vermeiden oder korrigieren. Das vorgestellte didaktische Modell adressiert dieses Problem mit einem ergebnisorientierten Training und betont damit das Potenzial von praxistheoretisch informierten Ansätzen. Im Vordergrund stehen nicht individuelle vorbewusste Einstellungen, sondern der reflexive Rückgriff auf *bias*-beladene Verhaltensweisen, um innerhalb einer Institution einen verbindlichen Spielraum angemessenen Verhaltens festzulegen. Damit werden zulässige Praktiken innerhalb des sozial akzeptierten Rahmens für alle Organisationsmitglieder aufgezeigt, so dass in einer gegebenen Situation die Effekte von *bias* korrekt identifiziert und Verhaltensrepertoires trainiert werden können, die verzerrende Effekte von *bias* verhindern oder zumindest verringern.

Diversität, wissenschaftliche Qualität (Exzellenz) und Prozesstreue (Effizienz) führen in Berufungsverfahren unvermeidlich zu Zielkonflikten, die sich aus Sicht verschiedener Kommissionsmitglieder unterschiedlich präsentieren. Ein problem-basierter Ansatz fokussiert deshalb Dilemmata, die keine „richtige“ Lösung haben, sondern ein differenziertes Abwägen erfordern, und macht so transparent, dass höhere Diversität nicht das einzige Ziel der Kommission (bzw. der Hochschule) sein kann. Die handelnden Personen entscheiden gemäß ihren jeweiligen Rationalitäten und routinierten Praktiken der Organisation, so dass Trainings auf konkrete Umstände vorbereiten müssen, die solche Abwägungen häufig unter Zeitdruck einfordern. Übergeordnete Lernziele des Ansatzes sind ein Sensibilisieren für solche emergenten Zielkonflikte und die Reflexion angemessener Praktiken.

5 Literaturverzeichnis

Andrews, D., Hull, T. & Donahue, J. (2009). Storytelling as an Instructional Method: Definitions and Research Questions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3.

Auspurg, K., Hinz, T. & Schneck, A. (2017). Berufungsverfahren als Turniere: Berufungschancen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. *Zeitschrift für Soziologie*, 46, 283-302.

Balzer, W. K. & Sulsky, L. M. (1992). Halo and performance appraisal research: a critical examination. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 975-985.

Banchefsky, S., Westfall, J., Park, B. & Judd, C. M. (2016). But You Don't Look Like a Scientist! Women Scientists with Feminine Appearance are Deemed Less Likely to be Scientists. *Sex Roles*, 75(3), 95-109.

Bohnet, I. (2016). *What works: gender equality by design*. Cambridge, MA: Belknap.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Brink, C. (2009). „Standards will drop“ – and other fears about the equality agenda in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 21:1-19.

BFS (2020). *Tertiärstufe – Hochschulen*. Bern: Bundesamt für Statistik.

Correll, S., Bernard, S. & Paik, I. (2007). Getting a Job; Is there a Motherhood Penalty? *American Journal of Sociology*, 112(5), 1297-1338.

De Ridder-Symons, H. (Hrsg.) (2003). *A History of the University in Europe: vol 2, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge UP.

Devine P., Forscher P., Austin, A. J. & Cox W. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 1267-1278.

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18.

Dick, P. & Nadin, S. (2006). Reproducing Gender Inequalities? A Critique of Realist Assumptions Underpinning Personnel Selection Research and Practice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(3), 481-498.

Dobbin, F. (2009). *Inventing Equal Opportunity*. Princeton: Princeton UP.

EPFL (2020). *Report of the Commission on the Status of Women*. Lausanne: EPFs.

- Edley, N.** (2001). Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. In M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates, *Discourse as Data: A guide to analysis*. London: Sage.
- Euler, D.** (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *Educational Design Research*, 1.
- ECU** (2013). *Unconscious Bias and higher education*. London: Equality Challenge Unit.
- Forgas, J.** (2011). She just doesn't look like a philosopher...? Affective influences on the halo effect in impression formation. *European Journal of Social Psychology*, 41, 812-817.
- GMW** (2019). *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung*. Bonn: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz.
- Gordon, G. & Whitchurch, C.** (Hrsg.) (2009). *Academic and Professional Identities in Higher Education*. London: Routledge.
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R.** (1995). Implicit Social Cognigion: Attitudes, Self-Esteem and Stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-28.
- Greenwald, A. G. & Hamilton Krieger, L.** (2006). Implicit Bias: Scientific Foundations. *California Law Review*, 94(4), 945-967.
- Hartmann, I. & Keller, N.** (2019). *St. Gallen Diversity Benchmarking 2018. Benchmarking-Bericht für Schweizer Hochschulen und Universitäten*. Universität Bern.
- Hinz, T., Findeisen, I. & Auspurg, K.** (2008). *Wissenschaftlerinnen in der DFG. Förderprogramme, Förderchance und Funktionen (1991-2004)*. Weinheim: Wiley.
- Isaac C., Balloun J. & Wofford, T.** (2020). Bias Literacy for Gender Equity: A Brief Intervention. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 59-71.
- Jackson S., Hillard A. & Schneider T.** (2014). Using implicit bias training to improve attitudes toward women in STEM. *Social Psychology in Education*, 17, 419-438.

- Kalev, A., Dobbin, F. & Kelly, E.** (2006). Best Practices or Best Guesses? Assessing the Efficacy of Corporate Affirmative Action and Diversity Policies. *American Sociological Review*, 71, 589-617.
- Kaufmann, J.** (2005). *Schmutzige Wäsche*. Konstanz: UVK.
- Kmec, J. A.** (2010). Are motherhood penalties and fatherhood bonuses warranted? Comparing pro-work behaviors and conditions of mothers, fathers and non-parents. *Social Science Research*, 40, 444-459.
- Koppetsch, C. & Burkart, G.** (2008). *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtsnormen im Milieuvvergleich*. Konstanz: UVK.
- Lind I. & Löther, A.** (2011). Chancen für Frauen in der Wissenschaft – eine Frage der Fachkultur? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29, 249-272.
- McPherson, M. Smith-Lovin, L. & Cook, J.** (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444.
- Mintzberg, H.** (1979). *The Structuring of Organizations*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Nentwich, J.** (2004). Puppen für die Buben und Autos für die Mädchen? Rhetorische Modernisierung in der Kinderkrippe. In G. Malli (Hrsg.), *Wider die Gleichheitsrhetorik* (S. 50-61). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Nielsen, M.** (2016). Limits to meritocracy? Gender in academic recruitment and promotion processes. *Science and Public Policy*, 43, 386-399.
- Pell, A.** (1996). Fixing the Leaky Pipeline: Women Scientists in Academia. *Animal Science*, 74, 2843-2848.
- Potter, J. & Wetherell, M.** (1986). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Reckwitz, A.** (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Rhoten, D. & Pфирman, S.** (2006). Women in interdisciplinary science: Exploring preferences and consequences. *Research Policy*, 36, 56-75.

Schwarz, N. (2000). Emotion, cognition and decision making. *Cognition and Emotion*, 14(4), 433-440.

Sloane, P. (2017). "Where no man has gone before!" – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. *Educational Design Research*, 1(1).

Süss, S. (2012). Diversity Management – erneut auf dem Prüfstand. In R. Ortlieb & B. Sieben (Hrsg.), *Geschenkt wird einer nichts – oder doch?* München: Hampp.

Swissuniversities (2020, i. E.). *Professorial Recruitment: Recommendations and Good Practices*.

van den Brink, M., Brouns, M. & Waslander, S. (2006). Does excellence have a gender? *Employee Relations*, 28, 523-539.

van den Brink, M. & Benschop, Y. (2011). Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs. *Organization*, 19(4), 507-524

van den Brink, M. & Benschop, Y. (2012). Slaying the Seven-Headed Dragon: The Quest for Gender Change in Academia. *Gender, Work & Organization*, 19(1), 71-92.

van den Brink, M. & Benschop, Y. (2014). Gender in Academic Networking: The Role of Gatekeepers in Professorial Recruitment. *Journal of Management Studies*, 51(3), 460-492.

Witzig, V. (2020). Gemeinsam Haushalten. *Arbeitsteilung und Praktiken von Mütterlichkeit und Väterlichkeit in getrennten Familien*. Opladen: Budrich.

Wolf-Wendel, L. & Ward, K. (2015). Academic Mothers: Exploring Disciplinary Perspectives. *Innovation in Higher Education*, 40, 19-35.

Autor*in



Dr. Verena WITZIG || Universität St. Gallen ||
Rosenbergstrasse 51, CH-9000 St.Gallen

www.unisg.ch

verena.witzig@unisg.ch



Felix C. Seyfarth || Berinfor AG || Talacker 35, CH-8001 Zürich

www.berinfor.ch

felix.seyfarth@berinfor.ch

Anne PFERDEKÄMPER-SCHMIDT¹ (Bochum)

mINKLUSIV – Mentoring-Programm für Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung

Zusammenfassung

Im Artikel wird das Mentoring-Programm mINKLUSIV vorgestellt, welches an der Ruhr-Universität Bochum Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung fördert. Für das Projekt werden Teilhabepotentiale definiert, aus denen sich die Projektziele ableiten. Neben diesen wird die Projektstruktur und Konzeption im Überblick dargestellt. Die individuellen wie institutionellen Erkenntnisse aus dem Projekt werden abschließend beschrieben und diskutiert.

Die Ergebnisse können für zukünftige inklusions- bzw. teilhabeorientierte Programme an Universitäten und Hochschulen genutzt werden. Dabei wird das Konzept des Twin-Track Approach als ein Ansatz für eine inklusive Organisations- und Personalentwicklung angesehen.

Schlüsselwörter

Inklusion, Mentoring, Karriereentwicklung, Kulturveränderung

¹ E-Mail: anne.pferdekaemper-schmidt@ruhr-uni-bochum.de



mINKLUSIV – Mentoring programme for female scientists with disabilities

Abstract

This paper describes the mentoring programme mINKLUSIV, which supports female scientists with disabilities at the Ruhr-Universität Bochum. First, the project's participation potentials are defined, from which the project goals are derived. The project structure and conception are then presented in an overview, and finally the individual and institutional findings from the project are described and discussed. The results can be used for future inclusion- or participation-oriented programmes at other universities and colleges. The Twin-Track Approach is offered as a possible solution for inclusive organisational and human resource development.

Keywords

inclusion, mentoring, career development, culture change

1 Einleitung

Mentoring als Instrument der wissenschaftlichen Karriereentwicklung und Förderung von Frauen hat sich seit ca. 30 Jahren an Universitäten und Hochschulen bewährt. Mit dem Ziel, die Karrierechancen von Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigungen zu fördern, startete Ende 2017 das Mentoring-Programm mINKLUSIV an der Ruhr-Universität Bochum (RUB). Das inklusionsorientierte Mentoring-Programm richtet sich gezielt an Wissenschaftlerinnen mit sichtbaren wie unsichtbaren Beeinträchtigung(en) und/oder chronischen Erkrankungen. Konkret wird eine intersektionale Perspektive fokussiert, da v. a. Frauen mit Beeinträchtigung von Mehrfachdiskriminierung bedroht sind (DEDERICH, 2014).

mINKLUSIV ist ein Projekt der Gleichstellungsbeauftragten und des Dezernats für Organisations- und Personalentwicklung der RUB. Es wird durch das Professorinnenprogramm II des Bundes und der Länder gefördert.

2 Teilhabepotentiale und Projektziele

2.1 Teilhabepotentiale für Wissenschaftler*innen mit Beeinträchtigung an Universitäten und Hochschulen

Durch das Mentoring-Programm werden verschiedene Ebenen der Teilhabe von Wissenschaftler*innen² mit Beeinträchtigung aufgegriffen. Dabei werden Aspekte der vertikalen Segregation, der Mitarbeitenden-Bindung (sogenanntes Employer Branding) sowie Innovationspotentiale fokussiert.

Vertikale Segregation

Die Datenlage zu Karrierewegen von Wissenschaftler*innen mit Beeinträchtigung ist ungenau. Dabei scheint v. a. der sichtbare Anteil von Wissenschaftler*innen mit Beeinträchtigung im Vergleich zur steigenden Zahl der Studierenden mit Beeinträchtigung gering zu sein (BAUER et al., 2017; POSKOWSKY et al., 2018; RICHTER, 2016; SCHWERMUND, 2017). Viele Absolvierende mit Beeinträchtigung entscheiden sich gegen einen wissenschaftlichen Karriereweg oder stoßen in der Verwirklichung ihrer wissenschaftlichen Karriere an eine gläserne Decke (RICHTER, 2019). Zusätzlich verschweigen viele Forschende ihre Beeinträchtigung(en) oder fürchten dem kompetitiven und leistungsorientierten Wissenschaftssystem nicht gerecht zu werden (GROTH et al., 2017).

² Das Programm fokussiert Frauen mit Beeinträchtigung als Projektzielgruppe. Dieser Artikel und der wissenschaftliche Projekthintergrund betrachten dennoch die gegenwärtige Situation aller Wissenschaftler*innen mit Beeinträchtigung unabhängig der Geschlechtszugehörigkeiten.

Mitarbeitenden-Bindung (Employer Branding)

Das Programm erhöht die Zahl und Sichtbarkeit von Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung an der RUB, da diese explizit in ihrer wissenschaftlichen Karriere unterstützt werden. Hierdurch werden inklusive und partizipative Forschungsvorhaben in inklusiven Netzwerken und Forschungsteams an der Universität gefestigt und Mitarbeitende mit Beeinträchtigung langfristig an die Universität gebunden.

Innovation

Das Projekt ist eines der ersten Mentoring-Programme an deutschen Universitäten und Hochschulen zur Karriereentwicklung von Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung. Es greift das Innovations- und Transformationspotential von Diversität hier insbesondere Inklusion auf (BÜHRMANN, 2015), um eine wissenschaftliche Kulturveränderung durch Sensibilisierung, Positionierung gegen Diskriminierung und Reflexion des wissenschaftlichen Habitus zu verstärken (FACHHOCHSCHULE KÖLN, 2014). RICHTER (2019) ordnet das Projekt als Diversity-Management-Maßnahme im Sinne eines Lern- und Effektivitätsansatzes ein, unter dem sie einen ganzheitlichen Ansatz versteht, der u. a. organisationales Lernen mittels Diversität anstrebt und bestehende Hierarchien sowie dominierende Gruppen hinterfragt.

2.2 Projektziele

Die Projektziele gliedern sich in zwei Ebenen – *Universität* und *Individuum*.

Im Projekt stehen auf *universitärer Ebene* Projektziele wie

- für das Thema „Mit Beeinträchtigung in der Wissenschaft arbeiten“ sensibilisieren,
- Frauen mit Beeinträchtigung sichtbar machen,
- Veränderungsprozesse in der wissenschaftlichen Fachkultur anstoßen,
- inklusive Organisations- und Personalentwicklung umsetzen und
- mit anderen Universitäten/Hochschulen sowie Verbänden vernetzen.

Auf *individueller Ebene* werden bei den Teilnehmerinnen des Projektes folgende Ziele angestrebt:

- stärkenorientiert mit eigenen wissenschaftlichen Karrierezielen (z. B. akademisches Alter) umgehen und
- sich über lösungsorientierte Strategien im Umgang mit der eigenen Beeinträchtigung und Diskriminierungserfahrungen austauschen (Wissenstransfer).

3 Projektumsetzung

Im Rahmen des Projektes wird Mentoring als Instrument der Personalentwicklung an Universitäten und Hochschulen verstanden und orientiert sich an den Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft des Forum Mentoring e. V. (2014). Das Projekt wird durch eine Mitarbeiterin koordiniert und durch je eine Lenkungs- und Resonanzgruppe begleitet.

Beide Projektjahrgänge haben eine Laufzeit von zwölf Monaten und gliedern sich in drei Säulen: One-to-one-Mentoring mit Wissenschaftler*innen, Workshops und Netzwerktreffen zum Peer-Austausch (vgl. Abbildung 1). Das Programm wird durch je einen Einführungs- und Abschlussworkshop ergänzt.

Element	One-to-one-Mentoring	Workshops	Netzwerk-treffen
Beteiligte & Themen	Mentee und berufserfahrene Wissenschaftler*innen <i>Wissenstransfer</i>	externe Trainer*innen <i>akademische Handlungskompetenzen</i>	Interne Expert*innen <i>fachliche Themen</i>
Häufigkeit	3-4 Treffen	4 Workshops	6 Treffen

Abb. 1: Die 3 Säulen des Mentorings

Es haben insgesamt zehn Wissenschaftlerinnen in unterschiedlichen Qualifizierungsphasen teilgenommen. Die Ausschreibung des Programms erfolgte jeweils über universitätsweite Aushänge und E-Mails sowie persönliche Ansprache. Interessierte Frauen konnten sich für die Teilnahme bewerben und durchliefen ein zweigliedriges Auswahlverfahren.

Im 1. Jahrgang (2018/2019) nahmen fünf Frauen (Alter: 27-38 Jahre) in unterschiedlichen Phasen der Promotion teil. Die Teilnehmerinnen gaben bei der Bewerbung körperliche, psychische und/oder Sinnesbeeinträchtigungen an. Der 2. Jahrgang (2019/2020) setzt sich aus fünf Frauen (Alter: 28-47 Jahre) zusammen. Dabei sind drei Frauen in unterschiedlichen Phasen der Promotion, zwei Frauen sind Postdoktorandinnen. Zu Beginn des Programms gaben die Frauen progredient-chronische Erkrankungen, psychische und/oder Sinnesbeeinträchtigungen an.

Die Mentor*innen werden durch die Mentees abhängig von den individuellen Zielen ausgewählt und über die Programmkoordination kontaktiert. Die Mentor*innen

sind meist Wissenschaftler*innen ohne eigene Beeinträchtigung, mit einem verwandten wissenschaftlichen Hintergrund oder ähnlichem Karriereweg.

Für beide Jahrgänge wurden *Workshops* zur Kommunikation, stärkenorientierten Selbstpräsentation, Forschungsförderung und Resilienz mit externen Trainerinnen sowie Einführungs- und Abschluss-Workshops mit der Programmkoordinatorin angeboten. Die *Netzwerktreffen* zu Kollegialer Beratung, Veröffentlichungen, Berufungsverfahren und Karriereplanung wurden durch die Projektkoordinatorin moderiert und von universitätsinternen Expert*innen begleitet.

Im Projektverlauf zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen stark vom Peer-Austausch profitieren, so dass die Workshops und Netzwerktreffen des zweiten Jahrgangs für die Teilnehmerinnen des ersten Jahrgangs geöffnet wurden.

4 Erfahrungen und Erkenntnisgewinn

4.1 Individuelle Erfahrungen und Erkenntnisse

In der Zwischenbilanz beider Jahrgänge werden die individuellen Erfahrungen durch Evaluationsfragebögen erfasst (FRANZKE, 2017). Zum Abschluss des Projektes sind leitfadengestützte Interviews geplant. Insgesamt zeigt die Wirksamkeit des Mentoring-Programms für Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung ähnliche Effekte wie bestehende Mentoring-Programme zur Frauenförderung (PETERSEN, 2015).

Erfahrungen

Aus den Rückmeldungen der Teilnehmerinnen lassen sich vielfältige Ergebnisse ableiten. Das *One-to-one-Mentoring* nutzen die Mentees zum konstruktiven Feedback und Unterstützung der eigenen Arbeitsorganisation wie z. B. Zeitmanagement, Priorisierung von Aufgaben und Zielen oder Netzwerkkontakten. Die Teilnehmerinnen empfinden die offene Beziehungs- und Gesprächsgestaltung mit ihren Mentor*innen zur individuellen Weiterentwicklung sehr hilfreich. Durch diese

gelingt es den Mentees, „am Ball zu bleiben“ und Ziele wie eine Stiftungsprofessur oder den Abschluss der Promotion konsequent zu verfolgen. Zusätzlich erweitern sie ihre Gesprächskompetenzen in Hinblick auf Umgang mit Kritik bzw. kritischen Anmerkungen sowie der Vor- und Nachbereitung von Gesprächen. Der Austausch über die beruflichen Erfahrungen der Mentor*innen ermöglicht die Reflexion und Weiterentwicklung eigener Karriereperspektiven. Alle Mentees berichten, dass die Mentor*innen viele Denkanstöße liefern, die sie im Anschluss in der Berufspraxis umsetzen. Für das One-to-one-Mentoring ergeben sich wenig Schwierigkeiten. In Einzelfällen kommt es zu belastenden Gesprächssituationen, wenn Rückmeldungen zum wissenschaftlichen Potential individualisiert auf die beeinträchtigungsbedingt begrenzte Leistungsfähigkeit zurückgeführt werden.

Für das *gesamte Programm* berichten die Teilnehmerinnen von individuellen Wirkungen. Hervorzuheben sind

- eigene Grenzen erkennen, verbalisieren und Strategien anwenden,
- offen über eigene Beeinträchtigung sprechen,
- ressourcen- und stärkenorientierter Blick auf die Beeinträchtigung ausbauen,
- Bewusstsein über vielfältige Schwierigkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen v. a. auf struktureller Ebene entwickeln,
- Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Beeinträchtigungsarten im Beruf erkennen und
- die im wissenschaftlichen Kontext erlebten Diskriminierungserfahrungen teilen.

Alle Teilnehmerinnen geben explizit an, dass sie vom Peer-Austausch in größtenteils geschützter Atmosphäre profitieren und dies o. g. Aspekte verstärkt. Sie erkennen persönliche Effekte, welche als Empowerment (PANKOFER, 2016) einzuordnen sind. Durch die angebotenen Workshops konnten sie ihre Reflexionsfähigkeit stärken. In Folge dessen entwickeln sie mehr Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, gesteigerten Selbstwert sowie eine optimistische Zukunftsperspektive hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Karriere.

Erkenntnisse

Die Teilnehmerinnen geben vielfältige Beeinträchtigungsformen an. Dabei hat die Mehrheit der Teilnehmerinnen keine anerkannte Schwerbehinderung oder beantragt diese erst im Programmverlauf. Die eigene Beeinträchtigung ist am Arbeitsplatz nur teilweise offengelegt, so dass diese im Rahmen des Projekts im universitären Kontext erstmals angesprochen wird. Das im Vergleich zu anderen Mentoring-Programmen durchschnittlich höhere Lebensalter der Teilnehmerinnen kann auf verlängerte Studien- und Promotionszeiten zurückgeführt werden.

In Gesprächen mit den Teilnehmerinnen lag oftmals die Vermutung nahe, dass sich v. a. Personen mit psychischen und/oder progredient fortschreitenden Erkrankungen in allgemeinen Mentoring-Programmen einem hohen sozialen Vergleich ausgesetzt fühlen könnten. Ein zielgruppenspezifisches Programm könnte daher für die Teilnehmerinnen als empowernde Vorbereitung für weitere Teilnahmen in Mentoring-Programmen genutzt werden.

Die Projektziele sprechen intersektionale Diskriminierung in den Kategorien Geschlecht und Beeinträchtigung an. Bemerkenswert erscheint an dieser Stelle, dass die Teilnehmerinnen bisherige Diskriminierungserfahrungen in der Regel auf ihre Beeinträchtigung zurückführen. Ihnen wird im Programmverlauf deutlich, dass Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigungen an Hochschulen unterrepräsentiert sind. Zudem wird der Begriff Vereinbarkeit um beeinträchtigungsbedingte Ausfallzeiten und Mehraufwände (z. B. für Therapien) ergänzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die individuellen Ziele durch ein zielgruppenspezifisches Mentoring-Programm erreicht werden können. Die Wirksamkeit des Programms spricht Aspekte des Empowerments an. Der Kontakt zu anderen Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung wird von allen Teilnehmerinnen hervorgehoben und trägt dazu bei, an einer wissenschaftlichen Karriere festzuhalten. Nichtsdestotrotz fürchten die Teilnehmerinnen mit psychischer und/oder progredient-chronischer Erkrankung explizit Diskriminierungen, Benachteiligungen und ausbleibende Vertragsverlängerungen. Hier könnte der Diskurs über wissenschaftliche Leistungsfähigkeit mit Mentor*innen und Netzwerkpartner*innen einen Teil

zur wissenschaftlichen Kulturveränderung beitragen. Das Bewusstsein über strukturelle Diskriminierungserfahrungen könnte zudem bei den Teilnehmerinnen die Auseinandersetzung und Positionierung gegenüber anderen Personen (z. B. Kolleg*innen, Vorgesetzte) stärken.

4.2 Effekte und Erkenntnisse auf universitärer Ebene

Die vergleichsweise geringe Teilnehmerinnenzahl (n=5 pro Jahrgang) kann darauf hindeuten, dass sich die mögliche Zielgruppe durch ein solches Programm nicht angesprochen fühlt. Viel gravierender erscheint eine weitere Interpretation: Die Zahlen könnten Hinweise darauf sein, dass sich nur wenige Absolvierende mit Beeinträchtigung für eine wissenschaftliche Karriere entscheiden.

An verschiedenen Stellen des Mentoring-Programms entstand eine Diskussion über die Schaffung potentiell exklusiver Strukturen. Dabei war die normative Leitfrage, inwiefern sich ein vom Anspruch her inklusives Programm zielgerichtet lediglich auf weibliche Personen mit Beeinträchtigung im Wissenschaftsbetrieb beziehen kann. Universitäre Schlussfolgerungen hierzu stehen noch aus. Im Programmverlauf zeigte sich auf universitärer Ebene eine höhere Sichtbarkeit von Wissenschaftler*innen mit Beeinträchtigung. Durch die explizite Förderung marginalisierter und von (Mehrfach-)Diskriminierung betroffener Personengruppen wurden diese institutionell sichtbar. So sind in der Universität z. B. Diskurse über Nachteilsausgleiche in Promotionsordnungen angestoßen worden.

Für das Ziel, eine inklusive Organisations- und Personalentwicklung (OEPE) zu etablieren, ergaben sich ähnliche normative und inklusionsorientierte Ansprüche. Letztlich lässt sich hierfür ein zweigleisiges Vorgehen ableiten, welches in der Literatur als Twin-Track-Approach (CBM, 2008; LINDMEIER, 2019) beschrieben wird. Für die OEPE der RUB ergibt sich z. B., dass auf der einen Seite die Belange von Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung in allen Projekten und Programmen berücksichtigt werden und auf der anderen Seite zielgruppenspezifische Angebote für Mitarbeitende mit Beeinträchtigung forciert werden (vgl. Tabelle 1).

Mainstreaming Disability	Empowerment
Berücksichtigung der Belange von Mitarbeitenden mit Beeinträchtigung in allen Bereichen der Universität	zielgruppenspezifische Angebote für Mitarbeitende mit Beeinträchtigung
<p>z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • barrierefreie Workshop- und Veranstaltungsplanung (Großveranstaltungen, alle Angebote der OEPE) • Führungskräfte training (inklusive Themen platziert) • inklusives Onboarding • diversitätssensible Bewerbungsverfahren 	<p>z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • themenspezifische Workshops im Rahmen von Mentoring- und Fortbildungsprogrammen (Themen: <i>Kommunikation, Normativität, Selbstpräsentation</i>) • institutionalisierte Beratungsangebote für Mitarbeitende mit Beeinträchtigung (z.B. Beratung Forschungsförderung & Nachteilsausgleiche; Transitionsphasen; Beratung von Mitarbeitenden ohne anerkannte Schwerbehinderung)

Tabelle 1: Twin-Track Approach in der OEPE der RUB

5 Ausblick

Die Wirkung des Projektes kann erst nach Projektabschluss eingeschätzt werden. Es ist noch nicht erwiesen, ob es langfristig mehr Wissenschaftler*innen mit Be-

einträchtigung an der Universität gibt. Hierzu formuliert Richter (2019) nachvollziehbar: Der Wirkradius des Projektes ist lokal begrenzt und institutionelle Verankerungen und Vernetzungen sind aktuell nicht einschätzbar.

Da das Projekt originär nicht wissenschaftlich angelegt ist und daher nicht unmittelbar auf die Verbesserung der Datenlage zu Wissenschaftler*innen mit Beeinträchtigung ausgerichtet war, bleiben Daten mit wissenschaftlicher Aussagekraft offen. Festgehalten werden kann, dass an Universitäten und Hochschulen Anlaufstellen und Beratungsangebote für Mitarbeitende mit Beeinträchtigung ohne anerkannte Schwerbehinderung geschaffen und proaktiv beworben werden sollten, damit Austauschmöglichkeiten ermöglicht sowie Zugangsbarrieren zur wissenschaftlichen Karriere reduziert werden. Es ist denkbar, dass die Zielgruppe solcher Projekte auf Alter, Qualifizierungsphase, Geschlecht oder Begleitung von Transitionsphasen erweitert wird.

Für Universitäten und Hochschulen gilt abschließend: Die Verbesserung der Bedingungen von Wissenschaftler*innen mit Beeinträchtigung in allen Qualifikationsphasen – u. a. durch zielgruppenspezifische Angebote – kann dazu beitragen, die wissenschaftliche Teilhabe zu verbessern. Gerade auch, wenn die Förderung bereits im Studium beginnt. So könnten sich mehr Absolvierende mit Beeinträchtigung für eine wissenschaftliche Karriere entscheiden und diesen Karriereweg beibehalten.

6 Literaturverzeichnis

Bauer, J., Groth, S. & Niehaus, M. (2017). Promovieren mit Behinderung. Rahmenbedingungen an deutschen Hochschulen im Fokus. *Recht und Praxis der Rehabilitation*, 1, 35-42.

Bühmann, A. (2015). Die Bearbeitung von Diversität in Organisationen – Plädoyer zur Erweiterung bisheriger Typologien. In E. Hanappi-Egger & R. Bendl (Hrsg.), *Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Eine*

Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum (S. 109-125). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Dederich, M. (2014). *Intersektionalität und Behinderung. Ein Problemaufriss.* [https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen mit Behinderung/2014 Dederich Intersektionalit%C3%A4t und Behinderung](https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2014_Dederich_Intersektionalit%C3%A4t_und_Behinderung), Stand vom 18. Februar 2019.

Fachhochschule Köln (2014). *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, Stand vom 4. Dezember 2019.

Forum Mentoring (2014). *Mentoring mit Qualität. Qualitätsstandards für Mentoring in der Wissenschaft.* https://www.forum-mentoring.de/index.php/qualitaet_top/qualitaetsstandards/download-broschure/, Stand vom 23. Januar 2020.

Franzke, A. (2017). Evaluation von Mentoring als reflexive Praxis. In R. Petersen, M. Budde, P. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxisbuch Mentoring in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Groth, S., Bauer, J. & Niehaus, M. (2017). Tatort: Übergang Hochschule Arbeitswelt – spannende Ereignisse und Falllösungen. In F. Welti & A. Herfert (Hrsg.), *Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen. Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung* (S. 154-164). Kassel: Kassel University Press.

Pankofer, S. (2016). Empowerment. Eine Einführung. In T. Miller & S. Pankofer (Hrsg.), *Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis* (S. 7-22). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Petersen, R. (2015). Mentoring als Beitrag zur Lernen Organisation. Das Beispiel „MediMent“ am Universitätsklinikum Essen. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 10(2-3), 77-85.

Poskowsky, J., Heißenberg, S. & Zaussinger, S. (2018). *beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und*

chronischer Krankheit 2016/2017.

https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf, Stand vom 15. August 2019.

Richter, C. (2016). Welche Chance auf eine Professur hat Wissenschaftsnachwuchs mit Behinderung? Selektivität und Exklusion in der Wissenschaft. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 38(1-2), 142-161.

Richter, C. (2019). Wissenschaft, Nachwuchslaufbahn und Behinderung. Eine Bestandsaufnahme zu Tabuisierung und Exklusion im Hochschulsystem. In L. Darowska (Hrsg.), *Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule* (S. 115-150). Bielefeld: transcript Verlag.

Schwermund, K. (2017). Mehr als exzellente Forschung und Lehre. Hochschulen als Arbeitgeber für Menschen mit Behinderung. *Forschung & Lehre*, 10, 888-890.

Autor*in



Anne PFERDEKÄMPER-SCHMIDT || Ruhr-Universität Bochum,
Dezernat für Organisations- und Personalentwicklung ||
Universitätsstr. 150, D-44801 Bochum

www.ruhr-uni-bochum.de/mentoring/minklusiv/

anne.pferdekaemper-schmidt@ruhr-uni-bochum.de

Raphael ZAHND¹ (Muttenz) & Ursula HELLMÜLLER (Olten)

Barrierefreiheit durch Peers – ein Pilotprojekt

Zusammenfassung

Das Projekt „Barrierefreiheit durch Peers“ wurde mit dem Ziel entwickelt, einen Beitrag zur Entwicklung inklusiver Hochschulen zu leisten. Es basiert auf der Grundidee, Ressourcen von Studierenden des Studiengangs Sonderpädagogik zu nutzen, um Hochschulen barriereärmer zu machen. Dabei folgt das Projekt zunächst der Logik, Barrieren im Hochschulkontext durch den Miteinbezug von Studierenden mit Behinderung zu identifizieren. Danach werden die identifizierten Barrieren in Lehrveranstaltungen aufgegriffen und durch die dort eingeschriebenen Studierenden bearbeitet. Dies mit dem Ziel, konkrete Maßnahmen zu entwickeln, um die Barrieren zu verringern.

Schlüsselwörter

Barrierefreiheit, Inklusive Hochschulen, Partizipative Hochschulentwicklung, Inklusion

¹ E-Mail: raphael.zahnd@fhnw.ch



Accessibility through Peers – A pilot project

Abstract

The “Accessibility through Peers” project was developed with the aim of contributing to the development of inclusive universities. It is based on the concept of using students’ resources to make universities more accessible. The project follows a participatory approach to identifying barriers together with students with disabilities. The identified barriers are then addressed by the students enrolled in courses within the special education program, with the aim of developing concrete measures to reduce the barriers.

Keywords

accessibility, inclusive universities, inclusion, participatory development

1 Das Projekt

Gemäß den Vorgaben der Behindertenrechtskonvention (UNITED NATIONS, 2007) und des schweizerischen Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG) ist geregelt, dass auch Menschen mit Behinderung vollen Zugang zur Hochschulbildung in der Schweiz erhalten sollen und dafür angemessene Vorkehrungen zu treffen sind (vgl. KLEIN, 2016). Die rechtlichen Vorgaben sind zugleich eine Emergenz davon, dass Menschen mit Behinderung einen erschwerten Zugang zu Hochschulbildung haben. Diese Problemlage gilt es auf dem Weg hin zu inklusiven Hochschulen zu bewältigen. Das Kooperationsprojekt „Barrierefreiheit durch Peers“ (BdP) der Pädagogischen Hochschule FHNW (PH) und der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (HSA) widmete sich dieser Herausforderung. Dies mit dem Ziel, das Studium an der HSA barriereärmer zu machen und dafür Ressourcen von Studierenden der PH zu nutzen.

Neben den Projektleitenden waren zwei Studierendengruppen am Projekt beteiligt. Einerseits sieben Studierende (mit Behinderung) der HSA, die als Expert*innen in eigener Sache Barrieren im Kontext ihres Hochschulstudiums identifizierten. Andererseits 28 Studierende der PH, die sich in einer Lehrveranstaltung ihres Sonderpädagogik Studiums mit dem Thema der Entwicklung barrierefreier Schulen und Lernsettings auseinandersetzten. In dieser Lehrveranstaltung wurde die Vermittlung des theoretischen Wissens, im Sinne der doppelten Relationierung von Theorie und Praxis (vgl. FORNECK, 2015), mit konkreten Aufgaben zur Verbesserung der Barrierefreiheit im Studium an der HSA gekoppelt.

2 Theoretische Rahmung

Im Anschluss an die in der Behindertenbewegung formulierte Forderung „Nothing about us without us“ folgte das Pilotprojekt einer partizipativen Logik. Als Konsequenz wurden die von den Barrieren betroffenen Studierenden als Expert*innen in eigener Sache verstanden (vgl. BUCHNER & KOENIG, 2011; WALMSLEY & JOHNSON, 2003). Die Analyse von Barrieren im Kontext der Hochschule sollte deshalb zwingend durch die davon betroffenen Studierenden erfolgen und sie wurden auch bezüglich Lösungsmöglichkeiten konsultiert.

Während der Begriff Barrierefreiheit oft in Zusammenhang mit baulichen Maßnahmen verwendet wird (vgl. WELTI, 2016), ging es im vorliegenden Projekt um die Zugänglichkeit der Lehre bzw. der dabei verwendeten Materialien, Lernsettings usw. (vgl. LELGEMANN, 2013). Wie der Begriff „Barriere“ nahelegt, wurde das im Rahmen der Disability Studies zentrale soziale Modell der Behinderung (vgl. bspw. BARNES & MERCER, 2004; OLIVER, 2013) als theoretische Rahmung miteinbezogen. Es wurde davon ausgegangen, dass die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote eines Zugangs bedarf, der Behinderung nicht in einem medizinischen Sinne versteht und damit gleichsetzt mit körperlicher Schädigung, sondern als Resultat einer „behindernden“ Umwelt, die nicht auf die Diversität menschlichen Lebens eingeht (vgl. BOOTH & AINSCOW, 2019; SLEE et al., 2019). Im Anschluss an WEISSER (2007) wurden Barrieren im Kontext des Hochschulstudi-

ums als Fähigkeits-Erwartungs-Konflikte definiert. Erwartungen sind dabei Bestandteil der Umwelt und können nicht nur von Personen ausgehen, sondern auch von Lernsettings, Lernmaterialien oder Räumlichkeiten (vgl. ZAHND, 2017, S. 25). So ist z. B. auch ein bedrucktes Blatt Papier voller Erwartungen. Es „erwartet“, dass jemand sieht und lesen kann, was in schwarzen Buchstaben auf weißem Grund geschrieben steht. Dozierende können die Erwartung haben, dass Studierende sich eigenständig einen Überblick in einem komplexen Textkorpus verschaffen müssen. Überall dort, wo ein Individuum eine solche Erwartung nicht erfüllen kann und diese auch nicht verändert wird, entstehen Barrieren (vgl. WEISSER, 2007).

3 Projektverlauf

Das Pilotprojekt begann mit der Sammlung von Barrieren durch Studierende der HSA. Im Anschluss wurde das Lehrveranstaltungskonzept konkretisiert und die Maßnahmen zur Barrierefreiheit festgelegt. Die einzelnen Schritte werden nachfolgend beschrieben.

3.1 Sammlung von Barrieren an der HSA

Auch wenn grundsätzlich alle Studierenden von Barrieren im Sinne des Fähigkeits-Erwartungs-Konflikts in Lernsettings betroffen sein können, wurden in diesem Projekt diejenigen beigezogen, die bereits Anrecht auf einen Nachteilsausgleich hatten. Grund dafür war die Beobachtung, dass diese Studierendengruppe trotz Nachteilsausgleich mit vielfältigen Barrieren konfrontiert ist. Nach einer Kontaktaufnahme mit allen Studierenden, die das genannte Kriterium erfüllten, erklärten sich sieben Studierende bereit, am Projekt mitzuwirken. Davon hatten je zwei Studierende eine Diagnose, die ihnen eine Einschränkung im Bereich Hören oder Se-

hen attestierte, drei Studierende hatten eine ADHS-Diagnose.² Auch wenn damit nur ein Ausschnitt aus dem Spektrum möglicher Behinderungen abgebildet wurde, war die teilnehmende Gruppe im Kontext der HSA repräsentativ.

In Anlehnung an die Konzeption partizipativer Forschungsprojekte orientiert sich das Vorgehen zur Sammlung der Barrieren an einem einmaligen Zyklus von Aktion und Reflexion (vgl. VON UNGER, 2014). In der ersten Sitzung wurde das Projekt den Studierenden vorgestellt und ihre Rolle geklärt. Im Anschluss konnten sie Barrieren, die sie im Rahmen ihres Studiums erlebt hatten, in einem Online-Tool beschreiben. Im Sinne des Fähigkeits-Erwartungs-Konflikts durften sie dabei alle Barrieren festhalten, die ihnen im Studium begegneten, weil sie eine Erwartung nicht oder nur mit Unterstützung bzw. umfangreichem Mehraufwand erfüllen konnten. Die Sammlung erfolgte dabei unstrukturiert, d. h. die Studierenden erfassen Barrieren, indem sie diese in einem kurzen Text beschrieben. Zudem konnten sie für jede genannte Barriere aufschreiben, welche Maßnahme sie als geeignet erachten würden, um diese abzubauen. Grund für dieses wenig strukturierte Vorgehen war die hohe Gewichtung der Studierenden als Expert*innen in eigener Sache. Die erfassten Barrieren und Gegenmaßnahmen wurden im Anschluss durch die Projektleitenden kategorisiert und sortiert. Daraus entstand eine nach Kategorien strukturierte Liste, die alle beschriebenen Barrieren beinhaltete. Im Rahmen der zweiten Sitzung wurde diese Liste durch die Studierenden zunächst validiert. Danach wurde gemeinsam entschieden, welche (Kategorien von) Barrieren im Alltag aus Sicht der Studierenden am relevantesten sind. So konnte die Liste entlang der Prioritäten der Studierenden sortiert werden.

² Behinderungskategorien sind aus Sicht des sozialen Modells kritisch zu sehen. Die Studierenden waren jedoch überzeugt, ihre Bedürfnisse über die kategoriale Zuteilung besser adressieren zu können.

3.2 Lehrveranstaltungskonzept

Im Sinne des partizipativen Ansatzes übernahmen die Studierenden der HSA im ersten Teil der Lehrveranstaltung die Rolle als Expert*innen in eigener Sache, d. h. sie berichteten über ihre Erfahrungen im Studium bzw. auch darüber hinaus, um den Studierenden des Studiengangs Sonderpädagogik ein Verständnis für die von ihnen erlebten Barrieren zu ermöglichen. Die zweite Semesterhälfte wurde dann dazu genutzt, spezifische Maßnahmen umzusetzen (vgl. Tab. 1). Die Bearbeitung der Maßnahmen wurde den Studierenden der PH zudem als Leistungsnachweis für die Lehrveranstaltung angerechnet. Dazu stand ihnen neben den zu Hause geleisteten Anteilen etwa die Hälfte der Präsenzzeit zur Verfügung. Letzteres war notwendig, um die aufwändigen Koordinationsaufgaben zu bewältigen.

Tab. 1: Struktur der Lehrveranstaltung

Veranstaltung 1:	Einführung
Veranstaltung 2-5:	Studierende der HSA erklären ihre Barrieren im (Studien-) Alltag Maßnahmen zur Verbesserung der Barrierefreiheit werden vorgestellt
Veranstaltung 6-13:	Vertiefung des Themas Barrierefreiheit und Arbeit an Maßnahmen
Veranstaltung 14:	Präsentation der erarbeiteten Maßnahmen Auswertung des Projekts

3.3 Maßnahmen zur Verbesserung der Barrierefreiheit

Aus der partizipativ erstellten Liste (vgl. 3.1) wurden von den Projektleitenden, entlang der Priorisierung, diejenigen Barrieren bzw. dazugehörige Maßnahmen gewählt, die im Rahmen der Veranstaltung bearbeitbar waren. Dazu gehörte die Erstellung eines Leitfadens zur Sensibilisierung von Dozierenden, die Umwand-

lung von Text-Dokumenten in barrierefreie Formen und die Untertitelung von Lehrvideos.

3.3.1 Maßnahme 1: Leitfaden Barrierefreiheit

Die Erarbeitung des Leitfadens folgte der Logik, Fähigkeits-Erwartungs-Konflikte auf Seite der Dozierenden zu bearbeiten. Er sollte Dozierenden einen besseren Einblick in die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Studierenden mit Behinderung ermöglichen, um ihre eigene Erwartungen bzw. die in ihren Lehrveranstaltungen vorhandenen Erwartungen zu überdenken.

Zur Erarbeitung des Leitfadens wurde den Studierenden der PH verschiedene Dokumente, Leitfäden, Informationsseiten (bspw. KLOSTERMANN, 2018; NETZWERK STUDIUM UND BEHINDERUNG SCHWEIZ, 2020), wissenschaftliche Literatur und sämtliche von den Studierenden der HSA zusammengetragene Barrieren (vgl. 3.1) zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus suchten die Studierenden nach weiterer Literatur und bearbeiteten jeweils in Gruppen einen Teil des Leitfadens mit Fokus auf eine bestimmte Behinderungskategorie.

3.3.2 Maßnahme 2: barrierefreie Dokumente

Die Bearbeitung von Textdokumenten beruhte auf einem Fähigkeits-Erwartungs-Konflikt, der von Studierenden mit Sehbehinderungen häufig genannt wurde. In den meisten Lehrveranstaltungen war die als PDF vorliegende Pflichtliteratur nicht barrierefrei formatiert und konnte weder bezüglich Schriftgröße oder Kontrast angepasst, noch von einem Screenreader vorgelesen werden.

Die Studierenden der PH erarbeiteten sich anhand von Literatur, Online-Tutorials und Tools (bspw. ZHAW - ICT-ACCESSIBILITY LAB, 2020; ZIMMERMANN, 2019) das notwendige Wissen über barrierefreie PDF-Dokumente und bearbeiteten anschließend den vorliegenden Korpus.

3.3.3 Maßnahme 3: Untertitelung von Videos

Studierenden mit Hörbehinderung bereiteten die stetig zahlreicher werdenden Lernvideos Schwierigkeiten. Der Fähigkeits-Erwartungs-Konflikt bezog sich dabei auf die fehlenden auditiven Informationen, wenn diese nicht Untertitelt waren.

Zur Untertitelung wurde das Tool Aegisub³ genutzt, wobei die Studierenden sich anhand von Blog-Beiträgen, YouTube-Videos (bspw. STEINER, o. J.) und der Dokumentation von Aegisub einarbeiteten. Eine Studentin nutzte zudem die automatische Untertitel-Funktion von YouTube und bearbeitete diese anschließend mit Aegisub.

4 Projektauswertung

Das Projekt wurde abschließend auf Ebene der Lehrveranstaltung und im Hinblick auf die Maßnahmen zur Barrierefreiheit evaluiert. Die Erkenntnisse werden nachfolgend gesondert dargestellt.

4.1 Lehrveranstaltung

Die Evaluation der Lehrveranstaltung erfolgte über einen standardisierten Fragebogen, der mit spezifischen Fragen zum Projekt ergänzt wurde und auch offene Rückmeldungen erlaubte. Die Ergebnisse zeigen, dass das Projekt positiv bewertet wurde. Von 28 teilnehmenden Studierenden der PH hatten 23 den Fragebogen ausgefüllt. Die Veranstaltung wurde auf einer 5er-Skala insgesamt mit einer 4.3 bewertet. Als besonders bereichernd wurden die Inputs der Studierenden der HSA bewertet (Mittelwert = 4.8). Dies zeigte sich auch deutlich in den offenen Rückmeldungen zur Lehrveranstaltung, in der 16 Studierende diesen direkten Austausch mit den Studierenden der HSA nochmals spezifisch erwähnten und auf den Nutzen der persönlichen Vermittlung aus ihrer Perspektive verwiesen:

³ <http://www.aegisub.org/>

„Die Beiträge der Studierenden der HSA fand ich sehr anregend und interessant. Sie haben viel von ihrem persönlichen Leben preisgegeben und sind von keiner Frage unserer Seite zurückgeschreckt. Des Weiteren war das Mitbringen von Hilfsmitteln, welche die Studierenden in ihrem Alltag benutzen, wertvoll. So haben wir einen ganzheitlichen Einblick in ihren Lebensalltag erhalten.“

Trotz der Ausrichtung auf den Hochschulalltag der HSA wurde das Thema Barrierefreiheit aus Sicht der Studierenden auch in theoretischer Hinsicht gut eingeführt (Mittelwert = 4.3) und die Umsetzung der Maßnahmen als Leistungsnachweis wurde als sinnvoll bewertet (Mittelwert = 4.1). Der persönliche Bezug zu den Studierenden, die davon profitieren, hatte dabei vermutlich einen positiven Effekt auf die Bewertung.

4.2 Maßnahmen

Insgesamt beurteilten die Studierenden der HSA die entstandenen Produkte als hilfreich und als deutliche Verbesserung im Hinblick auf die Barrierefreiheit des Studiums. Aus den offenen Rückmeldungen der Studierende der PH wird aber auch deutlich, dass es teilweise Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Maßnahmen gab. Als Fazit mit Blick auf die Entstehung der Produkte lässt sich Folgendes festhalten:

Die Untertitelung der Videos hatte unmittelbar den gewünschten Effekt. Die Umsetzung gelang zudem ohne größere Herausforderungen, da die verwendeten technischen Hilfsmittel einfach zu handhaben und ausreichend dokumentiert sind.

Gemäß Einschätzung der Studierenden der HSA bildet der Leitfaden ihre Ausgangslage und die von ihnen problematisierten Fähigkeits-Erwartungs-Konflikte nachvollziehbar und verständlich ab. Begrüßt wurde zudem, dass er nicht die Form einer „einfachen“ Handlungsanleitung hat, sondern das Verständnis für die Entstehung von Fähigkeits-Erwartungs-Konflikten verbessert. Kritisch anzumerken ist, dass es im Rahmen einer Lehrveranstaltung kaum möglich ist, ein fertiges Produkt zu erstellen, da insbesondere eine einheitliche Formatierung und Struktur für die Beiträge mehrerer Gruppen zeitaufwändig ist.

Am meisten Probleme bereitete die Umwandlung der Pflichtliteratur in barrierefreie Dokumente, die für Menschen mit Sehbehinderungen zugänglich sind. Die dafür existierenden Programme waren nur bedingt hilfreich bzw. ihr Nutzen hing von der Qualität der Ausgangsdatei ab. Dies führte dazu, dass unterschiedliche Vorgehensweisen für jedes Textdokument verwendet werden mussten, wobei sich die Studierenden mehr technische Unterstützung gewünscht hätten. Die Bearbeitung erforderte viel Zeit, da sie nur bedingt automatisiert erfolgen konnte.

5 Erkenntnisse & potentieller Transfer

Insgesamt ist das Pilotprojekt sicherlich als gelungenes Experiment zu bewerten, das aufzeigt, wie Hochschulen auf dem Weg zur Inklusion unterstützt werden können, auch wenn es die Grundproblematik der Barrieren nicht vollumfänglich lösen kann. Das Potential des Ansatzes liegt in der Logik, bereits bestehende Ressourcen zu nutzen. So war die inhaltliche Ausrichtung auf das Thema Barrierefreiheit bereits im Rahmen des Studiengangs Sonderpädagogik vorhanden und die Umsetzung von Maßnahmen konnte für alle Beteiligten gut nachvollziehbar eingebettet werden.

Mit Blick auf die Sammlung von Barrieren hat sich gezeigt, dass das partizipative Vorgehen zu einem vertieften Verständnis der existierenden Barrieren im Anschluss an Fähigkeits-Erwartungs-Konflikte führt (für die Studierenden aber auch für die Hochschule). Die Studierenden der PH schätzten, dass sie sich mit Expert*innen auf Augenhöhe über Dinge unterhalten konnten, die sie im Hinblick auf ihren zukünftigen Beruf beschäftigten (vgl. 4.1). Zudem erhielten die Studierenden auch einen Einblick in langfristige Bildungsverläufe einer Personengruppe, für die sie zukünftig in der Schule zuständig sind. Und es half ihnen, ihre eigenen Erwartungshaltungen bzw. die Erwartungen, die sie durch ihren Unterricht generieren, zu reflektieren.

Zwei Aspekte sind allerdings auch kritisch zu beleuchten. Mit Blick auf die Entwicklungen inklusiver Hochschulen ist zu bedenken, dass das gewählte Vorgehen

in Gefahr läuft, nur spezifische Problemlagen von wenigen Individuen zu adressieren. Es ist deshalb zu klären, wie es in ein Gesamtkonzept einer inklusiven, barrierefreien Hochschule eingebettet werden kann, das alle Studierenden (und auch alle möglichen Barrieren) berücksichtigt. Mit Blick auf die qualitativ gute Umsetzung ist zudem zu beleuchten, was im Rahmen von Lehrveranstaltungen (insbesondere auch in technischer Hinsicht) gut geleistet werden kann (vgl. 4.2) und wo andere Zugänge als der Dargestellte nützlicher sind.

Für einen allfälligen Transfer ist die Grundlogik des Konzepts vielversprechend. In der Auseinandersetzung mit weiteren Fachpersonen an unserer Hochschule zeigte sich, dass sich auch in anderen Studiengängen die Möglichkeit bieten würde, in analoger Weise vorzugehen. So ist Barrierefreiheit bspw. auch ein Thema in den Fächern Informatik oder Architektur. Um über den Status eines Pilotprojekts innerhalb einer Hochschule hinauszukommen, bedürfte es aber zunächst ein übergreifendes Konzept, das festhält, welche Aspekte der Barrierefreiheit wie und wo bearbeitet würden, damit die Maßnahmen nicht der Zufälligkeit überlassen werden. Zudem ist auch zu beachten, dass die Studierenden für ihre Rolle als Expert*innen in eigener Sache angemessen entschädigt werden.

6 Literaturverzeichnis

Barnes, C. & Mercer, G. (Hrsg.) (2004). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Brunsteiner, H. Demo, E. Plate, & A. Platte, Hrsg.; 2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Buchner, T. & Koenig, O. (2011). Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven gemeinsamen Forschens. In DIFGB (Hrsg.), *Forschungsfälle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs* (Bd. 1, S. 2-16). Leipzig: DIFGB.

- Forneck, H. J.** (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 345-355.
- Klein, U.** (Hrsg.). (2016). *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klostermann, M.** (2018). *Leitfaden für Lehrende. LoB Lernen ohne Barrieren*. (Universität Bremen, Hrsg.). Bremen: Universität Bremen.
- Leigemann, R.** (2013). Schulen und Klassen barrierefrei gestalten – oder: niemand muss perfekt sein. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemässen Schulraumgestaltung* (S. 238-248). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Netzwerk Studium und Behinderung Schweiz** (2020). *swissuniability.ch*. <http://www.swissuniability.ch/>, Stand vom 6. Mai 2020.
- Oliver, M.** (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 1-3.
- Slee, R., Corcoran, T. & Best, M.** (2019). Disability Studies in Education – Building Platforms to Reclaim Disability and Recognise Disablement. *Journal of Disability Studies in Education*, 1-11.
- Steiner, J.** (o. J.). *TUTORIAL: UNTERTITEL MIT AEGISUB – Erstelle eine SRT-Datei*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=368&v=yWumyokjax0, Stand vom 6. Mai 2020.
- United Nations.** (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>, Stand vom 6. Mai 2020.
- von Unger, H.** (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Walmsley, J. & Johnson, K.** (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past Present and Futures*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Weisser, J.** (2007). Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 46(3/4), 237-249.

Welti, F. (2016). Die UN-BRK – Welche Bedeutung hat sie für die Hochschulen? In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 60-79). Weinheim: Beltz Juventa.

Zahnd, R. (2017). *Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ZHAW – ICT-Accessibility Lab (2020). *PAVE – PDF-Barrierefreiheit Überprüfen und Verbessern*. <https://pave-pdf.org/>, Stand vom 6. Mai 2020.

Zimmermann, H. (2019). Unterrichtssituationen mit Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung des Sehens. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 286-301). Bern: hep.

Autor*innen



Prof. Dr. Raphael ZAHND || Pädagogische Hochschule FHNW,
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie || Hofackerstrasse 30,
CH-4132 Muttenz

www.fhnw.ch/de/personen/raphael-zahnd

raphael.zahnd@fhnw.ch



M.A. Ursula HELLMÜLLER || Hochschule für Soziale Arbeit
FHNW, Studienzentrum || Riggenbachstrasse 16, CH-4600 Olten

www.fhnw.ch/de/personen/ursula-hellmueller

ursula.hellmueller@fhnw.ch

