

**Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung
Lehrende an Deutschschweizer Fachhochschulen im Spannungsfeld von
Hochschullehre, Diversity und Intersektionalität. Eine machttheoretische
Analyse.**

Dissertation

zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie

vorgelegt dem

Institut für Bildungswissenschaften

der Universität Basel

von

Andrea Gerber

aus

Ringgenberg

Bern, 2023

Genehmigt vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel, auf Antrag von
Prof. Dr. Katrin Kraus und Prof. Dr. em. Andrea Maihofer.

Basel, den 30. Januar 2023

Die Direktorin Prof. Dr. Elena Makarova

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel
edoc.unibas.ch



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Problemstellung.....	1
1.2	Forschungsfragen, Ziele und Bedeutung der Arbeit für eine feministisch- bildungswissenschaftliche Hochschulforschung und hochschuldidaktische Praxis.....	5
1.3	Aufbau der Arbeit	8
2	Charakterisierung des Themas und Begriffsklärungen	9
2.1	Hochschullehre an Fachhochschulen	10
2.2	Diversity und Intersektionalität im Kontext von Hochschullehre	14
2.2.1	Begriffsklärung Macht, Subjekt, Wissen.....	19
2.2.2	Das dialektische Verhältnis von Selbstaffirmierung und Othering.....	22
3	Forschungsstand und theoretische Grundlagen	24
3.1	Forschungsstand zur Analyse von Gleichheit und Differenz in Bildungskontexten....	24
3.1.1	Intersektionalität in erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung	26
3.1.2	Rassismuskritik und postkoloniale Zugänge	36
3.1.3	Sozialkonstruktivistische Zugänge zur Erforschung von Diversity- Doing Gender/Doing Difference	39
3.1.4	Dekonstruktivistische /Poststrukturalistische Ansätze	41
3.1.5	Zwischenfazit in Bezug auf die erste Fragestellung.....	43
3.2	Methodisch-didaktisches Handeln im Kontext von Diversity in der Hochschullehre: Forschungsstand und -zugänge	46
3.2.1	Diversity – Kompetenz als Teil der Lehrkompetenz	48
3.2.2	Wissen: Kontextwissen zu Diversity	55
3.2.3	Können: Vier didaktische Prinzipien für gute Lehre im Kontext von Diversity	59
3.2.4	Wollen: Lehrphilosophie und Lehrüberzeugungen	69
3.2.5	(Macht-)Reflexive Strategien.....	73
3.2.6	Zwischenfazit in Bezug auf die zweite Fragestellung	76
4	Wissenschaftstheorie, Methodologie und Umsetzung der Studie	78
4.1	Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Bezugspunkte	78
4.1.1	Theoretische Sensibilität	79
4.1.2	Symbolischer Interaktionismus	80
4.1.3	Feministische Wissenschafts- und Erkenntnistheorien.....	81
4.1.4	Machttheoretische Analyse in Bildungsprozessen.....	85
4.2	Forschungsdesign und Umsetzung der Studie mit der Grounded Theory Forschungsstrategie	86
4.2.1	Feldzugang, Samplingstrategie und Sample.....	88

4.2.2	Datenerhebung: Problemzentrierte Interviews.....	93
4.2.3	Auswertungsprozess mit dem Kodierverfahren in Anlehnung an die GTM	96
5	Das Modell der produktiven Verunsicherung im Kontext von Diversity in der Hochschullehre – Analyseergebnisse	104
5.1	Diversität als Tatsache nicht mehr ignorieren.....	111
5.1.1	Zunahme von Diversität	111
5.1.2	Leistungsbezogene Heterogenität	112
5.1.3	Seismographische Studierende.....	113
5.1.4	Diversität als Tatsache- von aussen herangetragen	115
5.2	Doing Diversity – Sprache schafft Wirklichkeit.....	116
5.2.1	Diversity: ein diffuser und uneindeutiger Begriff!?	117
5.2.2	Doing Diversity	120
5.3	Organisation und Rahmenbedingungen der Hochschulen	128
5.3.1	Ebene der Organisation	129
5.3.2	Ebene der Studienprogramme und Curricula	137
5.3.3	Ebene Management und Leadership	142
5.4	Methodisch-(fach-)didaktische Handlungsstrategien	144
5.4.1	Reflexion von Zielen und Inhalten: Diversity als (k)ein Thema in der Lehre.....	146
5.4.2	Interaktion und Kommunikation – Selbst- und fremdgesteuerte Prozesse	156
5.4.3	Methodische Prinzipien der Lehrgestaltung.....	164
5.5	Selbstaffirmierung und Othering in der Hochschullehre.....	169
5.5.1	Hegemoniale Position werden sichtbar	170
5.5.2	Die mythische Norm: der weisse, cis-männliche, körperlich unversehrte heterosexuelle Gymnasiast aus der Akademikerfamilie.....	171
5.5.3	«Wir haben Diversität»	173
5.5.4	Defizitorientierung und fehlende Ressourcen	175
5.5.5	Sonderlösungen - Lösungen finden für die Probleme «der Anderen»	177
5.5.6	Othering, Anerkennung und Adressierung	178
5.6	Lehrende zwischen Unsicherheit, Selbstreflexion und Verbündete suchen	181
5.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	187
6	Diskussion der Ergebnisse: Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung.....	192
6.1	Produktive Verunsicherung als Anlass zur Veränderung von methodisch-didaktischem Handeln im Kontext von Diversity.....	193
6.1.1	Produktive Verunsicherung als Anlass zum Dialog	194
6.1.2	Wissen-Macht-Komplex: Hochschullehre als Subjektivierungsstrategie.....	199
6.1.3	Bildung im Modus der Iteration.....	200

6.2	Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Selbst- und Machtreflexion im Kontext von Diversity	201
6.2.1	Affekte und Emotionen in der Hochschullehre	202
6.2.2	(Selbst-)Reflexion als Motor zur Professionalisierung von Hochschullehrenden	206
6.2.3	Hegemonieselbstkritik.....	208
6.3	Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung von organisationalen Kulturen, Strukturen und Praktiken im Umgang mit Diversity	212
6.3.1	Auftrag und gesellschaftliche Verantwortung.....	213
6.3.2	Fachkulturen: Herausforderungen und Chancen	215
6.3.3	Dekolonialisierung der Wissensproduktion und Lehre	218
7	Fazit und Ausblick.....	220
	Danksagung	221
	Literaturverzeichnis	223
	Anhang.....	247

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafik CC Pia Garske BY-NC-SA	52
Abbildung 2: Theoriebezogenes und erfahrungsbasiertes Lernen in der Entwicklung professioneller Kompetenz (Kraus 2017b, S. 293)	54
Abbildung 3: Beispiel offenes Kodieren anhand eines Interviewausschnitts (eigene Darstellung)	98
Abbildung 4: Von den Codes zur Hauptkategorie (eigene Darstellung)	99
Abbildung 5: Kodierparadigma nach Strauss (Strübing 2014b, S. 25)	102
Abbildung 6: Modell der produktiven Verunsicherung im Kontext von Diversity in der Hochschullehre (eigene Darstellung)	105
Abbildung 7: Doing Diversity: Ausschnitt Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)	117
Abbildung 8: didaktisches Zieldreieck integriert ins eigene Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)	145
Abbildung 9: Zieldreieck, Reflexion Ziele & Inhalte (eigene Darstellung)	146
Abbildung 10: Didaktisches Dreieck: Interaktion & Kommunikation (eigene Darstellung)	157
Abbildung 11: Didaktisches Dreieck: methodische Prinzipien (eigene Darstellung)	164
Abbildung 12: Dialektik Selbstaffirmierung und Othering in der Hochschullehre (eigene Darstellung)	170
Abbildung 13: Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)	193
Abbildung 14: Ausschnitt Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)	194
Abbildung 15: Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)	212

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Sample	97
-----------------------------------	----

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Der Umgang mit Diversität im Kontext von Studium und Ausbildung wird immer häufiger und eingehender diskutiert. Dies betrifft die Theoriebildung und Forschungstätigkeit ebenso wie die Handlungspraxis an Hochschulen (vgl. Rheinländer 2015b, S. 46). Das zunehmende Interesse an Diversitätsfragen kann auch als Indiz dafür gelesen werden, dass Hochschulen – insbesondere wenn sie sich als lernende Organisationen verstehen – Wert auf einen professionellen Umgang mit dem Thema legen (vgl. Auferkorte-Michaelis/Linde 2018, S. 100). Hochschulen haben bezüglich Diversity denn auch eine besondere Verantwortung: eine rechtliche, eine öffentlich-politische und eine normative. Diese lässt sich aus dem öffentlichen Bildungsauftrag, aus der Verpflichtung gegenüber Gleichstellungsgesetzen und aus Ansprüchen auf Bildungsgerechtigkeit ableiten.

Die Diversity-Thematik in der Hochschullehre tangiert ein genuin bildungswissenschaftliches Thema, das in einen interdisziplinären Diskurs eingebettet ist. Gemeint ist das Verhältnis von Gleichheit und Differenz und die dadurch entstehenden Ungleichheiten in der Bildung (vgl. Allemann-Ghionda 2013; Boudon 1974; Bourdieu/Passeron 1971; Diehm/Kuhn/Machold 2017; Maihofer 1998; Mecheril/Plösser 2009; Prengel 2006a; Walgenbach 2016b). Bildungsungleichheiten können entweder auf die Bildungsteilnehmenden oder aber auf die Bildungsinstitutionen zurückgeführt werden, womit sie nicht selten zum Streitpunkt in der bildungswissenschaftlichen Debatte werden (vgl. Hofstetter 2017, S. 58). Dies hat im Kern mit den Machtverhältnissen zu tun, bzw. mit deren Ausblendung, und mit den damit verbundenen Fragen rund um die (Re-)Produktion von Differenzen und institutioneller Diskriminierung durch das Bildungssystem selbst.

Es sind vorwiegend fünf bildungspolitische Themenfelder bzw. gesellschaftliche Entwicklungen, die in diesem Zusammenhang den Diskurs beleben. *Erstens* erhielten in den letzten Jahren Gleichstellungsbeauftragte auf organisationaler Ebene einen erweiterten Auftrag in Bezug auf das Management von Diversity, und wurden damit zu Diversity-Beauftragten. Dementsprechend wurden Gleichstellungspolicies zu Diversity-Policies weiterentwickelt (vgl. Blome et al. 2013; Klein 2012; swissuniversities o. J.).¹ Meist sind in solchen Diversity-Policies die Forderungen nach einer

¹ «Das Programm "Chancengleichheit und Hochschulentwicklung" verfolgt das Ziel eines ausgewogenen Geschlechterverhältnisses und befasst sich mit weiteren Dimensionen der Chancenungleichheit bzw. Diversität an Hochschulen. Es unterstützt die Verankerung der Chancengleichheit durch das bewährte Instrument "Aktionsplan" und ermöglicht hochschul- und hochschultyp-übergreifende Kooperationsprojekte mit "Leuchtturmcharakter"» (swissuniversities o. J.)

erweiterten Gender- und Diversity-Kompetenz und nach einer Sensibilisierung der Hochschullehrenden enthalten.

Zweitens geht es um die Öffnung bzw. Durchlässigkeit des Bildungssystems (vgl. Dannenbeck et al. 2016; Heitzmann/Klein 2012a; Klages et al. 2015). Die Hochschulen öffnen sich immer mehr für «nicht-traditionelle Studierende»², d. h. für bisher vom Zugang tendenziell ausgeschlossene Studierende. Dies hat z. B. im MINT³ Bereich mit dem Fachkräftemangel zu tun und führt zu einer verstärkten Frauenförderung. Im Bildungsbericht der Schweiz (vgl. Bildungsforschung 2018, S. 198) wird der Fachkräftemangel als brisantes bildungspolitisches Thema, v. a. im Bereich der MINT-Fächer, in den Blick genommen. Seit längerem ist bekannt, dass das schweizerische Bildungssystem hoch selektiv ist, und dass dies Chancenungleichheit z. B. beim Zugang für Studierende aus nicht-akademischem Elternhaus und für Studierende mit Behinderungen produziert (vgl. Bildungsbericht 2018).

Drittens hat die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)⁴ einen Handlungsdruck für das gesamte Bildungssystem und damit auch für den tertiären Bereich ausgelöst. Die UN-BRK ergänzt die Bundesverfassung⁵ und das Behindertengleichstellungsgesetz⁶. In der Schweiz erfolgte die Ratifizierung 2014. Inklusion wird durch diese Konvention auch zum Auftrag für Hochschulen (vgl. Dannenbeck et al. 2016; Döbert/Weisshaupt 2013; Klein 2016; swissuniability o.J.; swissuniversities o. J.; Tippelt/Schmidt-Hertha 2013). Neben der Umsetzung des rechtlich garantierten Nachteilsausgleichs und der Sensibilisierung von Lehrenden geht es in den neusten Diskussionen auch um die Thematik der E-Accessibility⁷.

Als *vierte* gesellschaftliche Rahmung bzw. bildungspolitische Diskussion ist die Internationalisierung von Hochschulen und die damit verbundene Thematik von Migration und Mobilität zu nennen (vgl. Kriesi et al. 2016). Damit einher gehen die Diskussionen um Globalisierung (vgl. Borgwardt 2012), um demographischen Wandel (vgl. Mooraj/Zervaki 2014) und um Fragen von neuen

² Studierende aus nicht-akademischem Elternhaus, Studierende mit Behinderungen, migrantische Studierende, je nach Studienfach auch weibliche Studierende

³ MINT: Sammelbegriff für die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik

⁴ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de> [Zugriffsdatum: 1.8.2022]

⁵ Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de> [Zugriff: 1.8.2022]behig

⁶ Die Bundesverfassung (Art. 8 Abs. 1 und 2 BV) fordert die Rechtsgleichheit aller Personen, namentlich auch den Diskriminierungsschutz für Menschen mit einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung. Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) spezifiziert die Gleichstellung für Menschen mit Behinderungen und schliesst Aus- und Weiterbildung explizit ein. URL: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/schweiz/behindertengleichstellungsgesetz-behig.html> [Zugriff: 1.8.2022]

⁷ E-Accessibility meint die barrierefreie Zugänglichkeit und damit einfache Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (<https://www.e-accessibility.ch/eaccessibility.html>) und wird im Zuge der Digitalisierung der Lehre immer wichtiger um eine tatsächliche Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen gewährleisten zu können.

Gleichstellungspotentialen bzw. Ungleichheitsverhältnissen im Kontext von Migration, Geschlecht und Hochschulen (vgl. Kriesi et al. 2016; Le Breton/Böhnel 2019). Auch gibt es immer mehr Arbeiten, die sich mit der Internationalisierung kritisch auseinandersetzen und Prozesse von institutionellem Rassismus an Hochschulen erforschen (vgl. Kalpaka 2015; Thompson/Vorbrugg 2018), oder aus einer Ungleichheitstheoretischen Betrachtungsweise heraus Prozesse von Othering und Differenzierung analysieren (vgl. Le Breton/Böhnel 2019; Leontiy 2019).

Fünftens erhalten auch LGBTQIA+⁸ spezifische Themen und Diskriminierungen zunehmend Aufmerksamkeit. In der Schweiz wurde die geltende Strafnorm gegen Rassismus um den Tatbestand der Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung erweitert (Art. 261 bis 285 StGB). Damit verbunden ist die Frage, wie inklusiv Hochschulen im Bereich sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität unterwegs sind. Immer häufiger werden zudem sprachliche Leitfäden überarbeitet, um die geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen.

Neben den eben erläuterten bildungspolitischen Themenfeldern steigt auch der *zivilgesellschaftliche Druck auf die Hochschulen*. Soziale Bewegungen oder auch akademische Initiativen tragen massgeblich dazu bei, dass Diversity-Themen Gehör finden. Es handelt sich meist um akademische Aktivist*innen, Studierende und/oder Praxisfachleute, welche die Hochschulstrukturen kennen und Kritik daran üben. Zum feministischen Streik vom 14. Juni 2019 wurde z. B. ein «academic manifesto» (Falk et al. 2019) verfasst und von Hochschulangehörigen unterschrieben. Darin werden unter anderem gleicher Lohn für gleiche Arbeit, ein gezielter Ausbau von Professorinnen-Stellen, wirksame Massnahmen gegen Sexismus und Diskriminierung und gendergerechte Lehre inkl. Sensibilisierungsmassnahmen für das Personal gefordert. In jüngster Vergangenheit wurde vom Netzwerk RAKSA (Rassismuskritische Soziale Arbeit) (vgl. RAKSA 2022) ein Appell an Hochschulen und höhere Fachschulen für Soziale Arbeit gerichtet, in dem es unter anderem um die Forderung geht, Curricula rassismuskritisch zu überprüfen und Dozierende besser für das Thema Rassismus zu sensibilisieren.

Alle diese Themenfelder sind in eine gesamtgesellschaftliche Dynamik eingebunden, wobei gesellschaftstheoretisch Kapitalismus vor der Klammer steht (vgl. Winker/Degele 2009, S. 25). Analysen zur kapitalistisch strukturierten Gesellschaft gibt es zahlreiche (vgl. Boltanski/Chiapello 2006; Maihofer 1995; Maihofer 2021; Pühl/Sauer 2018; Winker 2012). Diagnostiziert wird eine grundlegende Dynamik der ökonomisierten Profitmaximierung im Sinne einer Akkumulationslogik, die auch auf «die Reproduktion der Arbeitskräfte» abzielt und damit eine Konkurrenzierung um «die besten Köpfe» schafft (vgl. Pasternack/von Wissel 2010, S. 40 zit. in Heitzmann/Klein 2012b, S. 11).

⁸ Siehe Anhang A: Glossar inklusive Sprachverwendung

Auch Hochschulen sind in diese gesellschaftlichen Dynamiken und Strukturlogiken verstrickt. Die Hochschulen stehen untereinander in Konkurrenz und sind um Exzellenz und Profilierung bemüht, um die besten Mitarbeitenden und Studierenden anzuwerben und auszubilden (vgl. Heitzmann/Klein 2012b; Kaufmann 2016; Schulze-Cleven et al. 2017). Auch seien die Hochschulreformen (z. B. Bolognaform) in die neoliberale Wettbewerbsorientierung eingebunden (vgl. Metz-Göckel 2012a, S. 47). Darin spielen Diskussionen und Bemühungen um eine konsequente Kompetenzorientierung – und damit verbunden oftmals auch um messbare Outcomes – eine zentrale Rolle (vgl. Elsholz 2019). Im Zuge der Diskussionen um Systemakkreditierungen, die aufgrund des Auftrags im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG)⁹ erfolgen, sind solche Prozesse der Ökonomisierung gut beobachtbar, z. B. am Ausbau von Qualitätsmanagement, Regulierungs- und Controllingverfahren, an Rankings sowie erhöhtem Wettbewerb insbesondere im Bereich der Forschung (Art 3 Absatz c HFKG BG).

Die Bemühungen um ein ausgebautes Diversity Management sind insgesamt in diesem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu analysieren. Traditionell folgt die Handlungslogik der Hochschulen jedoch immer noch den Prinzipien der «Gleichheit der Studierenden» und der «Förderung von Exzellenz» (vgl. Rheinländer 2015a, S. 42). Als «mythische Norm» (Lorde 2021) ist das Bild eines «Normstudenten» präsent, ohne dass diese Norm benannt oder hinterfragt würde. So wird die zunehmende Diversität der Studierenden von den Hochschulen zwar anerkannt, aber die Handlungslogiken sind noch wenig angepasst.

Die skizzierte Ausgangslage macht deutlich, dass tiefgreifende Veränderungen im Gange sind und dass sich die Fachhochschulen positionieren und weiterentwickeln müssen, um Antworten auf die aktuellen Herausforderungen zu finden. Sie befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen «individueller und institutioneller Verantwortung» (Bohndick et al. 2021). Die Hochschulen haben einen öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag. Dieser steht im Kontext von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen (z. B. Digitalisierung, Diversity, Nachhaltigkeit). Das Verhältnis der Bildungsziele eines Studiums¹⁰ und der gesellschaftlichen Herausforderungen ist demnach immer wieder neu zu thematisieren und reflektieren.

Aus bildungswissenschaftlicher bzw. hochschuldidaktischer Perspektive heraus ist danach zu fragen, inwiefern zentrale Akteur*innen – insbesondere Hochschullehrende – in ihrer Professionalitätentwicklung unterstützt werden können. Dies auf der Basis der eben skizzierten

⁹ Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich. URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/de> [Zugriff: 1.8.2022]

¹⁰ Für Hochschulen aus der Schweiz aus dem schweizerischen Hochschulrahmen (nqf.ch-HS) ableitbar. Vom deutschen Wissenschaftsrat wurden Fachwissenschaft, (Berufs-)Praxis und Persönlichkeitsentwicklung (Elsholz 2019) als die zentralen Bildungsziele formuliert.

Ausgangslage, der Bildungsziele eines Fachhochschulstudiums und unter Einbezug eines kompetenten Umgangs mit Diversity. Tangiert sind Fragen der Lehrkompetenzentwicklung und der Förderung der Qualität der Lehre (vgl. Heiner/Wildt 2013; Trautwein/Merkt 2013a) und inwiefern individuelle und strukturelle Professionalitätsentwicklung verknüpft werden können (Kraus 2017a; Kraus 2017b).

1.2 Forschungsfragen, Ziele und Bedeutung der Arbeit für eine feministisch-bildungswissenschaftliche Hochschulforschung¹¹ und hochschuldidaktische Praxis

Folgende Fragen sind forschungsleitend:

- In welcher Art und Weise setzen sich Hochschullehrende mit Diversity auseinander? Welche subjektive Problemsicht haben Hochschullehrende auf Diversity in ihrem Lehrkontext?
- Wie gestalten Hochschullehrende im Kontext von Diversity methodisch-didaktisch ihre Lehre?

Das Erkenntnisinteresse gilt einem *Konstrukt von Diversity* im Kontext von Hochschullehre, das von der Hochschuldidaktik genutzt werden kann. Es wird eine Antwort gesucht auf die Frage, wie Diversity verstanden und verhandelt wird – die subjektive Problemsicht der Lehrenden steht im Zentrum. Das Interesse gilt neben dem Verständnis von Diversity auch den *methodisch-didaktischen Handlungsweisen*, also der Frage, wie Lehre im Kontext der Herausforderungen rund um das Thema Diversity gestaltet wird. Im Mittelpunkt steht die Perspektive der Fachhochschuldozierenden, die als Hauptakteur*innen für die Lehrgestaltung auch die Hauptverantwortung für die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Bereich der jeweiligen Profession haben. Einen bedeutenden Einfluss auf die Lehrgestaltung und ihre Akteur*innen haben jedoch auch die oben skizzierten bildungspolitischen Themenfelder, die Ökonomisierung der Fachhochschulen und entsprechend der (gesellschaftliche) Druck auf Hochschulen und Dozierende.

Der Kernauftrag der Hochschuldidaktik ist die *Unterstützung der Weiterentwicklung des professionellen Lehrhandelns*. Als zuständige Instanz für die Weiterbildung von Hochschullehrenden hat die Hochschuldidaktik in Theorie und Praxis das Potential, unterschiedlichste Blickwinkel auf Lehren und Lernen an Hochschulen zusammenzuführen und einen Diskursraum zu schaffen. Sie agiert in den Aktionsfeldern Weiterbildung, Forschung, Personal- und Hochschulentwicklung (vgl. Weil et al. 2011). Ihre Vielfalt an Aktionsfeldern kann und soll die Hochschuldidaktik auch für das

¹¹ «Forschung, die die Hochschule selbst zum Gegenstand macht, wird als Hochschulforschung bezeichnet.» (Auferkorte-Michaelis/Linde/Grossi 2018, S. 99)

Thema Diversity nutzen, und sie muss zur Erforschung und Weiterentwicklung der Thematik beitragen (vgl. Gerber 2018).

Für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen ist ein *interdisziplinärer* Ansatz sinnvoll. Da sich in Bildungsprozessen an Hochschulen gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegeln, sind z. B. Kernfragen von Gender bzw. Diversity Studies angesprochen: Was ist das Problem von (Geschlechter-)Ungleichheit bzw. Gleichheit? Wie könnte das Problem gelöst werden? Ist das Ziel durch eine Gleichheits- oder Differenz- oder Diversitätsperspektive zu lösen? Welche Differenzkategorien werden hergestellt? Und wie strukturieren Differenzkategorien das Feld (vgl. Bacchi 1999; Czollek/Perko/Weinbach 2009; Thym 2021; Walby 2005)? Die Erweiterung der Strukturkategorie Geschlecht um weitere Kategorien macht eine angemessenen komplexe Analyseperspektive notwendig. Hierzu bietet sich Intersektionalität an, denn damit kann die Verschränkung von verschiedenen Differenzkategorien in Bezug auf sozialen Ein- und Ausschluss analysiert und in der Dynamik der gesellschaftlichen Machtverhältnisse verortet werden (vgl. Cho/Crenshaw/McCall 2013; Riegel 2016; Walgenbach 2016a; Winker/Degele 2009).

Zur Beantwortung der Fragestellungen passt ein *explorativer* Forschungsansatz, wie ihn die Grounded Theory Methodologie bietet (vgl. Strauss/Corbin 1996). Die Daten werden mittels problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 1985; Witzel 2000) erhoben, weil damit im Dialog die subjektive Problemsicht der Lehrenden erfasst werden kann. Zielgruppe der Interviewstudie sind Fachhochschuldozierende, die in Bachelor-Studiengängen in der Lehre tätig sind. Da es um ein möglichst diverses und facettenreiches Bild von Hochschullehre geht, werden Dozierende aus vier verschiedenen Fachrichtungen befragt: MINT, Kunst, Wirtschaft und Soziale Arbeit. Dies erlaubt einen breiten Einblick in die Gestaltung von Hochschullehre im Kontext von Diversity an Fachhochschulen. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels theoretischem Kodieren, wobei es Ziel ist, zu einer «gegenstands begründeten Theorie» zu gelangen (vgl. Strauss/Corbin 1996). Heuristische Fragen im Sinne einer intersektionalen Analyse (vgl. Riegel 2016) begleiten den gesamten Forschungsprozess, damit die Machtverhältnisse und die intersektionale Verschränkung von Differenzkategorien im Blickfeld bleiben.

Die Interviewstudie im Rahmen dieser Dissertation trägt zur *Professionalisierung von Hochschullehrenden* und zur *Entwicklung der Lehrqualität* bei, indem das Denken und Handeln von Lehrenden im Kontext von Diversity und im entsprechenden organisationalen Rahmen analysiert wird. In der aktuellen Hochschulforschung gibt es noch kaum Erkenntnisse über die Sichtweise der Lehrenden (vgl. Dannenbeck et al. 2016; Rheinländer 2015b). Für die hochschuldidaktische Praxis sind solche Erkenntnisse jedoch wichtig. Denn eine (hochschuldidaktische) Weiterbildung hat immer die Bedarfe der Zielgruppe im Blick zu behalten, während sie im Auftrag der Bildungsorganisation

handelt. Zudem ist die Professionalisierung der Lehrenden über die formalen Weiterbildungen hinaus zu konzipieren, indem z. B. arbeitsnahe und damit erfahrungsbasierte Lern- und Bildungsprozesse unterstützt werden (vgl. Kraus 2017a). Ansatzpunkt für die Konzeption der Professionalisierung der Lehrenden sollte eine integrierte Betrachtung von Verständnis (bzw. Einstellungen) bezüglich Diversity und Diversity-Handeln sein, denn gemäss Ahmed (2007, S. 241) setzt die Unterstützung von Lehrenden idealerweise bei der Sichtweise der jeweiligen Personen an: «Give them their language they can hear».

Die *intersektionale Analyseperspektive* ermöglicht es, Machtverhältnisse im Kontext von Hochschullehre herauszuarbeiten. Aufgezeigt wird damit, wie Lehrende in solche Machtverhältnisse verstrickt sind, welche Werte und Normen sie dabei leiten, wie sie sich selbst darin verorten und wie sie die organisationale Verantwortung der Hochschulen hinsichtlich dem Diversity-Auftrag wahrnehmen und erleben. Dabei werden weder Diversity noch Diversity-Kompetenzen (etwa von Lehrenden) als individualisierte Phänomene betrachtet. Vielmehr wird der Umgang mit Diversity als *Gesamtaufgabe der Hochschulen* verstanden, und die Blickrichtung der Analyse wird konsequent von der Mikroebene weg auch auf die Meso- und Makroebenen von Lehre gerichtet. Mit Hilfe der intersektionalen Analyseperspektive (vgl. Cho et al. 2013; Riegel 2016) wird herausgearbeitet, wie die Lehrenden die Studierenden wahrnehmen, und inwiefern dabei Prozesse von Selbstaffirmierung und Veränderung (Othering) vorkommen (Maihofer 2014b; Riegel 2016; Spivak 1985). Denn dass die Einstellungen und Haltungen der Lehrenden zu den Studierenden (z. B. Stereotype und Zuschreibungen) einen massgeblichen Einfluss auf die Lehrsituation haben (vgl. Kalpaka 2015; Le Breton/Böhnel 2019; West/Fenstermaker 1995), ist unbestritten, und sie können den Lernerfolg der Studierenden beträchtlich beeinflussen (vgl. Röwert et al. 2017). Es wird zudem analysiert, wie die Kategorien bzw. Kategorisierungen im Bildungskontext von Hochschulen überhaupt hergestellt werden, welche Bedeutung die Lehrenden den Kategorien beimessen, und welche Auswirkungen dies auf die Machtdynamik hat. Diese drei Fragestellungen gelten als Kernaufgabe der Gender Studies (vgl. Czollek et al. 2009, S. 20).

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht interessiert insbesondere die Möglichkeit zu Veränderungen, bzw. zur gezielten *Beeinflussung von Veränderungen* (vgl. Iller 2013). Im Bereich des Themas Diversity sollen die Lehrenden dahingehend unterstützt werden, ihre Lehre so zu gestalten und zu verändern, dass alle Studierenden (zunehmend) gleichberechtigt teilhaben können, Barrieren abgebaut werden und diskriminierungsfreie Räume entstehen. Dies schafft die Grundlage dafür, dass sich sowohl die Fach- und Methodenkompetenzen wie auch die Persönlichkeit der Studierenden bestmöglich entwickeln kann. Insgesamt geht es darum Lern- und Bildungsräume zu schaffen, damit die Studierenden «ohne Angst verschieden sein können» (Adorno 2014). Dies impliziert eine nicht-

hierarchische Anerkennung aller (Prenzel 2001; Prenzel 2006a), und das Ziel, gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse abzubauen (vgl. Maihofer 1995, S. 173).

Diese Zielsetzungen und das Erkenntnisinteresse führen zur Entwicklung eines Modells von methodisch-didaktischem Handeln im Kontext von Diversity, dem Modell der «produktiven Verunsicherung als Anlass zur Veränderung». Damit soll die Professionalisierung von Hochschuldozierenden – und insbesondere die Lehrenden in ihrer persönlichen Selbstreflexion – unterstützt werden. Solche Modelle leisten jedoch auch für Hochschulentwicklungsprojekte und hochschuldidaktische Forschung einen wichtigen Beitrag. Insgesamt gehe ich mit Ahmed (2012, S. 17) einig, die feststellt: «My aim is not to suggest that we should stop doing diversity, but that we need to keep asking what we are doing.» Indem ich zur Thematik forsche, leiste ich einen Beitrag zur Klärung eben dieser Frage, was denn überhaupt (und wie) getan (und begründet und kontextualisiert) wird. Die Erforschung der subjektiven Problemsicht auf die Thematik Diversity in der Hochschullehre aus der Perspektive der Bildungswissenschaften ebenso wie der Geschlechter- bzw. Intersektionalität-Forschung trägt zudem zur interdisziplinären Debatte und damit zu einer Erweiterung der feministisch-bildungswissenschaftlichen Hochschulforschung bei.

1.3 Aufbau der Arbeit

Auf die Einleitung folgt im *Kapitel 2* die Klärung des Forschungsgegenstandes bzw. die Charakterisierung des Themas. Es werden Begriffsklärungen (Hochschullehre an Fachhochschulen, Diversity und Intersektionalität) vorgenommen, und anschliessend wird auf den Wissen-Macht-Komplex und auf das dialektische Verhältnis von Selbstaffirmierung und Othering eingegangen.

Inhalte des *Kapitels 3* sind Forschungsstand und theoretische Grundlegungen, die «sensitizing concepts» (vgl. Blumer 1954). Das *erste Teilkapitel* widmet sich der Erforschung der Prozesse von Gleichheit und Differenz im Bildungskontext, und nimmt Bezug auf Forschungen zu Intersektionalität und Rassismuskritik, auf sozialkonstruktivistische Zugänge zur Erforschung von Doing Diversity und Difference sowie auf dekonstruktivistische Zugänge zur Kategorienkritik. Das Teilkapitel schliesst mit einem Fazit zur ersten Forschungsfrage. Das *zweite Teilkapitel* widmet sich der Erforschung von methodisch-didaktischen Handlungsweisen im Kontext von Gender und Diversity. Dabei werden neben Ergebnissen aus der Hochschulforschung auch Ergebnisse aus verschiedenen Bildungsbereichen, insbesondere der Schulforschung und Erwachsenenbildungsforschung, beigezogen. Das Kapitel schliesst mit einem Fazit zur zweiten Forschungsfrage.

Im *Kapitel 4* werden wissenschaftstheoretische Verortung, Methodologie und Umsetzung der Studie dargelegt. Die Studie ist wissenschaftstheoretisch im symbolischen Interaktionismus, ergänzt durch

die feministische Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, verortet. Die Machtanalyse wird konkret erläutert und die intersektionalen heuristischen Fragen werden vorgestellt. Das Forschungsdesign orientiert sich an der Grounded Theory Methodologie. Eingegangen wird auf den Feldzugang, die Samplingstrategie und das Sample. Als Erhebungsmethode wird das problemzentrierte Interview und als Auswertungsmethode das theoretische Kodieren, inkl. Kodierrahmen erläutert.

Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse entlang des Kodierrahmens erfolgen im *Kapitel 5*. Anhand des entwickelten Modells der «produktiven Verunsicherung» wird die gegenstandsbegründete Theorie entfaltet. Dabei werden Interviewzitate zur Veranschaulichung genutzt und mit theoretischen Konzepten in Verbindung gebracht.

Die Ergebnisse werden im *Kapitel 6* diskutiert, wobei Theorien, Forschungsstand und eigenes Modell der «produktiven Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung» zusammengebracht werden. Das *erste Teilkapitel* thematisiert die produktive Verunsicherung als Anlass zur Veränderung von methodisch-didaktischem Handeln, während im *zweiten Teilkapitel* auf die produktive Verunsicherung als Anlass zu Selbst- und Machtreflexion fokussiert wird. Im *dritten Teilkapitel* werden aus dem Blick der Lehrenden heraus die Veränderungsmöglichkeiten auf organisationaler Ebene diskutiert.

Abschliessend folgen im *Kapitel 7* Fazit und Ausblick.

2 Charakterisierung des Themas und Begriffsklärungen

Neben der Klärung von Begriffen geht es bei der Charakterisierung des Themas auch um die Schärfung des Forschungsgegenstands. Dies setzt ein Umreissen des Forschungsfeldes voraus, als Grundlage für die Begründung von Gegenstandsangemessenheit und Auswahl der Forschungsmethoden. Denn «(...)die Klarheit des Forschungsgegenstandes ist eine strategisch ausserordentlich wichtige Voraussetzung ergiebiger Forschung» (Helfferich 2011, S. 26). In einem ersten Schritt wird der Themenbereich Hochschullehre an Fachhochschulen mit Ziel, Zweck, Funktion und Prozessen von Hochschullehre an Fachhochschulen (in der Schweiz) dargelegt, um dann auf die Verbindung von Hochschullehre und Hochschuldidaktik einzugehen, was der Schärfung des Forschungsgegenstands dient (vgl. Kapitel 2.1). In einem zweiten Schritt nähere ich mich dem Bereich Diversity und Intersektionalität in der Hochschullehre an und definiere die Begrifflichkeit mit Fokus auf die Lehre. Dabei positioniere ich mich so, dass Diversity mit der Notwendigkeit verbunden ist, eine machttheoretische Analyse vorzunehmen (vgl. Kapitel 2.2).

2.1 Hochschullehre an Fachhochschulen

Für die vorliegende Arbeit gilt ein breites Verständnis von Hochschullehre als *eine Lehr- und Lernumwelt für Studierende und Lehrende im organisationalen Kontext von Fachhochschulen*. Somit geht es um Fragen von Lehr- und Lernprozessen, um methodisch-didaktisches Handeln im Kontext von Rahmenbedingungen wie z. B. curriculare Gestaltung, Kompetenzprofile, Studienstrukturen, und auf einer übergeordneten Ebene um die Einbettung und das Verhältnis dieser Prozesse in den organisationalen Kontext der Fachhochschulen.

Fokussiert wird die *Perspektive der Lehrenden*, die sich in unterschiedlichen Fachdisziplinen bewegen. Dabei steht ihre subjektive Problemsicht¹² auf das Phänomen Hochschullehre im Kontext von Diversity im Zentrum. Vom Standpunkt der Lehrenden aus werden Blicke in die vielfältigen Richtungen von Hochschullehre geworfen. Dabei stehen die methodisch-didaktischen Handlungsweisen im Zentrum des Interesses. Den Begriff der methodisch-didaktischen Handlungsweisen verwende ich in Anlehnung an Klingovsky (vgl. 2009), die sich auf Giddens, Foucault und Reckwitz bezieht. Klingovsky sieht darin die Betonung der kulturell-gesellschaftlichen Dimension des individuellen Handelns aufgehoben. Damit geht die Annahme einher, dass individuelle Handlungen und gesellschaftliche Strukturen in einem dialektischen Verhältnis zueinanderstehen. Das heisst auch, dass Fühlen, Denken und Handeln von Individuen von gesellschaftlichen Verhältnissen geprägt sind, und Menschen somit ihren Teil an Reproduktionen von gesellschaftlichen Werten und Normen sowie auch Gefühlen leisten. Insofern sind Menschen und hier folge ich der Argumentation von Maihofer, vergeschlechtlichte Wesen und sie selbst sind als gesellschaftliche Strukturelemente zu verstehen. Die geltenden Ordnungen, z. B. die heteropatriarchale Gesellschafts- und Geschlechterordnungen zeigen sich im Agieren der Individuen und werden somit durch Menschen reproduziert (vgl. Maihofer 2021, S. 49).

Zur Erforschung des Themas Fachhochschulen und Diversity ist es zunächst nötig, die *Ziele der Lehre an Fachhochschulen* und den Kernauftrag von Hochschullehrenden zu klären. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation schreibt dazu: «Fachhochschulen bereiten durch praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auf berufliche Tätigkeiten vor.» (vgl. SBFI o.J.) Studierende absolvieren ein Studium an Fachhochschulen, um eine forschungsbasierte und praxisorientierte Ausbildung für ein spezifisches Berufsfeld zu erhalten. In diesem Sinne soll Lehre in erster Linie Lernen bewirken (vgl. Weil et al. 2011, S. 25). Das

¹² Der Begriff Problemsicht wird hier in Anlehnung an Wetzels verwendet. Problemsicht bezieht sich auf die Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Herausforderung. Der Begriff ist zudem eng an das problemzentrierte Interview gebunden, das darauf abzielt, den (versteckten) Sinn im Verlauf des Interviews aufzudecken. Durch die Methode des Dialogs und der Konfrontation mit Widersprüchen.

Lernen innerhalb der Bachelor-Ausbildung zielt auf die Professionalisierung im jeweiligen Berufsfeld, also auf eine fachspezifische Sozialisation. Es sollen demnach Kompetenzen entwickelt werden, die für das gewählte Berufsfeld und den Arbeitsmarkt zweckdienlich sind (Employability). Die Curricula und Kompetenzprofile sind entsprechend auch an den Bedarfen der Praxisfelder ausgerichtet. Die Bachelor-Ausbildung zielt auf die Qualifizierung von Fachkräften ab, die auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind. Die spezifischen Fachkulturen und die damit verbundene Wissensproduktion und die Logiken des Fachs und des methodischen Handelns im Fach haben eine wichtige Funktion und prägen die Ausgestaltung der Lehr- und Lernsituation. Das Konzept, das von disziplinären Kulturen ausgeht, zeigt auf, dass die Charakteristika der eigenen disziplinären Community das Denken und Handeln von Einzelpersonen mehr beeinflussen, als die Hochschulkulturen der einzelnen Hochschulen (vgl. Brahm/Jenert/Euler 2016a). Die Unterschiede der Fachkulturen, insbesondere zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften auf der einen und Natur- und Technikwissenschaften auf der anderen Seite, lassen sich durch die (eher ältere) Hochschulforschung aufzeigen (vgl. Brahm et al. 2016a; Viebahn 2009). Insbesondere die soziologische Forschung, die sich oftmals auf das Konzept des Habitus nach Bourdieu bezieht, brachte hier die Differenzen zwischen den Fachkulturen zutage (vgl. Frank 1990). Diese beziehen sich auf die Lehrauffassungen und die Verwendung von spezifischen Lehr-Lernformen. Auch der Stellenwert der Lehre an sich wird je nach Disziplin unterschiedlich gedeutet. Gleichzeitig wird die inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit immer wichtiger, insbesondere in Hinblick auf die Bewältigung von aktuellen und künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen (nachhaltige Entwicklung, Digitalisierung, Internationalisierung, Diversität). Hierzu gibt es neuere Forschungen, z. B. zu «Future Skills» (Ehlers 2020), die den Blick von der singulären Logik der fachlichen Sozialisation verschieben und den Fokus auf die Bewältigung der künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen richten.

Da Fachhochschulen ein grosses Interesse an einer *qualitativ hochstehenden Hochschullehre* haben, fördern sie die Qualität der Lehre und damit verbunden unter anderem die Qualifizierung und den Kompetenzerwerb der Fachhochschuldozierenden. Der Auftrag und die Anstellung der Lehrenden an der Fachhochschule ist geprägt durch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Ziele, und diese sind ihrerseits von gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. Bolognaprozess, Auftrag der Politik, Finanzierung etc.) mitbeeinflusst.

Für die Qualifizierung und Weiterbildung von Hochschullehrenden hat *die Hochschuldidaktik* eine wichtige Funktion. Fachhochschulen der Schweiz kennen einerseits hochschuldidaktische Zentren, die in der zentralen Verwaltung verortet sind, andererseits gibt es einzelne Personen und kleinere Teams, die einen entsprechenden Auftrag innerhalb der Teilhochschulen bzw. Departemente haben. Insgesamt ist die Hochschuldidaktik jedoch mehr als eine Dienstleistungsstelle, die einen

Methodenkoffer zur Verfügung stellt. Hochschuldidaktik agiert in unterschiedlichen Aktionsfeldern (vgl. Weil et al. 2011) und kann auch als Zusammenspiel von Personal-, Qualitäts- und Hochschulentwicklung bezeichnet werden (vgl. Auferkorte-Michaelis 2011). Hochschuldidaktik hat das Potential, unterschiedliche Blickwinkel auf Lehren und Lernen an Hochschulen zusammenzuführen und in Diskursräumen und in Kooperation mit anderen Akteur*innen zu gestalten. Durch eigene Forschungstätigkeit kann sie Erkenntnisse selbst generieren und einen Beitrag zur Personal- und Hochschulentwicklung leisten. Auch in Bezug auf den Umgang mit Diversität hat die Hochschuldidaktik die Möglichkeit, in mehreren Aktionsfeldern tätig zu sein und einen Beitrag zur Erforschung und Weiterentwicklung der Thematik zu leisten. (vgl. Gerber 2018).

Als Autorin der vorliegenden Arbeit forsche ich aus einem hochschuldidaktischen Blick heraus. Das bedeutet, dass ich als Forscherin die forschende Haltung einer Hochschuldidaktikerin einnehme. Hochschuldidaktik setzt sich für die Professionalisierung von Lehr- und Lernprozessen im Hochschulkontext ein und verbindet diese Zielrichtung in Aktionsfeldern wie Forschung, Weiterbildung und Diskursraum (vgl. Auferkorte-Michaelis 2011; Weil et al. 2011). Dies impliziert das Thematisieren von Fragen zur Qualifizierung und Kompetenzentwicklung von Lehrenden und den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit. Zur Qualifikation der Lehrenden gehört beispielsweise die Entwicklung von erweiterten Kompetenzen, die zur Erbringung des Leistungsauftrags in der Lehre beitragen, z. B. Erweiterung von mediendidaktischen Kompetenzen und eben auch Diversity-Kompetenz.

Hier gilt es, überhaupt erst zu fragen: *Was ist Diversity in der Hochschullehre*, wie lässt sie sich fassen? Damit gerät die bisher noch wenig erforschte Sicht der Hochschullehrenden in den Blick des Forschungsinteresses. Hochschullehrende sind die Hauptgestalter*innen der Hochschullehre, sind teilweise Teilnehmende von hochschuldidaktischen Kursen und haben eine zentrale Funktion für das Gestalten von Bildungsprozessen in der Hochschullehre und damit auch für eine diversitysensible Umsetzung von Lehre. Dabei geht es bei allen Aktionsfeldern der Hochschuldidaktik immer auch darum, die Beteiligten nicht nur mitzunehmen, sondern sie an zentralen Prozessen zu beteiligen (vgl. Quindel 2015).

Hier setzt meine Erkenntnisinteresse an: Die Problemsicht der Lehrenden wird ins Zentrum gerückt, um von dieser Perspektive aus zu verstehen, wie Diversity verhandelt wird, wie sich Machtverhältnisse zeigen, und wie Lehrende denken und methodisch-didaktisch handeln. Denn wie Ahmed dies auf den Punkt bringt, geht es darum, die Sprache der Zielgruppe zu kennen, um daran anknüpfen zu können: «Give them the language they can hear» (Ahmed 2007, S. 241). Dies verstehe ich auch als Beitrag zur Teilnehmendenorientierung in Ergänzung zum organisationalen Auftrag, dem Hochschuldidaktik verpflichtet ist. Teilnehmendenorientierung setzt Kenntnisse darüber voraus, was

Hochschullehrende wünschen und wie sie sich Lehre vorstellen, und damit verbunden, was ihre Einstellungen, Handlungen und Emotionen zu bestimmten Themen wie z. B. Diversity sind.

Hochschulen verstehen sich zunehmend als *lernende Organisationen*, was sich an ihrer Auseinandersetzung mit Innovation, Digitalisierung, Diversity und Gestaltungsprozessen in Lehre, Studium und Forschung zeigt. Die hochschuldidaktische Forschung zu Lehr- und Lernprozessen und darüber hinaus kann als Motor für die Hochschulentwicklung fungieren (vgl. Heuchemer/Siller/van Treeck 2018, S. 7). Die Hochschulbildung ist permanent in Bewegung und stellt sich Fragen zu zukunftsfähigen Ausbildungssystemen, denn der Bildungsraum Hochschule ist eng mit der Gesellschaft verknüpft. Wie kann das Bildungssystem auf die neuen Herausforderungen reagieren? Wie sollen sich Hochschulen weiterentwickeln, um den digitalen und gesellschaftlichen Wandel mitzugestalten? (vgl. Ehlers 2020)

Nachdem das Forschungsfeld und der Gesamtkontext umrissen wurden, sollen nun die Forschungssubjekte, die Lehrenden, in diesem Kontext verortet und der Forschungsgegenstand beschrieben werden. Im Forschungsprojekt wird das Ziel verfolgt, die subjektive Problemsicht der Lehrenden auf die Hochschullehre im Kontext von Diversity zu erfassen. Das Thema Hochschullehre im Kontext von Diversity ist insgesamt umfassend, lässt sich jedoch von verschiedenen Blickwinkeln aus reduzieren. Es geht somit nicht um eine Erfassung von Hochschullehre an sich, sondern um die *subjektive Problemsicht auf das methodisch-didaktische Handeln im Kontext von Diversity*. Es interessiert das, was die Lehrenden erzählen und wie sie es erzählen. Darüber hinaus interessiert, wie die Lehrenden Handlungsstrategien darstellen und auf Diversity beziehen, und welchen Sinn, die Lehrenden darin erkennen und im Dialog entwickeln bzw. weiterentwickeln.

In der Einleitung der wurde aufgezeigt, inwiefern gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung neue Anforderungen an Fachhochschulen stellen, und wie sie damit in einen Handlungsdruck geraten, der sich auch auf Hochschullehrende auswirkt. Fachhochschulen sind aufgrund rechtlicher Bestimmungen und demographischer Entwicklungen aufgefordert, Chancen und Herausforderung von Diversity aufzugreifen und anzugehen. Die Studierendenschaft setzt sich zunehmend heterogener und diverser zusammen. Gleichzeitig hat sich die Hochschullehre an den Erfahrungen und Fragen der Studierenden zu orientieren, im Sinne einer Teilnehmendenorientierung. Insofern ist es zentral, für eine Lernumgebung zu sorgen, die das Lernen für alle ermöglicht, was eine diskriminierungsarme, barrierearme und partizipative Lernumgebung impliziert. Orientiert sich Hochschullehre an einer Normalbiographie bzw. einer Durchschnittsstudierendem, läuft sie Gefahr, nicht alle zu erreichen und Studierende abzuhängen, weil die aktive Teilhabe an den Lehrveranstaltungen beeinträchtigt wird (vgl. Knauf 2016a, S. 329f.). Hier setzen Fragen rund um den Begriff und die Prozesse von Diversity und Intersektionalität an.

2.2 Diversity und Intersektionalität im Kontext von Hochschullehre

Der Begriff Diversity löst andere Begriffe ab und/oder ergänzt diese, und er wird vielfältig diskutiert und kritisiert, denn er ist dehnbar und uneindeutig (vgl. Darowska 2019a). So wird das Konzept als strategisches Prinzip, als Buzzword, als Worthülse, als neoliberales Konstrukt, als Gefahr für die Errungenschaften der Gender Studies und Frauenbewegungen oder auch als leerer Signifikant bezeichnet (vgl. Friess/Mucha/Rastetter 2020). Zudem konstatieren einige Autor*innen, dass in Bezug auf das, was das Konstrukt konkret ausmacht, ein Forschungsdesiderat besteht. Diversity bleibt - obwohl es unzählige Publikationen gibt - bemerkenswert «untheoretisiert» (vgl. Lindau 2010). Gemäss Castro-Varela (2010), kann «Diversity nicht *per se* eine transformative Kraft zugeschrieben werden», wie es jedoch oftmals propagiert wird. Castro-Varela reflektiert über Diversity durch «ein Prisma postkolonialer Perspektiven» (ebd., S. 250) und ergänzt damit bestehende Zugänge zur Thematisierung des Konstruktes.

In den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften wird Diversity im Kontext und im Zusammenhang von Gleichheit und Differenz in der Bildung diskutiert (vgl. Allemann-Ghionda 2013; Groppe/Kluchert/Matthes 2016; Mecheril et al. 2013; Prengel 2006a). Diversity ist demnach ohne Betrachtung von Differenz nicht denkbar (vgl. Kapitel 3.1). Das Konzept Diversity öffnete sich von der Betrachtungsweise einer Differenz hin zur Fokussierung auf Differenzen (vgl. Walgenbach 2016b). Da es Begriffsdefinitionen und Zugänge zu Diversity in unterschiedlichen Disziplinen und Themenfeldern gibt, braucht es eine Einordnung und Klärung im Kontext einer bildungswissenschaftlichen Betrachtung des Diversity Konzepts im Kontext der Hochschullehre.

Walgenbach formuliert eine Minimaldefinition, die ich als Ausgangslage zur Begriffsklärung verwende:

«Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als *positive Ressource* [Hervorhebungen im Original] für Bildungsorganisationen gesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der *positive Umgang* [Hervorhebungen im Original] mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenz.» (Walgenbach 2017b, S. 92).

Diese Begriffsdefinition formuliert Walgenbach als Synthese und als eine Art Grundkonsens von unterschiedlichen Begriffsverständnissen. Der Fokus liegt auf den positiven Ressourcen in einer «Verwertungslogik» für Organisationen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Anerkennung von Vielfalt. Die Frage, die sich hier jedoch stellt: Was geschieht mit einem solchen Verständnis in der Lehre und auf der Ebene von Denken und Handeln? Was wird als positiver Umgang gedeutet? Was

verstehen die Lehrenden als kompetentes Handeln? Was deutet die Organisation Hochschule als Diversity-Kompetenz und wird ein solches Handeln belohnt?

Der Hauptfokus der vorliegenden Dissertation liegt auf der Betrachtung und Erforschung des Konzepts Diversity aus Sicht von Hochschullehrenden und auf einer kritischen Einordnung des Konzepts im Rahmen der Hochschullehre. Dafür wird Diversity unter dem Blickwinkel von *Intersektionalität* betrachtet, was mit einer Analyse von Machtverhältnissen im Lehrkontext einhergeht. Insofern ist danach zu fragen, was Diversity überhaupt ist. Was ist damit gemeint? Wer ist damit gemeint? Welche Machtverhältnisse zeigen sich und was tun Lehrende, wenn sie Diversity in ihre Lehre einbeziehen? So betrachtet fehlen in obiger Definition von Walgenbach entscheidende Aspekte.

Diversity hat historisch gesehen zwei Hauptlinien. Die erste ist eine betriebswirtschaftliche Linie, wie sie sich auch in der Verwendung von bestimmten Begrifflichkeiten spiegelt, z. B. in den Begriffen Diversity Management, Human Resources und Anerkennung. An dieser Stelle wird auf die betriebswirtschaftlichen Perspektiven und Diskurse verwiesen (vgl. Auferkorte-Michaelis/Linde 2016; Bendl/Hanappi-Egger/Hofmann 2012; Vedder 2006; Walgenbach 2017b). Eine zweite Theorietradition stammt aus den US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen, wo es um Antidiskriminierungsarbeit und Wertschätzung einer multikulturellen Gesellschaft ging, die 1964 in den Civil Rights Act mündete. Wichtige Beiträge dazu leisteten z. B. die Black Power Bewegung, Frauenbewegungen, die American Indian Bewegung und die damaligen LGBT Bewegungen (vgl. Vedder 2006). Gemäss diesem Ansatz ist Diversity ein historisch erkämpftes Konzept, das mit Diskriminierungskritik, Demokratisierung und der Forderung nach Gewährung von Rechten und Chancengleichheit für alle Menschen, insbesondere für minorisierte Gruppen, einhergeht (vgl. Darowska 2019a, S. 8). In den Erziehungswissenschaften werden affirmative von machtsensiblen Zugängen zu Diversity unterschieden und finden Eingang in Forschung und Praxis (vgl. Walgenbach 2017b, S. 92ff.) Diversity wird so - wie Intersektionalität auch - zu einem «Travelling Concept» und einer «Travelling Theory» (Said 1983), die über nationalstaatliche Grenzen, zwischen Sprachen und zwischen den Disziplinen und unterschiedlichen Kontexten reist (vgl. ebd.). Kritisch betrachtet nehmen «Travelling Theories» «Intellektuelle in die Verantwortung, die Ursprünge der Theorien und Konzepte darzulegen und auch ein Verständnis davon zu erlangen, was mit diesen auf der Reise von einem Kontext zum anderen geschehen ist.» (Castro Varela/Dhawan 2020, S. 142) Steyn (vgl. 2015, S. 380) bezeichnet mit ihrem Zugang einer Critical Diversity Literacy den Begriff Diversity als «floating signifier». Diversity ist somit eher inhaltsleer zu verstehen, floating ist im Sinne von reisend und wandernd zu denken. Dies hat zur Folge, dass der Begriff in jedem historisch-gesellschaftlichen

Kontext neu gefüllt und definiert werden muss. Dabei sind auch lokale und organisationale Gegebenheiten relevant, denn sie wirken sich auf die Verwendung des Begriffs aus (vgl. ebd., S. 380).

Daraus lässt sich schliessen, dass es für eine bildungswissenschaftliche Analyse des Konzepts Diversity im Kontext von Hochschulen unabdingbar ist, eine historisch-gesellschaftliche und damit machttheoretische, kritisch-reflexive Analyse und Betrachtungsweise von Diversity vorzunehmen. Einerseits um zu vermeiden, dass wissenschaftliches Wissen (über Diversity und Intersektionalität) seinen Ursprüngen und Kontexten entrissen wird, und andererseits um eine Reproduktion von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen zu durchleuchten und abzuwenden (vgl. Mecheril/Plösser 2015). Dies umso mehr als dass pädagogisches Handeln darauf zielt, Menschen nicht-hierarchisierend in ihrer konkreten Verschiedenheit anzuerkennen (vgl. Adorno 2014; Engel 2013; Maihofer 2020). Die Gleichberechtigung zeigt sich so in der Differenz, im Sinne einer egalitären Differenz (vgl. Prengel 2006a).

Diversity hat mindestens zwei Seiten: eine empirisch-analytische, die sich an Identitäten und sozialen Zugehörigkeiten unterschiedlicher Personen und Personengruppen, die wirkmächtig in Bildungskontexten zu Tage treten, feststellen lässt. Andererseits hat Diversity eine normativ-präskriptive Seite, die zur Forderung von Anerkennung der diversen Identitäten und sozialen Zugehörigkeiten führt, und die einen angemessenen Umgang mit Diversität impliziert (vgl. Maihofer 2020; Mecheril/Plösser 2015). Mit der empirisch-analytischen Seite sind immer auch die Differenzkategorien im Blick und damit die pädagogische Frage: um wen geht es überhaupt, welche Zielgruppe ist gemeint? Die Thematisierung von Differenz in der Bildung erfolgt oftmals mit einem Blick auf «das Andere», und gleichzeitig wird eine Normalität bzw. eine geteilte Norm unterstellt mit dem Ziel von Normalisierung und Integration «der Anderen» in einen normalisierten pädagogischen Kontext. Es vollzieht sich somit ein Doing Difference (vgl. West/Fenstermaker 1995) bzw. ein Othering also eine so genannte Veränderung (Maihofer 2014b; Riegel 2016; Said 1978; Spivak 1985). Wenn nämlich Bildungsteilnehmende den Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen, werden sie als different und damit nicht selten als defizitär wahrgenommen. Die pädagogischen Konsequenzen sind oftmals zielgruppenspezifische Angebote, ohne dabei Strukturen und damit einhergehende Barrieren und/oder Diskriminierungen kritisch zu hinterfragen (vgl. Arens et al. 2013; Riegel 2016). Dies führte historisch betrachtet zu spezifischen Konzepten, z. B. für Frauenförderung, interkulturelle Pädagogik, Behindertenpädagogik u.a. Das Konzept Diversity ist demnach widersprüchlich und erzeugt auch ambivalente und riskante Praxis (vgl. Mecheril/Plösser 2015). Einerseits kann es den Ausschluss und die Unsichtbarkeit von bestimmten marginalisierten Personengruppen vermindern, indem auf Anerkennung und Wertschätzung hingearbeitet wird, und andererseits läuft man damit Gefahr, Differenzen zu verfestigen und für Leistungszwecke und Vorteile der Bildungsorganisation zu

instrumentalisieren. Daraus folgt die pädagogische Konsequenz, die hegemonialen Wirkungen von Diversity zu problematisieren und das emanzipative Potenzial dieses Ansatzes durch kritische Reflexion zu stärken (vgl. Mecheril/Plösser 2015, S. 290). Hier scheint eine intersektionale Betrachtungsweise besonders zielführend, womit ich zum spezifischen Diversity Verständnis der vorliegenden Arbeit komme.

Intersektionalität kann als eigener Zugang zur Analyse von Begriff und Prozessen von Diversity in der Hochschullehre betrachtet werden. Das Konzept der Intersektionalität fokussiert soziale Ungleichheiten, die in Macht- und Dominanzverhältnisse eingelagert sind, und betont die Verwobenheit, also die «intersections» von Differenzkategorien und Ordnungen (vgl. Rein/Riegel 2016). Differenzen und damit soziale Ungleichheiten sind konstitutiv miteinander verbunden (vgl. Walgenbach 2016b, S. 49). Uneinigkeit besteht in der Auswahl der Differenzkategorien bzw. der Frage, ob ein Fokus auf Kategorien legitim sei. Die Trias «Race, Klasse, Geschlecht»¹³ ist wird in vielen Ansätzen als die relevanten Strukturkategorien verstanden, wenn es um die gesellschaftstheoretische Argumentation in Bezug auf die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und sozialen Ressourcen geht (vgl. Axeli-Knapp 2012). Dekonstruktivistische macht- und dominanzkritische Perspektiven plädieren für eine generelle Offenheit der zu berücksichtigenden Kategorien, da bereits die Fokussierung auf eine Kategorie sozial konstruiert ist und Machtverhältnisse widerspiegelt, wie Purtschert und Meyer (2010) feststellen: «Dies bedeutet, dass Kategorien nicht einfach gegeben sind, sondern dass sie umstrittene Effekte von Macht im Wechselspiel von Herrschaft, Kritik und Wissensgenese darstellen.» (ebd., S. 131). Damit einher geht die Feststellung der Autorinnen, dass «Intersektionalität die ständige Reflexion auf die eigene hegemoniale Position bedeutet» (ebd., S. 135).

Eine intersektionale Herangehensweise ermöglicht es, das Konzept von Diversity kritisch zu durchleuchten, indem Diversity-Kategorien nicht als Merkmale, sondern als komplex entstandene Differenzordnungen verstanden werden. Die Kategorien sind demnach in gesellschaftliche Kräfteverhältnisse und damit in hegemoniale Ordnungen eingebunden. Diese führen zu Prozessen von Ein- und Ausschluss und zu sozialer Ungleichheit, was sich z. B. beim Zugang zu Bildung spiegelt, oder in ungenügender Bildungsteilhabe, oder in Drop-out Raten. Deshalb ist danach zu fragen, welche Herrschaftsverhältnisse und sozialen Ordnungen in der Hochschullehre erzeugt werden, und wie es zu Ein- und Ausschlüssen kommt. Es gilt auch zu ergründen, welche Kategorien nicht benannt werden, was ausgelassen wird, wo demnach «interlocking systems of oppression» (Combahee 1979) und allenfalls ungeklärte intersektionale Mechanismen wirken.

¹³Vgl. Glossar der inklusiven Sprachverwendung

Dies alles bedeutet, dass die Betrachtung von Diversity in der Hochschullehre mit einer machtsensiblen Herangehensweise verknüpft werden muss. Hierzu sind geeignete Forschungszugänge zu wählen. Es geht darum, Othering und damit eng verknüpft Selbstaffirmierung als Subjektivierungsstrategien zu durchleuchten. Und zu analysieren, wie die eigene Situiertheit und die eigene Position in den Machtverhältnissen eingebunden ist (vgl. Kaufmann 2016).

Diversity mit intersektionaler Brille zu betrachten, bedeutet auch - mit Bezug auf die Herkunft des Konzepts - eine antirassistische Position einzunehmen. Das bedeutet jedoch nicht, *Race* als einzige Kategorie zu fokussieren. Vielmehr wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, zwar mit vier Kategorien ins Feld zu gehen, und gleichzeitig für die Konstruktionen der befragten Lehrenden offen zu sein, um ergründen zu können, wie Intersektionalität das Feld der Hochschullehre betrifft. In Ergänzung zur Trias *Race*, Klasse, Geschlecht verwende ich *dis/ability*¹⁴ als vierte Kategorie, insbesondere auch deshalb, weil mit der Behindertenrechtskonvention und den damit einsetzenden Prozessen zur Gewährung von Nachteilsausgleich die Kategorie Behinderung (Disability) die Hochschulen und die Hochschullehre zunehmend beschäftigt.

Budde (vgl. 2013b, S. 254) argumentiert, dass es gerade für bildungswissenschaftlich orientierte Forschung zentral sei, nicht einfach soziale Ungleichheiten aufzuspüren, sondern die strukturierende Bedeutung der Kategorien für das soziale Feld herauszuarbeiten, und damit verbunden stärker Machtanalysen und Machtdynamiken in den Blick zu nehmen.

Zudem ist ein intersektionaler Zugang zu Diversity bedeutsam, weil damit nicht ausschliesslich die Diversity-Kompetenz der Lehrenden im Blick ist. Es geht auch darum, den Blick zu öffnen, und über die Erzählungen der befragten Lehrenden Diversity im komplexen Raum der Hochschullehre zu verorten. Diversity-Arbeit ist, so verstanden, nicht eine individuumszentrierte Aufgabe, sondern ist verknüpft mit der Analyse sozialer Repräsentationen (Werten, Normen z. B. von guter Lehre, Fachbereich) und sozialer Strukturen (Bildungspolitik, z. B. Bologna Reform, Digitalisierungsstrategien, Fachkräftemangel). Ein intersektioneller Zugang impliziert, den Blick konsequent auf drei Ebenen zu richten und diese analytisch miteinander zu verbinden: die Subjektebene, die Ebene der sozialen Repräsentationen und die Ebene der Struktur. (vgl. Winker/Degele 2009).

Der intersektionale Zugang zu Diversity erfordert einen machtsensiblen und differenzsensiblen Blick auf Diversity sowohl auf der analytischen wie auch auf der normativen Ebene des Konzepts. Es geht dabei um das kritische Hinterfragen der Differenzkategorien ebenso wie um selbstkritisches

¹⁴ Vgl. Glossar der inklusiven Sprachverwendung

Hinterfragen der eigenen normativen Haltung. Sowohl die Lehrenden wie auch die Forscherin sind in organisationale Kontexte und Rahmenbedingungen eingebunden.

Im Folgekapitel werden die Begriffe Macht, Wissen und Subjekt geklärt und in den Kontext einer intersektionalen Herangehensweise gesetzt.

2.2.1 Begriffsklärung Macht, Subjekt, Wissen

An dieser Stelle wird nun das Begriffsverständnis bezüglich dem Macht-Wissenskomplex und der damit verbundenen Prozesse von Subjektivierung, Selbstaffirmierung und Othering dargelegt. Dies mit Fokus auf die Fragestellung bzw. die Prozesse im Bildungskontext der Hochschule. «Subjekte werden durch Machtverhältnisse geformt und formen selbst Macht.» (Messerschmidt 2011, S. 290) Das heisst, Subjekte prägen und sind geprägt durch die Dynamik der Verhältnisse von Wissen-Macht-Komplexen. Pädagogik im weitesten und im engeren Sinne auch die Hochschullehre stellen einen solchen Wissen-Macht-Komplex dar. Pädagogik ist in diesem Sinne produktiv und erzeugt pädagogische Verhältnisse, etwa im Zusammenspiel von Pädagogik als Wissenschaft und Praxis, indem Erziehungswissenschaften Wissen zum Zweck des Einwirkens auf Subjekte generiert. Diese Prozesse treten als Machtverhältnisse zu Tage (vgl. ebd., S. 290).

Maihofer (vgl. 1995) kommt in «Geschlecht als Existenzweise» mit Bezügen zu Foucault und der kritischen Theorie, zum Schluss, dass «ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Entstehung der bürgerlichen Formen von Macht und Herrschaft und der Entwicklung des bürgerlichen Subjekts» besteht (vgl. ebd., S. 109). Macht und Herrschaft sind konstitutiv an das moderne Subjekt gebunden, und Geschlecht kann nicht losgelöst davon betrachtet werden. Dies zeigt sich anhand von Kräfteverhältnissen, Machtdynamiken und Machttypen (vgl. ebd.).

Die Selbststilisierung (der männlichen Norm), die Maihofer auch Selbstaffirmierung nennt, spielt in diesen Kräfteverhältnissen eine zentrale Rolle, und zwar im dialektischen Verhältnis zur Veränderung, die in anderen Kontexten auch «Othering» genannt wird. Maihofer bezeichnet in späteren Texten, mit Bezug zu Beauvoir, Said und Hall, das «Verhältnis von Selbstaffirmierung und Veränderung als zentrale Mechanismen der Reproduktion westlicher bürgerlicher Gesellschafts- und Geschlechterordnungen» (Maihofer 2014b, S. 319).

Erst durch das Zusammenspiel von Selbstaffirmierung und Veränderung zeigt sich ein hegemonialer Gesamteffekt (vgl. ebd. 2014b). Dieses dialektische Verständnis, wie es Maihofer beschreibt, unterscheidet sich von den meisten anderen Zugängen zu Othering und Veränderung, wie sie z. B. von Said, Spivak und Ahmed beschrieben werden. Mir scheint die Dialektik und der Miteinbezug von Selbstaffirmierung zentral, weshalb ich mich hier an Maihofers Begriffsverständnis orientiere.

Den hegemonialen Gesamteffekt von Selbstaffirmierung und Veränderung verstehe ich aus einer intersektionalen Analyseperspektive heraus als über die Kategorie Geschlecht hinausweisend. Differenzkategorien wie beispielsweise *Race*, Klasse, Geschlecht, dis/ability und sexuelle Orientierung spielen eine wesentliche Rolle. Dies wird sich im Verlauf der Ergebnisanalyse zeigen (vgl. Kapitel 5).

Macht und Machtverhältnisse

Macht ist gemäss Foucault (1999), «etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht» (ebd., S. 94). Es geht um das Verstehen und Analysieren von Verhältnissen und um den hegemonialen Gesamteffekt von gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Diesen hegemonialen Effekt erzeugt das Subjekt von innen heraus und der Effekt wird vom Subjekt immer wieder aufs Neue reproduziert. In dem Sinne wird das Subjekt hier nicht als per se als autonom und frei, jedoch auch nicht als determiniert betrachtet. Foucaults Beitrag kann dahingehend verstanden werden, dass er die Produktivität der Macht in der Moderne herausgearbeitet hat (vgl. Messerschmidt 2011). Es ging ihm darum, herauszufinden, wie in der Gesellschaft Subjekte gemacht werden, d. h. um die verschiedenen Formen der Subjektivierung. «Statt die Macht im Blick auf ihre innere Rationalität zu analysieren, möchte ich die Machtbeziehungen über das Wechselspiel gegensätzlicher Strategien untersuchen.», so Foucault (2017a, S. 243) und weiter argumentiert er «Wo es Macht gibt, gibt es auch Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals ausserhalb der Macht» (Foucault 1999, S. 116). Macht und Widerstand stehen demnach nicht im Widerspruch, sondern müssen als Teil eines komplexen Ganzen betrachtet werden. Macht und Widerstände sind demnach keineswegs nur destruktiv, sondern produktiv und hervorbringend. Gemäss Maihofers Interpretation von Foucault (1995, S. 124) ist die Anwendung bzw. Ausübung von Macht auch nicht die Absicht eines einzelnen planenden Subjekts, einer einzelnen Person oder einer Gruppe. Machtverhältnisse sind zwar intentional, aber nicht subjektiv, weder individuell noch kollektiv. Das bedeutet auch, dass Subjekte stets in ein Geflecht von Machtverhältnissen bzw. -beziehungen eingebunden sind, die sich entlang von Differenzkategorien (z. B. Geschlecht oder Klasse) zeigen (vgl. ebd., S. 125). Ein solches Machtverständnis ist für Bildungskontexte interessant, weil damit ein machtsensibler Blick auf das pädagogische Verhältnis, z. B. im Prozess der Hochschullehre, gerichtet werden kann.

Wenn sich Subjekte den Machtverhältnissen nicht entziehen können, weil diese an das Menschsein und die Subjektivierungen gebunden sind, dann können wir unsere Reflexionen darauf richten, dass die Machtverhältnisse nicht zu Herrschaftsverhältnissen werden, Herrschaftsverhältnisse wie sie z. B. Sexismus oder Rassismus darstellen. In diesem Sinne geht es darum, die Machtspiele und -verhältnisse zu durchdringen und zu verstehen, um sie produktiv zu nutzen bzw. zu verändern. Hier

setzt die Analyse von Selbstaffirmierung und Othering an. Es kann damit ein Verständnis dafür generiert werden, wie sich die Prozesse im Kontext von Hochschullehre zeigen, und wo das Potential zur Veränderung besteht. Damit verbunden ist die Frage, welche Widerstände in den Prozessen erkennbar sind und wo beispielsweise Hegemonieselbstkritik als Teil einer emanzipatorischen Praxis erkennbar ist (vgl. Maihofer 2014b; Thym 2019). Dies ist für Bildungsprozesse besonders interessant, da Bildung und Bildungsprozesse letztlich auf Emanzipation und Mündigkeit abzielen. Gleichzeitig sind die Konzepte von Emanzipation und Mündigkeit in sich widersprüchlich, da sie zwischen Zwang, Freiheit und Befreiung an eine normierte bürgerliche Gesellschaft anknüpfen (vgl. Heydorn 1972; Koneffke 1994). Bildungsprozesse und damit verbundene Bildungsziele haben eine normative Komponente und sind in historisch-gesellschaftliche Bedingungen und Normierungen eingebunden. Also gilt es für Wissensvermittler*innen, also Hochschullehrende, zu hinterfragen, woher das Wissen kommt, das in der Hochschullehre erarbeitet und vermittelt wird, oder zu fragen, von welchem Standpunkt aus, Erkenntnisse formuliert wurden. Wissenschaftliches Wissen ist vor dem Hintergrund von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu hinterfragen, zu verorten und gemeinsam mit Studierenden einzuordnen.

Wissen und Diskurs

Wissen, so Klingovsky (vgl. 2009) mit Bezugnahme auf Foucault, ist das, was zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt und in einer bestimmten Kultur als Wissen angenommen wird - und immer wieder von Neuem hervorgebracht wird. Das Wissen tritt in Diskursen auf unterschiedliche Art und Weise zu Tage, z. B. anhand von Diskursgegenständen (worum geht es?), Äusserungsmodalitäten (von welcher Sprecher*innenposition aus gesprochen wird) und Begriffen (die zur Anwendung kommen). Sprachliche Ausdrucksweisen und praktisches Handeln stehen in einem engen Verhältnis. Im didaktisch-methodischen Kontext bedingen sich bestimmte Diskurslogiken, bestimmte Wissensformen, und das Handeln gegenseitig. Daraus folgt die Verschränkung von Wissen und Macht in methodisch-didaktischen Handlungen, und so werden durch die jeweilige Positionierung der Beteiligten gängige Machtverhältnisse manifestiert (vgl. ebd., S. 89ff.). Wissen und Wissensvermittlung ist in diesem Sinne niemals neutral, sondern immer auch politisch und situiert (vgl. Haraway 1988; Harding 1999) (vgl. dazu auch Kapitel 4.1.3). Die Wissens-Macht-Komplexe zeigen sich in der Hochschule vor allem dort, wo die Verzahnung von Wissenschaft, Lehre und Gesellschaft stattfindet. In der Lehre ist Wissensaustausch von Wissensinhalten (teilweise aus eigener Forschung) ein Tagesgeschäft. Der Wissens-Macht-Komplex kann dabei eine widerständige und produktive Kraft entfalten.

2.2.2 Das dialektische Verhältnis von Selbstaffirmierung und Othering

Ich beziehe mich hier auf das dialektische Begriffsverständnis von Andrea Maihofer (vgl. 2014b). Dieser Zugang zu Othering, bzw. zur Veränderung, wie Maihofer es nennt, unterscheidet sich von anderen insofern, als dass Selbstaffirmierung als eigenständiger Prozess verstanden wird, welcher der Veränderung vorausgeht. Andere Zugänge zu Othering, die insbesondere von postkolonialem Theoretiker*innen formuliert wurden (vgl. Ahmed 2014; Said 1978; Spivak 1985), beziehen den Prozess der Selbstaffirmierung zwar mit ein, subsumieren den Prozess jedoch, ohne ihn speziell zu benennen. Maihofer hingegen versteht Selbstaffirmierung als ein «aktiver, selbstbestimmter Akt der Selbstpositionierung des Subjekts. Das Subjekt kann sich jedoch nur als Subjekt setzen, indem es sich «einem Anderen» entgegensetzt. Seine Selbststilisierung und Bejahung des eigenen Selbst braucht unabdingbar diese Entgegensetzung eines von ihm verschiedenen Anderen» (Maihofer 2014b, S. 320). Dies ist auch mit einer Dichotomie verbunden, nämlich sich selbst als wesentlich und «das Andere» als unwesentlich zu setzen und das entspricht einem Machtverhältnis, denn hier zeigen sich die hegemonialen Positionen, also die gesellschaftlichen Machtpositionen entlang von bestimmten Strukturkategorien bzw. durch deren intersektionale Verflechtungen. «Die jeweils bestehende gesellschaftliche Hegemonie sowie die mit ihr einhergehenden Prozesse der Selbstaffirmierung und Veränderung müssen als ständig umkämpfte Kräfteverhältnisse vorgestellt werden.» (ebd., S. 321) In dieser Logik sind Selbstaffirmierung und Veränderung dialektisch und konstitutiv miteinander verknüpft. Daraus folgt, dass die Analyse von Othering mit Bezug zur Analyse von Selbstaffirmierung erfolgen soll, um das dialektische Verhältnis zur rekonstruieren (vgl. ebd., S. 328).

Othering ist ein Prozess des different Machens, ein Akt der Veränderung. Das Selbst ist ohne «das Andere» nicht denkbar. Spivak (vgl. 1985), beispielsweise, benennt für Othering drei Dimensionen: erstens das Bewusstmachen wer mächtig ist, zweitens die Anderen werden pathologisiert und als minderwertig festgeschrieben, und drittens verfügen nur Subjekte in machtvollen Positionen über Wissen und Technologien (vgl. ebd.). «Das Andere» wirkt wie eine Art Negativfolie und wird mit negativen Zuschreibungen, Stereotypen, Essentialisierungen behaftet (vgl. Said 1978). Othering ist demzufolge nicht nur ein sozialpsychologisches Konstrukt der Abgrenzung und auch nicht ein Akt von individuellem Handeln. Othering verbindet die strukturelle mit der individuellen und der symbolischen Ebene, indem davon ausgegangen wird, dass Wissen, Subjekt und Macht eng miteinander verschränkt sind. Damit einher geht die ungleiche Verteilung von Privilegien, z. B. soziale Ressourcen, Zugang zu Institutionen und Wissensbeständen. Demnach spielt Othering eine wesentliche Rolle bei der Reproduktion von hegemonialen Positionen. Durch das Zusammenspiel von interdependenten Kategorien wirkt Othering im Kontext von intersektionaler Ungleichheit (vgl. Riegel 2016, S. 55ff.).

In diesem Sinne korrespondiert Othering mit Prozessen der Normalisierung und mit der «mythischen Norm» wie sie Lorde (2021, S. S. 132) beschreibt. Den Begriff der mythischen Norm entlehne ich von Lorde, weil er Selbstaffirmierung als Begriff und als Dialektik zu Othering konkretisiert und die Dialektik empirisch fassbar macht. Die mythische Norm kann im schweizerischen Hochschulkontext als weiss, körperlich unversehrt, cis-männlich, jung, heterosexuell, mit schweizerischer Staatsbürger*innenschaft, christlich und finanziell abgesichert und aus einer Akademiker*innenfamilie stammend, bezeichnet werden. Und diese Norm, so Lorde, definiert «die Insignien der Macht» und erzeugt bei den Menschen, die dieser Norm nicht entsprechen, das Gefühl von «Das bin nicht ich» (ebd., S. 132), was eine Form der Grenzziehung darstellt. Hier setzt der Begriff «mythisch» an: Weil die Normen nicht ausgesprochen werden müssen, entfalten sie im Versteckten ihre Wirkung. Der Begriff des «Cultural Cloning», wie inn Essed verwendet, geht in eine sehr ähnliche Richtung: «Cultural cloning is predicated on the taken-for granted desirability of certain types, the often unconscious tendency to comply with normative standards, and the subsequent rejection of those who are perceived as deviant.» (2002, S. 2). So bezeichnet Essed den Prozess auch als unbewusste Bevorzugung. Die versteckte Norm, z. B. in der Verkörperung eines Normstudenten, rückt dann nahe ans social cloning; weil eine Art Gleichheit und Gleichförmigkeit angenommen wird, über die jedoch gleichzeitig nicht gesprochen werden muss, weil dahinter normierte Annahmen stehen, die in Form von Sozialisations- und Bildungsprozessen bereits verinnerlicht wurden.

3 Forschungsstand und theoretische Grundlagen

Das folgende Kapitel fasst den Forschungsstand in Bezug auf die formulierten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 1.2) zusammen. Dabei wird ein Fokus auf den deutschen Sprachraum gelegt, jedoch auch Forschung aus dem erweiterten internationalen Kontext eingebunden. Das geschieht immer auch mit der einschränkenden Vorsicht, wenn es darum geht, internationale Ergebnisse auf andere nationale Kontexte zu übertragen. Die Darstellung des Forschungsstandes dient der Identifizierung von Forschungsdesideraten und ist auf zentrale Forschungslinien reduziert. Auch wird diese Darstellung im Sinne von sensibilisierenden Konzepten (vgl. Blumer 1954) verstanden. Es wird dabei auf erziehungswissenschaftliche Studien und den Bereich der Hochschulbildung bzw. Hochschullehre fokussiert. Dieses Forschungsfeld ist noch jung. Deshalb werden auch Studien aus der Schulforschung - insbesondere der Unterrichtsforschung sowie der Erwachsenenbildung - beigezogen. Dem Thema entsprechend kommen auch Theorie und Forschung aus der Geschlechterforschung, den Diversity Studies, Intersektional Studies und Postkolonial Studies in den Blick. Das Kapitel 3.1 widmet sich der Forschung rund um Konstruktion und Überzeugungen von Diversity, somit der Analyse von Gleichheit und Differenz in Bildungskontexten (siehe die erste Forschungsfrage, Kapitel 1.2). Im Kapitel 3.2 wird methodisch-didaktisches Handeln und dessen Erforschung im Kontext von Diversity in den Blick genommen (siehe die zweite Forschungsfrage, Kapitel 1.2).

3.1 Forschungsstand zur Analyse von Gleichheit und Differenz in Bildungskontexten

Bildung und Differenz sind genuin erziehungswissenschaftliche Begrifflichkeiten, die in einen interdisziplinären Diskurs eingebettet sind, (z. B. Geschlechterforschung, Sonderpädagogik, interkulturelle Pädagogik) (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 13; Prengel 2006b; Riegel 2016). Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung versteht sich als Teildisziplin und als Kritik der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Sie setzt sich zum Ziel, auch «so genannte „natürliche“ [Hervorhebung im Original] Geschlechterdifferenzen als sozial konstruierte hierarchische Differenzen zu entlarven und die Benachteiligung von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen aufzuspüren, zu erklären und letztendlich überwinden zu helfen» (Lutz/Wenning 2001, S. 13). Bildung und Differenz ist in den Erziehungswissenschaften ein eher jüngerer Untersuchungsgegenstand und begann mit der Debatte um «die Entdeckung der Differenz» in den 1990-er Jahren. Bis in die 1990er Jahre hatte eher eine Abkehr bzw. ein Ausblenden von Differenz stattgefunden bzw. wurde Differenz konsequent in andere Teildisziplinen, in so genannte «Spezialorte» wie z. B. die interkulturelle Pädagogik oder in die Integrationspädagogik verschoben (vgl. Arens et al. 2013; Mecheril et al. 2013).

Es gilt zu klären, wo und auf welche Art und Weise Differenz(en) hergestellt werden, und wie dies empirisch gefasst wird. Damit verbunden ist die Frage der Verortung von Differenz(en), d. h. neben dem *Wie* der Differenzierungen (z. B. dem Doing Diversity und Doing Difference) ist auch die Frage nach dem *Wo* – also die Beteiligung von Bildungsorganisationen – und dem *Wer* – also die Frage der Beteiligung der Akteur*innen bei der Herstellung von Differenz(en) von Bedeutung. Auch stellt sich die Frage, welche Rolle die Differenzkategorien (z. B. *Race*, Klasse, Geschlecht, dis/ability und sexuelle Orientierung) spielen und wie mit der Kategorienfrage empirisch verfahren wird.

Ich gehe von der These aus, dass Differenzierungen und Normierungen nicht nur *in* sondern auch *durch* Bildung und Bildungsorganisationen reproduziert werden (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Hofstetter 2017, S. 58; Riegel 2016). Hofstetter (vgl. ebd.) bezeichnet soziale Bildungsungleichheiten gar als Streitpunkt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und zeigt dabei zwei konkurrierende Denktraditionen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten auf. Entweder gehe es um die Erklärung, dass Bildungsungleichheiten ursächlich auf die Bildungsteilnehmenden, oder aber, dass diese auf die Bildungsinstitutionen zurückzuführen seien. Wenn es um den Fokus auf die Bildungsteilnehmenden geht, werden (in Forschung und Theorie) die Organisation und ihre Akteur*innen meist als neutral betrachtet, d. h. es wird ihnen keine Beteiligung am Ungleichheitsgeschehen zugeschrieben. Solche Zugänge rekurrieren oft auf Boudon (Boudon 1974). Damit einher geht die Annahme einer meritokratischen Strukturierung von Gesellschaft (vgl. Solga 2009)¹⁵. Beim *zweiten* Erklärungsansatz, bei dem es um den Fokus auf Bildungsinstitutionen geht, wird auf Bourdieu und Passeron (vgl. 1971) Bezug genommen. Die Autoren zeigten erstmals anhand statistischer Analysen auf, dass die soziale Herkunft sowohl beim Bildungszugang, beim Bildungsentscheid und auch innerhalb von Bildungsverläufen einen wesentlichen Einfluss auf Einschluss oder Ausschluss bedeutet (vgl. ebd., S. 235). Damit verbunden ist die Forderung, die Rolle der Akteur*innen und des Bildungssystems selbst vermehrt zu erforschen. Gleichzeitig forderte dies auch die damals erstarkende Frauenforschung bzw. Geschlechterforschung.

Beim *zweiten* Ansatz geht es darum, die Rolle der Schule und ihres Personals bei der Reproduktion von Differenzierungen und sozialen Ungleichheiten zu untersuchen. Die schulische Definitionsmacht, die durch das Schulpersonal ausgeübt wird, soll beforscht werden. Mittlerweile liegen zahlreiche Studien vor, welche die Verantwortung der Bildungsorganisationen bei der Reproduktion von Differenzierungen betonen, und zwar in Bezug auf unterschiedliche Differenzkategorien. Auch das pädagogische Handeln, eingebettet in den Kontext der Bildungsorganisation, wird in den Blick

¹⁵ Die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit legitimiert sich über das Narrativ, dass Bildungsungleichheiten eine natürliche Konstante sind und dient demnach auch als Argument, dass ungleiche Bildungschancen auf die Leistung und Anstrengung einzelner Individuen zurückzuführen sind und Bildungserfolg allein durch persönlichen Verdienst erfolgt.

genommen, ohne es zu individualisieren (vgl. Budde/Willems 2009; Diehm et al. 2013; Kuhn 2013). Riegel bemerkt in Bezug auf Jugendarbeit und Schule dazu: «Bildung ist also in mehrfacher Hinsicht von gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungen und trägt selbst zu Ein- und Ausschlüssen sowie zu Normalisierungen und Othering bei.» (Riegel 2016, S. 106) Gleichzeitig betonen Riegel und andere Autor*innen auch das Potential, das Bildung(sorganisationen) zur Veränderung von ausschliessender Praxis hat. Bildungsprozesse zielen unter anderem auf kritische Selbstreflexion, Solidarität und Veränderung. Im Anschluss an Foucault kann Bildung als Diskursereignis verstanden werden. Der Diskurs ist nicht als neue Bildungsinstanz gerahmt, sondern wird als ein Ort verstanden, durch den Veränderungen möglich sind. Veränderungen, die z. B. eine widerständige Praxis hervorbringen, durch die Dynamik des Diskurses (vgl. Messerschmidt 2011, S. 307). Bildung hat neben der Verhinderung der Teilhabe insbesondere auch das Potential Barrieren abzubauen und die Chancengleichheit zu erhöhen. Hier kann z. B., so Riegel (vgl. 2016, S. 312ff.), eine intersektionale Analyseperspektive auch zur kritischen Reflexion von methodisch-didaktischem Handeln, von curricularen Inhalten und von eigenen Einstellungen und Haltungen genutzt werden.

3.1.1 Intersektionalität in erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung

Intersektionalität kann, wie es in Kapitel 2.2 bereits aufgezeigt wurde, als eigener Zugang zur Analyse von Begriff und Prozessen von Diversity in der Hochschullehre betrachtet werden. Mit Intersektionalität sind des Weiteren auch Begriffe wie z. B. Rassismus, Machtverhältnisse, Herrschaftskritik, Differenz und soziale Ungleichheit, zudem Identitätspolitik, soziale Gerechtigkeit und Gesellschaftskritik verbunden. Intersektionalität umfasst auch «different dimensions of the themes of community organizing, identity politics, coalitional politics, analyses of interlocking systems of oppression, and social justice» (Collins 2015, S. 9) und steht in engem Zusammenhang mit emanzipatorischen Diskursen und Praktiken (vgl. Cho et al. 2013; Crenshaw 1989; Harris/Patton 2018). Viele der Autor*innen verbinden ihre akademische Tätigkeit mit Aktivismus innerhalb und ausserhalb der Hochschulen, was auch als «Activist Scholarship» (Sudbury/Okazawa-Rey 2009) bezeichnet wird. Durch die Analyseperspektive der Intersektionalität spitzt sich die Kategorienfrage zu, weil die Wahl der Differenzkategorien und deren Fokussierung selbst als Machtdynamik verstanden wird. Es ist unmöglich, die ganze Vielfalt und Kritik der intersektionalen Zugänge hier angemessen zu würdigen. Intersektionalität ist quer durch viele Disziplinen zu einem vielfach rezipierten wie auch viel kritisierten theoretischen und empirischen Zugang geworden.

Ich gehe hier auf Grundlinien ein, die in Bezug auf meine Fragestellungen bzw. meine Verwendung des Konzepts Intersektionalität im bildungswissenschaftlichen Forschungskontext von Bedeutung sind. Budde (vgl. 2013b, S. 246) stellt aufgrund von Datenbankanalysen fest, dass die Datenlage von

(empirischen) Arbeiten im Bereich Intersektionalität im erziehungswissenschaftlichen Kontext «noch bemerkenswert dünn» ist. Diese Aussage trifft ein paar Jahre später so nicht mehr zu. Jedoch ist die Vieldeutigkeit des Konzepts immer noch vorhanden, was ein Teil der Autor*innen als Stärke des Zugangs bezeichnen. Die zunehmende Thematisierung von Intersektionalität auch, aber nicht nur in den Erziehungswissenschaften, unterstreicht deren Bedeutung, und es wird auch im Verlauf des Kapitels deutlich werden, dass in Bezug auf Hochschullehre und Diversity Forschungsbedarf besteht. Intersektionalität wird in erziehungswissenschaftlichem Kontext unter anderem als *Analyseperspektive* verstanden (vgl. Riegel 2016; Walgenbach 2016b).

Für die Positionierung von Intersektionalität in den Erziehungswissenschaften ist eine kurze Einordnung der Entwicklung des Ansatzes notwendig. Dies ist mir insofern wichtig, als dass auch die Verortung und Einordnung eines solchen Zugangs Machtdynamiken unterliegt, wie folgendes Zitat von prominenten Vertreter*innen des Konzepts verdeutlicht:

«Recognizing intersectionality's historical contingencies, we also want to take the opportunity to address the tendency to receive and assess intersectionality entirely apart from the temporal and contextual dynamics of interpretation that are themselves intersectionally constituted.

Intersectionality has traveled into spaces and discourses that are themselves constituted by power relations that are far from transparent.» (Cho et al. 2013, S. 789)

Den eigenen Standort und Standpunkt bewusst zu machen, dient einer Hegemonieselbstkritik (vgl. Kapitel 4.1.3). Denn Hegemoniekritik sollte von innen wie von aussen geschehen, im Sinne einer «Selbstreflexion und Theoretisierung der hegemonialen Positionen» (z. B. Heteronormativität oder *critical whiteness*) (vgl. Dietze 2008, S. 40; Thym 2019). Damit verbunden ist eine Verortung und Anerkennung der historisch-kulturellen Verortung von Intersektionalität. So gibt es zahlreiche Kritik von Women of Color, Intersektionalität werde «weiss vereinnahmt» und damit ihrer grundlegenden Wurzeln und der Ausrichtung auf Social Justice entzogen (Bilge 2013). Harris und Patton(2018) fordern: «When researchers frame their studies using intersectionality, it is imperative that they provide a detailed history and exploration of intersectionality as a concept, if not as a framework.» (vgl. ebd., S. 22) Insofern erachte ich dieses Kapitel und meine eigene Selbstreflexion während des gesamten Forschungsprozesses als Antwort auf diese Forderung, wobei sich das Dilemma der Vereinnahmung nicht völlig auflösen lässt. Denn letztlich bleibt jede intersektional forschende Person selbst Teil einer Machtdynamik, die nicht reflexiv aufgelöst werden kann und als Widerspruch und Paradoxie stehen bleibt.

Der Begriff Intersektionalität wird oftmals Kimberlé Crenshaw (1989) zugeschrieben, die in ihrem Artikel von 1989 den Begriff «intersections» erstmals erwähnt und damit auch eine akademische

(juristische) Diskussion ins Rollen brachte. Collins beispielsweise problematisiert diese Zuschreibung von Intersektionalität an die Adresse von Crenshaw als Reproduktion einer kolonialen Entdeckung:

«This rhetorical strategy of mentioning one African American woman as intersectionality's foremother fosters a collective ritual that legitimates this particular origin story. (...). Yet despite this widespread practice of recasting Crenshaw's work to resemble colonial discoveries, 'Mapping the Margins' is useful for marking a juncture when the ideas of social movement politics became named and subsequently incorporated into the academy.» (Collins 2015, S. 10)

Die «Entdeckung» von Intersektionalität einer einzelnen Schwarzen Frau (namentlich Kimberlé Crenshaw) zuzuschreiben und mit einem bestimmten historischen Zeitpunkt der Entdeckung zu versehen, ähnelt eher einem Bedürfnis einen klaren Ursprung für die Überlagerung von Sexismus und Rassismus zu finden. Viel wichtiger wäre es jedoch, Intersektionalität als einen jahrhundertealten Kampf von Women of Color zu verstehen. Dieser Kampf ist einerseits in der US-amerikanischen Geschichte verortet und er wurde von vielen Theoretiker*innen, Forscher*innen und Frauenrechtler*innen (z. B. Sojourner Truth, Audre Lorde, Angela Davis, bell hooks) geführt. Andererseits sind die politischen, literarischen und akademischen Arbeiten des US-amerikanischen Black Feminism in den 1960-ern und 1970-ern noch viel weitreichender einzuordnen, nämlich in einen «broader array of cross-cultural, cross-national, and historically specific social justice projects that aimed to dismantle multiple social inequalities» (Collins 2015, S. 7). Die akademische Diskussion um Intersektionalität wird von vielen weiteren People of Color mitgeprägt (z. B. von Latinx bzw. Chicanx¹⁶ Autor*innen wie Aktivistin Gloria Anzaldúa). Schwarze Frauen und Women of Color warfen dem vorherrschenden Feminismus Ethnozentrismus vor, und Ignoranz in Bezug auf die Realität von Rassismus und Klassismus (vgl. Combahee 1979). Die Weiterentwicklung der akademischen Diskussion folgte erst später, in den 1980-er und 1990-er Jahren (vgl. Meyer 2017, S. 51). Mit der Kritik wurde die dominante Masterkategorie «Geschlecht» grundsätzlich ins Wanken gebracht. Damit verbunden wurde die Frage gestellt, ob es legitim sei, von einem bestimmten Standpunkt aus ein universelles Kollektiv von Frauen anzunehmen und von diesem universellen Anspruch her z. B. Erkenntnisse in der Forschung zu generieren (vgl. Meyer 2017, S. 57). Sowohl im US-amerikanischen wie auch im europäischen Raum gibt und gab es jedoch vielfältige Zugänge zu Intersektionalität sowohl in Theorie wie auch Praxis (vgl. ebd., S.27ff).

Intersektionalität wird sowohl als Analyseperspektive, als «analytical framework» (vgl. Cho et al. 2013; Riegel 2016; Winker/Degele 2009), wie auch als Theorie und methodologischer Zugang (vgl.

¹⁶ Latinx und Chicanx werden als geschlechtersensible Begriffe (die Endung auf -x inkludiert alle Geschlechtsidentitäten) und Selbstbezeichnungen von Personen verwendet, die eine identitäre Verbindung zu Lateinamerika haben. Der Begriff wird insbesondere im US-amerikanischen Kontext verwendet.

Cho et al. 2013; Winker/Degele 2011) oder als Heuristik bezeichnet (Cho et al. 2013, S. 787). Darüber hinaus wird Intersektionalität als erkenntnistheoretisches Projekt verstanden (vgl. Cho et al. 2013; Collins 2015). Gleichzeitig gibt es weder Einigkeit noch abschliessende Antwort darauf, als was Intersektionalität letztlich gilt. Kathy Davis stellt fest, dass gerade diese fehlende Präzision und die Offenheit und Uneindeutigkeit die Intersektionalität zu einem nützlichen heuristischen Instrument für feministische Forschung mache (vgl. Davis 2013, S. 69). Intersektionalität wird oft als «buzzword» (Bilge 2013; Davis 2013; Harris/Patton 2018) und als «travelling concept» (Bilge 2013; Knapp 2005) bezeichnet. Im Fazit des Kapitels (vgl. Kapitel 3.1.5) werde ich zusammenfassend verdeutlichen, wie ich Intersektionalität in meiner eigenen Forschung verstehe und nutze.

Werden intersektionale Zugänge gewählt, stehen komplexe Wechselwirkungen bzw. die Art und Weise, wie gewisse Differenzlinien zu sozialer Ungleichheit führen, im Zentrum des Interesses, und es werden mehrschichtige Herrschaftsverhältnisse wie z. B. Sexismus, Rassismus und Klassismus analysiert. *Race*, Klasse, Geschlecht und sexuelle Orientierung werden dabei als komplexe gesellschaftliche Praktiken verstanden. Dazu gehören sowohl wirtschaftliche und politische Aspekte wie auch Subjektivierungs- und Normalisierungsprozesse, die mit institutionalisierten Normen, Denkweisen und Körperpraxen verknüpft sind (vgl. Demirović/Maihofer 2013, S. 39; Rommelspacher 2009; Walgenbach 2012). Bei intersektionalen Ansätzen werden mehrere Differenzkategorien und oft mehrere Ebenen von Überschneidungen angenommen und analysiert. Das Spezifische am intersektionalen Zugang ist nicht die Berücksichtigung mehrerer Kategorien - das haben bereits andere Zugänge in Sozialwissenschaften und anderen Disziplinen getan - sondern vielmehr die Verbindung von mehreren, sich überschneidenden Differenzlinien und die Betrachtung von mehreren Ebenen, die sich interdependent überlagern (Mikro-, Makro- und Mesoebene). In der Regel werden diese Ebenen als die Subjektebene (Kategorien als Identitätskategorien, Mikroebene), die Strukturebene (strukturelle Ungleichheit, Strukturkategorien, Meso- und Makroebene) und die Ebene der symbolischen Repräsentationen (Normen/Werte und die Verbindung zu den Strukturkategorien) (vgl. Winker/Degele 2009) bezeichnet.

Leslie McCall (vgl. 2005) analysiert Intersektionalität sowohl als theoretischen wie auch methodologischen Analyserahmen und bietet eine Einordnung von unterschiedlichen intersektionalen Zugängen an. Sie unterscheidet drei unterschiedliche Zugänge (von vorwiegend quantitativen Forschungsvorhaben); erstens den Ansatz der *antikategorialen Komplexität*, der vorwiegend von dekonstruktivistischen bzw. poststrukturalistischen Forschenden verwendet wird, und der Kategorien als fluide und multiple annimmt bzw. grundsätzlich problematisiert; zweitens der Ansatz der *intra-kategorialen Komplexität*: in dessen Zentrum die Vielschichtigkeit innerhalb einer bestimmten Kategorie und deren soziale Konstruiertheit (z. B. Geschlecht) stehen, und der den Blick

auf Fragen der Identität und Subjektivität legt; drittens der Ansatz der *interkategorialen Komplexität*, der sich strategisch auf soziale Kategorien bezieht und der die Wechselwirkungen zwischen Kategorien, v.a. auf der Makroebene, fokussiert. Daraus lässt sich für das eigene Forschungsvorhaben folgern, dass neben der inhaltlichen Bestimmung der Kategorien selbst auch die Auswahl und Hierarchisierung von Kategorien nachvollziehbar zu begründen ist (Rommelspacher 2009, S. 94). Es gilt zu vermeiden, die Kategorien additiv zu verstehen oder davon auszugehen, dass die Kategorien unbeeinflusst voneinander existieren (vgl. Demirović/Maihofer 2013, S. 39).

Die Debatten, die Gemeinsamkeiten und insbesondere auch die Unterschiede von intersektionalen Forschungszugängen beziehen sich somit auf die folgenden Aspekte: auf das *Verhältnis der Differenzkategorien* zueinander (und der damit verbundenen Herrschaftssysteme), auf den *disziplinären und theoretischen Status* von Intersektionalität, auf die Auswahl und damit einhergehende *Machtdynamik der Differenzkategorien*, auf die *Auswahl der Analyseebene*, auf die Rolle von *Machtanalysen*. Für den Kontext von Hochschullehre gilt es zudem zu fragen, inwiefern Intersektionalität das soziale Feld strukturiert (vgl. Budde 2013b, S. 254). Für bildungswissenschaftlich orientierte Forschung ist es zentral, soziale Ungleichheiten nicht bloss aufzuspüren, sondern die strukturierende Bedeutung der Kategorien für das soziale Feld herauszuarbeiten, und damit verbunden stärker *Machtanalysen und Machtdynamiken* in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.). Deshalb wird hier Intersektionalität in die bildungswissenschaftliche Forschung eingebettet, mit Fokus auf Fragestellungen zum pädagogischen Vermittlungsprozess.

Intersektionalitätsanalysen spielen zunehmend auch in der qualitativen Bildungsforschung eine Rolle. So werden beispielsweise pädagogische Ansätze, professionelle Diskurse und Praxen sowie Interaktionen im schulischen Bildungskontext mit Intersektionalitätsanalysen gemacht (Leiprecht/Lutz 2005; Riegel 2016; Wellgraf 2012). Zudem werden sie auch für den außerschulischen Bereich (vgl. Riegel 2016) bzw. zur Analyse von Lebenslagen und Handlungsstrategien von Jugendlichen (Wellgraf 2012) verwendet.

Webers (vgl. ebd.) Studie zeigt anhand der Konstruktion «des türkischen Mädchens» in der gymnasialen Oberstufe auf, «dass gegenderte Ethnisierungsprozesse in der Schule die Funktion haben, sozioökonomische Disparitäten zu dethematisieren» (vgl. ebd., S. 54) und die Analysen weisen darauf hin, dass die Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihrer Normalitätsvorstellungen die Schüler*innen bewerten. Weber analysiert dies auf der Grundlage von Doing Difference, Doing Class, Doing Ethnicity etc. Die Lehrpersonen handeln im Sinne einer Reproduktion von Dominanzdiskursen, die tief im pädagogischen Denken und Handeln verankert sind (vgl. Walgenbach 2017a; Weber 2008). Diese Aspekte werden auch durch Iller (vgl. 2013, S. 404) gestützt. Sie stellt fest, dass

bildungswissenschaftliche Analysen und Interventionen dort ansetzen sollen, wo Benachteiligung erzeugt wird, nämlich in Institutionen, in Regeln und sozialen Praktiken. Daraus folgert Iller, dass die Stärke des Konzepts Intersektionalität darin bestehe, dass es sich auf Strukturen und damit strukturelle Diskriminierung beziehe und dadurch auch keine Aufzählungen von Kategorien notwendig seien. Es geht nach Iller somit nicht um eine Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen und deren Förderung, sondern um eine Analyse von Auswahl- und Bewertungssystemen, um eine Analyse von Zugängen zu Ressourcen und um die Analyse von Normalitätsvorstellungen. Intersektionalität könne an diesen Stellen «interagierende strukturelle Wirkungen sichtbar machen» (ebd., S. 405). Es gilt demnach zu erörtern, wie eine Analyse von Auswahl- und Bewertungssystemen im Kontext der Hochschullehre erfolgen kann. Dies schliesst auch Normierungen und Ausschlüsse mit ein und wird anhand des Forschungsstandes zu Selbstaffirmierung und Othering aufgegriffen.

Machtanalysen seien, so Leiprecht und Lutz (vgl. 2005), als Mindeststandard von intersektionalen Analysen zu betrachten. Es lässt sich jedoch feststellen, dass es nur wenige Studien gibt, welche die Involviertheit von Lehrenden im Prozess von Selbstaffirmierung und Othering ins Zentrum der Analysen stellt. Im Bereich Hochschullehre ist die Datenlage sehr dünn, insbesondere im deutschsprachigen Raum. Riegel (vgl. 2016) hat eine der wenigen Studien zu Intersektionalität und Othering im Kontext von Bildung mit Fokus auf das pädagogische Personal vorgelegt. Riegel nutzt ein *Begriffsverständnis von Othering* wie es im Sinne einer postkolonialen Theoriebildung (vgl. Said 1978; Spivak 1985) entwickelt worden ist. So versteht sie Othering «als Wechselspiel von Subjektivierung (als Prozess der Hervorbringung und Anrufung als Andere) und Objektivierung (durch Zuschreibung, Festschreibung, Ausgrenzung)» (Riegel 2016, S. 53). Diejenigen, die als Andere markiert und adressiert werden, fügen sich auch selbst in diese Diskurse ein und greifen zu ähnlichen Argumenten. Riegel thematisiert das pädagogische Handeln in Schule und Jugendarbeit unter einer intersektionalen Betrachtung von sozialer Ungleichheit. Dabei entwickelt Riegel eine eigene intersektionale Analyseperspektive. Um die Interdependenz von gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen empirisch zu fassen, nutzt sie den Zugang über eine Analyse von Otheringprozessen (vgl. ebd., S. 61ff). Sie fragt zudem danach, welche Widersprüche und Potentiale in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Differenz und Ungleichheit vorhanden sind. Riegel konnte dabei die Involviertheit der Pädagog*innen in hegemoniale Verhältnisse deutlich aufzeigen. Auch wenn viele der Pädagog*innen antirassistisch oder insgesamt diskriminierungskritisch weitergebildet sind, kommt es innerhalb von Bildungsprozessen zu Othering und Ausgrenzung. Oftmals wirkt Othering aus einer privilegierten Position heraus. Bestehende Dominanzverhältnisse werden dadurch reproduziert. Pädagog*innen sind demnach innerhalb von Bildungsprozessen an der Aufrechterhaltung von Dominanzverhältnissen beteiligt. So kann Riegel anhand von zwei unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern aufzeigen, dass in kapitalistischen und kolonial geprägten Gesellschaften Othering wirksam wird, dass Bildung und Othering aufs engste miteinander verflochten sind, und dass demnach in der alltäglichen pädagogischen Praxis hegemoniale Ordnungen bestehen, und Normierungen und Ausschlüsse erfolgen. Dies ist insofern bedeutsam, als Bildungsprozesse im Kern auch auf Selbstbestimmung und Emanzipation ausgerichtet sind. Bildungsprozesse sollen Teilnehmende befähigen, Wissen kritisch einzuordnen, sich selbstreflexiv auf die Welt zu beziehen und die eigene Involviertheit in der Welt zu verstehen. Damit gelingt es Riegel, aufzuzeigen, dass es für Pädagogik und Soziale Arbeit unabdingbar ist, die eigene Beteiligung an den Grenzziehungen und Normierungen reflexiv zu hinterfragen. Sie schlussfolgert, dass Bildungs- und Weiterbildungsarbeit als reflexive Differenz- und Grenzarbeit entworfen werden soll. Dies hat auch mit dem Prozess hin zur Selbstbestimmung zu tun, die sich im Wechselspiel mit Solidarität vollzieht.

Es geht damit um Selbst- und Weltverständnis, und um Menschwerdung. Bildungsprozesse finden demnach unter widersprüchlichen Bedingungen statt, weil einerseits die Förderung von Emanzipation und Selbstbestimmung und andererseits die Reproduktion von Ungleichheiten Teil davon sind (vgl. ebd.).

Im internationalen Kontext gibt es im Bereich Hochschulforschung (Higher Education) einzelne qualitative Studien, die mit dem Framework von Othering arbeiten. Die Studie von Burke und Crozier (vgl. Burke/Crozier 2014) ist in Grossbritannien und im Rahmen des nationalen Projekts zu «Widening Participation» (zur Öffnung und Förderung von Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen) verortet. Die zunehmende Diversität der Studierenden hat im Rahmen dieses multiperspektivischen Forschungsprojekts interessante Ergebnisse in Bezug auf Othering hervorgebracht. Durch die Zunahme bzw. die angenommene Zunahme der Diversität erhöht sich die Angst vor «den Anderen», also den wahrgenommenen «others». Implizit wird angenommen, dass diese neuen Gruppen von Studierenden, z. B. aus bildungsfernen Schichten, einerseits das Niveau senken und, dass andererseits deren Studierfähigkeit bzw. Anpassungsfähigkeit an die Universität fraglich ist (vgl. ebd.). Die Autor*innen analysieren ihre Ergebnisse auch im Kontext von Geschlechterverhältnissen und stellen eine Angst vor einer Verweiblichung der Akademie fest, was mit tieferer Leistung, zunehmender Emotionalisierung oder weniger Disziplin assoziiert ist. Die Ergebnisse lassen auf eine Selbstaffirmierung der vorherrschenden männlichen Norm und ein Othering in Bezug auf die Zielgruppen der unterrepräsentierten Studierenden und Frauen schliessen. Eine weitere Studie legen Ramezanzadeh und Rezaei (vgl. 2018) vor, sie ist im iranischen Hochschulkontext situiert. Die Studie fokussiert Bedingungen von «Social Just Teaching» und wurde mit Hilfe von Tiefeninterviews mit iranischen Lehrenden im Fachbereich Englisch im Kontext Hochschule durchgeführt. Auch hier spielt das Konzept von Othering eine Rolle, indem «Social Just Teaching» dahingehend definiert wird, dass ein Abbau und ein Bewusstmachen von Otheringprozessen zentral sind. Zudem arbeitet die Studie heraus, dass die Reflexion der eigenen Positionierung auch in Bezug auf das Curriculum, bzw. auf die Auswahl und Auseinandersetzung mit Lehrinhalten, zentral ist (vgl. ebd.).

Einzelne Studien befassen sich mit der Perspektive der Studierenden. Die Erfahrung der befragten Studierenden dreht sich um Momente von Diskriminierung und Ausgrenzung. Othering nimmt dabei unterschiedliche Facetten an, wie es verschiedene Autor*innen aufzeigen können. Es geht z. B. um Homogenisierung von Perspektiven, um Exotisierung und Ausschluss, um Defizitorientierung in Bezug auf akademische Leistungen, oder auch um die Unterstellung von kultureller Überforderung (vgl. Burke/Crozier 2014; Laufer/Gorup 2018; Le Breton/Böhnel 2019; Leontiy 2019; Phirangee/Malec 2017; Zewolde 2021). Eine weitere Studie zu Othering, Identitätsbildung und Agency hat Qvotrup Jensen (vgl. 2011) vorgelegt. Obwohl die Studie nicht im Bildungskontext verortet ist, liefert sie

zentrale Einsichten für eine Verschränkung von Othering und Agency. Der Autor zeigt auf, dass Othering keineswegs nur ein gradliniger Prozess in die Isolation und Ausgrenzung sein muss, sondern dass der Othering Prozess und die damit verbundenen Erfahrungen auch zurückgewiesen werden können, was sich im Sinne eines Agency-Prozesses zeigt:

«Othering discourses, even if they are experienced as painful, also open a space for agency. In a paradoxical way, agency as capitalization illustrates the continued relevance of the concept of othering: Thinking in terms of othering allows us to grasp how power structures condition agency and to reflect on how historical symbolic meanings frame the possibilities at hand for negotiating identity.» (vgl. ebd., S. 73)

Forschungsmethodisch gibt es unterschiedliche Zugänge, wie Otheringprozesse erfasst werden: Mixed-Method Zugänge wie z. B. ethnographische Studien in Kombination mit Problemzentrierten Interviews (vgl. Riegel 2016). Oder es werden Beobachtungen mit ergänzenden Interviews oder Fokusgruppendifkussion kombiniert (vgl. Burke/Crozier 2014). Zudem wird bei der Erfassung der Perspektive der Studierenden auch auf narrativ-biographische Verfahren (vgl. Laufer/Gorup 2018; Phirangee/Malec 2017; Zewolde 2021) oder problemzentrierte Interviews (vgl. Le Breton/Böhnel 2019) zurückgegriffen. Zur Analyse der Daten werden oft Kodiervverfahren, strukturierte Inhaltsanalysen, verschiedene Varianten von theoretischem Kodieren oder diskursanalytische Zugänge verwendet.

Forschungsstand zu Intersektionalität im Bildungskontext

Für den Bereich Hochschulforschung (Higher Education) und Erwachsenenbildungsforschung (Adult Education Research) gibt es noch wenige Befunde bezüglich Intersektionalität. Harris und Patton (vgl. 2018) präsentieren im Journal of Higher Education eine summative Inhaltsanalyse zur Frage, inwiefern «Intersectionality» in Artikeln im Bereich Higher Education kontextualisiert wird. Sie stellen eine Reihe von Fragen an die gefundenen Artikel (z. B. zu den geschichtlich-historischen Wurzeln im Black Feminism, zur Analyseebene, zu den Differenzkategorien, zur methodologischen Einbettung, zur Social Justice Agenda etc.). Die Recherche analysierte Artikel in der Zeitspanne von 1989-2017 und umfasste Datenbanken wie ERIC und letztlich sieben Journals mit Fokus auf Higher Education/Postsecondary Education. Das ergab eine Datenbasis von 97 Artikeln. Die Analyse zielte insbesondere darauf ab, Intersektionalität mit seiner transformatorischer Kraft in Bezug auf Social Justice zu stärken (vgl. ebd. S. 1), und zu analysieren, wie Intersektionalität verwendet wird, und inwiefern dabei ein (Un)doing Intersectionality stattfindet.

Diesen Aspekt nimmt auch eine neuere Metastudie auf, die insbesondere auf die Verwendung von Intersektionalität als Methode und Methodologie im Hinblick auf die Lebensrealitäten von Women of

Color in der Akademie abzielt (vgl. Haynes et al. 2020). Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass Intersektionalität oftmals nicht kontextualisiert und als reines «Buzzword» verwendet werde, was den Studien eine Art «Feel Good Flavor» (vgl. Harris/Patton 2018) gebe. Mehr als 50% der untersuchten Artikel bezogen sich bei den Ausführungen auf keine einzige Wissenschaftler*in of Color, d. h. Intersektionalität wird weissen Wissenschaftler*innen zugeschrieben, was Bilge (vgl. 2013) als «epistemische Gewalt» bezeichnet. Damit werden Women of Color zum Schweigen gebracht und ihre wissenschaftliche Arbeit wird enteignet. Hingegen zeigt die Metanalyse jedoch auch auf, dass in einer Minderheit von Publikationen Women of Color ins Zentrum gerückt und als Subjekte mit einer eigenen, wertvollen Stimme dargestellt werden (vgl. Haynes et al. 2020, S. 770). Dies geschieht in nur 23 Studien über einen Publikationszeitraum von 30 Jahren hinweg. Ein weiteres Ergebnis der Analyse ist, dass der Begriff Intersektionalität teilweise gar nicht oder nur unscharf geklärt und vage verwendet wird. So werden z. B. nur die Verschränkungen der Differenzlinien thematisiert und damit wird der strukturelle Charakter von Diskriminierung ausgeblendet (vgl. auch Harris/Patton 2018; Haynes et al. 2020).

Ähnliches zeigt eine finnische Metaanalyse für den Bereich Erwachsenenbildungsforschung. Deren Autor*innen betonen, dass insbesondere *Race* und Ethnizität als Strukturkategorien in den gefundenen Artikeln praktisch gänzlich fehlen, wohingegen der Fokus auf Kategorien wie Lernschwierigkeiten und Alter gelegt werde (vgl. Keskitalo-Foley/Naskali 2018). Gemäss den Autor*innen blieben die Analysen oftmals auf der Mikroebene stehen und schlossen damit komplexere Machtanalysen aus. Keine der untersuchten Analysen beziehe sich auf alle drei Ebenen (Identität, Struktur, Repräsentation) (vgl. ebd., S. 17). Darüber hinaus beziehen sich viele der Artikel und Analysen auf marginalisierte Positionen, was einem Fokus auf diskriminierte Zielgruppen gleichkommt. Dabei werde vernachlässigt, dass es bei Intersektionalität auch um Analysen von Machtdynamiken, Dominanzkultur und Privilegien im Kontext von Hochschulen oder Erwachsenenbildungsinstitutionen geht (vgl. Harris/Patton 2018; McAllister 2018; Merrill/Fejes 2018). Einige Studien nehmen das Thema Empowerment im Rahmen von Erwachsenenbildung auf (vgl. McAllister 2018; O'Grady 2018). Unter dem Aspekt von «Empowering Learning Environments». So zeigt eine Studie im Bereich LGBT, Alter und Erwachsenenbildung auf, wie Intersektionalität, als Set von Fragen für die biographische Auseinandersetzung mit den eigenen Identitätskategorien, anreichern kann (vgl. McAllister 2018). Auch wenn dadurch dem Aspekt Empowerment im Lernprozess von Erwachsenen eine hohe Bedeutung beigemessen wird, ist die Verwendung von Intersektionalität hier kritisch zu betrachten. Denn durch die Verwendung in einem solchen Kontext erhält Intersektionalität hier einen identitären Charakter und dabei können strukturelle Diskriminierungen verwischt werden.

Die Stärke solcher Zugänge zeigt sich in der Verbindung mit dem positiven Aspekt von Emanzipation, Empowerment und Bildung, und damit kann Intersektionalität in der Bildungspraxis Potential entfalten. Und wie in der oben erwähnten Metanalyse von Haynes et al. (vgl. ebd., S. 771) betont wird, hat Intersektionalität insbesondere auch in Bezug auf Wissensgenerierung und Epistemologie eine zentrale Bedeutung und kann Schwarze Frauen als Forscher*innen und damit zentrale Akteur*Innen der Wissensgenerierung positionieren.

Methodisch werden in den oben zitierten Forschungsarbeiten sowohl qualitative Interviewstudien, ethnographische Beobachtungen und Diskursanalysen wie auch quantitative Studien realisiert. Auch wenn die ethnographischen Zugänge, insbesondere für die Analyse von Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktionen dominieren, so gibt es auch weitere Erhebungs- und Analyseinstrumente, die zur Anwendung kommen. Wie ein Teil der Studienautor*innen feststellt, ist es gerade diese Offenheit und Uneindeutigkeit, die Intersektionalität zu einem nützlichen heuristischen Instrument für feministische Forschung macht, ohne methodische oder methodologische Setzungen vorzunehmen (vgl. Davis 2013, S. 69).

3.1.2 Rassismuskritik und postkoloniale Zugänge

Gomolla und Radtke (vgl. 2009) zeigen mit ihren Studien zur *institutionellen Diskriminierung* auf, wie die Herstellung von ethnischer Differenz in Schulen erfolgt. Zentral an diesem Zugang sind die Zusammenhänge zwischen politischen Strategien, institutionellem Wissen und Diskursen und damit verbunden mit den Praxen der Organisationen. Gomolla und Radtke können nachweisen, dass Schulen von den Aufnahme- bis zu den Abschlussprozessen direkt und indirekt in institutionelle Diskriminierung involviert sind, und dass dies oftmals negative Einflüsse auf den Schulerfolg von migrantischen Kindern hat. Es geschieht beispielsweise bei der Einschulung, bei der Überweisung in Sonderklassen oder bei den Übergängen in die Sekundarstufe. Gomolla und Radtke wollen mit ihren Analysen nicht einzelne Organisationen oder gar einzelne Akteur*innen in den Blick nehmen, sondern die Beziehungen zwischen Organisationen und Menschen und spezifisch die Entscheidungslogiken und die alltäglichen Praxen (vgl. ebd.).

Mit der Erforschung von institutioneller Diskriminierung und Rassismus als Analyserahmen konnte Kalpaka (vgl. 2015, S. 253) aufzeigen, dass auch Hochschulen kein Ort ausserhalb der gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen sind und die machtvollen Unterscheidungen in alltäglichen Praxen reproduziert werden. Die Interviewstudie fokussierte sowohl Lehrende wie auch Studierende. Ergebnisse zeigen auf, wie Sprache für migrantische Studierende zum Ein- oder Ausschlusskriterium wird, und: «Ein Problem scheint erst dann zu existieren, wenn zu befürchten ist, dass die unmarkierten «eigenen» [Hervorhebung im Original] Studierenden, die fraglos dazugehören,

benachteiligt werden könnten.» (ebd., S. 265). Eine weitere Studie an Schweizer Fachhochschulen von Le Breton und Böhnel (vgl. 2019) setzt bei der Reproduktion von Differenzierungen entlang der Differenzkategorien von Geschlecht und Migration im Fachhochschulkontext an. Mit einer ungleichheitstheoretischen Perspektive fokussiert die Studie auf die Bereiche Hochschullehre und Studienbedingungen. Analysiert werden Konsequenzen aus der Strategie der Internationalisierung von Fachhochschulen auf die Studierenden. Die Studie zeigt in Bezug auf Bildung und Differenz unter anderem auf, dass eine Tendenz herrscht, durch die Gleichbehandlung von Studierenden Diskriminierung zu fördern (vgl. ebd., S. 41). Sowohl die Studie von Kalpaka (vgl. 2015) wie auch diejenige von Le Breton und Böhnel (vgl. 2019) können aufzeigen, dass eine Orientierung an einer Struktur des Gleichbehandelns betont wird. Durch die Praxis der Gleichbehandlung werden die unterschiedlichen Erfahrungen und Bedarfe der Studierenden, die aus den unterschiedlichen Positionierungen und Lebensrealitäten heraus entstehen, vernachlässigt, und dies hat Diskriminierungen zur Folge. Beide Studien zeigen zudem auf, dass Sprache als wirkmächtiges Unterscheidungsmerkmal für «die Migrationsanderen» (vgl. Mecheril et al. 2010) genutzt wird, und dass migrantischen Studierenden in der Regel mangelnde Sprachkenntnisse unterstellt werden, was zu einer Defizitorientierung führt. So wird z. B. Mehrsprachigkeit nicht als Ressource erachtet und methodisch eingebunden, vielmehr wird der Fokus auf die Feststellung von Defiziten in der Unterrichtssprache gerichtet. Beide Studien können, ähnlich wie dies Gomolla und Ratke (vgl. 2009) für den Schulkontext taten, die Beziehungen zwischen Organisationen und zwischen den Akteur*innen aufzeigen, u.a. anhand von Entscheidungs- und Argumentationslogiken der Beteiligten Akteur*innen.

Ahmed formuliert einen *Doing Diversity* Zugang (vgl. Ahmed 2006; Ahmed 2007; Ahmed 2012). Ahmeds Studien sind an den Schnittstellen von feministischer Theorie, Queer-Theorie, *Critical Race Theory* und Postkolonialismus verortet. Sie stellt die Fluiditäts-Metapher und damit auch das *Doing Gender* und *Doing Difference* in Frage, also das stetige Herstellen von Kategorien in sozialen Interaktionen, bzw. ergänzt diese Vorstellung mit ihrem eigenen Zugang, indem sie auf Wirkungsweisen von institutionellem Rassismus verweist. Dieser ist starr und fest in Organisationen festgeschrieben, also kaum fluide. Es gibt wenige Forschungsarbeiten wie diejenige Ahmeds, die das Konstrukt *Diversity* erforschen und danach fragen, wie *Diversity* auf personaler und intentioneller Ebene wirkt. Deshalb ist Ahmeds Studie für meine eigene Studie von grosser Bedeutung. Ahmed stellt *Doing Diversity* ins Zentrum ihrer Arbeit und fragt danach, was *Diversity* tut, z. B. welche konkrete Arbeit getan wird, wenn von *Diversity* die Rede ist. Welche Auswirkungen hat diese Praxen und Handlungen haben? Wie wird *Diversity* verhandelt? Diese und ähnliche Fragen stellte Ahmed *Diversity-Beauftragten* an australischen und britischen Hochschulen. Damit steht nicht die Frage im

Zentrum, was Diversity ist, sondern wie Diversity in sozialen Interaktionen wirkt, was dabei getan wird, und welche Bedeutung das hat. Ahmed rückt auch – ähnlich wie Kalpaka (vgl. 2015) und Gomolla und Ratke (vgl. 2009) die Prozesse von institutionellem Rassismus ins Zentrum und nutzt diese als Analysefolie. *Race* bzw. *Ethnicity* werden durch diese Leseart nicht erst in der Interaktion hergestellt, sondern werden als Strukturkategorie vorausgesetzt und treten z. B. als institutionelle Diskriminierung bzw. als institutioneller Rassismus zu Tage.

Die von Ahmed interviewten Diversity-Beauftragten verwenden beispielsweise Hilfsbegriffe wie Gleichheit oder Gerechtigkeit, um Diversity zu umschreiben. Dies erklärt Ahmed damit, dass es keine klaren Definitionen von Diversity gebe und die Akteur*innen demnach auf eigene Interpretationen angewiesen seien: «If diversity is not tied down as a concept or is not even understood as signifying something in particular, there are clearly risks, in the sense that people can then define 'diversity' in a way that may actually block action.» (Ahmed 2006, S. 749) So werden Handlungen eher blockiert als gefördert. Ahmed zeigt zudem auf, dass sich Menschen besser fühlen mit dem Diversity-Begriff, im Kontrast zu Begriffen wie Antirassismus oder Antidiskriminierung etc. Denn Akademiker*innen möchten sich selbst als gute, kompetente und tolerante Menschen darstellen: «Academics tend to see themselves as good and tolerant people, they also tend to see themselves as not needing to be trained in Diversity.» (Ahmed 2007, S. 255) Ahmed geht ähnlich wie Castro Varela (vgl. 2010) nicht davon aus, dass Diversity per se ein transformatorisches Potential hat, und sie versucht den Blick auf Diversity durch ein «Prisma postkolonialer Perspektiven» (vgl. ebd., S. 249) zu lenken. Es geht auch darum, die unterschiedlichen Bedeutungen, die das Konstrukt aufweist und den Kontext, in dem es verwendet wird, zu analysieren, so wie es Ahmed im Kontext der Verwendung von Hochschulen macht. Beispielsweise erhält, je nach Position und Positionierung der Personen, der Begriff eine andere Bedeutung. So kann der Begriff Führungskräften per se einen positiven Wert verleihen, wohingegen Diversity-Beauftragte den Begriff inhaltlich füllen müssen, um ihrer Arbeit nachgehen zu können. Darüber hinaus wird durch die Verwendung von Diversity der Blick und das Sprechen über Rassismus umgelenkt, in eine positive, fröhliche Konnotation von Diversity-Handeln. «Happy Diversity» (Ahmed 2012, S. 72) nennt Ahmed diese Verwendung und Praxis, die von Ungleichheit und Diskriminierung ablenkt. Ahmed zeigt mit ihren Arbeiten zudem auf, inwiefern Gefühle und Affekte dabei eine zentrale Rolle spielen. So kann Diversity einerseits positive Gefühle von Freude, Bereicherung und Buntheit betonen und andererseits können sich Menschen auch schlecht fühlen, wenn z. B. über Rassismus oder andere Formen von Diskriminierung geredet wird: «Diversity work is after all emotional work. (...) as if diversity is what adds spice and colour to mainstream white culture.» (Ahmed 2007, S. 245f.) Bei der Wahrnehmung von Differenzen reagieren Menschen mit Gefühlen von Fremdheit oder Bedrohung, auch Gesten der Ablehnung sind nicht selten. Insgesamt

gelingt es Ahmed aufzuzeigen, wie sich die wirkmächtige Dialektik von Selbstaffirmierung und Veränderung, in den Eindrücken zeigt, die andere bei uns hinterlassen. (vgl. Ahmed 2014).

Thompson und Vorbrugg (vgl. 2018) und Thompson (vgl. 2021b) analysieren für den deutschen Hochschulkontext aus einer rassismuskritischen und abolitionistischen¹⁷ Haltung heraus die Strukturen der Hochschulen und auch kolonial-rassistischen Inhalte der Curricula. Hierzu gibt es jedoch insbesondere Mobilisierungen, Analysen und Diskussionsrunden und kaum Forschung. Die Forderungen implizieren Historisierung, Kontextualisierung und Problematisierung der kolonialen Beständigkeit (vgl. Thompson 2021b, S. 143). Jedoch hierzu liegen – zumindest für den schweizerischen Forschungskontext – kaum Studien vor.

3.1.3 Sozialkonstruktivistische Zugänge zur Erforschung von Diversity- Doing Gender/Doing Difference

Gemäss Walgenbach (vgl. 2017a, S. 587) hat die differenzsensible Schul- und Unterrichtsforschung, die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen analysiert, seit den späten 1990-er Jahren Auftrieb. Eine Mehrzahl dieser Studien erfolgt mittels ethnomethodologischer Zugänge. Phänomene sind demnach nicht objektive Tatsachen, sondern subjektiv hergestellte Konstruktionen. Der Ansatz von «Doing Gender» (West/Zimmerman 1987) baut auf Erkenntnissen dieser Theorielinien auf. Faulstich-Wieland, Weber und Willems (vgl. 2009) erforschen Doing Gender in Interaktionen im Schulalltag und betonen, dass Geschlecht zeitweise als Kategorie hinter andere Kategorien tritt. Das bedeutet, dass ein Teil der Herstellungspraxen zwar vergeschlechtlicht, jedoch gleichzeitig auch rassifiziert werden.

Sozialkonstruktivistische bzw. interaktionistische Zugänge gehen grundsätzlich davon aus, dass alle sozialen Kategorien sozial konstruiert werden, und deshalb fragen sie im Kern nach dem Wie von Herstellung und Reproduktion der Kategorien. Dies impliziert auch die Frage, welche soziale Bedeutung den Kategorien zugemessen wird. Kategorien werden hiernach nicht als Struktur – sondern als Identitätskategorien verstanden, sie sind veränderbar und variabel. Deshalb stellt sich die Frage, wie in sozialen Handlungen von den Akteur*innen durch Differenzziehungen Hierarchisierungen und Asymmetrien hergestellt werden (vgl. Gildemeister 2004, zit. nach Riegel 2016, S. 23). Institutionen sind nicht per se sinngebend, erst menschliches Handeln verleiht Strukturen und Institutionen überhaupt Sinn. Es geht bei den sozialkonstruktivistischen Zugängen also darum, die komplexen (sozialen) Prozesse zu verstehen und zu analysieren, wie in praktischem Handeln Kategorien überhaupt erst konstruiert werden. So wird z. B. Geschlecht nicht als vorsoziale

¹⁷ Abolitionismus wird als eine theoretische Perspektive und eine Bewegung verstanden und geht auf die Kämpfe gegen die Versklavung zurück. Der Begriff ist transnational zu verstehen. Abolitionismus verlangt die ganzheitliche Abschaffung von kolonial-rassistischen Strukturen, z. B. auch von Polizei und Gefängnisse (vgl. Thompson 2021b, S. 144)

Kategorie betrachtet, sondern als Produkt von sozialem Handeln (vgl. Butler 1991). Zu sozialen Interaktionen gehören Aushandlungsprozesse, und bei diesen kommt es immer wieder zu (stereotypen) Zuschreibungen. Doing Gender erklärt deshalb, warum sich gewisse Differenzziehungen so hartnäckig halten. Gleichzeitig ist jedoch auch Veränderung möglich, und Veränderung kann durch eine reflexive Praxis forciert werden. Konstruktion birgt auch das Potential von Dekonstruktion (vgl. Riegel 2016; West/Zimmerman 1987).

Differenzen werden demnach nicht von aussen in einen pädagogischen Kontext getragen, sondern in der pädagogischen Interaktion, z. B. im Vermittlungsprozess selbst, laufend hergestellt und reproduziert. Besondere Beachtung verdient dabei die Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, wie Budde und Weber beispielhaft aufzeigen (Budde 2011; Weber 2003). Die Herstellung der Differenzierungen ist dabei nicht banal, denn sie hat Folgen für die Personen und die pädagogische Praxis, insbesondere weil die machtvollen Unterscheidungen oftmals entlang von gängigen Differenzkategorien wie *Race*/Ethnie, Klasse, und Geschlecht erfolgen, und sie eng verknüpft sind mit diesen Strukturkategorien, die gesellschaftlich zu sozialer Ungleichheit führen (z. B. Bildungszugänge, Selektion). Weber (vgl. 2003; Weber 2008) konnte mit einer ethnographischen Studie anhand von Beobachtungen und Interviews mit Schüler*innen und Lehrkräften aufzeigen, dass das «muslimische Arbeitermädchen vom türkischen Lande» (S. 268) die rassifizierte und vergeschlechtlichte Verkörperung der Benachteiligung in deutschen Gymnasium darstellt.

Auch für den akademischen Kontext gibt es Studien, die den Herstellungsprozess von Doing Gender mit qualitativ-rekonstruktivem Vorgehen, sprich ethnographischem Zugang, angehen. Bütow, Eckert und Teichmann (vgl. 2016) analysieren die Wechselwirkung von Doing Gender und Doing Science in Lehr-Lern-Prozessen und zeigen auf, dass Herstellungspraxen über kulturelle Objekte sowie auch Praxen erfolgen und damit «Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter» (Bütow et al. 2016) wirken. Die Autorinnen bestätigen damit «ein differenziertes Bild der Reproduktion und Persistenz hierarchischer Ordnungen in den Fachkulturen» (ebd., S. 189). Z. B. zeigen sie auf, dass es eine Gleichzeitigkeit der De-Thematisierung und Thematisierung von Geschlecht gibt, die in Form von Naturlaisierungen und Stereotypen auftaucht (vgl. ebd., S. 184).

West und Fenstermaker (vgl. 1995) entwickeln Doing Gender weiter zu einem Ansatz des Doing Difference. Thematisiert werden die Differenzkategorien *Race*, Klasse und Geschlecht und die Gleichzeitigkeit der sozialen Herstellung dieser Kategorien. Das ungleichheitsstrukturierende Moment liegt also in einem Prozess der simultanen Konstruktion verschiedener Kategorien. Durch die Brille von Doing Difference wird kritisch nach den Differenzziehungen gefragt, und wie sie in sozialem Handeln hergestellt werden. Insgesamt interessieren jedoch nicht die subjektiven Gründe einer Person, sondern die soziale Praxis, also der Aushandlungsprozess bzw. Herstellungsprozess in

Interaktionen (vgl. Riegel 2016, S. 24; vgl. Steinwand/Schütz/Gerkmann 2018). Methodisch bieten sich hierfür neben Interviews auch Beobachtungen an. Doing Difference führt zudem Doing Gender und Intersektionalität in einen Forschungszugang zusammen, wie Walgenbach (vgl. 2017a, S. 588) feststellt. Entsprechende Studien untersuchen nicht bloss konkrete Beziehungsprozesse im Unterricht, sondern auch institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die auf die Herstellungsprozesse einwirken. Weitführend gibt es auch Studien zu Doing Ethnicity (Diehm et al. 2013). oder Doing Class (Kalthoff 2006). Diese Studien sind zwar relevant, fokussieren jedoch bereits bestimmte Differenzkategorien und vernachlässigen das Moment der Intersektionalität im Kontext von Diversity.

Die Annahme, dass alle Kategorien gleichen Ursprungs sind, wird kritisiert (vgl. Gottschall 2000; Knapp 2005; Maihofer 1998). Differenz(en) werden, so die Kritik, auf diese Weise zu stark auf der individuellen Ebenen verortet bzw. in den interaktionalen Aushandlungsprozess verlagert. Für die Kategorie Geschlecht entwickelte Maihofer (vgl. 1995) eine begriffliche Balance zwischen Natur und Kultur, Körper und Geist, Materie und Bewusstsein, gesellschaftlicher Hegemonie und konkreter Individualität. Maihofer geht es um die Frage, wie wir begreifen können, dass wir als Frauen und Männer existieren, «ohne dabei in einen Biologismus oder Essentialismus zu verfallen oder Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit dekonstruktivistisch auflösen müssen.» (vgl. ebd., S. 16) Die Arbeit leistet mit der Auffassung, Geschlecht als komplexe Verbindung historisch entstandener Denk- und Gefühlsweisen sowie Körperpraxen und -formen zu verstehen, einen wichtigen Beitrag für die Geschlechterforschung. Gleichzeitig mündet Maihofers Ansatz in die Forderung nach einer nicht-hierarchisierenden Anerkennung von Verschiedenheit. Es braucht die Suche nach normativen Kriterien und gesellschaftlichen Praxen, um in einer Gesellschaft leben zu können, in der Mensch «ohne Angst verschieden sein kann» (Adorno 2014).

Um Diversity als Phänomen in der Hochschullehre zu erkunden, reicht es demnach nicht, nach sozialen Konstruktionen von bestimmten Differenzkategorien zu fragen. Doing Gender und Doing Difference können als Zugänge inspirieren und den Blick für die Herstellungsprozesse schärfen, sie müssen jedoch erweitert werden. Weitere Verhältnisbestimmungen zur Erforschung von Gleichheit und Differenz und zu Fragen von Normierungen, Macht und Herrschaft liefern poststrukturalistische sowie postkoloniale Zugänge.

3.1.4 Dekonstruktivistische /Poststrukturalistische Ansätze

Poststrukturalistische bzw. dekonstruktivistische Ansätze gehen grundsätzlich von einer Kategorienkritik aus. Nicht die explizite Thematisierung bzw. Dramatisierung, sondern die Dekonstruktion von Kategorien steht im Fokus, also ein Undoing. Dies entspricht einem anderen Verständnis des Konzepts von Diversity bzw. der Frage nach Gleichheit und Differenz. Der Gebrauch

und das Festhalten an Differenzkategorien und Identitätskategorien wird radikal in Frage gestellt bzw. abgelehnt. Oftmals orientieren sich Forschungen dabei an den Arbeiten von z. B. Butler (vgl. 1991; Butler 2004) und Foucault (vgl. 2017b; Foucault/Seitter/Konersmann 2017) wie auch Derrida (vgl. 1968).

Für praktisch alle Zugänge gilt, dass die Sprache bei der Konstitution von Realitäten einen zentralen Stellenwert hat. Sprache ist nicht ein Abbild der Wirklichkeit, sie wird als sinn- und ordnungstiftend verstanden, d. h. im Sprechakt selbst werden Realitäten erzeugt. Sowohl Butler wie auch Foucault betonen, dass in Diskursen Dominanzordnungen, die auf Hegemonie hinweisen, sichtbar werden. Damit werden immer gleiche Stereotype reproduziert (Butler 2004; Foucault et al. 2017).

Die Frage der Differenz ist zentral, sowohl spezifisch in der Diskurstheorie wie auch allgemein im Poststrukturalismus (vgl. Derrida 1968). Differenz ist demnach ein Hinweis für Hierarchie und ein Indikator für Macht, weil sie in Diskursen überhaupt erst sprachlich entwickelt und hervorgebracht wird. Butler, Foucault und Derrida betonen alle das Verfahren der Dekonstruktion und meinen damit, Differenzen in ihrer Natürlichkeit zu entlarven, um die darin enthaltenen Machtstrukturen überhaupt erst sichtbar zu machen. Butler (vgl. 1991) umfasst dies mit den Begriffen «Anrufung und Adressierung» bzw. mit dem Konzept der Performativität. Mittels Sprache werden bestimmte Begriffe und damit Bedeutungen permanent wiederholt und neu inszeniert. Durch den Sprechakt werden Subjekte auf etwas festgeschrieben «Geschlecht ist keine vordiskursive Gegebenheit» (Butler 1991), sondern eine diskursiv erzeugte Materialisierung. Erst durch den Sprechakt selbst werden Subjekte als solche adressiert bzw. definiert und als different und damit auch abweichend von einer Norm dargestellt. Im Sprechakt werden zwei Aspekte, die im Prinzip nichts miteinander zu tun haben (z. B. Mädchen und rosa) diskursiv kombiniert; damit wird ein Subjekt sozial positioniert (vgl. Butler 1991).

Dekonstruktivistische und poststrukturalistische Positionen werden durch die kritische Pädagogik bzw. die kritische Bildungsforschung und kritische Erziehungswissenschaft rezipiert (vgl. Ricken/Balzer 2012), mit Bezügen zu Diskursanalyse und Machtanalyse im Sinne Foucaults. Diese Zugänge beziehen sich auch auf das Konzept der «Aufrufung und Subjektivierung» nach Butler (vgl. Fritzsche 2012). Für die Forschung bedeuten diese Ansätze, dass die performativen Effekte von Aufrufungen, beispielsweise im Kontext von Schulunterricht, zu analysieren sind. Dabei stellen die Autor*innen fest, dass Anerkennung sowohl eine ermöglichende wie auch eine einschränkende Seite hat. D. h. Anerkennung als Begriff ist nicht neutral und nicht per se positiv zu deuten, obwohl er im pädagogischen Kontext unter Bezugnahme auf Anerkennungstheorien immer mit einer positiven Konnotation versehen ist. Die Autor*innen schlagen vor, Anerkennung als Adressierung zu operationalisieren (vgl. Reh/Rabenstein 2012; Reh/Ricken 2012, S. 42). Lernräume und

Bildungsprozesse der Schüler*innen entstehen gemäss den Autor*innen als Abfolge und Iteration von Normen und Positionierung und damit im Modus und Prozess von Adressierungen. Dies kann beispielsweise für Schüler*innen, die der Norm bzw. den Normen im Schulalltag nicht entsprechen, Exklusion zur Folge haben. Denn von wem und als wer man in bestimmten Situationen (nicht) angesprochen – also adressiert – wird, hängt massgeblich von Machtverhältnissen ab und zeigt sich somit als Subjektivierungsprozess (vgl. Reh/Ricken 2012, S. 44).

Was leisten dekonstruktivistische Ansätze für Bildungskontexte und für die Thematisierung von Gleichheit und Differenz bzw. die Analyse von Diversity in der Hochschule? Insbesondere verweisen sie darauf, dass Anrufungen, Adressierung und Subjektivierung in schulischen und ausserschulischen Bildungskontexten analysiert und reflektiert werden sollen (vgl. Kleiner/Rose 2014), denn durch Adressierung und Aufrufung wird Differenz im Diskurs überhaupt erst performativ erzeugt. Menschen unterliegen der Gefahr, in ihren Sprechakten zu essentialisieren und zu naturalisieren. Solche diskursiven Praktiken in Bildungskontexten zu untersuchen kann zu einem besseren Verständnis von Konstruktionsprozessen führen. Erziehungswissenschaftlich wertvoll erscheint dabei nicht ein Entlarven von Essentialisierungen, sondern die Förderung des Bewusstseins, dass durch pädagogisches Handeln immer auch Veränderungen möglich sind. In einem dekonstruktivistischen Sinne könnte bewusst mit Grenzverschiebungen gearbeitet und damit widerständige Handlungsmöglichkeiten ergründet und erprobt werden. Auch Forschende sollten sich, wie Riegel (vgl. 2016, S. 309ff.) in ihrer Arbeit betont, im Forschungsprozess selbst bewusst machen, dass sie durch Adressierung und damit durch die Verwendung von Kategorien Differenz erzeugen und damit die Gefahr laufen, zu essentialisieren. Im Forschungsprozess selbst müssten sich demnach Forschende fragen, wie Forschung in der Lage ist, «Grenzarbeit» (ebd., S. 315) zu leisten und gängige Diskurslinien bewusst zu durchkreuzen. Beispielsweise wäre dies möglich, wenn mehr Lust auf Komplexität geschaffen würde, so wie es Engel (vgl. 2013) vorschlägt: als queere Politik der Paradoxie, der «Queerversity». Differenzen sollten gemäss Engel als Ambiguität, als Uneindeutigkeiten belassen werden, womit ein bewusster Umgang mit Widersprüchen und eine Auseinandersetzung mit unvereinbaren Aspekten notwendig wird. Dies kann nicht nur für die Politik, sondern auch für die Erziehungswissenschaft ein gewinnbringender Zugang sein.

3.1.5 Zwischenfazit in Bezug auf die erste Fragestellung

Der dargelegte Forschungsstand zeigt, wie relevant die Thematik der Gleichheit und Differenz im Kontext von Bildung für die bildungswissenschaftliche Hochschulforschung ist. Studien im Hochschulkontext, z. B. von Kalpaka (vgl. 2015) und Le Breton und Böhnel (vgl. 2019), im Schulkontext von Gomolla und Ratke (vgl. 2009) sowie im Kontext Soziale Arbeit und Schule von Riegel (vgl. 2016)

können aufzeigen, wie die Reproduktion von Differenzen durch Bildungsorganisationen bzw. Prozesse im Bildungskontext erfolgt.

Es gibt eine rege Forschungstätigkeit, insbesondere auch im schulischen Kontext – zu Konstruktionen und subjektiven Deutungen, die z. B. als Doing Gender, Doing Diversity und Doing Difference analysiert werden. Die Bedeutung dieser sozialen Konstruktionen und die Beteiligung des pädagogischen Personals daran – zeigt sich deutlich in den präsentierten Studien. Gleichzeitig ist es wichtig, das Handeln des pädagogischen Personals nicht individualisiert zu betrachten, sondern in den strukturellen Kontext der Bildungsorganisationen bzw. in den historisch-gesellschaftlichen Kontext zu stellen. Hier liefern die Konzeptionierung von Doing Diversity von Ahmed (vgl. 2006) wie auch die Arbeiten von Kalpaka (vgl. 2015), die institutionelle Diskriminierung und institutionellen Rassismus als Analysefolie verknüpfen, zentrale Befunde. Damit geraten Machtanalysen z. B. anhand intersektionaler Zugänge in den Blick.

Intersektionalität verwende ich nun einerseits als «sensitizing concept» (Blumer 1954), um den Begriff Diversity kritisch zu durchleuchten, und andererseits, um das methodisch-didaktische Handeln im Hochschulkontext zu analysieren (vgl. Kapitel 3.2) und kritisch zu reflektieren.

Intersektionalität kann Forschenden dazu dienen, sich sowohl theoretisch wie auch empirisch gedanklich zu öffnen. Das impliziert, für Machtanalysen und Machtdynamiken offen zu sein, und die Daten dahingehend in den Blick zu nehmen. Damit schafft ein intersektionales Verständnis von Diversity die Grundlage das Verhältnis von Gleichheit und Differenz zu analysieren. Die Analyse von Machtdynamiken erfolgt über die Dialektik von Selbstaffirmierung und Othering (vgl. Kapitel 2.2.2). Adressierung und Aufrufung entfalten eine subjektivierende und normierenden Wirkungen auf Menschen (vgl. Butler 2004) und werden in der vorliegenden Forschung als Konzepte zur Sensibilisierung verwendet. Dies verbunden mit dem Bewusstsein, dass Differenz im Diskurs überhaupt erst performativ erzeugt wird und eng an hegemoniale Ordnungen und Dominanzverhältnisse gebunden ist. Das heisst z. B. auch, dass die Differenzkategorien, mit denen ich ins Feld gehe, dieser Adressierung und Aufrufung unterliegen. Zudem ist davon auszugehen, dass in den Interviewsituationen solche performativen Hervorbringungen stattfinden.

Ich nehme eine intersektionale Analyseperspektive ein und trete so mit einer Heuristik sowohl in die Leitfadenskonstruktion für die Interviews wie auch in die Datenanalyse. Im gesamten Forschungsprozess gehe ich mit intersektionalen Fragedimensionen ins Feld, berücksichtige diese bei der Lektüre und analysiere und interpretiere so meine Daten (vgl. Kapitel 4.1.4). Dies impliziert sowohl für die Lektüre wie auch für den Forschungsprozess an sich die Anwendung eines kritischen, hinterfragenden Forschungszugangs. Dabei wird auch die eigene Positionierung kritisch zu durchleuchten sein (vgl. Kapitel 4.1.3). Es geht zudem auch darum, den Blick für potenzielle

Herrschaftsverhältnisse im Kontext von methodisch-didaktischem Handeln in der Hochschullehre zu öffnen, d. h. im Material z. B. Sexismus, Rassismus, Klassismus oder Ableismus zu erkennen und zu analysieren, und im Kontext von Hochschullehre zu verstehen. Didaktisches Handeln ist nicht neutral und nicht ausschliesslich individuelles Lehrhandeln, sondern in historisch-gesellschaftliche und organisational gelebte Dominanzverhältnisse eingebunden. Ich gehe zwar mit einem interkategorialen Zugang (vgl. McCall 2005) in die Interviews, d. h. ich gehe mit vier Differenzkategorien ins Feld (*Race*, Klasse, Geschlecht und Dis-/Ability), was ich strukturtheoretisch begründe. Diesen Ansatz verstehe ich jedoch eher pragmatisch und heuristisch, um gezielter bzw. spezifischer nachfragen zu können. Gleichzeitig bleibe ich jedoch in der Fragehaltung und Analyse grundsätzlich offen für die Konstruktionen der Lehrenden und für die Aspekte und Differenzlinien, die ungesagt im Raum stehen. Damit wird sich im Verlaufe der Analyse immer wieder die Frage stellen: Welche Kategorien werden genannt, welche Diskriminierungsformen hingegen ausgeblendet? So wird es darum gehen, Prozesse von Selbstaffirmierung und Othering im Feld der Hochschullehre zu erkennen und zu analysieren. Das Konzept Intersektionalität regt mich zudem an, meine eigene Disziplin kritisch zu hinterfragen, z. B. die «Scientific Truth Claims» (Cho et al. 2013), also die geltenden theoretischen und methodischen Konventionen der eigenen Disziplin.

Die Erforschung von Überzeugungen und Werthaltungen von Hochschullehrenden wurde in der Vergangenheit deutlich vernachlässigt (vgl. Rheinländer 2015a, S. 49). Die Forschungstätigkeit hat in den letzten Jahren jedoch zugenommen, insbesondere auch die Thematisierung von Diversity im Hochschulkontext. Es wurden in den letzten Jahren insgesamt zahlreiche ethnographische und diskursanalytische methodische Zugänge vorgelegt. Auch Interviewstudien, die z. B. mit der Grounded-Theory Methodologie und mit Methodentriangulation arbeiten, sind vorhanden. Die methodischen Möglichkeiten, die subjektiven Deutungen von Lehrenden zu erforschen, wurden demnach vielfältig genutzt. Die Verknüpfung eines Verständnisses von Diversität bzw. Gleichheit und Differenz in der Hochschullehre und dessen Auswirkungen bzw. Wechselwirkungen auf und mit dem methodisch-didaktischen Handeln ist kaum erforscht. Insbesondere fehlen Studien, die den Kontext von Schweizer Fachhochschulen analysieren. Hier kann eine Forschungsdesiderat identifiziert werden.

3.2 Methodisch-didaktisches Handeln im Kontext von Diversity in der Hochschullehre: Forschungsstand und -zugänge

Die Hochschuldidaktik hat als Teilgebiet der Bildungswissenschaften die Aufgabe, die Prozesse die zu kompetentem Handeln führen zu erforschen, und gleichzeitig auch entsprechende Weiterbildungsformate zu entwickeln. Es geht bei meiner Darstellung jedoch primär um die Erforschung von (fach-)didaktischen Zugängen, die sich im Kontext von Diversität als wirkungsvoll bzw. fruchtbar gezeigt haben. Wenn im Folgenden empirisch erfasste didaktische Handlungsstrategien fokussiert werden, geht es neben der Frage der Zielgruppen immer auch um die jeweilige Kompetenz der Lehrenden: wie diese konstituiert ist und hochschuldidaktisch gefördert werden kann und soll. Im Umgang mit Vielfalt werden immer wieder so genannte «Sonderkompetenzen» (vgl. Mecheril 2013, S. 16) gefordert, z. B. interkulturelle Kompetenz (vgl. Auernheimer 2013; Lanfranchi 2013).

Die hochschuldidaktische Forschung befindet sich nach wie vor in der Entwicklungsphase, was bedeutet, dass es kein einheitliches Verständnis darüber gibt, mit welchen Methoden, Ansätzen bzw. Paradigmen Hochschullehre erforscht werden soll (vgl. Schmohl 2019, S. 180). Dies ermöglicht offene und kreative Zugänge und erfordert gleichzeitig auch ein systematisches Vorgehen. Zudem ist hochschuldidaktische Forschung in sich inter- und transdisziplinär angelegt. Dies gilt auch für hochschuldidaktische Forschung im Bereich Diversity. Hochschulen selbst kennen erst in jüngerer Vergangenheit eigene, auf die Kontexte von Hochschulen zugeschnittene, theoretische und insbesondere praktische Zugänge. So z. B. zu den Themen «inklusionssensible Hochschule» (Dannenbeck et al. 2016) und «inklusive Hochschuldidaktik» (Knauf 2016b; Platte et al. 2018a), «ungleichheitssensible Hochschule» (Rheinländer 2015b), Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz (vgl. Brodesser et al. 2020), machtsensible und intersektionale Zugänge (vgl. Gerber 2018; Mense/Sera 2019; Perko/Czollek 2008), diversitätsorientierte Zugänge (vgl. Aichinger/Linde/Auferkorte-Michaelis 2020; Auferkorte-Michaelis et al. 2018). Forschende aus der Schweiz sind per se auf Erkenntnisse aus anderen nationalen und internationalen Kontexten angewiesen. Die Schweiz ist ein kleines Land mit einer überschaubaren Hochschul- und Forschungslandschaft. Zudem liefern für den Kontext Hochschulen andere Bildungskontexte, wie z. B. die Erwachsenenbildung oder die Schulforschung, wertvolle Erkenntnisse und sie dienen als Inspirationsquellen.

Im Bildungstyp Schule sind insbesondere die Integrations- und später die Inklusionspädagogik, die interkulturelle Pädagogik und später antirassistische Pädagogik sowie die gendersensible Pädagogik wichtige Quellen von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Sinne eines produktiven und

zielführenden Umgangs mit der Diversität der Schüler*innen. Der Beitrag einer Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prenzel 2006a) und die Weiterführung in das Konzept der Diversity Education (vgl. Hauenschild/Robak/Sievers 2013) führte bestehende Konzepte und Erkenntnisse aus interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik in ein umfassendes Konzept. Die Fachdidaktiken (vgl. z. B. Niethammer/Langner 2017) ergänzt dies um Aspekte einer entwicklungsorientierten Didaktik in Anlehnung an Feuser (vgl. Feuser 1998; Feuser 2018). Diese umfasst vertieftes Fachwissen und die Fähigkeit, den Stand des Wissens und Könnens der Zielgruppe adäquat einzuschätzen erfordert, um entsprechend differenzierte Lernziele und Fördermassnahmen darauf aufzubauen. Die Erwachsenenbildung kennt insbesondere mit der Teilnehmendenzentrierung ein wichtiges Konzept, das für den Umgang mit Diversität gewinnbringend ist, und sie hat eigene Zugänge und Konzepte zum Umgang mit Differenzen entwickelt, darunter «Gender Mainstreaming in der Weiterbildung» (vgl. Faulstich-Wieland 2009), «interkulturelle Erwachsenenbildung» (Siebert 1996), «barrierefreie Erwachsenenbildung» (Eder-Gregor/Speta/Bäck 2019). Auf allen Bildungsstufen werden diese Zugänge verknüpft mit Diversitätstheorien, Diversitätsforschung und Zugängen von Diversity Management.

Zur Strukturierung dieses Kapitel wird als Heuristik das Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz¹⁸ von Trautwein und Merkt (vgl. 2013a; Trautwein/Merkt 2013b) genutzt. Das Modell (vgl. Trautwein/Merkt 2013b, S. 185) umfasst die Ebenen der Lehr-Lern-Philosophie (Einstellung/Haltungen/Wollen), der hochschuldidaktischen Handlungsstrategien (Können), des Kontextwissen (d. h. der Erfahrungen aus der Lehre), des formalen Lehr-Lern-Wissens (Wissen), und es integriert metakognitive Strategien als Ressourcen. Auch integriert das Modell ein Verständnis von Lehrhandeln, dass während Situationen wirksam wird sowie in der Vor- und Nachbereitung.

Mit der Entwicklung dieses Modells schlossen die Autorinnen eine empirische Lücke und ergänzten die bisherigen normativen und praxeologischen Modelle von Lehrkompetenz. Für den Schulkontext gibt es ähnliche Komponenten- bzw. Strukturmodelle (vgl. Baumert/Kunter 2006). Eine zentrale Rolle spielen darin immer die Lehr-Lernüberzeugungen (auch teacher beliefs genannt), die in wechselseitiger Abhängigkeit zum (fach-)didaktischen Handeln stehen und damit den Lehrkontext direkt beeinflussen (vgl. Pajares 1992). Ein entscheidender Unterschied zwischen Lehrpersonen in den Schulen und Lehrenden an Fachhochschulen ist die berufliche Identität. Während sich das Schulpersonal über den Lehrberuf identifiziert, erfolgt die berufliche Identifikation auf der Ebene Hochschule über die Fachdisziplin (vgl. Kember 1997). Zudem erfolgt die hochschuldidaktische Qualifizierung an Fachhochschulen in der Regel zeitlich nach der fachdisziplinären Qualifizierung, und

¹⁸ Der Begriff «akademisch» wird hier als stehender Begriff und als Titel des Modells verwendet. Zudem bezieht sich «akademisch» allgemein auf Kontexte tertiärer Bildung und daher auf alle Hochschultypen.

ist – je nach Personalkategorie – nicht verbindlicher Bestandteil für eine Lehrtätigkeit an Fachhochschulen. Demnach ist oftmals fachdisziplinäres Wissen und Können die Hauptorientierung im Lehralltag der Dozierenden (vgl. Trautwein/Merkt 2013b, S. 51).

Teilkompetenzen, die in der Hochschullehre gefragt sind, lassen sich in ein solches Strukturmodell integrieren, d. h. Diversity-Kompetenz kann als eine Teilkompetenz der Lehrkompetenz betrachtet werden. Das bedeutet, dass es (auch) für Diversity-Kompetenz spezifisches Wissen, Können und Einstellungen braucht, die spezifisch sind für den Kontext des eigenen Fachs. Nun wird auf die (zum Teil kontrovers diskutierte) Diversity-Kompetenz im Kontext der Hochschullehre eingegangen. Danach werden Forschungsergebnisse auf der Ebene der Bedeutung von Wissen zu Diversity (fachspezifisch und Kontextwissen), auf der Ebene der Bedeutung von Können bzw. Fähigkeiten bezüglich Diversity ((fach)-didaktische Handlungsstrategien) und auf der Ebene der Rolle von Einstellungen zu Diversity (Lehrphilosophie in Verbindung zu Einstellungen zu Diversity) präsentiert. Damit folge ich der These, dass es bei der Thematisierung von Lehrkompetenz um die Ergänzung um eine Diversity-Kompetenz geht, also um eine ergänzende bzw. angereicherte Professionalisierung von Lehrenden. Gemeint ist eine Professionalisierung, die anerkennt, dass die Diversität an Hochschulen eine Tatsache ist, und dass ihr entsprechend situativ, adaptiv und machtreflexiv begegnet werden muss.

3.2.1 Diversity – Kompetenz als Teil der Lehrkompetenz

Die Diversity-Kompetenz der Lehrenden zu stärken ist eine oft geforderte Massnahme im Diskurs um eine Verbesserung im Umgang mit Vielfalt an Hochschulen. Dies erfolgt z. B. im Rahmen der Aktionspläne bzw. der projektgebundenen Beiträge für Projekte im Kontext von Inklusion, Diversität und Chancengleichheit an Schweizer Hochschulen. Es geht mit den projektgebundenen Beiträgen auch darum Hochschulen dabei zu unterstützen, «ihren gesetzlichen Gleichstellungsauftrag zu erfüllen. Letzterer umfasst neben der Geschlechtergleichstellung auch die Förderung der Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung, soziale Integration, Partizipation und Achtung von Minderheiten sowie Massnahmen gegen direkte oder indirekte Diskriminierung.»

(swissuniversities o. J.) Um den Umgang mit Chancengleichheit, Inklusion und Diversität an Hochschulen zu verbessern, wird oft die Erweiterung von Gender- und Diversity-Kompetenz der Lehrenden gefordert. Zurzeit laufen eine Reihe von Projekten, die das Phänomen ergründen und vertiefend entwickeln wollen. Dies zeigt ein Blick in die geförderten Projekte (vgl. Vézy 2022).

In den letzten Jahren stieg die Bemühung, das Konstrukt «Gender- und Diversity-Kompetenz» empirisch zu fassen und damit zur Klärung beizutragen, sowohl in der schulpädagogischen wie auch in der hochschuldidaktischen- und in der Weiterbildungsforschung. Dabei gibt es verschiedene

Erklärungen dazu, was Diversity-Kompetenz ausmacht, wie sie an eine allgemeine Lehrkompetenz anschliesst, und wie an die Logiken des eigenen Fachs.

Die Forderung nach Erhöhung von Diversity-Kompetenz entspricht dem Anspruch, die Professionalisierung der Hochschullehrenden, um Aspekte von inklusiver bzw. diversityorientierter Aspekte zu ergänzen. Tippelt und Schmidt-Hertha (vgl. 2013) analysieren anhand von acht Thesen das Verhältnis von Professionsbegriff und Professionalitätskonzept im Sinne einer lebensweltlichen Perspektive auf Professionalität. Sie führen dazu Konzepte aus Schule und Erwachsenenbildung zusammen und beziehen die Erkenntnisse auf den Bildungskontext Hochschule. Die Autoren konstatieren unter anderem, dass die Professionalisierung im Kontext von Inklusion ein strukturelles Erfordernis der Moderne für Hochschulen sei. Insbesondere wird hier auch die Normativität angesprochen, die einerseits mit pädagogischer Professionalität und andererseits mit einer inklusiven und verantwortungsvollen Haltung verknüpft ist (vgl. ebd., S. 210). Sie betonen zudem die Herausforderungen bei der Qualifizierung von Hochschullehrenden, da diese in interdisziplinären Kontexten unterwegs sind und damit sowohl über unterschiedliche Verständnisse von Professionalität wie auch über unterschiedliche Verständnisse von Inklusion verfügen (vgl. ebd.).

Zur Verknüpfung von Professionalität und Diversity gibt es wenige theoretische Zugänge und Forschungsarbeiten. Einige Sammelbände sind in den letzten Jahren dazu entstanden, z. B. widmen sich «ungleichheitssensible Hochschullehre» (Rheinländer 2015) bzw. «inklusionssensible Hochschule» (Dannenbeck et al. 2016; Klein 2016; Platte et al. 2018b) explizit der Verknüpfung von Diversität und Hochschullehre. Der Sammelband von Rheinländer (vgl. 2015) vereint Artikel, welche die Perspektive der Hochschullehrenden ins Zentrum rücken und Ungleichheits- bzw. Gerechtigkeitsdiskurse einschliessen. Dannenbeck et al. (vgl. 2016) thematisieren Inklusion auf verschiedenen Ebenen einer Hochschule, wobei auch die Hochschuldidaktik zum Thema gemacht wird. Wiederkehrend thematisiert werden die Möglichkeiten von Flexibilisierung und Individualisierung von Lernprozessen, auch unter Einbezug von digitalen Medien, ein Abbau von Lernbarrieren und eine Erhöhung von Teilhabemöglichkeiten bei Lernprozessen, Studierendenzentrierung, Selbstverantwortung/Selbststeuerung, Kooperation und Partizipation (vgl. Knauf 2016b, S. 267). Diese Aspekte betreffen die Ebene von Prinzipien und Handlungsrountinen und können der Einordnung und der Rekonstruktion von Handlungs- und Anforderungsstrukturen dienen (z. B. auf der Ebene Vermitteln, Beraten, Lehren, Organisieren). Es entstanden in den letzten Jahren einige Arbeiten, welche die Verknüpfung von Diversity an Hochschulen allgemein, die Diversity-Kompetenz der Lehrenden und Fragen der Professionalisierung der Lehrenden in den Blick nehmen. Einige legen den Fokus auf Zugänge von good practice (vgl. Baum/Gruber 2021), auf die Analyse von Diversity Management Strategien (vgl. Auferkorte-Michaelis/Linde 2018) oder auf eine Kritik der

Organisation Hochschule in Verbindung mit einer Aufforderung, die historisch gewachsenen Machtverhältnisse stärker in den Blick zu nehmen und zu analysieren, und damit auch stärker auf das System Hochschule zu blicken (vgl. Dankwa et al. 2021; Darowska 2019b).

Es geht nun darum, das Konstrukt der Diversity-Kompetenz wissenschaftlich zu verorten. Als Kontrast wird hier auf eine Forschungsarbeit Bezug genommen, die Diversity-Kompetenz gar als «Etikettenschwindel» (Pietzonka 2018) bezeichnet. Pietzonka stammt aus der Wirtschaftspsychologie und arbeitet an einer Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz (DiKo) für den Einsatz an Hochschulen. Die Skalen wurden komplett neu erarbeitet, da es bislang kein valides Testinstrument gab. Pietzonka zeigt theoretisch und empirisch auf, dass es gewisse Hinweise dafür gibt, dass Diversity-Kompetenz eine starke biographische Komponente hat, und er weist darauf hin, dass diese im Lebenslauf entwickelt worden sei (vgl. ebd.). Ähnlich argumentieren sozialkonstruktivistische Zugänge, die der normativen, kulturellen und gesellschaftlichen Einbettung von Gender und Diversity eine hohe Bedeutung beimessen. Pietzonka schlägt als Alternative zum Begriff Diversity-Kompetenz den Begriff Diversity-Disposition vor. Gemäss Pietzonka können durch erste Analysen mit der neu entwickelten Skala starke Prädiktoren für eine Diversity-Disposition festgestellt werden: Geschlecht, Bildungshintergrund, sozioökonomischer Status sowie Auslanderfahrung während der Schule/Studium. Eine nachhaltige Veränderung dieser Disposition sei nur aufgrund sehr langer und intensiver Lernerfahrungen ausserhalb und vor der Lehrtätigkeit möglich. Daraus folgert Pietzonka, dass sich Diversity-Kompetenz als grundlegendes Kompetenzkonstrukt wahrscheinlich nicht durch Treatments wie Schulprojekte, Trainings oder hochschulische Lehrveranstaltungen deutlich verändern lasse, vielmehr brauche es umfangreiche selbstgemachte Erfahrungen. Die empirische Prüfung dieser Vermutung steht noch aus, so Pietzonka (vgl. Pietzonka 2018). Aber letztlich hängt es auch von der Definition des Kompetenzkonstruktes ab, inwiefern Diversity-Kompetenz grundsätzlich als veränderbar betrachtet wird.

Ein Teil der aktuellen Forschung zur Wirksamkeit von Diversity-Kursen in Betrieben widerspricht diesen Befunden von Pietzonka. Darauf wird nachfolgend noch eingegangen. Für Bildungsangebote, die auf die Förderung von Diversity-Kompetenz abzielen, sind diese Erkenntnisse dennoch spannend. Folgt man der Vermutung von Pietzonka, reicht es nicht aus, nur die persönliche und professionelle Kompetenz von Einzelpersonen stärken zu wollen. Das erachte ich weniger als Argument gegen die Förderung durch Kurse denn als Hinweis darauf, dass der Umgang mit Diversität ein Lernen von gesamten Organisationen umfassen sollte und auf verschiedenen Ebenen angesiedelt werden soll. Gleichwohl ist es aus bildungswissenschaftlicher Sicht auch hinreichend bekannt, dass conceptual change und Einstellungsänderungen nur sehr langsam vor sich gehen. Spannend könnte die Skala von Pietzonka jedoch sein, wenn sie für die Reflexion und Selbsteinschätzung der eigenen Disposition

eingesetzt würde, z. B. im Rahmen einer Potentialanalyse von Studierenden und auch Dozierenden (vgl. Pietzonka 2018, S. 161). Wenn Diversity-Kompetenz eine stark biographische Komponente aufweist, dann ist es umso zentraler, die Biografie als wichtigen Teil der Reflexion zu betrachten.

Demgegenüber stehen Zugänge von Gender und Diversity-Kompetenz, die der Annahme folgen, dass Gender und Diversity, eben weil es sich um Kompetenzen handelt, auch durch Sensibilisierung, Kurse und systematische Reflexion entwickelt werden können (vgl. Kalinoski et al. 2013; Krings/Kaufmann 2016; Linde/Auferkorte-Michaelis 2018a). Linde und Auferkorte (vgl. 2018b) zeigen auf, inwiefern Diversity-Kurse ein zentraler Bestandteil von Diversity-Management Massnahmen darstellen, und sie argumentieren damit, dass die Wirksamkeit solcher Trainings belegt sei. Auch die positiven Effekte im Bereich von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (vgl. Kalinoski et al. 2013; Krings/Kaufmann 2016). Krings und Kaufmann (vgl. 2016) liefern eine Übersicht über wissenschaftliche Befunde zur Wirksamkeit von Diversity-Trainings. Obwohl die Heterogenität der Zugänge, Ausrichtungen und methodischen Gestaltungsvarianten hoch ist, lasse sich, so Kalinoski et al. (vgl. 2013), eine allgemeine Aussage über die Wirksamkeit der Trainings machen, weil sie insgesamt ähnliche Zielsetzungen verfolgen. Die Zielsetzungen orientieren sich meist an den Aspekten Bewusstseinsbildung und Verständnis von Diversity-Massnahmen, womit Stereotypen und Vorurteile verringert und Diskriminierung reduziert werden soll. Zudem gehe es darum, die Beziehung von Mitgliedern diverser sozialer Gruppen zu verbessern (vgl. ebd., S. 339). Gleichzeitig wird durch die Analyse auch aufgezeigt, dass bestimmte Aspekte wie Zielsetzung und Fokus sowie unerwünschte Nebeneffekte einen Einfluss auf die Wirksamkeit aufweisen.

Weil Diversity-Kurse auch auf emotionale Aspekte (Diskriminierungserfahrungen, stereotype Zuschreibungen), Werte (z. B. Inklusion und Chancengerechtigkeit) und politische Aspekte abzielen, werden sie oft als Eingriff in die Persönlichkeit und Privatsphäre aufgefasst. Dabei können Widerstände und Abwehr entstehen, und es wird eine Moralisierung befürchtet. Diese Widersprüche zeigen sich denn auch in den Studien, wobei eine Meta-Analyse von Kalinoski et al. (vgl. 2013) klar aufzeigen kann, dass Diversity-Trainings insgesamt positiv wirken, auch wenn Einzelstudien widersprüchliche Resultate ergeben. Die Metanalyse zeigt auf, dass kleine bis mittlere Effekte auf die Fähigkeiten und kognitiven Anteile bestehen, jedoch eher kleine und widersprüchliche Effekte auf affektive Elemente. Aus der Forschung ist bekannt, dass Wissen und Können einfacher beeinflussbar sind als Einstellungen (Kalinoski et al. 2013).

Ich vertrete die Ansicht, dass Diversity-Kompetenz erlernbar ist und demzufolge durch hochschuldidaktische Interventionen beeinflusst werden kann, jedoch lässt sich oftmals eine verkürzte Form von Diversity-Kompetenz feststellen, die einseitig auf der individuellen Ebene verortet ist sowie darauf abzielt, das Humankapital in Organisationen positiv zu beeinflussen.

Einstellungsänderungen sind langwierige und meist längere Prozesse persönlicher und fachlicher Entwicklung. Gemäss dem Beitrag von Pietzonka muss Diversity als Gesamtauftrag einer Organisation verstanden und kann nicht ausschliesslich auf die individuelle Ebene der Kompetenzentwicklung delegiert werden. Dies betont auch Riegel, wenn sie das Konstrukt Diversity-Konzept aus einer intersektionalen machtrelexiven Perspektive heraus kritisiert (vgl. Riegel 2014). Diversity als rein persönliche Disposition zu deklarieren und damit vor allem auf die individuellen Bildungsmöglichkeiten im beruflichen Leben, z. B. Weiterbildungen und Sensibilisierungen zu verweisen, ist eine verpasste. Eine ausschliessliche Fokussierung auf die individuelle Kompetenz von Lehrenden läuft Gefahr, die strukturellen und organisatorischen Bedingungen und Machtverhältnisse in Organisationen auszublenden (vgl. ebd.) und damit auch die alleinige Verantwortung an die Lehrenden zu delegieren.

Diversity-Kompetenz lässt sich als ein Teilbereich von guter Lehre, und als Teil akademischer Lehrkompetenz und Professionalität in der Hochschullehre verstehen (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2018a). Diese Annahme wird durch die Schulforschung und Arbeiten zur Professionalisierung von Lehrkräften gestützt (vgl. Terhart 2014). Das nachfolgende Modell (vgl. Garske o.J.) ist an der der FU Berlin im Rahmen der Tool Box Gender und Diversity entwickelt worden. Dazu wurden sowohl verschiedene Lehrmaterialien im Umgang mit Gender und Diversity wie auch ein Modell von Lehrhandeln im Kontext von Diversity an der Hochschule erarbeitet. Neben fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen braucht es zusätzlich Kompetenzen im Bereich Gender und Diversity. Diese sind alle miteinander verknüpft, was in der nachfolgenden Graphik veranschaulicht wird (vgl. Abb. 2).

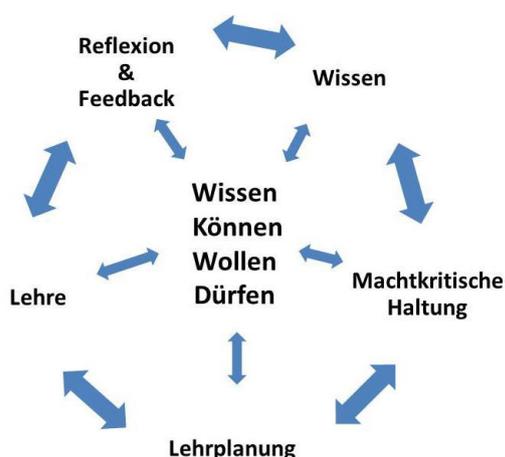


Abbildung 1: Grafik CC Pia Garske BY-NC-SA

Der Aufbau und die Weiterentwicklung von Diversity-Kompetenz werden im Modell als Zyklus verstanden, dessen Elemente sich kontinuierlich, dynamisch und flexibel verändern. Im Zentrum der

Weiterentwicklung einer gender- und diversitysensiblen Lehre an Hochschulen steht gemäss dieser Graphik die fachliche (im jeweiligen disziplinären Feld) und methodisch-didaktische Expertise der Lehrenden (Wissen und Können). Dabei haben auch die Studien- und Prüfungsordnungen ihren Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten, das heisst, sie setzen einen Ermöglichungsrahmen (Dürfen). Die individuellen didaktischen Konzepte können dahingehend überprüft werden, ob und wie Diversity-Lernziele integriert oder integrierbar sind, und darauf aufbauend kann die Lehrplanung hinsichtlich Diversity-Kriterien geschehen. Durch Feedback und Selbstreflexion werden die eigenen Lehraktivitäten überprüft, z. B. hinsichtlich einer machtkritischen Haltung (Einstellungen). Dadurch entstehen Weiterentwicklungen in Wissen, Können und Einstellungen.

Ein Stufenmodell von Diversity-Kompetenz haben Linde und Auferkorte-Michaelis entwickelt (vgl. 2018a, S. 304). Es verweist auf Stufen und Zyklen von unbewusster Inkompetenz hin zu bewusster Inkompetenz, und weiter hin zu bewusster Kompetenz und unbewusster Kompetenz. Das kompetente Diversity-Handeln bewegt sich in diesem Zyklus und lässt sich anhand des Bewusstseinsgrades (hoch bzw. gering) und der Kompetenz (hoch bzw. gering) einschätzen.

Der fortlaufende zyklische Prozess widerspiegelt Aspekte einer professionellen Entwicklung. Er passt zur Vorstellung einer konstitutiven Verbindung von theorie- und erfahrungsbezogenem Lernen in der Entwicklung professioneller Kompetenz (vgl. Kraus 2017a, S. 292). Diese Erkenntnisse schliessen an Ergebnisse aus dem «Workplace Learning» (Dehnbostel 2018) an. Insgesamt geht es um ein Verständnis eines arbeitsnahen Kompetenzaufbaus, der sowohl systematisch (durch formale Weiterbildung) wie auch «near the job» stattfinden kann (vgl. Kraus 2017a). Die nachfolgende Abbildung 3 veranschaulicht diesen biographischen und kontinuierlichen Prozess von Lernen und Bildung, der sehr nahe an die berufliche Tätigkeit geknüpft ist. Das Modell stammt aus den Lehrerinnen- und Lehrerforschung bzw. Weiterbildungsforschung und ist auch anschlussfähig an den hochschuldidaktischen Diskurs zur Professionalität und Qualifizierung von Lehrenden.

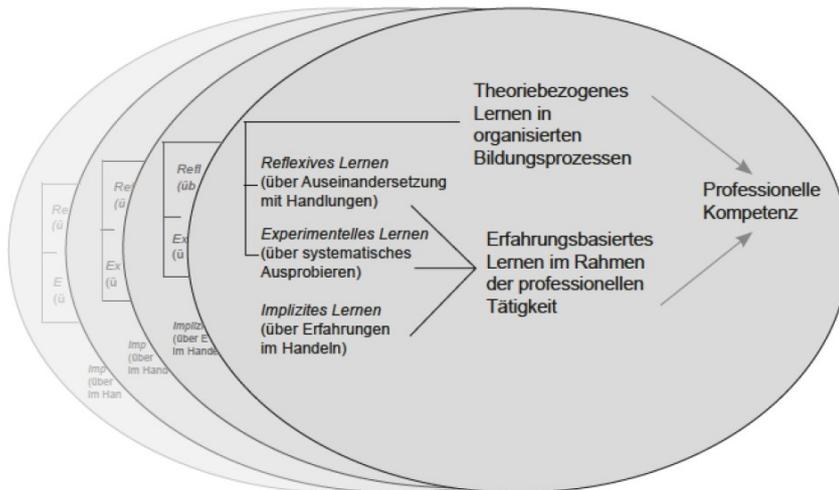


Abbildung 2: Theoriebezogenes und erfahrungsbasiertes Lernen in der Entwicklung professioneller Kompetenz (Kraus 2017b, S. 293)

Unter Berücksichtigung des Strukturmodells akademischer Lehrkompetenz (vgl. Trautwein/Merkt 2013b), des Modells von Diversity-Kompetenz (vgl. Garske o.J.) und Stufenmodells von Linde und Auferkorte-Michaelis (vgl. 2018a) und des Modells der iterativen Bildung (vgl. Kraus 2017a) verstehe ich Diversity-Kompetenz als Teilaspekt einer akademischen Lehrkompetenz und damit als Ansatzpunkt für die professionelle Weiterentwicklung der Lehrenden. Sie ist folglich immer in Entwicklung, und sie lässt sich sowohl durch formelle Weiterbildungen wie auch erfahrungsbasiert im Lehrkontext weiterentwickeln. Akademische Lehrkompetenz integriert Fachwissen und fachliche Fähigkeiten ebenso wie methodisch-(fach-)didaktische Fähigkeiten und entsprechenden Einstellungen und Haltungen, und darüber hinaus auch metakognitive Strategien, insbesondere solche zur Selbstreflexion. Hier schließt das Modell von Kraus an, indem es die enge Verknüpfung von theoriebezogenem und erfahrungsbezogenem Lernen betont, und erfahrungsbasiertes Lernen sowie reflexives Lernen, experimentelles Lernen und implizites Lernen integriert. Diese Grundannahmen werden auch gestützt durch Erkenntnisse der Professionsforschung in der Lehrer*innenbildung, die belegen, dass der Aufbau professioneller Kompetenzen in Verbindung geschieht: von organisierte Weiterbildung und Lernen auf der Grundlage von Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit (vgl. Blömeke 2004; Dehnbostel 2018).

Im Folgenden werden nun entlang der Heuristik des Strukturmodells akademischer Lehrkompetenz (vgl. Trautwein/Merkt 2013b) auf der Ebene von (Fach-)Wissen (Kapitel 4.4.4), Können (Kapitel 4.4.5) und Einstellungen (Kapitel 4.4.6) Forschungsergebnisse betreffend Diversity vertieft.

3.2.2 Wissen: Kontextwissen zu Diversity

Kompetenzen lassen sich gemäss Hof (vgl. 2002) bei der Bewältigung von Handlungssituationen unter Bezugnahme auf Wissensbestände erkennen bzw. beobachten. Der Stellenwert und die Funktions- und Herstellungsweise von Wissen im Rahmen von Kompetenzen werden unterschiedlich interpretiert. In Anlehnung an Hof wird hier Wissen als konstitutiv für Kompetenz verstanden, was bedeutet, dass Wissen das konkrete Handeln in Situationen fundiert und dessen Reflexion zulässt. Wissensaspekte sind keine objektiven Beschreibungen der Phänomene, sondern das Ergebnis von Konstruktionsprozessen, denn Wissen impliziert Annahmen über die Welt und enthält Kenntnisse, Fakten und Infos. Zusammenhänge können durch Wissensbestandteile hergestellt werden. Wissen ist in diesem Sinne nicht (theoretische) Voraussetzung für praktisches Handeln, sondern wird als konkreter Umgang mit Kenntnissen innerhalb und ausserhalb von (pädagogischen) Handlungssituationen verstanden (vgl. ebd.).

Kontextwissen gibt in der Logik der Heuristik akademischer Lehrkompetenz Hinweise für die angemessene Anwendung von Handlungsstrategien im Bereich von Lehren, Beraten und Prüfen (vgl. Trautwein/Merkt 2013b, S. 186). Damit hat Kontextwissen, wie auch Hof betont, die Funktion, pädagogische Situationen mit dem vorhandenen Wissen adäquat zu deuten und entsprechende Handlungskonsequenzen abzuleiten. Das gilt auch für Kontextwissen in Bezug auf Diversity. Es geht deshalb darum, Kontextwissen und Fachwissen zu Diversity zu identifizieren. Beide Wissensformen werden in konkreten Anforderungssituationen in der Hochschullehre handlungswirksam und können das (fach-)didaktische Spektrum der Lehrenden erweitern. In Kapitel 2.2.1 wurde der Bezug von Wissen und Macht innerhalb von Diskursen thematisiert. Hier geht es nun darum, innerhalb des Konstrukts Diversity-Kompetenzaspekte zu identifizieren, und Forschungsergebnisse zum Thema Wissen über Gender und Diversity vorzustellen. Insbesondere geht es auch um die Frage, wie effektiv Weiterbildungen hinsichtlich des Wissenszuwachs im Bereich Diversity sind.

Smykalla (vgl. 2010) unterscheidet aufgrund ihrer Auswertung von Expert*inneninterviews mit Gender-Trainer*innen in der Weiterbildung folgende Formen von Wissen in Bezug auf Gender: Fachwissen, Prozesswissen und Deutungswissen. Fachwissen wird von Smykalla aus der Analyse heraus verstanden als wissenschaftliche, disziplinäre Fachkenntnisse und gleichstellungspolitisches Wissen, zudem zählt sie auch professionelle und biografische Erfahrungshintergründe dazu. Als Prozesswissen bezeichnet sie beschreibende und begründende Arten von Wissen, z. B. wie über das didaktische und methodische Vorgehen in Lehr-Lernarrangements gesprochen wird, oder aber Organisationswissen und Wissen zu Strategien von Gender Mainstreaming. Unter Deutungswissen hingegen versteht Smykalla Wissen rund um Sinnproduktion und Erklärungsmuster, also Wissen von (subjektiver) Relevanz für Interpretationen (vgl. Smykalla 2010, S. 44).

Das Wissen von und über Gender bezeichnet Smykalla (vgl. ebd.) als eigenständiges und quer zu diesen drei Kategorien liegendes Wissen, da es sich auf verschiedenen Ebenen der Wissensproduktion einschreibt. Sie unterscheidet Formen des Wissens wie Alltagswissen, Fachwissen, bzw. Sonderwissen oder auch exklusives Wissen. Die Art und Weise wie die Expert*innen mit solchem Wissen umgehen, hänge von der individuellen und subjektiven Verknüpfung von Alltags- und Erfahrungswissen ab und wie es mit dem Fachwissen verbunden wird. Solche Wissenserzeugungen finden an verschiedenen Orten statt, z. B. in der Weiterbildung und Beratung anhand der Vermittlung von Inhalten, oder anhand von Gendertrainings und entsprechender Methoden, oder aufgrund von spezifischen Gruppenzusammensetzungen. Auch das Selbstverständnis der Trainer*innen hat einen massgeblichen Einfluss. Letztlich taucht Gender-Wissen auf verschiedenen Ebenen auf: erstens als *konkreter (Lehr-)Inhalt* in Gender-Trainings, zweitens als *Verfahrenswissen* innerhalb der methodisch-didaktischen Gestaltung der Bildungsmaßnahmen oder der Organisationsentwicklungsprozesse, drittens als Bestandteil von *Gender-Kompetenz*, die sowohl die Expertise von Gender-Trainer*innen als auch das Ziel von Gender-Trainings umfasst (vgl. ebd., S. 44).

Auf der Ebene der Organisation Hochschule lässt sich fragen, über welches Wissen die Lehrenden hinsichtlich Diversity verfügen müssen. Gemäss Amstutz (vgl. 2014, S. 152) umfasst Diversitätswissen sowohl Organisations- wie auch Umsetzungswissen. Dazu braucht dieses eine kritische Fundierung durch feministische und intersektionale Perspektiven. Weiterführend stellt Amstutz, mit Bezug auf Bonnie Thornton Dill fest, dass Intersektionalität «the intellectual core of diversity work» sei (Dill 2009: 229, zit. nach Amstutz 2014, S. 152). Intersektionalität umfasst ein vertieftes Verständnis von historischen Entwicklungen und Debatten zu sozialer Ungleichheit. Dies müsse in eigene Wissensbestände und in die eigene Positionierung integriert werden (vgl. Amstutz 2021, S. 152). Dies impliziert eine selbstkritische Haltung und eine Analyse von Wissensbeständen in historisch-gesellschaftlichen Kontexten (vgl. Kapitel 4.1). Unter einer Geschlechterperspektive betrachtet ist Alltagswissen hierarchisch und heteronormativ in das Denken und Handeln von Personen eingelagert. Es enthält Naturalisierungen und Annahmen von Unveränderbarkeit, die sich im Alltag z. B. in Geschlechterstereotypen ausdrückt. Eine kritische und intersektionale Perspektive auf Wissen zu Geschlecht und Diversität im Kontext der Hochschule impliziert somit eine Analyse der Institutionalisierungs- und Naturalisierungsprozesse auf historischer, lokaler, politischer sowie sozialer Ebene (vgl. ebd. 2021).

Unterschiedlichen Studien (vgl. Bezrukova et al. 2016; Hill/Augoustinos 2001; Kalinoski et al. 2013; Krings/Kaufmann 2016) können aufzeigen, dass Kurse positive Effekte auf den Wissenszuwachs der Teilnehmenden haben. Dabei komme es jedoch auf die Verknüpfung der Kurse mit anderen

Massnahmen an. So sind Wissensbestandteile nicht unabhängig von der Alltagspraxis wie auch Situierung der teilnehmenden Menschen. Die meisten Studien sind im Bereich Diversity-Management und psychologischer Forschung verortet und damit nicht im Bereich Hochschullehre. Aus den Studien geht jedoch klar hervor, dass Wissensbestandteile wichtig sind, um entsprechende Handlungsveränderungen in der Praxis anzugehen. Dazu gehört beispielsweise Wissen um die Diversity-Strategie bzw. das Diversity-Konzept der Organisation. Nur mit diesem Wissen können ein vertieftes Verständnis und Verbesserungspotentiale erkannt werden.

Beim Erweitern der Wissensaspekte geht es folglich darum, dass die Lehrenden in die Lage versetzt werden, ihre Lehrpraxis im jeweiligen Fachgebiet mit Diversity-Inhalten anzureichern. Es geht z. B. um Wissen zu verschiedenen Kategorien und deren strukturellen Bedeutungen, und damit verknüpft um Wissen zu Diskriminierung und deren Prävention, und weiter um die Verbesserung von Awareness. Fundiertes Wissen ist eine wichtige Basis einerseits für die Analyse und Reflexion der eigenen Handlungspraxis, und andererseits ermöglicht (Diversity)-Wissen auch ein gezieltes Empowerment der Studierenden.

3.2.2.1 Fachwissen und Fachüberzeugungen

Gemäss der hier angewendeten Heuristik ist ein Teil des Wissens der Lehrenden fachspezifisch (vgl. Trautwein/Merkt 2013b, S. 187). Das Fachwissen und die Fachüberzeugungen verbinden sich mit dem Wissen zu Lehre und dem Wissen zu Lehre im Kontext von Diversity. Die primäre Fachsozialisation der Lehrenden an Hochschulen ist in der Regel jedoch weder die Pädagogik noch die Didaktik. Das fachbezogene Wissen der Disziplin, in der gelehrt wird, wirkt sich auch auf das Lehrhandeln aus. Die primäre Fachsozialisation betrifft z. B. den Bereich der Verantwortung und Zuständigkeit für das Thema Diversität. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich die jeweiligen Lehrenden dafür zuständig sehen, sich weitergehend mit ihrer Lehrtätigkeit auseinanderzusetzen, bzw. sich eben mit Diversity-Fragen zu beschäftigen (vgl. Brocke/Esdar/Wild 2020; Trautwein/Merkt 2013b). Einer Studie im MINT¹⁹-Bereich zufolge, distanzieren sich Lehrende teilweise unbewusst oder auch offen von ihrer Zuständigkeit und berufen sich auf übergeordnete Stellen und Organisationsebenen, wie z. B. auf Leitungspersonen oder Diversity-Beauftragte. Die Autor*innen folgern daraus, dass Diversity-Kompetenz nur eine untergeordnete oder geringe Bedeutung für das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden im MINT Bereich haben (vgl. Brocke et al. 2020, S. 172). Metz-Göckel (vgl. 2012b, S. 317) macht darauf aufmerksam, dass wissenschaftliches Genderwissen zu Irritationen führe. Die Irritation löst demnach eine Art Abwehr und Delegation von Verantwortung aus.

¹⁹ Eine Zusammenfassende Bezeichnung für die Fächer: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

Viebahn (vgl. 2009, S. 38) legt ein Modell vor, das den Zusammenhang zwischen dem beruflichen Umfeld, z. B. in Form von Forschungsorientierung, vorberuflicher Sozialisation/eigener Ausbildung (disziplinärer Hintergrund) und Lehrkompetenzentwicklung aufzeigt. Dabei sind sowohl individuelle wie auch institutionelle Einflussfaktoren relevant und wirken auf das Lehrverhalten bzw. die Leistungen. Das Modell verweist zudem auf Bezugspunkte zum Stellenwert von Fachwissen in der jeweiligen Disziplin und deren Zusammenhang mit dem Lehrverhalten sowie auf die Relevanz von didaktischen Fortbildungen.

In Bezug auf die Diversity-Kompetenz bzw. deren Zusammenhang mit dem Fachwissen finden sich unterschiedliche Forschungsergebnisse, die in den jeweiligen Fachdisziplinen verortet sind, so z. B. zu gendergerechter Didaktik in den Ingenieurwissenschaften (vgl. Ihsen 2012), zu einer geschlechtergerechten Informatik-Ausbildung an Hochschulen (vgl. Schinzel 2012), zu Diversity-Kompetenz im Bereich MINT-Fächer (vgl. Brocke et al. 2020). Dabei geht es z. B. darum, «sich mit den einschlägigen wissenschaftlichen Befunden über Stereotype und Erkenntnisse hinsichtlich ‚Frauen und Technik‘ vertraut zu machen.» (Ihsen 2012, S. 353) Insbesondere im Bereich MINT wird oft das Wissen von und über Gender thematisiert. Dies interessiert diese Disziplinen insbesondere deshalb, weil der Anteil der weiblichen Studierenden sukzessive erhöht werden soll, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und die Abbrecher*innenquote zu reduzieren. Mit entsprechendem Wissen sollen der Abbau von stereotypen Rollenbildern und Möglichkeiten zur gezielten Förderung von Studentinnen und weiteren unterrepräsentierten Gruppen gestärkt werden. Neben der Vermittlung von Gender- und Diversity-Wissen sind insbesondere Massnahmenpakete wie Mentoring, Brücken-Angebote und angepasste Didaktik erfolgsversprechend, wie es z. B. eine Studie zur Veränderung von Informatikkulturen an Hochschulen aufzeigt (vgl. Berg et al. 2014).

Im Bereich Soziale Arbeit ist die Rolle des Fachwissens anders gelagert. Soziale Arbeit befasst sich schon innerhalb ihrer eigenen Fachkultur mit Fragen von Differenz, Diversity, Chancengleichheit und Ungleichheit. Anhand von Konzepten wie z. B. der «Kompetenzlosigkeitskompetenz» wird generell für eine ausgeprägte Reflexion des professionellen Handelns plädiert (vgl. Mecheril 2013). So zeigt z. B. die Studie von Riegel (vgl. 2016) auf, wie zentral Reflexion und Selbstreflexion für einen machtsensiblen Umgang mit Diversität und Differenz in Bildungskontexten und speziell auch in Sozialer Arbeit ist. Es geht um eine Reflexion, die auf gesellschaftliche Veränderungen von Kräfteverhältnissen abzielt und die damit auch das politische Mandat von Sozialer Arbeit ernst nimmt (vgl. Riegel 2014; Riegel 2016). Insofern sollte Wissen zu Gender und Diversity immanenter Bestandteil des Fachwissens der Lehrenden und damit auch der Fachkultur sein, jedoch bezieht sich dieses Wissen oft auf die Handlungskontexte von Sozialer Arbeit, so z. B. auf die Adressat*innen von Sozialer Arbeit. Daraus lässt sich jedoch nicht auf eine erhöhte Diversity-Kompetenz der Lehrenden

schliessen. In der Hochschule agieren sie als Lehrende, als Forschende und in einem anderen organisationalen Kontext. Es gibt einige wenige Studien, die explizit auf das Diversity-Handeln von Hochschuldozierenden im Fachbereich Soziale Arbeit fokussieren. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass oft eine Defizitorientierung in Bezug auf akademische Leistungen von migrantischen Studierenden vorherrscht. So wird z. B. Mehrsprachigkeit eher als Defizit wahrgenommen und weniger als Ressource, was Folgen für die professionelle Entwicklung dieser Studierenden haben kann (vgl. Kalpaka 2015; Le Breton/Böhnel 2019).

Leontiy (vgl. 2019) stellt in ihrer Studie Unterschiede zwischen den Fachkulturen hinsichtlich der Deutungen von Diversity fest. Sie verweist auf den Unterschied zwischen Sozial- und Geisteswissenschaften auf der einen und den Naturwissenschaften auf der anderen Seite, begründet aus den jeweiligen Logiken der Wissenschaften: Formalisierungen, Kohärenz und Konsens sind Bezugspunkte der Naturwissenschaften und Rhetorik, Sprache, wissenschaftliches Lesen und analytisches Denken sind es für die Sozial- und Geisteswissenschaften. Dabei führen bestimmte Deutungsmuster zu einer defizitären Sicht, die sich oft auf den Bereich Umgang mit Nachteilsausgleich verengen (vgl. ebd. S. 51).

3.2.3 Können: Vier didaktische Prinzipien für gute Lehre im Kontext von Diversity

Gemäss der Heuristik akademischer Lehrkompetenz (vgl. Trautwein/Merkt 2013b, S. 186) umfassen Handlungsstrategien zum Teil bewusste Routinen, jedoch auch solche, die nur teilweise bewusst zugänglich sind. Das folgende Kapitel zeigt den Forschungsstand zu Handlungsstrategien (Können) im Kontext von Diversity auf und hält sich bei der Darstellung an gängige (fach-)didaktische Prinzipien. Da ein beachtlicher Teil der Arbeiten in der Schulforschung und teilweise in der Erwachsenenbildungsforschung situiert ist, wird auch auf zentrale Studienergebnisse dieser Bildungskontexte Bezug genommen, wenn diese für den Hochschulkontext relevant sind. Insgesamt sind die Fragen leitend, inwiefern sich bestimmte methodisch-didaktischen Handlungsweisen positiv auf das Handeln im Kontext von Diversity auswirken, und inwiefern Weiterbildungen das methodisch-(fach-)didaktische Handeln der Teilnehmenden beeinflussen können? Die Studien legen den Schluss nahe, dass Weiterbildungen sowohl Handlungsabsichten wie auch das Handeln selbst beeinflussen, und dass damit der Umgang mit Diversity gestärkt werden kann (vgl. Kalinoski et al. 2013; Krings/Kaufmann 2016).

Umfassende didaktische Modelle sind hoch komplex und die Darstellung in diesem Kapitel nimmt diese Komplexität auf. Die bisherige Analyse des Theorie- und Forschungsstandes zeigt auf, dass sich eine differenzsensible Lehre modellhaft und heuristisch anhand von vier Prinzipien (Individualisierung, Partizipation, Kooperation, Selbstverantwortung) darstellen lässt. Dies fasst auch Knauf (vgl. 2016b) in ihrem Modell einer inklusiven Hochschuldidaktik zusammen. Knauf selbst liefert

kein empirisches Modell, basiert ihr Modell jedoch auf theoretische und empirische Arbeiten. Entlang dieser Prinzipien wird der Forschungsstand mit Bezügen zur Schulforschung und Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsforschung, und mit Bezügen zur Forschungsmethodik dargestellt. Diese erweisen sich quer durch alle Bildungsstufen und disziplinären Zugänge hindurch als erfolgsversprechend für den Umgang mit Diversity. Bei der folgenden Darstellung geht es weniger um einen Fokus auf die allgemeine Lehrpraxis mit empirisch nachweisbarer Wirkung auf den Lernerfolg, als vielmehr um Forschungszugänge, die sich rund um die Frage von guter Lehre und Diversitätsfragen situieren lassen. Der empirische Nachweis von Wirkungen auf den Studienerfolg im Kontext von Heterogenität und Diversität ist einerseits noch ausstehend (vgl. Wild/Esdar 2014, S. 38) und andererseits ist der Studienerfolg als abhängige Variable nur *ein* Aspekt von Hochschulbildung und ihren Wirkungen. Auch ist anzumerken, dass eine Übertragung von Ergebnissen der Schulforschung auf die Hochschule nicht unkritisch und direkt erfolgen sollte, dass es jedoch sinnvoll ist, Ergebnisse aus der Schulforschung als heuristische Modelle zu nutzen und in die eigene Hochschulforschung einzubinden (vgl. Wild/Esdar 2014, S. 39).

3.2.3.1 *Individualisierung, innere Differenzierung*

Individualisierung meint gemäss Knauf (vgl. 2016b) die Vereinbarung von individuellen Lernvorhaben mit den Studierenden, die Einbindung der Expertise der Studierenden, die innere Differenzierung in Kleingruppen, der bewusste Einsatz von vielfältigen Kommunikationskanälen, von verschiedenen Methoden (wie z. B. forschendes Lernen oder auch problembasiertes Lernen). In Bezug auf Leistungsnachweise verschiedene, jedoch gleichwertige Aufgabenstellungen, die individuelle Zugänge ermöglichen. Damit wird man heterogenem Vorwissen und Vorerfahrungen wie auch unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen gerecht.

Innere Differenzierung und eng damit verknüpft Individualisierung wird bereits seit langem in der Schulforschung im Umgang mit (Leistungs-)heterogenen Gruppen diskutiert. Bereits in der Reformpädagogik wurden innere Differenzierung wie auch Individualisierung als Lösungsansätze im Umgang mit Heterogenität genannt (vgl. Trautmann/Wischer 2009). Reusser et al. (vgl. 2013). gehen davon aus, dass durch innere Differenzierung Bedingungen für individualisierte Zugänge geschaffen werden. Wobei der Begriff innere Differenzierung eher für das Angebot verwendet wird, während der Begriff Individualisierung die persönliche Ebene der Schüler*innen und damit die Angebotsnutzung fokussiert. Heterogene Lerngruppen erzielen insbesondere dann gute Leistungen, wenn der Unterricht genügend differenziert ist, dies zeigen Forschungsergebnisse (vgl. Tillmann/Wischer 2006, S. 46). Eine innere Differenzierung hat unterschiedliche Facetten – sie kann sich sowohl auf Methoden wie auch auf Ziele oder Sozialformen beziehen. Insofern sind auch empirische Wirkungsanalysen schwierig. Zudem ist neben der Erforschung der Wirksamkeit auch die

Umsetzung höchst anspruchsvoll. Mit entsprechenden Differenzierungsmaßnahmen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer guten Passung zwischen Unterrichtsangebot und individuellen Nutzungsmöglichkeiten, auch wenn die innere Differenzierung nicht zwingend auf der Ebene des einzelnen Individuums angesiedelt ist. In der Regel geht es darum, durch die Differenzierung verschiedene Anschlussmöglichkeiten für möglichst viele Schüler*innen zu kreieren bzw. durch ein optimal differenziertes Lernangebot Spielraum für individualisiertes Lernen zu eröffnen (vgl. Bohl/Batzel-Kremer/Richey 2012).

Trautmann und Wischer (vgl. 2009) analysieren im Schulkontext die Diskussion um das Konstrukt der inneren Differenzierung in den 2000er Jahren und vergleichen diese Diskussion mit der Debatte in den 70er Jahren. Insgesamt sei eine hohe Übereinstimmung zwischen älterer und neuerer Debatte festzustellen, vor allem sei in beiden Fällen der Ausgangspunkt eine defizitär wahrgenommene didaktische Praxis. Hervorzuheben sei, dass im Vergleich zu den 70er Jahren in der neueren Debatte auch auf konstruktivistische bzw. neurobiologisch basierte Lerntheorien verwiesen werde, dass aber gleichzeitig ein Mangel an empirischer Diskussion festzustellen sei. Im Zuge der normativ geführten Diskussionen werden zwei Spannungsfelder vernachlässigt, die einer empirischen Analyse bedürfen. Zum einen geht es um die Frage, wie mit (*grösseren*) *Gruppen* überhaupt individualisiert und differenziert werden kann. Diese pädagogische Situation löse Widersprüche aus, die es zu reflektieren gelte. Zum andern geht es um das Spannungsfeld der unterschiedlichen *Funktionen von Schule*. Insbesondere das Dilemma zwischen Selektionsfunktion und individueller Förderung bzw. Qualifikationsfunktion der Schule löst Diskussionen aus.

Beide Aspekte sind auch für den Hochschulkontext relevant. So ist es herausfordernd, innerhalb der aktuellen, meist engen und reglementierten Curricula innere Differenzierungen vorzunehmen und diese mit den Gruppen, die oftmals als zu gross und anonym wahrgenommen werden, umzusetzen. Auch stellt sich die Frage der Selektionsfunktion. Hochschulen fördern Exzellenz und bilden für den Arbeitsmarkt aus, dies bedarf einer Orientierung an einem entsprechenden Kompetenzprofil und einer gezielten Ausbildung in diese Richtung. Damit verbunden haben Hochschulen eine Verantwortung für den Arbeitsmarkt, und die damit einhergehende Professionalisierung, was einer Selektionsfunktion gleichkommt. Hierzu gibt es jedoch kaum Befunde.

Dennoch gibt es Beispiele aus Hochschulen, die innere Differenzierung aufnehmen, analysieren und erforschen. Einen eigenen Zugang für den Hochschulkontext im Umgang mit Diversity haben z. B. Auferkorte und Linde (vgl. 2018b) entwickelt. Die Autor*innen nehmen dabei Bezug zum US-amerikanischen Konzept von Universal Design for Learning (UDL), das dort auf allen Bildungstufen verwendet wird (vgl. Burgsthaler/Cory 2008; Linde/Auferkorte-Michaelis 2018b). Ausgehend von einem Mehrebenen-Ansatz für Diversitätsmanagement schlagen Auferkorte und Linde für den

Umgang mit Diversität konkrete praktische Ansatzpunkte vor, die sowohl die individuelle Ebene wie auch die Gruppenebene und die Studierenden als Gesamtheit in den Blick nehmen. Es basiert auf einer Vielzahl von theoretischen und methodischen Zugängen aus der Schul- und Erwachsenenpädagogik. Sie unterscheiden die personale Differenzierung (nach Fähigkeiten und Interessen), die didaktische Differenzierung (nach Zielen, Inhalten, Methoden und Medien) sowie die Sicherung eines reibungslosen Ablaufs. Das Grundmodell von UDL, das in Form von «guidelines» präsentiert wird, basiert auf empirischer Lehr-Lernforschung. Es fokussiert auf das Curriculum und eine Gestaltung, die es allen Studierenden ermöglicht, teilhaben und möglichst ohne Barrieren studieren zu können. Dabei stehen zwar einzelne Studierende mit individuellen Bedürfnissen im Fokus, die entsprechenden Anpassungen jedoch (z. B. ein diversifiziertes Prüfungswesen, verschieden Ausdrucksmöglichkeiten, verschiedene methodische Zugänge) kommen allen Studierenden zugute, unabhängig davon, ob sie einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe zugehörig sind. Es geht darum mehr Abwechslung und Ausdrucksformen für alle zu ermöglichen, um die Teilhabechancen von allen Personen zu erhöhen und die Barrieren abzubauen (vgl. Burgsthaler/Cory 2008).

Differenzierung ist in diesem Verständnis eng verknüpft mit einer pädagogischen Grundhaltung, die das Ziel verfolgt, individualisiertes Lernen (personalisiertes Lernen) zu stärken. Und letztlich ist Lernen lerntheoretisch betrachtet immer etwas ganz Persönliches (vgl. Reusser et al. 2013, S. 57).

Exkurs: Soziale Konstruktion von Schule und Unterricht durch innere Differenzierung und Individualisierung

Neben den Fragen zu den Wirkungsweisen von innerer Differenzierung und Individualisierung stellt sich die Frage, inwiefern durch diese Praxis überhaupt erst Differenzen hervorgebracht werden und damit Schüler*innen bzw. Studierende kategorisiert werden. Dies ist mit Fragen des Doing Difference durch Lehrhandeln verbunden (vgl. Kap. 3.1.3), und damit befassen sich Forschungsprojekte zur sozialen Konstruktion von Schule und Unterricht. Die Praktiken der Differenzierung von Schüler*innen hingegen geraten erst seit kurzer Zeit in den Blick der Forschung. Erste Ergebnisse zeigen, dass dabei die Selbstständigkeit der Schüler*innen ein wichtiger Faktor, der unterschiedlich bewertet wird, ist. Damit einher gehen Zuschreibungen bezüglich Leistungsfähigkeit und die Unterteilung in leistungsstarke auf der einen und leistungsschwache Schüler*innen auf der anderen Seite (vgl. Budde 2013a; Steinwand et al. 2018; Sturm/Wagner-Willi 2015). Individualisierung und innere Differenzierung, die auf Chancengerechtigkeit abzielen, erfordern von den beteiligten Lehrpersonen eine Einschätzung bzw. eine diagnostische Wahrnehmung des Kompetenzniveaus. Schüler*innen werden damit als Besondere mit bestimmten Defiziten wahrgenommen, und dies folgt der Logik der Selektion (vgl. Steinwand et al. 2018). Qualitative und insbesondere ethnographische

Studien zeigen auf, dass es so im Unterricht zu Zuschreibungen und Anerkennungspraxen kommt, und dass dies zur Festschreibung von Differenzen beiträgt, obwohl durch innere Differenzierung und Individualisierung eigentlich die Chancengerechtigkeit erhöht werden sollte (vgl. Martens 2015; Rabenstein/Steinwand 2013).

Des Weiteren zeigen die Studien, dass die Lehrpersonen den Kindern oder Studierenden bestimmte personale Merkmale zuschreiben, und dass sie damit Vorannahmen treffen, die das Vermittlungsgeschehen beeinflussen. Dies kann dazu führen, dass sich Merkmale und Zuschreibungen verfestigen. Darüber hinaus gibt es Befunde die zeigen, dass sich die Schüler*innen durch Adressierungen selbst so positionieren (vgl. Reh/Ricken 2012). Weitere Studien belegen, dass diese Differenzierungen auch unter Schüler*innen stattfinden, womit die Differenzierungspraxen sozial übersetzt und im Unterricht wirksam werden (vgl. Rose/Gerkmann 2015, S. 205). Diese Ergebnisse sind insgesamt kritisch zu betrachten, weil dabei die Anerkennung von Unterschieden als stabile persönliche Merkmale mit der Annahme verknüpft ist, dass diese Unterschiede bereits vor dem Unterricht existierten, und dass sie unabhängig von den sozialen Prozessen von Schule und Unterricht seien (vgl. Budde 2012, S. 525; Fritzsche/Tervooren 2012; vgl. Martens 2015, S. 215).

In der Hochschullehre und Erwachsenenbildung werden die Aspekte von Individualisierung und innerer Differenzierung zum Teil mit anderen Konzepten und Begrifflichkeiten diskutiert, und insbesondere im Zuge der Digitalisierung entwickeln sie eine eigene Dynamik (vgl. z. B. personalisiertes Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Studierendenzentrierung, seamless learning). Die Personalisierung von Lernwegen und die Individualisierung im Massenbetrieb der Hochschule erzeugen neue Fragestellungen und erfordern weitere Forschung (vgl. Deimann 2016; Hoyer/Mundt 2017), sowohl im Bereich der allgemeinen Didaktik wie auch in Bezug auf die Kontexte von Diversity, beispielsweise zum Thema barrierefreie Zugänge bzw. E-Accessibility.

In der Erwachsenenbildung ist das Konzept der Teilnehmendenorientierung stark verbreitet. Es bringt eine eigene Begriffsgeschichte mit und ermöglicht unterschiedliche Anschlüsse an den Kontext von Diversity. Teilnehmendenorientierung lässt sich gut mit Partizipation verknüpfen, und dazu wird nachfolgend empirische Forschung skizziert.

3.2.3.2 Partizipation

Die Notwendigkeit der Teilhabe der Teilnehmenden bzw. deren Partizipation lässt sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention ableiten (vgl. Knauf 2016b). In der Erwachsenenbildung wird oft von der Teilnehmendenorientierung gesprochen, während in der Hochschuldidaktik Begriffe wie Partizipation und Studierendenzentrierung häufiger verwendet werden. Damit ist gemeint, dass Lernziele gemeinsam festgelegt oder ausgehandelt werden, oder dass der Ablauf von Lehre zur

Diskussion gestellt wird. Darüber hinaus werden inhaltliche Wünsche der Studierenden berücksichtigt, um die Bedeutsamkeit der Lerninhalte für die Studierenden zu erhöhen. Hier wird zuerst auf das Prinzip der Teilnehmendenorientierung und zweitens auf die Initiative «widening participation» aus Grossbritannien Bezug genommen. Beide Zugänge stärken die Perspektive der Studierenden bzw. Bildungsteilnehmenden und suchen nach Wegen, dies in der Lehre umzusetzen. Hinter der Ermöglichung von Mitgestaltung und Mitwirkung von Studierenden steht die Auffassung, dass dadurch die individuellen Zugänge und die Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen die Lernprozesse als sinnhafter wahrgenommen werden können. Dies entspricht Aspekten einer Ermöglichungsdidaktik, die ihrerseits auf einem ko-konstruktivistischen bzw. sozialkonstruktivistischen Lernverständnis beruht. Durch die Orientierung an der Biografie, den Erfahrungen und an der Lebenswelt der Teilnehmenden sollen subjektive Bedeutung und damit auch das Commitment zum Lernprozess gestärkt werden. Dies schafft die Voraussetzungen für vertieftes und nachhaltiges Lernen.

Die Teilnehmendenorientierung ist seit Jahren ein zentrales Leitprinzip der Erwachsenenbildung und Weiterbildung und impliziert den Appell an Lehrende, die Teilnehmenden partizipativ einzubeziehen. Der Begriff wird in der Erwachsenenbildung vieldeutig verwendet. So wird z. B. von einer didaktischen «Antizipation» (Tietgens 1980) gesprochen, womit im Fokus eine Teilnehmerpartizipation gemeint ist. Holm (vgl. 2012) versteht Teilnehmendenorientierung insgesamt als ein methodisch-didaktisches Prinzip bzw. als wechselseitige Adaption in einem ko-konstruktivistischen Lehr- und Lernkontext (vgl. ebd., S. 13). Sie zeigt unter Bezugnahme auf Nittel auf, dass es eine Tendenz gebe, Teilnehmerorientierung durch Kundenorientierung zu ersetzen, und sie kritisiert dieses verkürzte Verständnis. Die Stärkung der Partizipation werde damit unterhöhlt und ökonomisch verstanden. Gleichwohl liegt in der Unschärfe des Begriffs der Teilnehmendenorientierung gerade auch seine Stärke (vgl. Nittel 1997). Denn Erwachsenenbildung versteht sich als Demokratieinstanz (vgl. Meilhammer 2018) und deshalb ist es umso zentraler, die Teilnehmendenorientierung ernst zu nehmen. Diese normative Orientierung ist durch das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe begründet, und zwar unabhängig davon, ob sich die Wirkungen auf das Lernen durch empirische Bildungsforschung belegen lassen. Wechselseitige Adaptionprozesse in der Lehr-/ Lerninteraktion spielen für Expert*innen auch im Kontext von Diversity eine wichtige Rolle, wie Smykalla (vgl. 2010) in ihrer Studie mit Expert*innen in der Weiterbildung und Beratung in Diversity-Trainings aufzeigen kann. Bewusstseinsbildung und Partizipation werden demnach als die handlungsleitenden Prinzipien für die Demokratisierung von Organisationsstrukturen und -kulturen verstanden (vgl. Smykalla 2010, S. 161).

Für die Umsetzung des Prinzips Partizipation in der Lehre bedeutet das, die konzeptionellen Strukturen der Lehre offen zu halten und in Alternativen, die erst im Prozess mit den Teilnehmenden eine bestimmte Form annehmen, zu planen. Zur Prozessgestaltung in Lehr-/Lernsituationen gehört die Passung von Lehr- und Lernverhalten und Lernzielen und die Antizipation und Partizipation im Lehr-/Lerngeschehen, die darauf abzielt, eine Passung zwischen «objektiven» Lernanforderungen und individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer*innen herzustellen (vgl. Breloer/Dauber/Tietgens 1980). Es lassen sich ein breiter theoretischer Diskurs und einige empirische Befunde zur so verstandenen Teilnehmendenorientierung finden, es fehlt jedoch bislang ein empirisches Verfahren zur systematischen Erfassung des Prinzips. Mit der Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Teilnehmendenorientierung in Kursen der Erwachsenenbildung leisten Stanik und Fritsch (vgl. 2020) einen wichtigen Beitrag zur empirischen Erforschung des vieldiskutierten Konstruktes. Das Instrument ermöglicht es, die Rolle der Teilnehmendenorientierung im Lehrgeschehen aufzuzeigen (z. B. über die Erfassung der Art der Redebeiträge, oder über die Mitgestaltung der Zielformulierungen) und es zeigt den Zusammenhang mit anderen Merkmalen guter Lehre, wie z. B. der (kognitiven) Aktivierung der Teilnehmenden.

Ein weiteres Konzept zur Stärkung der Partizipation wird insbesondere in Grossbritannien im Zusammenhang mit der steigenden Heterogenität der Studierenden diskutiert, mit einem Fokus auf Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, Studierenden mit Behinderungen sowie «ethnischen Minoritäten». Das Konzept des «widening participation» wird im Kontext von inklusiven Strukturen im Bereich «Higher Education» erforscht und umfasst ein Verständnis von inklusivem Lernen und Lehren. Es geht darum Curricula und Assessment so zu konzipieren, dass sinnstiftende und zugängliche Lernprozesse für alle möglich sind. Individuelle Unterschiede werden dabei als Ressource verstanden (vgl. Hockings 2010, S. 1). Hockings geht in einem systematischen Review von Forschungsarbeiten der Frage von inklusiver Bildung nach, und benennt «widening participation» als Erfolgsfaktor für eine Verbesserung des Lernens der Studierenden. Das Konzept gilt damit als wichtiger Aspekt einer inklusiven Lehrgestaltung.

In einer Studie von Shaw et al. (vgl. 2007) konnte aufgezeigt werden, dass der Ausbau von Partizipation auch zu innovativeren Lehrkonzepten führte. Zudem zeigt eine Studie von Gorard und Smith (vgl. 2006), dass insgesamt ein eher defizitärer Blick auf als different wahrgenommene Studierende vorherrsche. Zudem stellen sie fest, dass damit einher auch eine nicht angepasste Lehre gehe, und dies, obwohl eine Methodenvielfalt und angepasste Leistungsnachweise im Sinne von inklusiver Lehre eigentlich produktiver sein müssten (vgl. ebd. 2006).

Plate (vgl. 2012) stellt in ihrer international vergleichenden Studie anhand von zwei Fällen (eine Schule in England, eine in Deutschland) fest, dass die Partizipation als zentrales Moment einer

inklusive Schule bzw. Schulkultur zu betrachten sei. Ihre Analysen führen zur Forderung, dass insbesondere die Partizipation des Schulpersonals und der involvierten Eltern mit der Partizipation der Schüler*innen verbunden und erhöht werden müsse. Demnach ist die aktive Partizipation des Personals eine zentrale Bedingung für inklusive Bildung. Dieser Aspekt war lange eher marginal thematisiert worden.

3.2.3.3 Kooperation und Dialog – soziales Lernen

Zur Kooperation im Lehr-/Lernkontext gehören nach Knauf (vgl. 2016b) z. B. kooperative Lernformen, projektorientiertes oder problemorientiertes Lernen, der gezielte Einbezug von Peer-Feedback und Peer-Teaching sowie auch die Möglichkeit, Leistungsnachweise in Gruppen zu erarbeiten.

Kooperation bezieht sich hier also auf den Aspekt von sozialem Lernen, und dieses Lernen wird unter anderem durch sozialkonstruktivistische Zugänge, z. B. des «situated learning» in «communities of practice» (Lave/Wenger 2009) propagiert. Hier wird Kooperation auf drei Ebenen thematisiert. Es geht um die Kooperation zwischen Studierenden bzw. Schüler*innen, die Kooperation im Sinne von Austausch und Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden und schliesslich um die Kooperation unter Lehrenden.

Kooperativen Lernszenarien zwischen Studierenden sind gut erforscht und haben auf allen Bildungsstufen eine grosse Bedeutung. Insgesamt konnten die Effekte von kooperativem Lernen auf Lernziele und Ergebnisse mehrfach belegt werden, dies zeigen Forschungen im Kontext von Schule (vgl. Hattie 2009; Kyndt et al. 2013; Slavin 1983).

Die positiven Effekte von kollaborativem Lernen unter Berücksichtigung von bestimmten Qualitätskriterien (z. B. klare Instruktion und Begleitung seitens der Lehrenden, Aufgaben wählen, die alle Lernenden einbezieht und klare Gruppenziele formulieren, summatives Feedback geben) können belegt werden. Wenig Evidenz gibt es jedoch zu den Auswirkungen von kooperativem Lernen auf Einstellungen bezüglich Diversität (vgl. Kyndt et al. 2013). Insbesondere in der Integrations- bzw. Inklusionsforschung wurde die Bedeutung von heterogenen Gruppen empirisch untersucht auch mit einem besonderen Fokus auf «Immigrantenkinder» (Kronig/Haeberlin/Eckhart 2000). Es konnte aufgezeigt werden, dass leistungsheterogene Zusammensetzungen von Gruppen für die meisten Kinder förderlich sind. So ist auch kein negativer Einfluss auf begabtere Schüler*innen empirisch festzustellen, was jedoch vielfach befürchtet wurde. Für die leistungsschwächeren Schüler*innen gibt es Potential für soziale Integration (Bless 1995; Bless/Klaghofer 1991; Kronig et al. 2000).

Die Idee des Lernens in homogenen Gruppen (mit gleichen Zielen, Inhalten, Ergebnissen) kann als pädagogischer Machbarkeitsglaube kritisiert werden. In der Hochschule gibt es eine mit der Schule vergleichbare Homogenisierungstendenz. Dazu gehören Fördermassnahmen für leistungshomogene

Gruppen, insbesondere für so genannte Risiko-Gruppen (z. B. Studierende mit Behinderungen, aus nicht-akademischen Elternhäusern). Wie eine Analyse von Forschungsergebnissen jedoch zeigt, fehlen empirische Belege über die Wirksamkeit solcher Angebote, da die Wirkungsweisen von guter Lehre vielschichtig sind (vgl. Wild/Esdar 2014, S. 53). Unter dem Aspekt einer «differenziellen Hochschuldidaktik» (Viebahn 2008) wird an einer Entwicklung einer diversitätssensiblen Sicht auf die Lehre gearbeitet. Dabei geht es unter anderem um die Förderung von kooperativen Lernszenarien und das Potential eines vielfältigen Einsatzes unterschiedlicher Methoden. Der Fokus liegt auf Aktivierung und Austausch, um mit Heterogenität konstruktiv umzugehen, wobei die Heterogenität bezüglich Ziele, Vorwissen, Erfahrungen und Lernzugängen im Mittelpunkt steht.

Eine weitere Ebene von Kooperation ist die Ebene zwischen Lehrenden und Studierenden. Hier wird auf die Diskussion um Partizipation und Teilnehmendenorientierung verwiesen, weil es bei kooperativen Prozessen zwischen Lehrenden und Studierenden insbesondere darum geht, dass die Lehrenden sich selbst zugunsten einer Aktivität der Studierenden zurücknehmen, bzw. die Teilhabe der Studierenden durch geeignete didaktische Mittel erhöhen. Auch hier liegen der Fokus und das Ziel von Dialog beim Einbezug von unterschiedlichen Perspektiven und Anliegen, um die Teilhabe aller involvierten Personen zu stärken. Plate (vgl. 2012, S. 211; Plate 2016) zeigt auf, dass es darum gehen muss, schon die Lehrer*innenausbildung inklusiv zu gestalten. Studierende sollen von Beginn ihrer Ausbildung an miteinbezogen werden, nur so kann die erwünschte Professionalisierung in Richtung inklusionssensibler Lehrkräfte gehen. Dabei sei an einen Kreislauf inklusiver Prozesse zu denken, der auf der Basis von Kooperation geschieht (vgl. ebd., S. 199).

Wie bereits ausgeführt, ist die Stärkung von Partizipation des Lehrpersonals für inklusive und diversitätssensible Strukturen und Kulturen zentral. Dabei ist auch an die Kooperation unter Lehrenden zu denken. Die Umsetzung von inklusiven Strukturen, Praktiken und Kulturen, so Plate, ist demnach eine gemeinsam geteilte Aufgabe und sollte nicht nur an die Lehrer*innen delegiert werden. Plate betont – gemeinsam mit anderen Autor*innen – vor allem die Unterstützung von kollaborativen Netzwerken, die es Lehrer*innen und anderen Fachkräften ermöglichen inklusiv zu arbeiten (vgl. Plate 2012; Plate 2016; Pool Maag/Moser Opitz 2014; Wild/Esdar 2014). Dies geht in die Richtung der Idee von «communities of practice» (Lave/Wenger 2009). Aufgrund der Diversität der Studierenden bzw. Lernenden werden an die Lehrenden erhöhte Anforderungen gestellt. Sie sind herausgefordert, ihre Lehrpraxis anzupassen und zu adaptieren. Die Kooperation unter Dozierenden in der Hochschule ist bisher kaum verbreitet und erforscht. Dozierende gelten eher als Einzelkämpfer*innen und agieren im Sinne der Freiheit in Lehre und Forschung individuell (vgl. Heiner 2012). Über den Zusammenhang und die Auswirkungen dieses Austausches auf eine diversitätsorientierte Lehre ist jedoch kaum empirisches Material vorhanden.

3.2.3.4 *Selbstverantwortung, Selbstregulation, Autonomie*

Als vierte Säule einer inklusions- und diversitätsorientierten Lehre ist die Selbstverantwortung und Selbstregulation der Studierenden zu nennen. Unter Selbstverantwortung (beim Lernen) wird die Fähigkeit gefasst, sich selbst einschätzen zu können und den eigenen Lernprozess bewusst selbst zu regulieren. Das erfordert Entscheidungsspielräume in Bezug auf die Lernaufgaben, Spielräume, die dann von den Studierenden auch genutzt werden müssen. Auf diese Art entstehen Möglichkeiten, eigene Erfahrungen in den Prozess einzubringen, etwa durch Wahlmöglichkeiten bei Leistungsnachweisen oder durch eine zeitliche Flexibilisierung des Lernprozesses (vgl. Knauf 2016b). Das alles wird verbunden mit Prinzipien wie Autonomie und Selbstverantwortung.

Aus der Lehr- und Lernforschung und der Motivationsforschung ist klar, dass Lernprozesse hoch individuell verlaufen. Lernende konstruieren sich ihr Wissen auf der Grundlage ihrer gesammelten Erfahrungen, weshalb es für die Lehre zentral ist, am individuellen Vorwissen und den Vorerfahrungen anzuknüpfen, denn daraus entsteht Raum für individuelle Lernwege. Damit sind jedoch hohe Anforderungen an die Studierenden gestellt.

Für die Veränderbarkeit der Lernstrategien durch didaktische Einflussnahme gibt es etliche Evidenz (vgl. Schunk/Zimmerman 2008). Hingegen lassen sich Lernstrategien nur schwer über direkte Instruktion, also über Wissensvermittlung entwickeln. Strategien können zwar gelernt werden, der Transfer auf spezifische Anwendungskontexte ist dadurch jedoch nicht garantiert. So hat sich durch die Forschung gezeigt, dass ein Vorgehen mittels eines indirekten Ansatzes der Selbstregulationsförderung am meisten Erfolg verspricht (vgl. Friedrich/Mandl 2006).

Aus der Perspektive der Lehrgestaltung geht es beim indirekten Ansatz darum, die Lernumgebung so zu gestalten, dass sie als Ganzes die Selbstverantwortung und Selbstregulation der Studierenden unterstützt. Es gibt viele Studien zur Selbstregulation des Lernens und daraus resultierenden Modellen zur Förderung derselben (vgl. Boekaerts/Pintrich/Zeidner 2010; Hoidn 2011; Hoidn 2016). Es geht dabei darum, die Lernumgebung so herausfordernd zu gestalten, dass Studierende kognitive, metakognitive und motivationale Strategien integriert anwenden und nutzen müssen, um die Ziele des Kurses und/oder des Moduls zu erreichen. Insbesondere der Selbstreflexion der eigenen Lerntätigkeit wird eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Boekaerts et al. 2010; Müller Fritschi 2013; Schunk/Zimmerman 2008).

Bei der Förderung von Selbstlernkompetenzen geht es darum, möglichst allen Studierenden eine Entfaltung ihrer je eigenen und insgesamt heterogenen Lernvoraussetzungen zu ermöglichen. Insofern wird Selbstregulation mit heterogenem Vorwissen und heterogenen Vorerfahrungen in Verbindung gebracht. Auch wird es dabei als (didaktisch) bedeutsam erachtet, die motivationalen

und volitionalen Aspekte zu berücksichtigen, um für alle Studierenden sinnstiftende und bedeutsame Lernumgebungen zu kreieren (vgl. Szczyrba/Van Treeck/Gerber 2015). Kompetenzerleben, Autonomie und soziales Eingebundensein sind nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation zentrale Faktoren für Leistungsmotivation (vgl. Deci/Ryan 1993). Folglich liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, ein diskriminierungsfreies Lernumfeld zu schaffen, das diesen drei Grundbedürfnissen der Lernenden gerecht wird. Es zu ermöglichen, dass die Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess übernommen wird, bedeutet für die Seite der Dozierenden, die Verantwortung für den Lern- und Bildungsprozess mit den Studierenden zu teilen. Wie gut dies gelingt, hängt stark mit der eigenen Lehrphilosophie und den eigenen teacher beliefs zu Lehren und Wissensaneignung zusammen. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

3.2.4 Wollen: Lehrphilosophie und Lehrüberzeugungen

Die Lehrüberzeugungen stellen gemäss der Heuristik der akademischen Lehrkompetenz die erste Ebene der im Handeln wirksamen Elemente dar (vgl. Trautwein/Merkt 2013b, S. 185). Das Lehrhandeln ist von individuellen Annahmen über Lehre und Lernen gezeichnet. Dazu finden sich in der Literatur unterschiedliche Forschungsstränge, Begrifflichkeiten und Erklärungsansätze, die sowohl kognitive wie auch affektive Komponenten des Handelns erforschen und unterschiedlich gewichten. Die Unklarheiten und Begriffsunschärfen in Bezug auf das Konstrukt teacher beliefs/Lehrüberzeugungen bleiben trotz dem Versuch von theoretischen Aufräumarbeiten durch Pajares (vgl. 1992) als «messy construct» bestehen. Es fehlt zudem eine allgemein anerkannte Typologie wie auch ein geteiltes Verständnis was mit solchen Überzeugungen gemeint ist (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 642), trotz intensiver Forschungstätigkeit seit den 1970er Jahren (vgl. Pajares 1992, Seifried 2006, Reusser/Pauli 2014, Trautwein 2013). Als bedeutende Erkenntnisse werden folgende benannt: das Verhältnis Überzeugung und Wissen, das Verhältnis von kognitiven und affektiven Aspekten, das Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen und die Stabilität bzw. Veränderbarkeit von Überzeugungen. Obwohl sich keine Lehrmeinung durchsetzt, wird die hohe Filterfunktion von Überzeugungen für das Handeln und somit auch für die Qualität von Handeln von den meisten Autor*innen betont (vgl. Pajares 1992; Reusser/Pauli 2014; Steinmann/Oser 2012). Überzeugungen beeinflussen und steuern Deutungen von Situationen ebenso wie konkretes didaktisches Handeln (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 642).

Ich verstehe Lehr- Lernüberzeugungen von Hochschullehrenden («academic teacher beliefs») als «affektiv aufgeladene, normativ-evaluative Annahmen über das Wesen und die Natur von Lehr- Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rollen von Lernenden und Lehrenden (sich selbst)» (Reusser/Pauli 2014; Trautwein/Merkt 2013b, S. 104). Die normativen Annahmen über den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Hochschule und Bildung leiten das Handeln von

Hochschullehrenden (vgl. ebd.). Die «academic teacher beliefs» beeinflussen somit die konkrete Handlungspraxis auf unterschiedlichen Ebenen. Neben einem Einfluss auf die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehre sind auch Wirkungen auf die Annahmen und Zuschreibungen bezüglich der Rolle der Studierenden zu verzeichnen. Die Lehrenden haben je nach Lehrauffassung einen bestimmten Blick und eine bestimmte Vorstellung von Studierenden. Diese Vorannahmen wirken auf die personenspezifische Lehrgestaltung, also auf das Vermittlungsgeschehen, aber auch auf die Beziehungsgestaltung mit den Studierenden. Zudem haben die Lehrüberzeugungen einen entscheidenden Anteil an der Bereitschaft und Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Lehrpraxis. Des Weiteren enthalten teacher beliefs auch Annahmen über die Funktionsweise der Hochschule, das eigene Eingebundensein und die eigenen Rollen im Hochschulkontext (vgl. Kember 1997; Trautwein/Merkt 2013a; Trautwein/Merkt 2013b).

Durch Studien im Bereich Entwicklung akademischer Lehrkompetenz konnte aufgezeigt werden, dass Lehr-Lernüberzeugungen durch Selbstreflexion, z. B. mit Hilfe von Lehrportfolios, beeinflusst werden können, indem sie dem Bewusstsein zugänglich gemacht und eigene Muster und Strategien kritisch hinterfragt werden. Dies unterstreicht auch die Bedeutung von Selbstreflexion(sfähigkeit) für die Professionalisierung der Hochschullehre. Deshalb wird dafür plädiert, Selbstreflexionen über die eigenen Lehraktivitäten und auch -überzeugungen in Weiterbildungen systematisch zu thematisieren (vgl. McAlpine/Weston 2000; Trautwein/Merkt 2013b).

Viebahn (vgl. 2009) konnte aufzeigen, dass die personenspezifische Lehrleistung von individuellen Lehrvoraussetzungen, die eng mit dem beruflichen Selbstverständnis verbunden sind, abhängt. Hier zeigt sich ein Unterschied zwischen Lehrenden an Hochschulen und Lehrer*innen an Schulen. Hochschullehrende haben ihre fachliche Sozialisation in ihrer jeweiligen Disziplin. Die fachspezifischen Haltungen, Kulturen und Praktiken beeinflussen auch das Lehrhandeln (vgl. ebd.).

In der Inklusionsforschung gibt es verstärkte Bemühungen, die Zusammenhänge von Einstellungen und inklusiver Bildung zu erforschen (vgl. Schwab/Feyerer 2016), das heisst beispielsweise, nach günstigen Einstellungen und Haltungen für einen inklusionsorientierten Unterricht zu suchen. Dies hängt unter anderem auch mit der Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zusammen. In ihrer Studie zeigen Perrin, Jury und Desombre (vgl. 2021) auf, dass es dabei auch um das persönliche Wertesystem geht. Werte widerspiegeln etwas Bedeutsames für die Person. Sie beeinflussen das Handeln bzw. die Wahl von bestimmten Handlungen und sind eng an die persönlichen Motivationen geknüpft. Dies zeigt, wie bedeutsam es ist, bestimmte Werthaltungen und Einstellungen der Lehrenden zu kennen. Perrin et al. (vgl. ebd.) konnten aufzeigen, dass Selbsttranszendenz (Verständnis für andere, Toleranz) und Offenheit für Veränderungen (Exploration, Kreieren) positiv mit der Einstellung der Lehrenden zur inklusiven Bildung korreliert.

Bewahrende Werte hingegen standen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Einstellung der Lehrer*innen zur integrativen Bildung. Unbestritten ist der Einfluss von Einstellungen auf das inklusive Handeln, wenn auch durch die vielfältigen Forschungsaktivitäten Unklarheiten über die Operationalisierung von Begriffen (sowohl von Einstellungen, Werten wie auch von Inklusion als Begriffe), und von Wirkfaktoren bzw. deren Dynamiken bestehen. Gasterstädt und Urban (vgl. 2016) kritisieren, dass die Vorannahmen über Behinderungsarten sowie die Engführung von bestimmten Werte Gefahr laufe, eine Reifizierung von Differenz vorzunehmen bzw. Differenzen unreflektiert zu reproduzieren. Die beiden Autor*innen erforschen deshalb Einstellungen bezüglich Inklusion bei Lehrer*innen mittels Gruppendiskussionen. Ein komplexes, dynamisches Geschehen in Bezug auf den Zusammenhang von Einstellungen und Inklusion lässt sich feststellen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein und dieselbe Lehrperson sowohl positive wie auch negative Einstellungen zu Inklusion haben kann. Die Einstellungen hängen massgeblich mit der Schulkultur bzw. den Rahmenbedingungen und den verwendeten Begrifflichkeiten und Praxen hinsichtlich der Inklusion zusammen. Das zeigt auf, dass es nicht ausreicht, individuelle Einstellungen von Lehrenden zu erfassen. Vielmehr müssen Inklusion und entsprechende Einstellungen als gesamtgesellschaftliches und komplexes Vorhaben einer Bildungseinrichtung verstanden werden (vgl. ebd.).

Auch in den Hochschulen wird Inklusion zunehmend zum Thema auch aufgrund der Erfordernisse zur Umsetzung der UN-BRK. Trotzdem ist der Erkenntnisstand noch recht dünn, und auch im Bereich der Hochschulbildung zeigt sich eine begriffliche Unschärfe zu den Konzepten Inklusion und Einstellung. Deshalb müssen die Instrumente zur Erfassung der Einstellung in ein kritisches Licht gerückt werden (vgl. Ruberg/Porsch 2017). Die Autor*innen zeigen in ihrem Review aller quantitativen Studien aus dem deutschsprachigen Raum (2008-2016) im Bereich Inklusion und Einstellung von Lehramtsstudierenden und Lehrenden auf, dass folgende Einflussgrößen auf die Einstellungsentwicklung empirisch belegt sind: die (angestrebte)Schulform, die Art der Behinderung bzw. das Heterogenitätsmerkmal, die Selbstwirksamkeit sowie der Schulkontext und Erhebungsort. Grundsätzlich sei zwar eine positive Entwicklung zu verzeichnen, was mit den zunehmenden Bemühungen rund um die UN-BRK Umsetzung erklärt wird. Jedoch bleibe, wie auch Gasterstädt und Urban (vgl. 2016) aufzeigen, ungeklärt, welchen Einfluss die erhobenen Einstellungen auf die Lehrenden-Studierenden - Interaktion sowie auf die Lernerfolge der Studierenden habe. Wünschenswert sei demnach eine Ergänzung der vorherrschende Einstellungsforschung durch die Erforschung inklusionswirksamer Lehrkompetenzen (vgl. Ruberg/Porsch 2017, S. 411).

Gemäss Brodesser et al. (vgl. 2020, S. 23) kann das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz als inklusionssensibel verstanden werden. Bei diesem Konzept stehen weniger bestimmte Einstellungen oder bestimmtes didaktisches Handeln im Fokus, sondern vielmehr die Praxis und die Forschung zum

komplexen Zusammenspiel von adaptiven Kompetenzen zu: Sachkompetenz, diagnostischer, didaktischer Kompetenz sowie Klassenführungscompetenz. Neben der Forschung im Schulkontext werden auch die Forschungsbemühungen in der Lehrer*innenbildung ausgedehnt.

Auf Zusammenhänge und forschungsmethodische Zugänge zur Erforschung von subjektiven Deutungen zu Diversity, d. h. zum Verhältnis von Gleichheit und Differenz, wurde ausführlich in Kapitel 3.1 eingegangen. Im Rahmen des Modelles akademischer Lehrkompetenz, das zu Beginn des vorliegenden Kapitels dargestellt wurde, geht es darum, die Lehrüberzeugungen und die Haltungen und Einstellungen (das Wollen) allgemein und in Bezug auf Diversity-Handeln zu kontextualisieren. Hierzu wurde exemplarisch auf die Einstellungsforschung im Bereich Inklusion auf verschiedenen Bildungsstufen Bezug genommen.

Neben den Einstellungen und Wertesystemen spielt für den methodisch-didaktischen auch die Erforschung von Stereotypen und Vorurteilen eine Rolle. Hierauf wird im folgenden Kapitel mit Bezug auf eine machtrelexive Haltung eingegangen.

3.2.5 (Macht-)Reflexive Strategien

Im Rahmen des Modells der akademischen Lehrkompetenz kommt dem Aspekt der metakognitiven Strategien, wozu die reflexiven Strategien gezählt werden, eine zentrale Bedeutung zu. Es geht dabei darum, mit Hilfe reflexiver Strategien über das eigene Lehrhandeln kritisch nachzudenken, das verfügbare Lehr-Lern-Wissen zu hinterfragen und das eigene Lehrhandeln zu evaluieren und wissensbasiert anzupassen. Durch Reflexionsprozesse wird es möglich, sich Widersprüche und Brüche im Handeln bewusst zu machen (vgl. Pachner 2016; Trautwein/Merkt 2013b; Wegner/Nückles 2013). Reflexion schafft den Zugang sowohl zur Erarbeitung von Handlungsalternativen wie auch zum Aufdecken von subjektiven Theorien, implizitem Wissen, tieferen Überzeugungen und Fehlkonzepten. Neuweg meint: «Implizites Wissen nämlich ist immer auch implizites Vorurteil, implizite Ignoranz und implizite Blindheit.» (Neuweg 2002, S. 22) Durch die Reflexion von bestimmten Situationen kann formales Lehr-Lernwissen aktiviert und für Erklärungen von bestimmten Situationen wie auch als Ideen für Handlungsalternativen genutzt werden (ebd., S. 23). Die Konzeption und Zielrichtung sowie die Bedeutung von (Selbst-)Reflexion ist je nach professionstheoretischem Ansatz ganz unterschiedlich. Gerade deshalb ist es bemerkenswert, dass bezüglich der Kurzformel «Professionalität durch Reflexivität» Einigkeit hergestellt sei (vgl. Reh 2004, S. 363). Selbstreflexion wird als Teil der Professionalität im Lehrkontext betrachtet und damit als wichtiger Teil von Lehrkompetenz (vgl. Kraus 2017b; Pachner 2016; Trautwein/Merkt 2013b). Auch im Rahmen der gross angelegten Hattie Studie wird die Bedeutung von Reflexivität im Zusammenhang mit der Feedbackkultur an Schulen hervorgehoben. Die Lehrpersonen sollen in die Lage versetzt werden, sich selbst mit den Augen der Schüler*innen zu betrachten, und demnach gezielt Feedback von Schüler*innen einholen. Dadurch werden sie selbst zu Lernenden. Es ist längst bekannt, dass erfolgreiche Lehrende das eigene Tun fortlaufend kritisch hinterfragen (vgl. Hattie 2009; Wild/Esdaer 2014).

Selbstreflexion in Zusammenhang mit hochschuldidaktischer Weiterbildung ist zentral (vgl. Heiner/Wildt 2013; Trautwein/Merkt 2013a). Das heisst es braucht Reflexionsangebote für Lehrende, ansonsten führt dies «eher zur Stagnation als zur Dynamisierung, eher zu verengtem, idiosynkratischem als flexiblem Verhalten, eher zu starren Lösungen als zu diversifizierenden Horizonten, eher zur Vorurteilsbestätigungen als zu differenziertem Urteilen, eher zu standardisierten als reflexiv und differentiell gesteigerten Interaktionen. » (Heiner 2012, S. 169) Das in pädagogisch-sozialen Situationen zur Verfügung stehende theoretische und wissenschaftliche Erklärungswissen ist immer mehrdeutig. Zum professionellen Handeln gehört es, mit Widersprüchen produktiv umgehen zu können. Das Konzept der «Meta-Reflexivität» (Cramer et al. 2019) bietet hier eine Hilfestellung und meint, sich konsequent mit differenten theoretischen Zugängen zu

beschäftigen, unterschiedliche theoretische Perspektiven einzunehmen und diese abzuwägen, ohne sie nivellieren zu wollen. Cramer plädiert dafür, Widersprüche und Ungewissheiten sowohl in Theorie wie auch im Handeln bewusst stehen zu lassen bzw. als Teil der reflexiven Strategien zu nutzen (Cramer et al. 2019). Diese Auffassung vom Umgang mit Widersprüchen, die dem pädagogischen Denken und Handeln immanent ist und die für den Bereich der Hochschullehre beispielsweise auch von Wegner und Nückles (vgl. 2012; Wegner/Nückles 2013) thematisiert wurde, ist anschlussfähig an eine spezifische Form der Reflexion, der Machtreflexion.

Im Kapitel 3.1 wurde aufgezeigt, dass unterschiedliche theoretische und empirische Zugänge zum Schluss kommen, dass die Reflexion von Differenzverhältnissen und den zugrundeliegenden gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen als Teil der Lehrkompetenz im Kontext von Diversity betrachtet werden muss. Zudem wurde aufgezeigt, dass in der Lehre Differenzen immer wieder neu reproduziert werden (vgl. Budde 2017; Dannenbeck et al. 2016; Rheinländer 2015b). Dabei gibt es jedoch immer noch Forschungsbedarf in Bezug auf die Involviertheit der Lehrenden in diese Reproduktionsverhältnisse und «Positionierungsverhandlungen» (Menz/Arens 2013). Anhand von bestimmten pädagogischen Kontexten, wie z. B. dem individualisierten Unterricht, konnten Differenzkonstruktionen aufgrund von Leistungen und entsprechende Zuschreibungen an bestimmte Personengruppen festgestellt werden (vgl. Rose/Gerkmann 2015). Die Erzeugung von Differenz funktioniert über eine Ko-Konstruktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (vgl. Martens 2015; Sturm/Wagner-Willi 2015).

Der Sammelband von Rheinländer (vgl. 2015b) ist einer der wenigen, der hochschuldidaktische Forschung und ungleichheitssoziologische Fragestellungen miteinander verknüpft. Die Artikel rücken die Perspektive der Hochschullehrenden als Akteur*innen ins Zentrum und thematisieren Ungleichheits- bzw. Gerechtigkeitsdiskurse, insbesondere den Diskurs um die Freiheit der Lehre und die Autonomie der handelnden Lehrenden. Präsentiert werden unterschiedliche Forschungszugänge und Handlungspraxen, die sich sensibel gegenüber Ungleichheiten zeigen. Eine häufige Schlussfolgerung mündet in die Forderung, dass Hochschullehrende angeregt werden sollten, sich kritisch-reflexiv mit ihrer Lehrendenrolle auseinanderzusetzen, beispielsweise indem die Differenzen zwischen Lehrenden und Studierenden nicht ignoriert, sondern reflexiv bearbeitet werden. In den Schlussfolgerungen finden sich dem entsprechend Plädoyers für eine Kommunikations- und Partizipationskultur, die in eine demokratischere Lehr-/Lernkultur an Hochschulen eingebettet sein sollte.

Leontiy (vgl. 2019) untersuchte anhand von Expert*inneninterviews Deutungsmuster von Lehrenden in unterschiedlichen Fächern einer Hochschule. Die Analyse der Deutungsmuster zeigt eine Defizitorientierung, insbesondere gegenüber migrantischen Studierenden und Studierenden mit

Behinderungen, auf. Die Analysen der Ergebnisse führen zur Empfehlung, insbesondere die Sensibilisierung und eine antirassistische Haltung der Lehrenden zu stärken, womit auch die Forderung nach einer Reflexion der Herrschaftsstrukturen (wie z. B. Rassismus) einher geht. Zu ähnlichen Befunden kamen auch andere Forschende (vgl. Kalpaka 2015; Le Breton/Böhnel 2019). Die Defizitorientierung geht mit stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen einher bzw. ist mit Otheringprozessen verknüpft. Insofern wird deutlich, wie zentral eine Machtreflexion für eine diskriminierungsfreie Hochschullehre ist. Durch die Analyse von Deutungsmustern konnte auch in weiteren Studien aufgezeigt werden, dass diese Muster Auswirkungen auf die Studierenden haben. So sehen sich beispielsweise migrantische Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einem enormen Druck ausgesetzt, Deutsch perfekt zu beherrschen (vgl. Kalpaka 2015; Le Breton/Böhnel 2019), oder Studierende mit Behinderungen sehen sich mit der Befürchtung konfrontiert, dass der ihnen rechtlich zustehende Nachteilsausgleich als ein «ungerechtfertigter» Vorteil gegenüber nicht-behinderten Studierenden betrachtet wird. Diese Beispiele machen deutlich, dass es notwendig ist, mehr über die Deutungen und Haltungen der Hochschullehrenden zu wissen, und über die Machtverhältnisse in Lehrkontexten.

Wie in Kapitel 4.4.4.1 aufgezeigt wurde, gibt es auch fachspezifischen Bedarf, reflexiv mit der gängigen Lehrpraxis umzugehen. Insbesondere im Bereich der MINT Fächer zeigen viele Studien auf, dass stereotype Vorstellungen von Geschlecht und Geschlechterrollen Auswirkungen auf die Förderung von Frauen im jeweiligen Fach haben. Hier wird vermehrt eine Sensibilisierung der Lehrenden gefordert. Das bedeutet etwa, mehr Wissen bereit zu stellen bzw. zu erwerben, und die eigenen Positionierungen bzw. die Geschlechterverhältnisse (z. B. in der Informatikausbildung) reflexiv einzuordnen (vgl. Berg et al. 2014; Probstmeyer/Schade 2014; Schinzel 2012).

Machtreflexionen werden insbesondere auch durch postkoloniale und intersektionale Zugänge gefordert und durch vielfältige Studien gestützt. Besonders die Arbeiten und Analysen im Rahmen des Konzepts von Othering können schlüssig aufzeigen, wie die Figur der/des Anderen stetig reproduziert und an bestimmte Differenzkategorien geknüpft wird (vgl. Said 1978; Spivak 1985). Aus einer antirassistischen Position heraus geht es insbesondere darum, rassistische Strukturen im eigenen Handeln bzw. im organisationalen Handeln zu verorten, zu hinterfragen und zu transformieren. Eine machtreflexive Haltung beinhaltet die Erkenntnis, dass struktureller Rassismus immanenter Teil einer Hochschule und ihrer Lehre ist, und dass alle Individuen in diesen rassistischen und kolonialen Strukturen sozialisiert werden und entsprechend denken und handeln. Institutioneller Rassismus drückt sich beispielsweise im Kanon der Wissensbestände aus, z. B. durch einen weissen und eurozentrischen Blick auf die jeweilige Fachdisziplin und das Fehlen von Positionen z. B. etwa von Wissenschaftler*innen of Color. 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). Eine solche machtrelexive Form der Professionalisierung relativiert jedoch die Figur der autonomen Professionellen, und führt zu einer Subjektkritik, d. h. einer Kritik des autonomen Subjekts (vgl. Aygün et al. 2020; Messerschmidt 2016).

Die Queer Theories bringen weitere zentrale Befunde in die bildungswissenschaftliche Debatte zu Machtverhältnissen ein, wenn auch diese auch nur zögerlich rezipiert werden (vgl. Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017). Insbesondere durch die Arbeiten von Butler (vgl. Butler 1991; 2004) wurde die heterosexuelle Matrix, die unsere gesellschaftlichen Strukturen durchdringt, auch im Bildungskontext analysiert und erforscht. Durch die von Butler vorgeschlagene Art von machtanalytischem Denken kann es gelingen, die gängigen Normalitätsvorstellungen und Ordnungsmechanismen über Sexualität und Geschlecht herauszufordern und zu dekonstruieren (vgl. Hartmann et al. 2017).

3.2.6 Zwischenfazit in Bezug auf die zweite Fragestellung

Zuvor ging es darum, den Forschungsstand zu methodisch-(fach-)didaktischem Handeln im Kontext von Diversity darzustellen. Dabei wurde das Modell akademischer Lehrkompetenz als Heuristik verwendet. Auf der Ebene von Wissen, Können und Wollen wurden empirische Studien aus den Bildungskontexten Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule beigezogen. Darüber hinaus sind die dargestellten Studien auch quer über verschiedene disziplinäre Zugänge hinweg verteilt, was einen umfassenden Einblick in die Erforschung von methodisch-didaktischem Handeln bezüglich Diversity erlaubt. Die Forschungsaktivitäten bezüglich Diversity in der Lehre sind vielfältig, jedoch teilweise auch widersprüchlich. Insbesondere die Schulforschung hat eine lange Forschungstradition im Bereich von Diversität und Schule. Die Fachhochschulen, als noch junger Hochschultyp in der Schweiz, haben hingegen noch wenig Hochschulforschung zu diesem Thema hervorgebracht. Dies lässt sich in einem kleinen Land wie der Schweiz auch durch die Grösse bzw. das beschränkte Einzugsgebiet begründen. Obwohl die Forschungsintensität im Bereich Hochschule, Hochschullehre und Diversity in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, gibt es Forschungsbedarf, insbesondere mit einer hochschuldidaktischen Perspektive für den Bereich der Fachhochschulen in der Schweiz.

Welche methodisch-didaktischen Handlungen in Bezug auf Diversity und in Bezug auf bestimmte Zielsetzungen sind für die (Fach-) Hochschullehre zielführend? Es fehlen Studien, die das konkrete Lehrhandeln von Fachhochschuldozierenden erforschen. Es gibt zwar einzelne Studien zum Handeln sowie zu den Einstellungen, es gibt jedoch wenig Forschung, die sowohl die Einstellungen zu Diversity wie auch das Zusammenspiel entsprechender Haltungen und methodisch-didaktischen Einstellungen

thematisiert. Bei allen Zugängen sind aus hochschuldidaktischer Sicht immer wieder die folgenden Fragen zu beantworten: Wer ist die Zielgruppe? Was ist Diversity überhaupt? Und aus (fach-)didaktischer Sicht: Welche Ziele sollen mit den didaktischen Zugängen erreicht werden, welche Kompetenzen der Teilnehmenden sollen aufgebaut werden? Welche inhaltlichen Konsequenzen für die Lehre lassen sich dadurch ableiten? Wie lässt sich Diversity als empirisch-analytisches und als normatives Konzept darin situieren und welche Konsequenzen hat dies für methodisch/-(fach-)didaktisches Handeln? Wie lässt sich ein professionelles akademisches Lehrhandeln im Kontext von Diversity umreißen? Damit stellt sich bei methodisch-didaktischem Handeln im Kontext von Diversity zusammenfassend die Frage, wie sich gute Lehre im Kontext von Diversity realisieren lässt. Um die Frage zu beantworten, braucht es Erkenntnisse darüber, was die Lehrenden methodisch-didaktisch im Kontext von ihrer subjektiver Problemsicht von Diversity tun (vgl. Kapitel 3.2).

Insgesamt fehlen weitergehende Erkenntnisse in Bezug auf eine diversitätssensible, inklusionssensible bzw. differenzsensible Hochschullehre. Gleichzeitig läuft eine Fokussierung, die ausschliesslich der individuellen Kompetenz der Lehrenden gilt, Gefahr, die strukturellen und organisatorischen Bedingungen und Machtverhältnisse in Organisationen auszublenden. Hierzu gibt es etliche theoretische Überlegungen und praktische Modelle. Forschungsarbeiten aus den Gender- und Queer Studies, aus den Diversity-Studies ebenso wie intersektionale Studien und postkoloniale Studien, und die Inklusionsforschung konnten aufzeigen, wie sich Lehrende mit ihrem methodisch-didaktischen Handeln innerhalb von Bildungsorganisation bewegen und damit in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden sind. Dazu gibt es einige wenige Studien im Bereich der Fachhochschulen, es braucht jedoch mehr davon. Bezieht man den Aspekt einer machtreflexiven Haltung mit ein, öffnet sich der eher mikrodidaktische Blick hin zur Meso- und Makroebene und auf die ganze Hochschule. Denn Hochschullehre selbst ist immer innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse in einen Wissens-Macht Komplex verstrickt (vgl. Kapitel 2.2.1). Durch (fach-)didaktische Entscheidungen und didaktische Handlungen, durch die Auswahl von Inhalten und Lehrwissen etc. werden Differenzen erzeugt sowie Möglichkeiten für unterschiedliche Zugänge geöffnet. Hier hat die Hochschullehre eine Grenzgänger*innenfunktion.

Aus der Sicht einer Hochschuldidaktik, die Weiterbildung für Lehrende in allen Disziplinen anbietet, ist es essenziell, die Handlungsweisen und Einstellungen von Lehrenden in ganz unterschiedlichen Disziplinen zu kennen, denn nur so kann im Sinne einer Teilnehmendenorientierung auf die subjektiven Deutungen und Konstruktionen der Personen methodisch-didaktisch reagiert werden.

4 Wissenschaftstheorie, Methodologie und Umsetzung der Studie

«Neither the new knowledge created within these areas of intersectional scholarship nor the research methodologies used to produce it stand outside power relations; both are deeply embedded in what they aim to study.» (Collins 2015, S. 14)

Das Kapitel 4.1 umfasst die wissenschafts- und erkenntnistheoretische sowie methodologische Verortung der Studie. Ich gehe auf die Rolle der theoretischen Sensibilität ein, verorte die Studie im symbolischen Interaktionismus, nehme feministische Wissenschaft- und Erkenntnistheorie auf und schliesse mit der Erläuterung wie die machttheoretische Analyse umgesetzt wurde. Im Kapitel 4.2 werden zuerst das Forschungsdesign, danach der Feldzugang, das Sampling und die Samplingstrategie, die Datenerhebung und schliesslich das Analyseverfahren und die konkreten Schritte der Analyse erläutert.

Die Studie hat einen explorativen Charakter und orientiert sich an der Grounded-Theory Methodologie. Die forschungsleitenden Fragen lauten wie folgt:

- In welcher Art und Weise setzen sich Hochschullehrende mit Diversity auseinander? Welche subjektive Problemsicht haben Hochschullehrende auf Diversity in ihrem Lehrkontext?
- Wie gestalten Hochschullehrende im Kontext von Diversity methodisch-didaktisch ihre Lehre?

Mit diesen Fragestellungen werden Erfahrungen bzw. subjektive Problemsichten von Hochschullehrenden über ihre je eigene Lehrpraxis bzw. darüber, wie sich Lehrende als Handelnde sehen, rekonstruiert - und zwar im Kontext von Diversity. Entsprechend den Forschungsfragen wird ein qualitativer Forschungszugang gewählt, da ein solcher sowohl Offenheit wie auch Prozesshaftigkeit zulässt. Ziel ist es, den Forschungsprozess laufend und systematisch zu reflektieren und zu dokumentieren. In diesem Sinne ist das Forschungsdesign zirkulär und nicht linear organisiert (vgl. Flick 2002, S. 67-75). Strukturen, Konzepte, Phänomene sollen aus dem Datenmaterial heraus gewonnen werden, sie werden interpretiert, neu gebündelt und immer wieder angereichert. Die Forschungshaltung bzw. -strategie orientiert sich an der Grounded Theory in Anlehnung an Strauss und Corbin (vgl. 1996).

4.1 Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Bezugspunkte

Im Folgenden wird auf zentrale wissenschaftstheoretische Bezugspunkte eingegangen: auf die theoretische Sensibilität mit den intersektionalen Fragen, auf den symbolischen Interaktionismus als Handlungstheorie, auf die feministische Erkenntnistheorie und auf die Einbettung der Machtanalyse.

4.1.1 Theoretische Sensibilität

Die Qualität der Datenanalyse, die Möglichkeiten und Zugänge zu den Daten hängen weitgehend von der theoretischen Sensibilität ab (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 59). Theoretische Vorannahmen fließen im Sinne der theoretischen Sensibilität also in Form von «sensitizing concepts» (Blumer 1954) in den Forschungsprozess ein.

Theoretische Sensibilität setzt sich gemäss Strauss und Corbin (vgl. 1996, S. 25ff.) aus *vier Quellen* zusammen und spielt im gesamten Forschungsprozess eine Rolle: Erkenntnisse aus der Literatur, berufliche und biographische Erfahrungen, und der Forschungsprozess selbst. Über selbstreflexive Prozesse flossen Erkenntnisse und Erfahrungen aus diesen vier Quellen in den Forschungsprozess ein. Diese machte und mache ich mir immer wieder bewusst und lasse es in die Analysen einfließen, z. B., indem ich im ersten Teil der Arbeit das theoretische Vorwissen anhand des Forschungsstandes dargelegt habe. Das Vorwissen speist sich zudem aus 15 Jahren Lehre, Lehrentwicklung und Lehrforschung an einer Fachhochschule. Des Weiteren habe ich über den ganzen Prozess der Dissertation hinweg immer ein persönliches Forschungstagebuch geführt, welches mir ermöglicht, eine reflexive Distanz zu Daten und gesamtem Forschungsprozess einzunehmen. Die eigene Involviertheit und Nähe zur Thematik können einen forschenden, distanzierten Blick beengen. Mit Hilfe des Tagebuchs und wiederholtem Austausch in Forschungskolloquien wirkte ich einer Verengung im Denken entgegen. Dafür spielen Memos eine wichtige Rolle, hinzu kommen jedoch auch die Analyse von Daten im Team und das gezielte Einholen von Feedback (z. B. von meinen Betreuerinnen, im Graduiertenkolleg bzw. von anderen Doktorierenden). D. h. immer wieder flossen punktuell Einsichten, Erfahrungen und Expertisen von anderen Forschenden in meinen eigenen Forschungsprozess ein, dies ermöglichte eine Anreicherung und eine intersubjektive Überprüfung der eigenen Analysen. Das Konzept der theoretischen Sensibilität vereinigt damit Wissenschaftlichkeit und Kreativität (vgl. ebd., S. 25-27).

Intersektionalität ist ein zentrales sensibilisierendes Konzept für mein theoretisches wie auch empirisches Denken und Handeln und fließt auch in Form von heuristischen Fragen (vgl. Kapitel 4.1.4) in Anlehnung an Riegel (vgl. 2016, S. 141), in den Forschungsprozess ein. Die heuristischen Fragen sorgen dafür, dass hegemoniale Differenzordnungen und Machtverhältnisse nicht aus dem Blick geraten, gerade auch, weil davon ausgegangen wird, dass Forschende selbst in diese Machtverhältnisse involviert sind. Sie dienen zur Auswahl der Theorie(n), jedoch auch als Fragen, die an die Daten und an die Forscherin selbst gestellt werden. Insofern ist die Perspektive der Intersektionalität als strategischer Blick zu verstehen, der dekonstruktivistisches Potential hat und es erlaubt, Selbstverständliches zu hinterfragen (vgl. ebd. S. 140)

4.1.2 Symbolischer Interaktionismus

Der symbolische Interaktionismus ist eine Handlungstheorie, bei der die Bedeutungen und die Personen, die (Be-)Deutungen in sozialen Interaktionen hervorbringen, eine zentrale Rolle spielen (vgl. Lamnek 2010). Strauss und Glaser schlossen mit der Entwicklung der Grounded Theory direkt daran an, und Strauss entwarf in der Folge eine interaktionistische Handlungstheorie (vgl. Strauss 1995).

Blumer (vgl. 1986) formulierte folgende Grundannahmen zum symbolischen Interaktionismus:

Menschen handeln gegenüber Dingen auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen. Durch soziale Interaktionen ergibt sich die Bedeutung der Dinge, und diese Bedeutungen werden durch Interpretationen verändert. Man kann davon ausgehen, dass sich die Menschen die Erfahrungswelt, in der sie leben, selbst erschaffen. Bedeutungen entstehen demzufolge aufgrund von vielfältigen und vielschichtigen Interaktionen, und sind gleichzeitig deren Ergebnis. In jeder Situation werden durch die Beteiligten in Reflexionsprozessen Bedeutungen neu ausgehandelt und erweitert. Daraus lässt sich schliessen, dass menschliches Handeln immer durch das Gemeinsame/Kollektive wie auch durch das individuelle zu betrachten ist. Weil Handeln immer von Individuen ausgeht, trägt das Individuum durch das eigene Handeln das Kollektive mit in die Interaktion, bzw. das Kollektive wird in der Interaktion neu justiert. Werte und Normen werden durch das Aushandeln von Bedeutungen in den Interaktionen der Teilnehmenden konstituiert. Handeln wird in diesem Sinne als Bedeutungspraxis verstanden, denn es geht um ein stetiges Herstellen von Bedeutung (vgl. Blumer 1986; Lamnek 2010). Dies geschieht auch in den dialogischen Forschungsprozessen, also in den Interaktionen der Interviewsituation, jedoch auch bei der Analyse der Daten. «Realität gilt insofern als prozessuales und multiperspektivisches Ergebnis sozialer Abstimmungen.» (Strübing 2014a, S. 39). Die methodische Entscheidung darüber, welche Erhebungsinstrumente geeignet sind, setzt hier an. Denn über ihre Erzählungen konstruieren sich die interviewten Personen selbst, und setzen sich in Bezug zu anderen Menschen, Dingen und zur Umwelt. Methodisch geht es also darum, die Bedeutungen von Aspekten und von Handlungen herauszuarbeiten. Das heisst beispielsweise, dass in der Interviewsituation Werte und Normen zu Diversity und Hochschullehre hergestellt werden. Das Aushandeln von Bedeutung findet somit auch in und durch die Interviewsituation selbst statt. Strauss (vgl. 1995) versteht Handeln im Kern als Interaktion, wobei diverse Akteure eigene Interpretationen der Situation, eigene Vorstellungen über den weiteren Verlauf und eigene Ideen, wie weiter zu verfahren sei, in die Interaktion einbringen (vgl. Gudehus/Wessels 2018, S. 93ff.; Strauss 1995).

Handeln lässt sich gemäss Arnold und Pachner (vgl. 2012) wie folgt verstehen: Worte bestimmen unser Denken und Handeln, und Worte legitimieren Handlungen. Handlungen haben demzufolge ihren Ort im Denken und Tun. Sie sind intentional, d. h. ihnen liegt ein Grundmotiv zugrunde, womit

sie auch durch Emotionen bestimmt und nicht völlig autonom, sondern kontextgebunden sind. Handlungen werden durch Bedeutungszuschreibungen legitimiert, diese sind veränderbar. Und aufgrund von entsprechenden Perspektivenerweiterungen können auch Handlungsweisen verändert werden.

Die vorliegende Studie stellt Hochschullehrende als Akteur*innen ins Zentrum und versucht deren subjektive Problemsicht auf das Phänomen Diversity sowie die erzählten Handlungsweisen zu rekonstruieren. Das Forschungsinteresse gilt folglich mehr dem Hier und Jetzt und den aktuell berichteten bzw. konstruierten Bedeutungszusammenhängen der Hochschullehrenden.

Dabei sind die Selbstpositionen der Lehrenden in der Interviewsituation von Bedeutung. Auch diese entwickelt sich gewissermassen aus dem Prozess der Interaktion (mit der interviewenden Person) heraus. Menschen agieren und reagieren in Interaktionen, gehen auf die Fremddeutungen des Gegenübers ein und entwerfen so ein eigenes Bild von sich und der Welt (Blumer 1981, S. 92 zit. in Nef 2020, S. 99). Dieser Aspekt wird auch in der Machtanalyse aufgenommen, indem Selbstaffirmierung in der Dialektik zu Othering analysiert wird (vgl. Kapitel 5).

Die Forschenden sind selbst als handelnde Wesen im Forschungsprozess involviert, und sie stellen auch in der Interaktion mit den Daten Bedeutungen her. Die Subjektivität der Forschenden selbst wird als wichtiger Teil des Forschungsprozesses anerkannt.

4.1.3 Feministische Wissenschafts- und Erkenntnistheorien

Feministische Wissenschaftskritik und Erkenntnistheorien stehen in ihren Ursprüngen für eine metatheoretische Tradition, die sich auf normative und methodische Voraussetzungen der Erkenntnisgewinnung und Wissensproduktion bezieht (Niekant/Schuchmann 2003). Dabei ist diese Form der Metatheorie keineswegs eindeutig und klar, sondern in sich vielfältig und breit wie die Gender Studies an sich. Auch ist feministische Wissenschaftskritik nicht per se kritisch. Dies zeigt sich beispielsweise an teilweise unreflektierten Rezeptionen und an Postulaten, dass feministische Wissenschaft schon per se eine «better science» sei – weil sie z. B. von einem marginalisierten Standpunkt aus stattfindet, in den Diensten von Unterdrückten stehe oder einer reflektierten Objektivität folge. Es ist jedoch Kritik an einer Kritiklosigkeit der feministischen Wissenschaften angebracht (vgl. Holland-Cunz 2003). Noch weiter geht die Kritik von Wissenschaftler*innen of Color, die intersektionale oder postkoloniale Positionen vertreten. Sie kritisierten den einengten euro- und ethnozentrische Kritik des weissen Feminismus, wie auch die Blindheit vor weiteren Herrschaftsstrukturen wie Rassismus. Women of Color und Schwarze Wissenschaftler*innen stellen den universalen Anspruch des weissen Feminismus in Bezug auf die Kategorie Frau in Frage. Und von einem universellen Anspruch her Erkenntnisse in der Forschung zu generieren, erscheint dadurch

fragwürdig (Meyer 2017, S. 57). Dies ist insofern interessant, als dass gerade in den Ursprüngen der feministischen Wissenschaftskritik die androzentrische Objektivität bzw. die männliche Verzerrung von Wissenschaft und Forschung kritisiert wurde. Die Objektivität also, die in erster Linie von männlich sozialisierten Wissenschaftlern propagiert wurde (vgl. Ludvig 2003). Es ist nicht davon auszugehen, dass Analysen der Kategorie Geschlecht oder Frau einem universalen Anspruch folgen können, denn damit würden Differenzen zwischen Frauen bzw. innerhalb von Geschlechtsidentitäten ignoriert und Dominanzen reproduziert. Weiblichkeit, Geschlechtlichkeiten und Begehren sind in sich bereits vielfältig und in einem intersektionalen Verständnis verdeutlicht sich diese Vielfalt zusätzlich. Holland-Cunz (vgl. 2003) resümiert in ihrer Vision einer feministischen Wissenschaft, dass es zunehmend auch darum gehen muss, die Institutionen herrschaftskritisch zu durchleuchten. Gegenstand der Kritik sei dann weniger die Metatheorie und die Forschungsmethoden oder Erkenntnistheorien an sich, sondern die Betriebe und Forschungskulturen an den Hochschulen (vgl. Holland-Cunz 2003).

Diese theoretischen und wissenschaftlichen Herausforderungen betreffen auch Praxisfragen ausser- und innerhalb der Akademie. Einerseits durch deren Verknüpfung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und Fragen, wie sie z. B. von den feministischen Bewegungen aufgegriffen werden. Andererseits durch Fragen zur Hochschulkultur und deren Weiterentwicklung. Dies drückt sich beispielsweise in einem aktuellen Projekt im Rahmen eines von swissuniversities geförderten Vorhabens aus. Die Initiative «Better Science» greift den von Harding geprägten Begriff auf und versteht sich folgendermassen: «Akademische Arbeit soll sich durch Nachhaltigkeit, Diversität und Chancengleichheit auszeichnen: Sie leistet Qualität in einem ganzheitlichen Sinn, wobei Quantität und Tempo nicht an erster Stelle stehen sollten.» (BetterScience o.J.). Die Better Science Initiative fordert ein Umdenken im aktuellen Paradigma der Quantifizierung wissenschaftlicher Arbeit. Zehn Handlungsaufforderungen für Forschung, Lehre und Administration machen auf die Themen aufmerksam.

Damit verbunden sind Diskussionen rund um Exzellenz, Kreativität und Sichtbarmachen von Missständen und Herausforderungen in der Hochschullehre und Forschung. Das Beispiel zeigt die Aktualität und die Notwendigkeit einer feministischen Position auf Wissenschaft und Wissenschaftskultur, und es greift einen normativen Aspekt auf. Singer kommt in ihrer Analyse verschiedener feministischer Epistemologien zum Schluss: «Die gegenwärtig vielversprechendsten feministischen epistemologischen Ansätze zielen darauf, wissenschaftliche Forschung mit Interaktion und Verantwortlichkeit sowie Wahrheits- und Objektivitätsansprüche mit Positionierung und Parteilichkeit zusammen zu denken.» (Singer 2010, S. 300) Hier knüpft auch Cunz-Holland (vgl. 2003)

an, wenn sie resümiert, dass sich die meisten feministischen Positionen um bessere Wissenschaften, angemessene Objektivität und überzeugende Rationalität bemühen.

Das Konzept des situierten Wissens, das von Haraway und Harding begründet wurde, folgt der Annahme, dass wissenschaftliches Wissen als Teil der sozialen Wirklichkeit immer wieder neu (de-)konstruiert wird und in bestimmte historische und gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist. Damit ist die Annahme verknüpft, dass Wissenschaft weder neutral noch wertfrei ist, und deshalb muss die Definition von Objektivität kritisch durchleuchtet werden. Die Begründung liegt darin, dass die Wissenssubjekte selbst historisch, sozial, ökonomisch und kulturell verortet sind (vgl. Haraway 1988; Singer 2010). Wissenssubjekte müssen situiert und die Wissenschaft in einen Kontext gestellt werden, weil es keine «view-from-nowhere» gibt (Harding 1993; Mertlitsch 2019). Welche Bedeutung hat somit die spezifische gesellschaftliche Positioniertheit der Wissens-Produzentinnen (vgl. ebd. 294)? Wenn gemäss dem Konzept des situierten Wissens alle Subjekte gesellschaftlich und historisch positioniert und situiert sind, müssen entsprechende Werte und Normen im Forschungsprozess berücksichtigt werden. Das wiederum bedeutet, dass spezifische Denksozialisierungen, spezifische Bedingungen von Welt und Materialität in den Forschungsprozess einfließen. Es stellt sich hier also die Frage meiner eigenen Situietheit als Forscherin, als Wissenssubjekt. Ich selbst positioniere mich als weisse cis-Forscherin, die zudem körperlich unversehr ist. Meine Familie hat keine Migrationsgeschichte. Mit meiner Anstellung an der Fachhochschule habe ich ein Einkommen, das mich sozioökonomisch gut situiert leben lässt. Somit genieße ich hinsichtlich einiger relevanter Strukturkategorien hohe Privilegien. All dies beeinflusst meinen Blick auf die Welt und auf das Phänomen Diversity in der Hochschullehre. Auch meine Herkunft aus einer klassischen Arbeiter*innenfamilie und damit als Bildungsaufsteigerin und Frau tragen massgeblich dazu bei dazu bei. Zudem bin ich selbst seit 15 Jahren in der Lehre tätig und kenne das Feld aus der Innenperspektive, durch meine Tätigkeit in der Hochschuldidaktik aber auch aus der wissenschaftlichen Sicht. Mein Standpunkt und mein Standort sind demzufolge nicht neutral.

Haraway versteht feministische Objektivität als situiertes Wissen: «It allows us to become answerable for what we learn how to see.» (Haraway 1988) Damit entwickelt sie ein anderes Verständnis von Relativität: Es geht ihr darum, die unterschiedlichen Standorte und Standpunkte offen zu legen und nicht von einer allgemeinen Objektivität, die alle universell teilen, auszugehen. Die Annahme allgemeiner, universeller Standpunkte würde bedeuten, dass die Relativität ignoriert wird, und das wiederum würde der Wissenschaft letztlich die Verantwortung und die Notwendigkeit von Reflexion entziehen (vgl. ebd., S. 584). Eine nach Haraway wichtige Aufgabe besteht im Knüpfen von Netzwerken und in der Verbindung von Forschungsinteressen und Erkenntnissen. Nur so gewinne Wissenschaft an Multiperspektivität.

«Mobile Positioning» (1988, S. 585) ist der Wahlbegriff von Haraway, partiale Perspektiven tragen dabei zu einer kollektiven Subjektposition bei. Hier knüpfen Konzepte von Positionality und Standpunkttheorien an, die mit postkolonialen und intersektional Denker*innen kritisiert und weiterentwickelt wurden. «Das unreflektierte „Weiß“-Sein vieler feministischer Forscherinnen und damit die Unfähigkeit vieler Frauen, sich überhaupt als dominante Gruppe wahrzunehmen, verlangt radikale Selbstreflexion» (Ludvig 2001, S. 48) Diese Forderung wurde von den Black Feminist Studies sowie weiteren Ansätzen eingebracht, und sie wird zunehmend auch selbstkritisch aufgenommen. Hier setzt das Konzept der Hegemonieselbstkritik an und fordert sowohl die klassische Standpunkttheorie wie auch ihre Erweiterung (vgl. Harding 1993) heraus.

Ich verwende den Begriff der Hegemonieselbstkritik in Anlehnung an Dietze (vgl. 2008) die von Hegemonie(selbst)kritik spricht. Maihofer (vgl. 2014b) und Thym (Thym 2019) benutzen den Begriff Hegemonieselbstkritik, was ich im Folgenden auch tun werde. Dietzes Begriff umfasst die «Selbstreflexion und Theoretisierung der hegemonialen Positionen», die zu einer De-Hierarchisierung von sozialen Positionen führen soll. Es geht bei der (Selbst-)Reflexion eigener Positionierungen also um die Frage, wie das Selbst hegemonial wirken kann, dabei geht es um Fragen von privilegierten Standorten (vgl. Dietze 2008, S. 40) und eine Hegemoniekritik von äusseren Umständen. Dietze geht von der Annahme aus, dass z. B. nicht nur Männer, sondern auch Frauen hegemoniale Positionen einnehmen können. Sie schliesst damit an die Intersektionalitätsdebatte an, indem betont wird, dass weisse Frauen der Mittelschicht ganz andere Lebens- und Diskriminierungsrealitäten erfahren als z. B. Schwarze, lesbische Frauen. Maihofer versteht Hegemonie stärker noch als historisch, gesellschaftlich und je individuell situiert und betont zudem die emanzipatorische Kraft (vgl. Maihofer 2014b). Hegemonie, so Maihofer, bezieht sich dann auf die Konstruktion weisser, westlicher, bürgerlicher und cis-heterosexueller Männlichkeit und Weiblichkeit. Die Historizität lässt sich beispielsweise daran erkennen, wie weit gesamtgesellschaftliche hegemoniale Geschlechterdiskurse verbreitet sind und sich in jeder einzelnen Person und ihrem Sprechen und Handeln zeigen. Daraus folgt, dass nicht ein Geschlecht per se hegemonial ist, sondern dass Hegemonialität erst im Diskurs in der Gesellschaft lebendig werden, und sich dabei ein hegemonialer Gesamteffekt zeigt (vgl. Maihofer 1995; Thym 2019). Das Männliche wird demnach erst durch das Sprechen darüber, durch die vielen diskursiven und praktischen Alltagshandlungen hegemonial. Nicht alle Männer sind per se hegemonial, genauso wie nicht alle Frauen per se nicht hegemonial sind, denn erweiterte Lebensrealitäten und intersektionale Ungleichheiten müssen in Betracht gezogen werden. Thym (vgl. 2019) leitet davon ab, dass auch aus privilegierten Positionen heraus Herrschaftskritik möglich ist, und erarbeitete damit für alle möglichen Standpunkte eine Erweiterung der Reflexionsmöglichkeiten hin zu einer kritischen Korrektur des eigenen Standpunkts .

Das Konzept der Hegemonieselbstkritik ist für meine Forscher*innensicht aus meiner (teilweisen) hegemonialen Position heraus wichtig, um mich selbst selbstreflexiv zum Forschungsgegenstand und zu den Machtverhältnissen, in denen ich eingebunden bin, zu verhalten. Es ist zudem notwendig, die befragten Hochschullehrenden in unterschiedlichen hegemonialen Positionen zu verorten, und/ oder zu erfahren, wie sie dies selbst auch tun. Dietze (vgl. 2008, S. 38) erkennt in einer intersektionalen Analyseperspektive die Möglichkeit und Notwendigkeit, die «Situiertheit des eigenen Wissens» (Haraway 1988) zu erkennen und die Hegemonialität im Zuge der Erkenntnisproduktion auf Wahrheitsansprüche zu reflektieren. Hier setzen dann auch die heuristischen Fragen im Sinne einer intersektionalen Analyseperspektive, wie sie in Kapitel 4.1.4 dargelegt sind, an. Sie dienen der stetigen kritischen Selbstreflexion in Bezug auf Hegemonie, Standpunkt, Standort und eigene Position. Zudem ermöglichen sie es, die Aussagen der interviewten Personen durch diesen kritischen Blickwinkel zu betrachten und einzuordnen.

4.1.4 Machttheoretische Analyse in Bildungsprozessen

Wie aufgezeigt wurde, verschränkt sich in dieser Arbeit der Zugang und das Verständnis von und zu Diversity mit einer intersektionalen Analyseperspektive innerhalb von Hochschullehre. Dies impliziert, eine erweiterte Geschlechterperspektive einzunehmen, und Subjektivität als markiert, vergeschlechtlicht und rassifiziert zu verstehen. Die Subjekte bewegen sich in einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, in einem cis-heteropatriarchalen Kontext, in dem auch Körnernormen wirken. Neben Geschlecht spielen auch weitere Strukturkategorien wie z. B. *Race*, Klasse, Dis/Ability, und sexuelle Orientierung eine wichtige Rolle. Identifizierungen «der Anderen» vollziehen sich im Prozess von Selbstaffirmierung und Othering. Dies ist als ein entscheidender Aspekt der Subjektivität zu betrachten und diese wiederum ist in Bildungsprozessen zentral (vgl. Messerschmidt 2011, S. 293). Demnach ist danach zu fragen, wie Machtverhältnisse im Kontext von Hochschullehre empirisch gefasst und analysiert werden können.

Die Machtanalyse wie ich sie in vorliegender Arbeit verstehe, vollzieht sich unter Bezugnahme auf ein intersektionales Analysemodell als eine Analyse der Dialektik von Selbstaffirmierung und Veränderung im Prozess der Hochschullehre. Die Begriffsklärung von Wissen, Subjekt und Macht im Verhältnis zu Selbstaffirmierung und Veränderung erfolgte bereits in Kapitel 2.2.2. Auch wurde ausführlich auf das Verständnis eines intersektionalen Diversity-Begriffs (vgl. Kapitel 2.2) und auf die historisch-wissenschaftlichen Wurzeln von Intersektionalität (vgl. Kapitel 3.1.1) eingegangen, um dessen Bedeutung für eine machttheoretische Analyseperspektive herzuleiten.

Die beiden Forschungsfragen bewegen sich erstens auf der Ebene von Denken und Sprechen über Diversity, womit die subjektive Problemsicht auf das Phänomen erfasst wird, und zweitens auf der Ebene von methodisch-didaktischen Handlungen. Die Machtanalyse lässt sich quer zu den beiden

Forschungsfragen verstehen und umsetzen. Erstens, indem im Grundsatz ein Diversity-Verständnis zugrunde gelegt wird, dass Machtverhältnisse bewusst mitdenkt und nicht ausschliesst. Und zweitens, indem wissenschafts- und erkenntnistheoretisch davon ausgegangen wird, dass sich menschliches Handeln und Sprechen als Aushandlung von Bedeutungen verstehen lässt, eine Aushandlung, die in historisch-gesellschaftlich gewachsene Machtverhältnisse eingebunden ist. Menschen denken, handeln, sprechen und fühlen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit und in der Welt, und sie sind auf eine bestimmte Art und Weise in dieser Welt situiert und positioniert.

Um die machttheoretische Konzeption weiter zu stärken, werden heuristische Fragen genutzt, die den ganzen Forschungsprozess begleiten, von der Erhebung und Auswertung der Daten hin zur Darstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse (vgl. Riegel 2016, S. 141):

- Wie werden Differenzkonstruktion und -ordnungen in der Hochschullehre hergestellt oder reproduziert?
- Was wird sichtbar gemacht und was in den Hintergrund gerückt?
- Welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse zeigen sich, und wie wirken sie zusammen?
- Aus welcher sozialen Positionierung heraus sprechen die beteiligten Personen? Machen sie ihrer Sprecher*innenposition deutlich?
- In welcher Weise zeigen sich reflexive, zustimmende, widerständige oder verschiebende Positionen der Hochschullehrenden in Bezug auf Machtverhältnisse bzw. hegemoniale Ordnungen?

4.2 Forschungsdesign und Umsetzung der Studie mit der Grounded Theory

Forschungsstrategie

Die Forschungshaltung und -strategie orientiert sich an der Grounded Theory. Dies lässt sich aus dem Forschungsstand und dem identifizierten Forschungsbedarf (Kapitel 3), den Ausführungen zu wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Implikationen (Kapitel 4.1) und den daraus abgeleiteten Forschungsfragen begründen.

Ganz im Sinne der Grounded Theory wurden zentrale Tools verwendet: Kodierschema, Memos Schreiben, Kontraste im Sinne des permanenten Vergleichs und die Anwendung des Kodierrahmens für die Datenanalyse. Leitend ist im gesamten Forschungsprozess das Prinzip der Offenheit: «(...) was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen.» (Strauss/Corbin 1996, S. 8) Damit kommt es zu einer Reziprozität von Datenerhebung, -Datenauswertung und Theoriebildung, die sich in einer zeitlichen Parallelität dieser Forschungsprozessschritte ausdrückt. Handeln und Reflexion wechseln sich stetig ab, indem immer wieder neu entschieden werden muss,

was als nächstes Sinn macht (vgl. Strübing 2014a, S. 14f.). Strukturen, Konzepte und Phänomene sollen aus dem Datenmaterial heraus gewonnen werden, diese werden interpretiert und gebündelt, und immer wieder neu angereichert und verändert.

Die Grounded Theory ist gemäss Strauss und Corbin (vgl. 1996) ein transaktionales System. Ihr Herzstück sind Untersuchungen von Handlungen und Interaktionen. Alle Phänomene (rund um die so genannte Schlüssel- bzw. Kernkategorie) sind in Sätze von Bedingungen eingebunden (vgl. ebd., S. 133). Dieses Verständnis drückt sich in der Anwendung des Kodierrahmens (vgl. Kapitel 4.2.3) aus, der sich auch als Teil einer Bedingungsmatrix verstehen lässt, und der damit direkt an das Verständnis vom symbolischen Interaktionismus anschliesst. Ziel eines Zugangs mit der Grounded Theory ist es, über den kodierenden Auswertungsprozess eine Brücke zu einer analytischen Perspektive zu schlagen, und damit die entstehende Theorie immer weiter zu entwickeln (vgl. Helfferich 2011). Das Denken und Handeln von Hochschullehrenden im Kontext von Diversity an Fachhochschulen ist noch kaum erforscht, daher soll durch meine Analyse ein Beitrag zu einer gegenstands begründeten Theoriebildung geleistet werden. Aus der Alltagswelt der Hochschullehrenden heraus sollen mittels Grounded Theory theoretische Konzepte und Modelle entwickelt werden (vgl. Strauss/Corbin 1996; Strübing 2014a).

Wie unterschiedliche Autor*innen betonen, folgt die Anwendung der Grounded Theory in all ihren diversen Ausprägungen zwar systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Kriterien und Schritten, sie ist dennoch offener, kreativer und weniger rigide als andere Forschungsstile. Dies drückt sich insbesondere in der Anwendung des Auswertungsverfahrens aus (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Offenheit ist keine Einladung zur Beliebigkeit, sondern vielmehr Aufforderung zur gezielten Nutzung der eigenen Kreativität unter Einbezug einer stetigen Reflexion der Daten (vgl. Mey/Reimer-Gordinskaya 2021). So gibt es auch nicht die eine Grounded Theory, sondern mittlerweile eine Vielzahl von Varianten, wobei es auch legitim ist, unterschiedliche Zugänge zu kombinieren, um dem Gegenstand angemessene Entscheidungen treffen zu können (vgl. ebd., S. 6).

Ich orientierte mich hauptsächlich am Zugang von Strauss und Corbin (vgl. 1996), d. h. die Interviews werden alle im dreistufigen Kodiervorgang (offen, axial, selektiv) kodiert. Im Rahmen des axialen Kodierens kommt der Kodierrahmen zur Anwendung. Die Erweiterung durch Charmaz (vgl. Charmaz 2011), die eine konstruktivistische Variante der Grounded Theory entwickelt hat, fließt als erkenntnistheoretische Haltung in den Prozess ein. Insbesondere die Betonung einer reflexiven Haltung gegenüber den eigenen Handlungen, Situationen, Teilnehmenden und dem Forschungsprozess an sich (vgl. ebd., S. 184), ergänzen den Zugang von Strauss und Corbin. Auch betont Charmaz, dass multiple Standpunkte aller Beteiligten anerkannt werden. Dies ist

anschlussfähig an das Konzept des situierten Wissens, der Standpunkttheorie (vgl. Kapitel 4.1.3) und der intersektionalen Analyseperspektive (vgl. Kapitel 4.1.4).

4.2.1 Feldzugang, Samplingstrategie und Sample

Das Sampling beeinflusst den Forschungsprozess auf drei Ebenen, auf denen Auswahlentscheidungen zu treffen sind: auf der Ebene der Datenerhebung, auf der Ebene der Datenauswertung, und auf der Ebene der Präsentation und Darstellung der Ergebnisse (vgl. Akremi 2014; Flick 2002; Merken 2010). Für die Grounded Theory hat das Sampling eine hohe Bedeutung, weil das Ziel der Forschung eine gegenstandsbegründete Theoriebildung ist.

Das Sampling steht für die Auswahl einer Untergruppe von Fällen, und diese Fälle repräsentieren eine Person, eine Gruppe oder bestimmte Ereignisse, die an bestimmten Orten und Zeiten untersucht werden. Sie stehen für einen bestimmten Sachverhalt und damit für eine Grundgesamtheit (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010S. 175). Qualitative Forschung interessiert sich für das Besondere und nicht für Repräsentativität hinsichtlich einer Verteilung. Zentraler ist theoretische Repräsentativität. Damit verschiebt sich die Frage beim Sampling auf die Aspekte: Wie lässt sich das Allgemeine im Besonderen fassen? Und wann lässt sich der Anspruch einlösen, dass das eigene Sampling eine Gruppe von typischen Mustern abbildet? (vgl. Helfferich 2011, S. 173). Insofern verbinden sich bei der Auswahl des Samples (hier Gewinnung und Auswahl der Interviewpersonen), alle drei Ebenen zu einer zentralen Entscheidung darüber, was die Forschungsarbeit leisten kann hinsichtlich der Aussagekraft und theoretischer Repräsentativität.

Es geht im Rahmen der vorliegenden Studie darum, das zu untersuchende Phänomen (vgl. Problem- und Gegenstandsorientierung) und seine Strukturiertheit im Feld zu verstehen (Umgang mit Diversität der Studierenden an Schweizer Fachhochschulen aus Sicht der Lehrenden), und das Spektrum seiner Ausprägung (subjektive Problemsicht in Form von Erleben der Lehrenden, was tun die Lehrenden, was erhoffen sich Lehrende, wie verstehen sie das Konstrukt Diversity) zu erfassen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 176).

Für das Sample wurden Hochschullehrende ausgewählt, denn die subjektive Problemsicht, die von Interesse ist, sollte durch eine direkte Befragung der Beteiligten erfasst werden. Es steht jedoch nicht der detaillierte Einzelfall im Zentrum. Vielmehr geht es um die die typischen Muster, die über die einzelnen Interviews hinaus gehen bzw. quer durch die Interviews zu rekonstruieren sind, die im Zentrum der Datenauswertung stehen. Dabei ist eine grosse Heterogenität des Samples von Vorteil. Bei der Auswahl der Personen wurde auf ein breites Abbild der Hochschulsituation, eine Vielfalt von möglichen subjektiven Problemsichten und unterschiedliche Facetten geachtet. Das systematische Vorgehen beim hier gewählten Verfahren des Sampling wird im Folgenden dargelegt. Dafür werden

zunächst die Kriterien der Wahl expliziert, und am Schluss des Teilkapitels wird das Sample (vgl. Tabelle 1) zusammenfassend beschrieben.

Die Auswahl der befragten Fachhochschullehrenden erfolgte entlang einer Kombination von *zielgerichtetem Sampling* (vgl. Patton 2002: 230ff.) und *theoretischem Sampling* (vgl. Strauss/Corbin 1996). Die Kombination von Samplingstrategien ist ein gängiges Vorgehen in der qualitativen Forschung und misst sich an der nachvollziehbaren Darstellung der Auswahlkriterien (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 181). Entscheidend sind kontrastierende Kriterien, um die Heterogenität der Fälle zu gewährleisten. Die gewählte Samplingstrategie strebt nach einer engen Fassung der Zielgruppe bei gleichzeitig breiter Variation (vgl. Merkens 2010) in Bezug auf Facetten, Ausprägungen und damit subjektiven Problemsichten der Lehrenden. Die Zusammenstellung des Samples orientiert sich somit am Grundsatz einer breiten Variation in Bezug auf inhaltliche Kriterien. Es wurde nach grösst möglicher Heterogenität gesucht, um eine Verzerrung zu vermeiden (vgl. Patton 2002: 234ff.), und um die systematische Vielfalt ebenso wie das Typische hervorheben zu können (vgl. Merkens 2010).

Für die erste Auswahl von Fällen galten zuerst die drei im Folgenden erläuterten zentralen Aspekte der Variation. An erster Stelle stand die Zugehörigkeit der Lehrenden zu unterschiedlichen Fachdisziplinen bzw. Fachgebieten. Um die Breite und Vielfältigkeit der Hochschullehre an Fachhochschulen aufzeigen zu können, fiel die Auswahl auf die Bereiche: Kunst, MINT, Soziale Arbeit und Wirtschaft. Diese vier sind in allen (Deutschschweizer) Fachhochschulen vertreten und bieten, jede für sich, eine zum Teil bereits beträchtliche Vielfalt von disziplinären Zugängen, die sich in unterschiedlichen Bachelor-Studiengängen zeigt. Zweitens mussten die Interviewpersonen aktuell eine Lehrtätigkeit an einer Deutschschweizer Fachhochschule haben. An dritter Stelle stand das Kriterium, dass die Interviewpersonen schon seit mind. 4-6 Semestern in einem Bachelor-Studium in der Lehre tätig sein mussten, um überhaupt auf gefestigte Erfahrungen und Erfahrungsvariationen zurückzugreifen zu können. Diese drei Kriterien wurden in der Einladung bei der Anwerbung von Interviewpartner*innen transparent gemacht (vgl. Anhang B).

Ein weiteres Kriterium kam über die Auswahl der Fachhochschulen zum Zug. Es war das Ziel, Lehrende von mindestens drei der sechs öffentlich-rechtlichen Deutschschweizer Fachhochschulen zu gewinnen. Diese Auswahl bezog sich insbesondere auf die unterschiedlichen Diversity-Policies bzw. Konzepte, welche die Fachhochschulen verfolgen. Die ausgewählten Fälle, also die Lehrenden, stehen nicht für die Hochschullehre an sich oder für das System Fachhochschule. Vielmehr sollen sie die Strukturmuster der methodisch-didaktischen Handlungen im Kontext von Diversity im Kontext ihrer jeweiligen Fachhochschule aufzeigen können. Sie repräsentieren demnach Strukturmuster und den gemeinsamen Handlungskontext in der jeweiligen Hochschule.

Die Kriterien für das Sampling ermöglichen es, dass Hochschullehre im Kontext von Bachelor-Studiengängen in ihrer ganzen Vielfalt erfasst wird, es geht jedoch nicht darum, Vergleiche zwischen bestimmten Fachkulturen und Disziplinen anzustellen. Dies in erster Linie auch deshalb, weil ich aus bildungswissenschaftlich-hochschuldidaktischer Perspektive forsche. Hochschuldidaktik bedient verschiedenste (Fach-)Disziplinen mit (Weiter-)Entwicklungsangeboten, und die Hochschullehre – wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt – wird in diversen, von den jeweiligen Fachdisziplinen geprägten Praxen, umgesetzt.

Die gesamte Erhebung dauerte von April 2020 bis Januar 2021 und fand in drei Erhebungsphasen statt. In einer ersten Erhebungsphase wurde das Netzwerk der Forscherin aktiviert und Kontakt mit Gatekeeper*innen der drei ausgewählten Fachhochschulen aufgenommen. Durch den eigenen Aufenthalt in den «sozialen Welten» (vgl. Strauss 1978) der Fachhochschule, die ich in diesem Sinne als Forschungs- und Ausbildungsstätte betrachte, gestaltete sich der Feldzugang einfach. Den Gatekeeper*innen wurde ein Anschreiben zugestellt (vgl. Anhang B) mit der Bitte, dieses Anschreiben in ihren entsprechenden Departementen bzw. Instituten den Lehrenden, die im Bachelor tätig sind, zuzustellen. Daraufhin meldeten sich zehn Personen, mit denen ein Interview geführt wurde. Sieben der Interviews wurden transkribiert und offen kodiert, d. h. teilweise ausgewertet. Drei der Interviews wurden vorerst für die weiteren Auswertungen aus dem Sample ausgeschlossen, weil es zu viele einer bestimmten Disziplin und zu viele aus der gleichen Hochschule waren. Die drei Interviews wurden als Übungsinterviews genutzt, um die Interviewführung zu trainieren und die Fragetechnik zu verbessern. In dieser ersten Erhebungsrunde waren fünf Männer und fünf Frauen beteiligt. Daraufhin wurde nach einer ersten Auswertungsphase gezielt in weiteren Fachhochschulen gesampelt, um ein möglichst heterogenes Sample zu haben.

In der zweiten Interviewphase wurde bei der Suche nach zu Interviewenden sowohl auf das Geschlecht wie auch auf die Verteilung der Disziplinen geachtet. Da gewisse Disziplinen in der ersten Interviewelle noch untervertreten waren. Der erste Versuch mit Anschreibung von Lehrenden über die die Ausbildungssekretariate bzw. einem Anschreiben an Studiengangsleitende mit der Bitte um Weiterleitung meiner Einladung, scheiterte. Deshalb wurde die Strategie geändert. Neu wurden aufgrund einer Website-Recherche der entsprechenden Departemente bzw. Hochschulen Personen aus den entsprechenden Fachbereichen direkt angeschrieben. So konnten drei weitere Interviews durchgeführt, transkribiert und ausgewertet werden.

In einer dritten Phase der Interviewführung wurde gezielt nach Personen gesucht, die eine Grundsensibilität und Kenntnisse von Geschlecht und Diversity in der Lehre mitbringen, da sie sich schon vertiefter mit dem Thema auseinandergesetzt hatten. Zudem sollte der bis zu diesem Zeitpunkt bei der Auswertung entstandenen Kernkategorie «Verunsicherung angesichts der

Diversität der Studierenden» noch mehr Gewicht verliehen werden. Damit verschränkten bzw. ergänzten sich hier die Auswertungsphase des selektiven Kodierens mit der Auswahl des Samples, dies entspricht einem Vorgehen nach theoretischem Sampling (vgl. Strauss/Corbin 1996). Dazu wurden zwei Wege, das Material zu ergänzen, geprüft. Einerseits wurde gezielt nach diesem Verunsicherungs-Moment in den drei bereits geführten, aber nicht ausgewerteten Interviews gesucht. Strauss und Corbin (vgl., S. 158) sprechen in diesem Zusammenhang von «diskriminierendem Sampling» und Beschreiben es als ein Rückgriff auf alte Orte bzw. Personen. Das führte dazu, dass eines dieser bereits geführten Interviews aus der ersten Interviewphase ausgewählt werden konnte. Die interviewte Person hatte sich während dem Interview suchend-reflexiv mit dem Thema Diversität auseinandergesetzt, und dies auch geäußert. So unterstützten inhaltliche Kriterien die Fallauswahl. Darüber hinaus wurde gezielt nach einer Person aus der Technik gesucht, mit der Begründung, dass der Umgang mit Diversität in der Hochschullehre in technischen Disziplinen oft weniger über den Gegenstand der Lehre angegangen wird. Im Bereich der Technik sind Themen wie der Fachkräftemangel und die Frauenförderung offenkundiger. Diese Erkenntnisse wurden durch die bis zum entsprechenden Zeitpunkt gemachten Auswertungen gestützt.

Das Anschreiben bzw. die Einladung zum Interview (vgl. Anhang B) war insgesamt sehr offen. Das Ziel bzw. Erkenntnisinteresse des Interviews wurde wie folgt umschrieben: «Erfahrungen von Hochschullehrenden in der eigenen Hochschullehre an Fachhochschulen. Es geht insbesondere auch um den Umgang mit der Verschiedenheit der Studierenden» Es wurde der Begriff der Verschiedenheit verwendet, da Diversity als Begriff schon eine bestimmte Setzung und Richtung einschlägt. Diese Offenheit der Formulierung führte einerseits dazu, dass sich die Personen über ihre Lehrtätigkeit angesprochen fühlten, und gleichzeitig war ihnen jedoch bewusst, dass es beim Interview auch um Verschiedenheit, Heterogenität bzw. Diversität der Studierenden gehen würde. Die Begrifflichkeit und das Verständnis vom Konzept Diversity ist ein Teil der Fragestellung und sollte demnach möglichst unbefangen und offen angegangen werden. Im Folgenden wird das Sample im Überblick dargestellt.

Tabelle 1: Überblick Sample

Pseudonym (alpha- betisch)	Akade- mischer Grad	Personal- Kategorie	Alter	Geschlechts- identität	Lehr- erfahrung	Fach- bereich	Fachhoch- schule (FH1/FH2 /FH3)	Erhe- bungs- phase 1/2/3
Angelo	Prof. Dr.	Prof.	62	Cis- Männlich	>30 Jahre	Soziale Arbeit	FH1	1
Ellis	Dr.	Dozentin	41	Cis- Weiblich	10 Jahre	Technik/ MINT	FH1	3
Gabriele	Prof.	Dozentin	58	Cis- Weiblich	20 Jahre	Kunst	FH1	2
Joy	Prof.	Dozentin	39	Cis- Weiblich	6 Jahre	Wirtschaft	FH2	2
Kelly	Prof. Dr.	Prof.	50	Cis- Weiblich	>10 Jahre	Wirtschaft	FH1	1
Konrad	Dr.	Prof.	50	Cis- Männlich	10 Jahre	Kunst	FH2	1
Peter	Dr.	Prof.	61	Cis- Männlich	26 Jahre	Technik/ MINT	FH2	1
Samuel	Prof. Dr.	Prof.	45	Cis- Männlich	15 Jahre	Soziale Arbeit	FH3	1
Toni	Msc.	Wiss. Mitarbei- terin	35	Cis- Weiblich	6 Jahre	Soziale Arbeit	FH2	3
Robin	Msc.	Wiss. Assistent in	40	Cis- Weiblich	5 Jahre	Soziale Arbeit	FH2	1
Rolf	Prof. Dr.	Prof.	38	Cis- Männlich	4 Jahre	Technik/ MINT	FH1	1
Wolf	Prof. Dr.	Prof.	40	Cis- Männlich	15 Jahre	Wirtschaft	FH3	2

Zusammenfassend lässt sich das Sample wie folgt charakterisieren: Vom akademischen Abschluss her gibt es Personen mit Master of Science Abschluss und Doktorat. In Bezug auf die Personalkategorie der Teilnehmer*innen gibt es Vertretungen von wissenschaftlicher Assistenz, wissenschaftlicher Mitarbeiterin, Dozent*innen und Professor*innen, wobei die meisten Interviewten entweder eine Professur oder eine Dozent*innen Stelle haben. Das Alter streut von

35 bis 62 Jahren. Die Geschlechtsidentität ist bei allen befragten Personen cis-geschlechtlich, es handelt sich um sechs Männer und sechs Frauen. Alle interviewten Personen sind weiss. Die Lehrerfahrung bewegt sich zwischen vier und über 30 Jahren Lehrtätigkeit in der Hochschullehre. Die Disziplinen bzw. Fachbereiche sind, gemäss Auswahlkriterium, Soziale Arbeit, Wirtschaft, Kunst und Technik bzw. MINT. Die Lehrenden sind Mitarbeitende von drei (von insgesamt sechs) öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen der Deutschschweiz. Die letzte Spalte bezieht sich auf die Erhebungsphasen eins bis drei.

4.2.2 Datenerhebung: Problemzentrierte Interviews

Als Auswertungsmethode wurde, abgestimmt auf die Forschungsfragen und die Zielgruppe der Befragung, das problemzentrierte Interview (PZI) (vgl. Witzel 1985; Witzel 2000) gewählt. Diese Interviewform ermöglicht es, Handlungs- und Bewusstseinsaspekte der interviewten Personen zu erfassen (vgl. Flick 2002, S. 138; Witzel 1985; Witzel 2000). Dabei geht es nicht direkt um die Handlungen an sich, sondern um den Zugang zur Deutung der Handlungen der Lehrenden, um die «subjektive Problemsicht» (vgl. Helfferich 2011, S. 33). Dieses Vorgehen passt sowohl wissenschaftstheoretisch zum symbolischen Interaktionismus und dessen Erweiterungen durch feministische Wissenschaftskritik wie auch zur Grounded Theory.

Das Interview kann an die Akteur*innen angepasst werden und folgt damit dem Prinzip der Offenheit (vgl. Witzel 1985; Witzel 2000). Das PZI ermöglicht stärker als andere Interviewformen, in das Gespräch einzugreifen und direkter in einen Dialog mit den interviewten Personen zu gehen. Die subjektive Problemsicht der Akteur*innen kann auch gegen Widerstände im Verlauf des Interviews erfasst werden. Gegen Widerstände meint die Möglichkeit beim PZI, Menschen während dem Gespräch auch mit Widersprüchen zu konfrontieren. Auf diese Art und Weise sollen der komplexe Alltag der Individuen und ihre Handlungs- und Deutungsmuster zugänglich und die Werte und Normen durch die Bedeutungsaushandlung in der Interviewsituation deutlich gemacht werden (vgl. ebd.). *Problemorientierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung* gelten als Leitplanken für den gesamten Forschungsprozess, jedoch auch für die einzelnen Teilschritte im Forschungsprozess und damit für das Interview (vgl. Witzel 1985; Witzel 2000).

Die *Problemzentrierung* ist insofern gegeben, als durch die «sensitizing concepts» (vgl. Kapitel 4.1.1) im Sinne von Blumer (1954) eine gesellschaftliche Problemstellung formuliert wurde. Bei der Darlegung von Theorie und Empirie im ersten Teil der Dissertation, bei der Erstellung des Interviewleitfadens wie auch in der Interviewführung und der anschliessenden Auswertungsphase ist die Problem- und Gegenstandsorientierung stets zentral (vgl. Witzel 1985;

Witzel 2000). Der Umgang mit Diversität in der Hochschullehre wird von unterschiedlichen Akteur*innen als Herausforderung (als «Problem») bezeichnet. Die Datenlage legt nahe, Bedingungen und Kontexte näher zu beleuchten, um Handlungsalternativen erarbeiten zu können und beispielsweise Hochschullehrende in dieser Herausforderung zu unterstützen, z. B. durch hochschuldidaktische Intervention. Zudem kann mit einem machtsensiblen Verständnis von Diversity davon ausgegangen werden, dass problematische Ausschlussprozesse und Diskriminierungsformen im Hochschulalltag eine Realität darstellen, die es zu analysieren gilt. So kann das zu untersuchende Phänomen von Diversity in der Hochschullehre, im Sinne Witzels, als gesellschaftliche Problemstellung, bezeichnet werden (ebd. S. 230).

Die *Gegenstandsorientierung* wird eingelöst, indem durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes die «sensitizing concepts» (Blumer 1954) offengelegt werden, und diese in die Interviewkonstruktion und in die Datenanalyse einfließen. Andererseits ist im Feldzugang eine Offenheit gegenüber den Begrifflichkeiten und Bedeutungszuschreibungen der Interviewten wichtig. Im Interview selbst wird durch einen offenen und narrativen Einstieg der Zugang zur Innensicht der Person gewährleistet. Kategorien und Vorannahmen werden nicht von der Interviewerin gesetzt, sondern können von den interviewten Personen selbst konstruiert werden. Die Interviewführung ist so gestaltet, dass nach einem offenen und erzählenden Einstieg auch immanente und exmanente Fragen in dialogischer Form eingebracht werden. Problemzentrierte Interviews erlauben es, «ein Problem mit Menschen zusammen zu erarbeiten, und dabei auch z. B. unbewusste oder verdeckte Anteile (...) zur Thematisierung zu bringen.» (Helfferich 2011, S. 168) Gerade weil das PZI als ein diskursiv-dialogisches Interview verstanden wird, scheint es für einen Zugang zur Zielgruppe von Hochschullehrenden geeignet. Diskurs, Dialog und Selbstreflexion sind Teil eines akademischen Selbstverständnisses und es kann erwartet werden, dass die Befragten Orientierungen, Konstruktionen, aber auch widersprüchlichen Handlungen auf diese Weise zur Geltung bringen können und möchten.

Der dritte Aspekt, die *Prozessorientierung*, betrifft einerseits den gesamten Forschungsprozess und die Grounded Theory mit der Verschränkung von Datenerhebung, -Datenauswertung und Samplingverfahren. Andererseits zeigt sich die Prozessorientierung auch in der Interviewsituation, in der es um einen Verstehens- und Verständigungsprozess geht, der auf Vertrauen aufbaut. Dieser wird durch den situativ angemessenen Einsatz von kommunikativen Mitteln wie aktives Zuhören oder gezieltes Fragenstellen, die es der Interviewperson erlauben, ihre Widersprüche selbst aufzudecken, unterstützt (vgl. Witzel 1985; Witzel 2000).

Der Interviewleitfaden (vgl. Anhang C) wurde in einem zyklischen Prozess mittels «SPSS Methode der Leitfadenerstellung» (Helfferich 2011, S. 182ff.) erstellt. In einem ersten Schritt

wurden Fragen frei gesammelt (S), um diese in einem zweiten Schritt am vorhandenen Vorwissen zu prüfen (P). In einem dritten Schritt wurden die verbleibenden Fragen sortiert (S), um im letzten und vierten Schritt, der Subsumption (S), den eigentlichen Leitfaden zu generieren und geeignete Erzählaufforderungen zu finden. Der Leitfaden enthält vier zentrale Erzählaufforderungen, die eine Erzählung stimulieren sollen. Darüber hinaus sind weitere Fragen formuliert, die je nach Interviewverlauf flexibel eingesetzt werden können. Ein Teil der Fragen dienen als eine Art Gedankenstütze und werden nur gestellt, wenn die Thematik bereits von den interviewten Personen aufgebracht wurde. Andere Fragen haben Pflichtcharakter und werden so gestellt, wie sie formuliert sind, damit ist der Gegenstand und die Problemorientierung klarer im Blick.

Nach einer ersten Analyse der Interviews wurde die Eingangsfrage angepasst, und in der dritten Phase der Erhebung wurde der Leitfaden aufgrund der bisherigen Interviewverläufe und -ergebnisse dahingehend adaptiert, dass noch direkter nach Diversity bzw. Differenzen und möglicher Diskriminierung und Exklusion gefragt werden konnte. Ein Probeinterview mit einer Arbeitskollegin, die selbst auch in der Lehre tätig ist, und das anschließende Feedbackgespräch dienten der Schärfung des Leitfadens und als Übung für die Interviewführung. Dieses Interview wurde nicht ausgewertet und diente ausschliesslich Übungszwecken.

Alle Interviews wurden per Audioaufnahme aufgezeichnet und anschliessend vollständig transkribiert mit Hilfe einer inhaltlich-semantischen Transkription in Anlehnung an Kuckartz (vgl. Kuckartz 2010; Kuckartz et al. 2008) (vgl. Anhang F). Die meisten Interviews wurden von mir als Forscherin selbst transkribiert, ein Teil der Transkriptionsaufgaben wurde von einer studentischen Hilfskraft der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW transkribiert. Es lag ein schriftlicher Vertrag mit Vertraulichkeitserklärung vor und wurde nach Richtwerten für studentische Hilfskräfte entlohnt. Zudem wurde darauf geachtet, dass die Student*in in keinem Arbeits- bzw. Studienzusammenhang mit den interviewten Personen stand.

Von allen interviewten Personen liegen Einverständniserklärungen vor (vgl. Vorlage im Anhang D). Zwei Interviews wurden zwar geführt, jedoch nicht ausgewertet (vgl. Kapitel 4.2.1), von diesen Personen liegen auch keine Einverständniserklärungen vor, da sie aus dem Datenkorpus ausgeschlossen wurden.

Die Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten wurden alle, bis auf eines, persönlich an einem Ort der Wahl der Personen geführt. Ein Interview fand aufgrund der Covid-19 Pandemie via einer Videokonferenz mit Webex statt. Im Anschluss an die Problemzentrierten Interviews erfolgte eine Kurzbefragung für die Ermittlung von demographischen Angaben (Alter/Jahrgang,

Geschlechtsidentität, Personalkategorie an der FH, Anzahl Jahre in der Lehre tätig, Pensum in der Lehre, Besuch von hochschuldidaktischen Kursen bzw. CAS, Besuch von Kursen zu Diversity, Nationalität). Unmittelbar nach jedem Interview wurden Postskripte (vgl. Vorlage im Anhang E) erstellt. Sie dienen der Dokumentation und Reflexion der Interviewsituation. Nonverbale Aspekte im Verlauf der Begegnung wurden festgehalten, besondere Vorkommnisse (z. B. fand ein Interview bei einer Person zu Hause statt) oder Besonderheiten während der Interviewführung (z. B. vergleichsweise grosse Mühe, eine Person zum Erzählen zu bringen) wurden darin festgehalten. Auch wurden Schwerpunkte der Erzählungen festgehalten, so dass in der Analyse darauf zurückgegriffen werden konnte.

Für alle interviewten Personen wurden Pseudonyme verwendet. Dabei handelt es sich um Namen, die mehrheitlich als Vor- wie auch als Nachnamen gelesen und verwendet werden können (Samuel oder Frau/Herr Samuel, Joy oder Frau Joy etc.) (vgl. Tabelle 1).

4.2.3 Auswertungsprozess mit dem Kodierverfahren in Anlehnung an die GTM

Die Auswertung orientierte sich am Kodierverfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 39ff.) und erfolgte mithilfe der Analysesoftware Atlas.ti. Die theoretische Sensibilität ist grundlegend für die «Vergleichsheuristiken», bei denen mit der Methode des ständigen Vergleichens gearbeitet wird. Dabei wird das im Mittelpunkt stehende Phänomen im Vergleich zu anderen Phänomenen auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten analysiert. Dieses Vorgehen dient dazu, die Charakteristik des zu untersuchenden Phänomens herauszukristallisieren (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 63ff.; vgl. Strübing 2014a, S. 463). Sensibilisierende Konzepte unterstützen Suchstrategien und Kodierstrategien und dienen als Vergleichshorizonte. Die ersten Konzepte beim offenen Kodieren konnten Schritt für Schritt verfeinert werden. Die theoretische Sensibilität (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 25-29) der Forscherin konnte genutzt werden, um Abstraktionen aus dem vorliegenden Datenmaterial herauszuarbeiten.

Dieses Vorgehen führt zur theoretischen Ausgestaltung der Kategorien und ihrer Verknüpfungen untereinander. Dabei dienen die ersten Auswertungsschritte dazu, die Daten aufzubrechen und zu konzeptualisieren. Damit ist gemeint, dass Beobachtungen aus den Daten herausgegriffen werden, aus bestimmten Abschnitten und Sätzen konzeptionelle Namen herausgearbeitet und zu Codes gemacht werden (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 45). Für diesen Analyseschritt schlagen Strauss und Corbin (ebd. S. 45) vor, an das Datenmaterial Fragen zu stellen: Was steht für ein Phänomen im Zentrum? Was repräsentiert es? Auf welcher Ebene ist es angesiedelt? Sind Begründungen oder Strategien erkennbar? Um welche handelt es sich dabei? Beim Kodierverfahren werden dem Material bzw. den Textstellen zu Beginn Codes zugewiesen, die recht nahe am Wortlaut liegen. Im Verlaufe des Kodierprozesses werden diese Codes zu

Konzepten und deshalb auch immer abstrakter. Die Codes können sowohl aus den Abstraktionen der theoretischen Sensibilität der Forscherin kommen oder als so genannte «in-vivo Codes» direkt den Äusserungen der Befragten entspringen.

Offenes Kodieren

Das offene Kodieren wurde mit jedem Interview durchgeführt, Abschnitt für Abschnitt, teilweise noch feinmaschiger, z. B. Satz für Satz. Mit jedem Interview liessen sich die Codes verfeinern und wurden mehr und mehr zu Konzepten gefasst. Auch hier spielte der ständige Vergleich eine tragende Rolle: Meint die Aussage A etwas Ähnliches wie Aussage B? Lassen sie sich zu einem Konzept zusammenfügen? So musste immer wieder von Neuem beurteilt werden, ob sich eine Textstelle einem bestehenden Konzept zuordnen liess, oder ob sich ein neuer Kode oder ein neues Konzept aufdrängte. Die Grenzen sind fließend und überlappend.

Die beiden Begriffe Codes und Kategorien sind nicht synonym, jedoch sind die Übergänge fließend. Codes sind noch näher bei den Interviewdaten und sind auch als Konzepte zu verstehen. Kategorien bewegen sich immer weiter weg von der Sprache der Daten und nähern sich der konzeptionellen Sprache der Forscherin. Dieses eigene «Sprechen» der Forscherin ist durch die theoretische Sensibilität geprägt. Kategorien fassen unterschiedliche Codes zusammen, verdichten diese, und schaffen damit integrative Qualität (vgl. Muckel 2011, S. 338). Der Prozess des offenen Kodierens wird begleitet durch das Definieren und Memo Schreiben. Im Verlauf des offenen Kodierens wird der kategoriale und damit der theoretische Charakter der Codes gestärkt. Dies entspricht der Doppelstrategie von «forcing und emergence» (Berg/Milmeister 2011; Kelle 2005): Die Strategie entspricht den beiden Bildern vom *permanenten Dialog mit den empirischen Daten* und von der *Suche nach dem eigenen Erzählen*. Dieser dynamische Prozess der Auseinandersetzung mit den Daten verdichtet sich zu einer eigenen Geschichte, die erzählt werden will (vgl. Berg/Milmeister 2008: 6ff.; Strauss/Corbin 1996).

Die vorliegende Arbeit erzählt im Dialog mit den Daten eine eigene Geschichte über das Denken und Handeln im Kontext von Diversity in der Hochschullehre. Indem das Sprechen der interviewten Hochschullehrenden durch die Analyse der Daten immer deutlicher an die Oberfläche kommt, wird eine eigene Geschichte erzählt, über Chancen und Herausforderungen in der Hochschullehre im Kontext der Diversität der Studierenden, und über Machtverhältnisse und wie sie sich intersektional verstehen lassen. Diese Geschichte zeigt sich im entwickelten Modell der produktiven Verunsicherung und wird in der Diskussion der Ergebnisse mit den sensibilisierenden Konzepten verschränkt (vgl. Kapitel 6).

Die Fragestellungen leiten die Auswertung. Gleichzeitig besteht Offenheit für die Sprache der interviewten Personen bzw. der daraus resultierenden Daten. Um der Sprache der interviewten Personen Rechnung zu tragen, werden in der Darstellung der Ergebnisse Zitate verwendet. Diese werden mit der eigenen Geschichte verwoben. In der folgenden Abbildung 4 wird ein Beispiel für das offene Kodieren dargestellt, sie dient der Illustration eines Interviewausschnitts mit entsprechenden Codes:

man sich nochmals, ob das nochmals einen Anlass wäre, um es nochmals einen Anlass wäre, um es nochmals anders zu thematisieren, also dort sehe ich mich selber, dort habe ich das Gefühl ich bin auch noch am Experimentieren und am Ausprobieren und ich bin auch nicht ganz sicher, wie man es thematisiert, aber auch ein wichtiger Punkt ist sicher auch der, dass man sich selber, ähm, dezentriert so zu sagen, dass wenn man über so Sachen redet halt zu sagen, ja gut, ich bin ein weisser Mann, Ärztesohn usw. (lacht), d.h. ähm ich rede auch aus einer, ich stehe irgendwo im Sozialraum so zu sagen, wenn ich über diese Sachen rede und bin mir bewusst, dass es so ist, oder, und so zu sagen wie das aufzubrechen, also ich hinterfrage die Idee, dass jemand einen universalen Standpunkt hat. Aber so unter den Studierenden habe ich das Gefühl ist es bei uns nicht so fest ein Thema und es ist, obwohl noch die Anzahl, von denen ich glaube, die migrantische Hintergründe haben, sage ich jetzt mal, auch zugenommen hat, sehr hoch wohl nicht in der Sozialen Arbeit, haben wir, glaube ich, eine Statistik, die auch zeigt, dass es in anderen Bereichen höher ist, aber es nimmt eher zu und ich habe das Gefühl unter Studierende ist es für sie selber noch nicht so fest ein Thema. Und ich weiss nicht woran es liegt, ob wir von der Schule her das mehr thematisieren müssten ich finde auch die, was sie halt so lernen in der Sozialen Arbeit und so, z.B. klassisch so die Professionstheorien, die sind alle sehr universal in der Art und Weise wie sie daher kommen und ich weiss nicht, ich glaube da gibt es schon noch viel zu tun in der Systematik, in der Art und Weise, wie wir das im Unterricht thematisieren und einerseits geht es um diese Vielfalt von ihnen selber, von den Studierenden aber dann v.a. die grosse Vielfalt von Adressaten und Adressatinnen mit denen sie zu tun haben, oder. Ich habe z.B. in letzters versucht so etwas über das Konzept über die postmigrantische Gesellschaft zu unterrichten zu einführen als Vertiefungsmodul habe versucht in meinen Augen,

Abbildung 3: Beispiel offenes Kodieren anhand eines Interviewausschnitts (eigene Darstellung)

Im Prozess des offenen Kodierens werden Codes mehr und mehr zu (theoretischen) Konzepten, auch dies wird beispielhaft aufgezeigt (vgl. Abb. 5)), um einen Einblick zu geben. Eine Kategorie ist eine Kategorie, wenn andere Konzepte (Subkategorien) als Eigenschaften, Bedingungen, Konsequenzen und Strategien unter ihnen subsumiert werden können (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 58).

Der Code «Heterogenität als Tatsache» wurde in einem späteren Schritt der Analyse in die Kategorie «Diversität als Tatsache» (s. folgende Abbildung 5) gefasst. Diese Kategorie wurde zu einer Hauptkategorien «Verständnis Diversity». Diese Verbindungen von Codes zu Kategorien zu Hauptkategorien sind dynamisch und veränderten sich im Verlauf des Kodierprozesses im Sinne des konstanten Vergleichs sowohl zwischen den Interviews wie auch der verschiedenen Phasen im Kodierprozess.

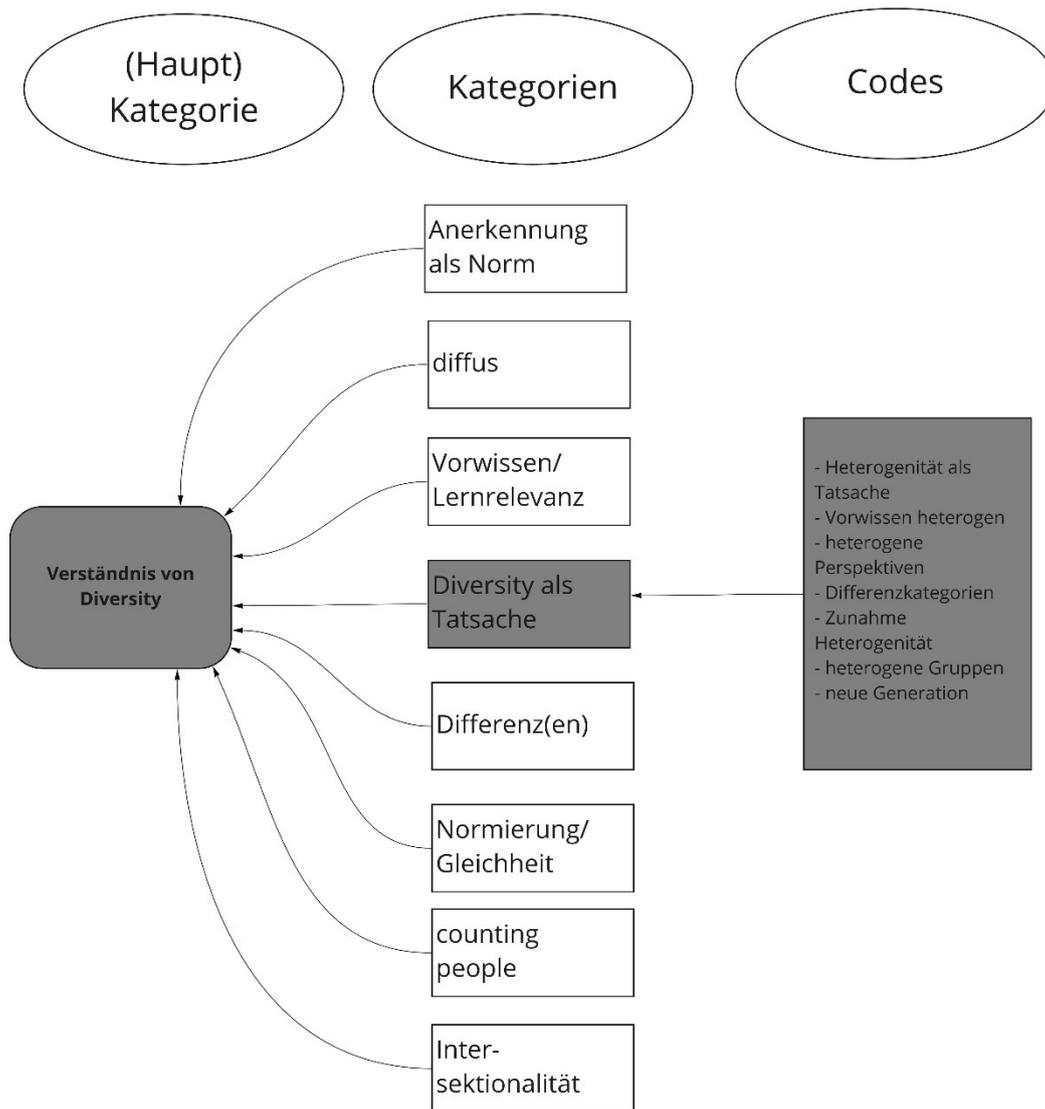


Abbildung 4: Von den Codes zur Hauptkategorie (eigene Darstellung)

Die Abbildung zeigt, wie verschiedene Codes zu Subkategorien zusammengefasst werden. Sie zeigt jedoch nicht bloss eine Auswahl von Codes bzw. Kategorien. Die Diversität als soziologisch betrachtete Tatsache lässt sich theoretisch im Rahmen einer Pluralisierung von Lebensentwürfen sowie demographischer Entwicklungen und Migration begründen. Das geht einher mit einer partiellen Öffnung von Fachhochschulen, die es zulässt, dass bestimmte Personengruppen vermehrt ein Fachhochschulstudium absolvieren. Letztlich wurde aus den Subkategorien eine Hauptkategorie formuliert, die einerseits an der Fragestellung angelehnt ist. Andererseits wurde aus den Daten heraus klar, dass es unterschiedliche Verständnisse von Diversity gibt, und dass

diese konzeptuellen Verständnisse eine Art von Dimension hinsichtlich eines Verständnisses von Diversity darstellen.

Im Übergang vom offenen zum axialen Kodieren werden Kategorien auf ihre dimensionale Ausprägung hin analysiert. So wurden Kategorien verfeinert. Vermutungen zu Eigenschaften, Dimensionen und Beziehungen wurden immer wieder auf die Daten rückbezogen. Dabei kam beispielsweise die Flip-Flop Technik zur Anwendung: Das Gesagte, der Text, wird auf den Kopf gestellt, indem man sich das Gegenteil davon vorstellt. Diese Technik ermöglichte es, den analytischen (anstelle vom deskriptiven) Blick zu schärfen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 64f.). Auch die Technik «Schwenken der roten Fahne» kam zum Einsatz, womit Selbstverständlichkeiten und normative Aspekte durchleuchtet und durchquert werden konnten. Es geht dabei darum, beispielsweise «Signalbegriffe» wie «nie», «immer», «es kann unmöglich sein», «jeder weiss, dass» aufzuspüren und die entsprechenden Textstellen genauer zu betrachten (vgl. ebd., S. 70f.). Auch dadurch werden Zusammenhänge deutlich, und der Variantenreichtum bei den Beziehungen zwischen den Codes oder Kategorien wird mehr und mehr sichtbar.

Ein Beispiel der Technik «Schwenken der roten Fahne» zeigt sich in den folgenden

Interviewpassagen:

Konrad: (...) Die Studierende konnte leider nicht damit umgehen, weil sie das noch mehr provoziert hat, dass ihr Reden nicht korrekt ist, ähm, ja, und da hätte ich dann wahrscheinlich das bessere Coaching gebraucht, um das zu vermitteln. (58:07)

Interviewerin: Macht im Klassenraum (lächelt). // Hm? Macht? // Macht im Klassenraum. (58:11)

Konrad: Die Frage stellt sich immer! Die Frage stellt sich immer! (...) und ich habe eine Kollegin, die mir mal gesagt hat, das findet sie ganz schlimm, also das ist eine patriarchale Geste, wenn ich da vorne stehe und ähm so sage, wer wann reden darf (...) mein ganz subjektiver Blick auf die Dinge und ich glaube ich stelle diese Art der Dominanz nicht in Frage, weil ich merke es gibt eine gewisse Dankbarkeit Orientierung zu kriegen(...)

An dieser Stelle kommt zwei Mal die Aussage «immer» im Kontext der Machtfrage. Diese Textstelle wurde deshalb vertiefter angeschaut, um zu eruieren, wie dieses «immer» gemeint ist. Wird in der Tat ständig (im Sinne von «immer») über Machtaspekte nachgedacht? Spielt das in der Lehre tatsächlich «immer» im Sinne von konstant und regelmässig eine Rolle? Und wird dies ständig und überall bewusst reflektiert? etc. Oder dient vielleicht das «immer» doch eher als eine Art Platzhalter oder als Selbstverständlichkeit, über die man jedoch nicht weiter reden möchte oder kann? Auch kann das «immer» als Ausdruck von sozialer Erwünschtheit gelesen werden, im Sinne einer Bestätigung, dass man selbstreflexiv auf die eigene Hochschullehre blickt. Es zeigt sich eine gewisse Widersprüchlichkeit zum Schlusssatz, weil der Impuls der Kollegin, die das angesprochene Verhalten zur «patriarchalen Geste» erklärt, eben genau als

nicht machtvoll betrachtet wird, sondern als Notwendigkeit für die Orientierung der Studierenden erklärt wird.

Eine weitere Textstelle im Interview mit Wolf bezieht sich auch auf den Begriff «immer»:

Wolf: (...). sonst so würd ich sagen, für meinen persönlichen Lehrunterricht, ahm (2) spielt es eigentlich keine Rolle, wer da sitzt, gender-technisch. und was ich jetzt mal gemacht hab. Wir haben eine Prüfung zum Beispiel wir sehen ja als Studiengangsleitung ja auch die Prüfung und das war ne Prüfung aus dem Banking Bereich. und da ist wirklich aufgefallen, dass die Beispiel für Personen, also die Aufgaben waren immer um Personen herum beschrieben, das waren immer Männer (lachend) und da haben wir dann gesagt, bitte beim nächsten Mal bei der Prüfung auch ein paar Frauennamen mal verwenden, weil ähm, das ist ja auch komisch, weil da so als Beispiel immer nur Männernamen genannt bekommt, würde man denken, dass ist nur was für Männer, aber es gibt ja nicht nur Männer die ein Portfolio managen, auch wenss wahrscheinlich mehr Männer sind aktuell, kann das ja genauso gut ne Frau machen. Das ist ja nicht- das das eine ging und das andere nicht. Auf so Dinge achten, das sind so Kleinigkeiten glaub ich, aber jetzt so für mich im Unterricht- macht das keinen (leiser) Unterschied, sollte es find ich auch nicht (Zeit: 00:23:41)

Das «Immer» scheint hier die Funktion zu haben, zu zeigen, dass es früher ganz schlimm war und heute im Kontrast dazu eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Namen und die Geschlechtsidentitäten vorherrsche. Diese Betonung von «immer nur» verstärkt die Bedeutung und verschiebt den Fokus auf: nun machen wir es gut und besser. Damit wird betont, dass das eigene und das hochschulische Handeln nun an einem gewissen Punkt Gleichstellung hergestellt hat.

Axiales Kodieren

Beim axialen Kodieren geht es noch stärker darum, die Balance herzustellen zwischen einem Versinken in der Datenflut und dem Aufbürden von materialfremden Kategorien. Damit ist das axiale Kodieren eher geprägt von einer Distanznahme zu den Daten, während das eigene Erzählen entlang der storyline an Bedeutung gewinnt (vgl. Berg/Milmeister 2011, S. 325). Die bisher entwickelten Kategorien werden weiter analysiert und verfeinert, und vorhandene Konzepte und Kategorien werden differenziert. Nach und nach sollten sich dabei Hauptkategorien verfestigen. Axiales Kodieren verbindet eine Reihe von Verfahren, deren Ziel es ist, die Kategorien zueinander in Beziehung zu setzen und im Datenmaterial nach einer Schlüssel- bzw. Kernkategorie zu suchen.

Für diesen Analyseschritt wird ein Kodierrahmen²⁰ angewendet. Das heuristische Modell hat die Funktion, einen Erzählrahmen zu generieren (vgl. ebd., S. 323). Zudem ist der Kodierrahmen in

²⁰ Der Begriff Kodierparadigma im Sinne von Strauss und Corbin (vgl. 1996) wird durch den Begriff Kodierrahmen (vgl. Berg/Milmeister 2011) ersetzt. Letzterer ist offener, flexibler und wird als heuristisches Modell verstanden und nicht als „grundlegende Weltsicht“.

den interdisziplinären Kontexten von Bildungswissenschaft und Gender Studies eingebettet und damit hat er einen Bezug zu den sensibilisierenden Konzepten. Dies bedeutet beispielsweise, dass Begrifflichkeiten zu methodisch-didaktischem Handeln in den Prozess des axialen Kodierens einfließen können. Des Weiteren bekommt Intersektionalität als Analyserahmen und in Form der heuristischen Fragen hier seine Bedeutung (vgl. Kapitel 4.1.4). Das Sprechen bzw. die Interpretation und folglich auch die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse orientiert sich demnach an den Logiken der Disziplinen der Bildungswissenschaft und der Geschlechterforschung und damit auch an der fachlichen Sozialisation der Forscherin (vgl. ebd., S. 319).

Der Kodierrahmen (vgl. Abb. 6) beinhaltet Erklärungen über die Zusammenhänge von Kategorien (Hauptkategorien und Subkategorien). Er stellt eine Kernkategorie als Achse und als Phänomen, um das sich «die Geschichte dreht» (vgl. ebd.), ins Zentrum. Die Bedingungen des Phänomens werden analysiert, d. h. ursächliche und intervenierende Bedingungen, die auf die handlungs- und interaktionalen Strategien der befragten Personen einwirken, daraus resultieren Konsequenzen. Der Kontext umfasst zudem eine Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören (vgl. Berg/Milmeister 2011; Strauss/Corbin 1996; Strübing 2014b).

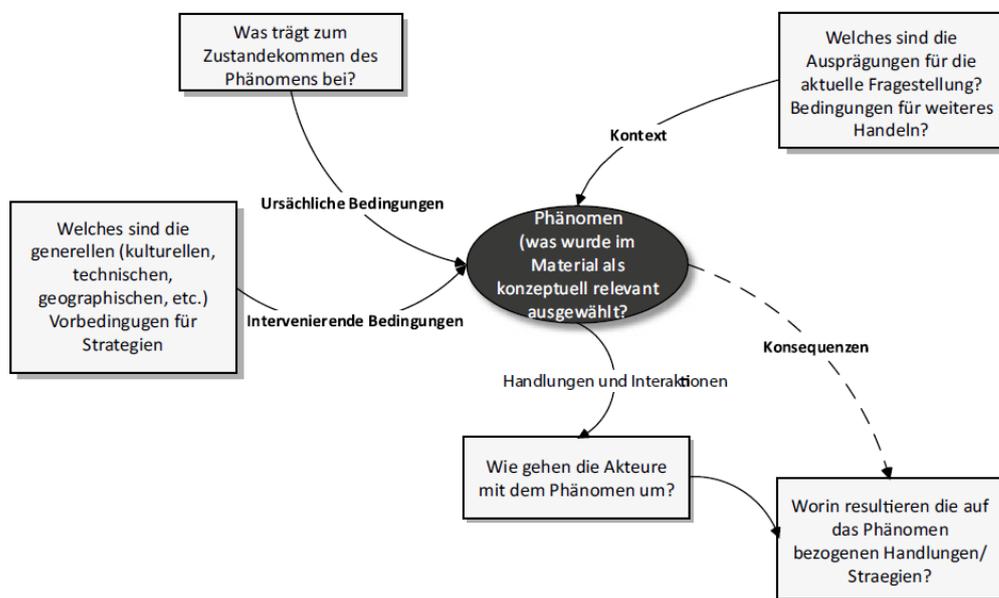


Abbildung 5: Kodierparadigma nach Strauss (Strübing 2014b, S. 25)

In diesem Prozessschritt diente die Funktion der Netzwerkbildung Atlas.ti als Hilfestellung zur Analyse. Dank der Visualisierungen konnten Zusammenhänge deutlicher herausgearbeitet und insbesondere auch Beziehungsnetze von Kategorien und Codes herausgearbeitet werden. Aus Kategoriengruppen wurden Netzwerke gebildet. Der eigene Erzählrahmen, die storyline, wurde

mit dem Kodierrahmen verknüpft. Die Netzwerke dienten der Veranschaulichung von einzelnen Kategorien bzw. Kategoriengruppen. So wurden nach und nach immer mehr Zusammenhänge von Kategorien herausgearbeitet (vgl. Muckel 2011, S. 347) und in das eigene heuristische Modell, das in Anlehnung an den Kodierrahmen gebildet wurde, eingefügt (vgl. Kapitel 5).

Selektives Kodieren

Im dritten formalen Prozessschritt des theoretischen Kodierens geht es um das selektive Kodieren. Dieses unterscheidet sich nicht grundlegend vom axialen Kodieren, ist jedoch auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 95). Fokussiert wird nun noch mehr der rote Faden der Geschichte, die sich um die Achsenkategorie dreht. Dazu wurden die bestehenden Kategorien mithilfe der ausformulierten Memos angereichert. Insbesondere theoretische Notizen der Memos hatten hier eine zentrale Bedeutung, denn damit erhalten die Kategorien und die Geschichte mehr und mehr theoretische Tiefe und die Zusammenhänge können klarer herausgearbeitet werden. Im Schritt des selektiven Kodierens erhält auch das Erstellen von Graphiken und Diagrammen eine Bedeutung. Diagramme veranschaulichen die Tiefe und Komplexität der Theorie. Die Diagramme und Graphiken sind dabei permanent in Entwicklung und verstärken die konzeptuelle Dichte (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 189). Auch die Phase des selektiven Kodierens geht einher mit einer Verfeinerung der Kategorien und des Modells durch permanentes Sortieren und Strukturieren. Wichtig waren in dieser Phase auch Feedbacks von der Fachcommunity, z. B. etwa von den beiden Betreuerinnen oder von weiteren Fachpersonen im Rahmen von Vorträgen an Kolloquien und Konferenzen. Die analytische Geschichte gewann dadurch mehr und mehr an Kontur und Klarheit.

5 Das Modell der produktiven Verunsicherung im Kontext von Diversity in der Hochschullehre – Analyseergebnisse

« (...) Dann fragt man sich, ob das nochmals ein Anlass wäre, um es anders zu thematisieren also dort sehe ich mich selbst, dort habe ich das Gefühl ich bin auch noch am Experimentieren und am Ausprobieren und ich bin auch nicht ganz sicher, wie man es thematisiert.» (Samuel, 6:70)

Im Folgenden wird, in Anlehnung an den Kodierrahmen (vgl. Kapitel 4.2.3), das aus den Daten heraus entwickelte *Modell der produktiven Verunsicherung im Kontext von Diversity in der Hochschullehre* (vgl. *Abbildung 7 und Anhang G*) erläutert. Somit sind Darstellung und Interpretation der zentralen Ergebnisse zu den Forschungsfragen Inhalte dieses Kapitels. Ziel dabei ist, eine klare, analytische Geschichte zu erzählen (vgl. Berg/Milmeister 2011). Die Beziehungen von Kategorien und die jeweiligen Bedingungen und Vernetzungen werden dabei aufgezeigt, um auch den breiteren Kontext sowohl der Daten wie auch der zu erzählenden Geschichte zu erfassen (vgl. Strauss/Corbin 1996: 197). Die Analyse der Daten erfolgte quer durch die zwölf Interviews. Es stehen die gemeinsamen (Handlungs-)Muster im Zentrum und nicht einzelne Lehrende (d. h. einzelne «Fälle»). Im Rahmen der Entwicklung des Modells wird danach gesucht, was jeder Fall *repräsentiert*, und wie sich dies in die Bedingungsmatrix (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 132ff.) des Modells einfügen lässt. Neben theoretischen Bezügen werden Interviewzitate zur Illustration herbeigezogen.²¹ Diese Zitate sollen die aus der Analyse entstandenen Kategorien verdeutlichen, im Sinne einer gegenstands begründeten Theoriebildung.

Im Folgenden wird nun das eigene Modell der produktiven Verunsicherung zunächst in Kurzform präsentiert, um danach in den Teilkapiteln Schritt für Schritt in die Tiefe zu gehen.

²¹ Kürzere Zitate (bis 40 Zeichen) werden kursiv im Lauftext verortet. Längere Zitate werden teilweise genutzt, um einer Aussage Gewicht zu verleihen, diese sind als besondere Ankerbeispiele zu verstehen. Die längeren Zitate werden als eigener Abschnitt eingefügt und mit einem Einzug versehen.

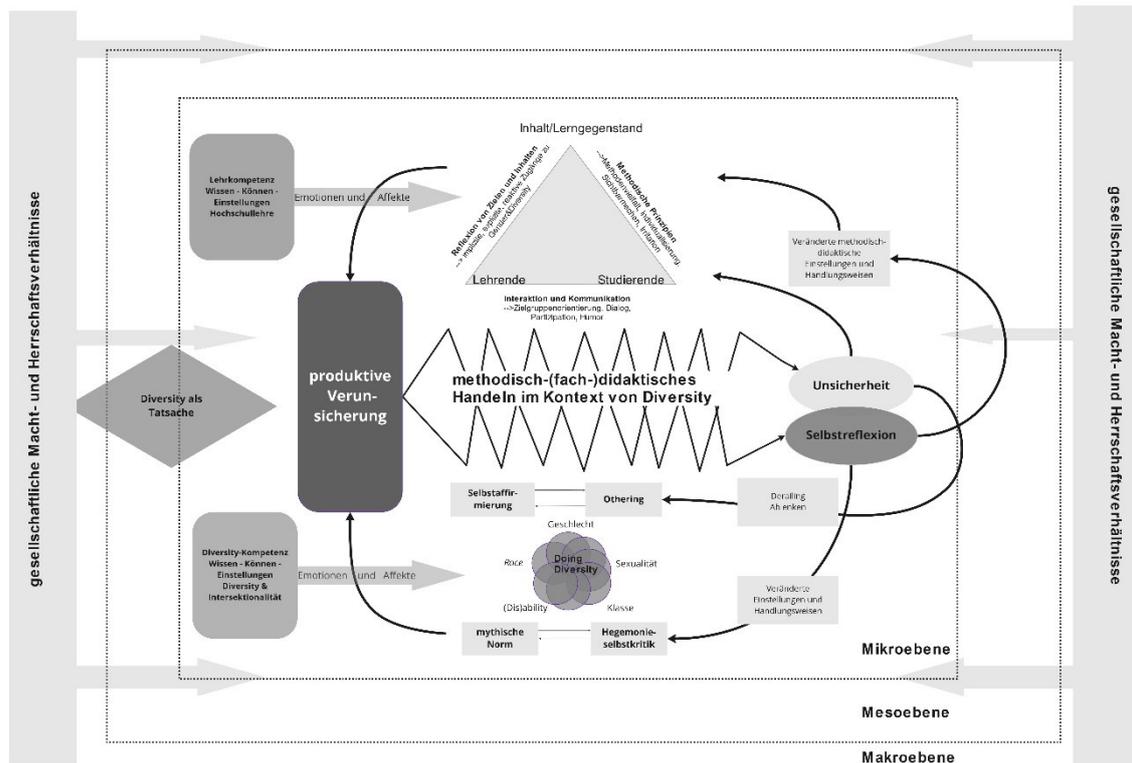


Abbildung 6: Modell der produktiven Verunsicherung im Kontext von Diversity in der Hochschullehre (eigene Darstellung)

Als Kernkategorie bzw. zentrales Phänomen wurde die produktive Verunsicherung herausgearbeitet. Sie zeigt sich quer durch alle Interviews in unterschiedlichen Ausprägungen und Facetten und in unterschiedlichen Situationen, und sie steht in direktem Zusammenhang mit der Wahrnehmung der (zunehmenden) Diversität der Studierenden. Verunsicherung geht mit dem Verlust von Sicherheit einher und kann Stress auslösen, jedoch auch Bewältigungsstrategien hervorbringen, was mit dem Begriff «produktiv» gefasst wird. Im Sinne des symbolischen Interaktionismus (vgl. Kapitel 4.1.2) wurde erläutert, dass menschliches Handeln im Gemeinsamen und Kollektiven wie auch individuell zu betrachten ist. Handeln wird so immer auch als Bedeutungspraxis verstanden. Der Begriff «produktiv» untermauert dieses Herstellen von Bedeutung in sozialen Interaktionen (vgl. Lamnek 2010).

In der Logik des Kodierrahmens wird *Diversity als Tatsache in der Hochschullehre nicht mehr ignorieren können* als so genannt ursächliche Bedingung herausgearbeitet. Ursächliche Bedingung meint Bedingungen, die zum Auftreten bzw. zur Entwicklung eines Phänomens führen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 75). Die Tatsache der Diversität der Studierenden zeigt sich anhand von unterschiedlichen Kategorisierungen im Datenmaterial: Die Lehrenden stellen leistungsbezogenen Heterogenität fest, beziehen die Diversität auf verschiedene soziale Identitäten, also Differenzkategorien, und reflektieren diese auf den Lehrkontext bezogen. Sie

sehen sich mit «seismographischen Studierenden» (Gabriele, 9:21) konfrontiert, die sich gegen Diskriminierung und für Gerechtigkeit einsetzen. Durch all diese Sachverhalte entstehen dann in der Folge Momente von produktiver Verunsicherung.

Der Kontext umfasst gemäss Strauss und Corbin (vgl. 1996, S. 80) eine Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören, und zwar in einem dimensional Bereich. Der Kontext stellt einen besonderen Satz von Bedingungen dar, innerhalb derer die Handlungsstrategien stattfinden. In der vorliegenden Analyse sind damit personale und symbolische Bedingungen wie z. B. Wissen, Können und Einstellungen zu Diversity gefasst, d. h. insgesamt das *Doing Diversity*; und damit verknüpft der Einfluss von Deutung und Herstellung der Differenzkategorien (z. B. *Race*, Klasse, Geschlecht und Dis/ability) auf die Hochschullehre. Diese Kontextbedingungen beeinflussen z. B. die Prozesse von *Doing Diversity*, das methodisch-didaktische Handeln und die Auswahl von Strategien, und sie führen auch zu bewusster oder unbewusster Distanzierung von Verantwortungsübernahme.

Mit intervenierenden Bedingungen meinen Strauss und Corbin (vgl. 1996, S. 82f.) den breiteren und strukturellen Kontext, der zum Phänomen gehört. Diese Bedingungen wirken förderlich oder einschränkend auf die Handlungsstrategien, beeinflussen diese direkt oder indirekt. In der vorliegenden Arbeit fasse ich darunter die *Organisation Hochschule mit ihren Rahmenbedingungen*, z. B. *in Gestalt der Studienstrukturen*. Aus der Datenanalyse geht z. B. eine Bedeutung in Bezug auf folgende Aspekte hervor: die Personalpolitik der Hochschule, die Einbettung der Diversity-Beauftragten, der gesellschaftliche Auftrag der Fachhochschulen, die Kritik der Curricula, Möglichkeiten von kollegialem Austausch, Lehrfreiheit sowie Management und Leadership. Insgesamt sind diese Aspekte auf der Makro- und Mesoebene angesiedelt.

Mit Handlungs- und interaktionalen Strategien sind gemäss Straus und Corbin (vgl. 1996, 83f.) Aspekte gemeint, die einen Umgang mit dem Phänomen umfassen. Es geht um die Bewältigungsstrategien hinsichtlich des Phänomens oder Reaktionen darauf, sowohl bewusste wie auch nicht intentionale. In der vorliegenden Arbeit sind dies die Bewältigungsformen und Handlungsstrategien in Bezug auf das Phänomen der produktiven Verunsicherung und somit das *methodisch-didaktische Handeln*. Dieses umfasst Strategien wie z. B. das Einordnen und Überdenken von Zielen und Inhalten der eigenen Lehre, oder die Reflexion der Art der Kommunikation mit den Studierenden und bestimmter methodischer Prinzipien. Als *weitere Handlungsstrategien*, die aus der produktiven Verunsicherung resultieren, konnten *Prozesse von Selbstaffirmierung und Othering* herausgearbeitet werden, die z. B. hegemoniale Positionen sichtbar werden lassen oder eine defizitorientierte Sicht auf bestimmte Studierende.

Als letzter Aspekt gehen aus der Analyse *Konsequenzen* hervor, die gemäss Strauss und Corbin (vgl. 1996, S. 85) aus der Bewältigung des Phänomens, also der produktiven Verunsicherung, entstehen. Aus den Aktionen und Interaktionen, und somit aus den methodisch-didaktischen Handlungen sowie den Prozessen von Selbstaffirmierung und Othering, folgen Konsequenzen. In dieser Studie wurden sowohl *das Erleben von Unsicherheit* wie auch *die Selbstreflexion* als Konsequenz herausgearbeitet. So entstehen z. B. Momente der Selbstreflexion, die wiederum adaptiertes Denken und Handeln umfassen können, z. B. in Form von Hegemonieselbstkritik (vgl. Kapitel 2.2.2), oder von Unsicherheit, die sich in Formen von Derailing (vom Thema ablenken) zeigt, oder es erfolgt eine Delegation von Verantwortung an andere Stellen und Personen, z. B. an Diversity-Beauftragte.

Im Folgenden werden die allgemeinen, gegenstandsverankerten und wichtigsten Eigenschaften der Kernkategorie «produktive Verunsicherung» erläutert. Die Lehrenden erkennen und explizieren nicht zwingend eine eigene Verunsicherung, vielmehr wird durch die Rekonstruktion deutlich, wie sie im Interview Bedeutung aushandeln, Normen ad hoc herstellen und gleichzeitig auf die Interviewfragen suchend Antworten geben. Die produktive Verunsicherung ist demnach eine Rekonstruktion des Phänomens. Diversity als sowohl diffuser wie auch viel verwendeter Begriff wird zur Zone der Suchbewegung und der Reflexion, und es geht um ein «Ringens um Bedeutung» (Nef 2020). Dieses Ringens, diese erlebte Verunsicherung zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. Erstens geht es um die Frage: «Was ist Diversity überhaupt?» (Definitionsversuche, Bestimmung der Zielgruppen), zweitens um die Frage: «Was muss ich demnach tun?» (methodisch-(fach-)didaktische Strategien sowie Selbstaffirmierung und Othering). Und drittens geht es um die handlungsleitende Verunsicherung: «Habe ich demnach bis jetzt alles falsch gemacht?» (umfasst Bedingungen, Kontext und Konsequenzen).

Was ist Verunsicherung? Verunsicherung ist eine Emotion und bedeutet psychologisch ein Verlust von Sicherheit und Vertrauen, was sowohl Stress verursachen wie auch Bewältigungsstrategien hervorbringen kann (vgl. Wenninger 2000b). Hält eine Verunsicherung zu lange an, kann sie zu Kontrollverlust und Hilflosigkeit führen. Setzt Verunsicherung eine vorherige Sicherheit voraus, oder kann Verunsicherung auch aus Verunsicherung heraus entstehen? Beides ist möglich, aus Unsicherheit kann auf jeden Fall noch mehr Unsicherheit entstehen. Verunsicherung betrifft sowohl die Ebene des Denkens (z. B. Desäquilibrium, kognitive Dissonanz) wie auch die des Handelns (z. B. fehlende Strategien, Neuausrichtung von bisherigen Strategien, nicht wissen was tun, positive Bewertung von Verunsicherung). Das zieht verschiedene Facetten von Verunsicherung mit sich. Ein Teil der Lehrenden wird verunsichert und bewertet das eher negativ, und andere sehen Verunsicherung als unabdingbaren

Bestandteil von Handeln im Kontext von Diversity und verkörpert damit die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz. Engel (vgl. Engel 2002; Engel 2013) spricht im Zusammenhang mit dem Konzept von «Queerversity» auch von einer Veruneindeutigung bzw. Uneindeutigkeit, die Engel als Strategie versteht. Veruneindeutigung ist so verstanden eine ästhetische, politische und soziale Strategie. Dabei geht es um eine Verbindung von Denormalisierung und Enthierarchisierung (vgl. ebd.).

Verunsicherung zeigt sich in der vorliegenden Analyse in einem *Spannungsfeld von Denken, Fühlen und Handeln* durch die Wahrnehmung von Veränderung. Spannungsfeld meint hier einen Bereich mit gegensätzlichen Kräften, die sich gegenseitig beeinflussen und auf diese Weise einen Zustand erzeugen, der Anspannung hervorruft (vgl. Wenninger 2000a). Diese Anspannung kann sich in Verunsicherung bzw. Selbstreflexion äussern und drückt sich in einer Art Suchbewegung aus, z. B. in Richtung von gewünschten Normen bzw. Handlungen: Lehrende wünschen sich beispielsweise für Studium und Lehre, «*dass niemand unter die Räder kommt*» (Peter, 4:62) und skizzieren damit ein Ideal von Chancengerechtigkeit, oder sie wünschen sich mehr Bewusstheit für ein diverses Kollegium: «*Wenn plötzlich eine Projektgruppe mit Schrecken feststellt, dass sie nur aus Männern besteht, wenn es um das Thema Digitalität geht*» (Konrad, 1:52). Oder sie haben die Vision einer Veränderung der Curricula: «*Wie kann man in einer Professionstheorie von der Sozialen Arbeit Ansätze aufnehmen, die postkolonial sind zum Beispiel, das ist nicht so einfach.*» (Samuel, 6:109) Demnach beschreiben die Lehrenden mit ihren Verständnissen und Zugängen zum Umgang mit Diversität einen Idealzustand und üben auch kritische Selbstreflexion im Hinblick auf dieses Ideal: «*Ja ich beginne dann gleich mich zu hinterfragen, ja ich will ja niemanden bewusst bevorzugen. Aber klar, wenn ich eine interessierte junge Frau habe, dann habe ich schon das Bedürfnis die zu fördern. Das mache ich auch mit den Männern.*» (Ellis, 12:47) Lehrende tun demnach nicht immer das, was sie tun möchten oder was sie als erstrebenswertes Ziel erleben, und sie explizieren das auch in ihren eigenen Suchbewegungen und sehen es als Prozess. Darin zeigt sich auch «das Produktive» an der Verunsicherung: «*Also dort sehe ich mich selber, dort habe ich das Gefühl ich bin auch noch am Experimentieren und am Ausprobieren und ich bin auch nicht ganz sicher, wie man es thematisiert.*» (Samuel, 6:70) Teilweise wird dieses Spannungsfeld dadurch gelöst, dass andere Akteur*innen adressiert werden: «*Aber, wie dass man wirklich Chancengleichheit erreichen kann, so dass es nur, also, ich meine tatsächliche Chancengleichheit, nicht nur bla-bla Chancengleichheit, da bin ich überfragt. Das betrifft nachher das ganze Studium.*» (Robin, 3:56)

Einerseits geht es dabei um das Aushandeln des Begriffs der Diversität im Kontext der Hochschullehre (vgl. Forschungsfrage 1, Kapitel 5.2) näher beleuchtet. Es dreht sich um Fragen

rund um Definition und Verständnis des Begriffs, um Fragen der Bewertung von Diversity, was durch die Thematisierung von Werten und Normen ausgedrückt wird. Und schliesslich geht es um Fragen rund um Differenzkategorien, d. h. um die Reflexion darüber, wer mit Diversität überhaupt gemeint ist, um welche Zielgruppe es dabei geht. Prototypisch verbalisiert dies Konrad so: *«Aber was ist Diversität? Ich müsste jetzt wirklich mein Telefon mir raus holen und mich fragen, was wird eigentlich genauer darunter geklammert, das ist diese, diese Sau, die durchs Dorf getrieben wird.» (Konrad, 1:36)*

Neben der Klärung des Verständnisses von Diversity stellt sich auch die Frage nach den Handlungsanforderungen auf der Ebene von Lehrhandeln: Muss ich etwas tun? Geht mich Diversität etwas an? Liegt es in meinem Zuständigkeitsbereich in der Hochschullehre? Die Lehrenden erörtern in diesem Zusammenhang, inwiefern die Diversität Lehr-Lernprozesse überhaupt beeinflusst, und ob dadurch eine Handlungsanforderung an die Lehrenden gestellt wird. Wolf sieht seinen Auftrag bezüglich Lehrhandeln so: *«Dann solche Dinge noch mal extra zu thematisieren und zu diskutieren würd ich sagen ist jetzt auch nicht unser Auftrag. Weil bei uns in unserem Studiengang studiert man ja Betriebsökonomie und und das andere sind Rahmenbedingungen, die wie dazu gehören.» (Wolf, 8:56)* Der persönliche Umgang mit Verunsicherung bezüglich Handlungsanforderungen zeigt sich jedoch auch in Handlungsstrategien, wie dies Samuel ausdrückt: *«Es gibt Formen von Humor z. B. der Müslüm oder so, die selbstironisch sind und so Sachen und findet damit Zugänge und es darf auch etwas spielerisch sein, oder, um über diese Differenzen nachzudenken. Ich habe das Gefühl ich bin am Schauen und am Herausfinden, wie die Studierenden darauf reagieren.» (Samuel, 6:76)* Vertieft dargelegt wird die Ebene der methodisch-didaktischen Handlungsstrategien in Kapitel 5.4.

Die Frage nach den Handlungsanforderungen an sich selbst ist eng an die angestrebte Verortung von Diversity in der Hochschule verknüpft. Die Makroebene, d. h. die Ebene der Hochschule als Organisation und die Rahmenbedingungen werden in Kapitel 5.3 aufgenommen. Lehrende machen sich Gedanken darüber, inwiefern sie Diversity im engeren Sinne betrifft, oder ob es nicht andere Zuständigkeitsbereiche sind, die sich um die Diversity-Thematik kümmern sollten. Dies drückt sich im Diskurs zum Teil so aus, dass der nähere Kontext der Lehre verlassen wird, und stattdessen bauliche Barrieren oder gendergerechte Toiletten thematisiert werden. *«Und dann fiel uns durch diesen Studierenden auf, dass wir hier keinen Behindertenparkplatz haben. Und dann erst hat man aufgrund dieses Studierenden im Rollstuhl einen Behindertenparkplatz hier genau vor die Hütte gezeichnet.» (Joy, 10: 62)*

Das Moment der Verunsicherung bewegt sich auch im Spannungsfeld von Gender im Verhältnis zu Diversity. Etliche Lehrende gehen auf Gender als Differenzkategorie näher und konkreter ein

und erzählen von Gleichstellungsmassnahmen und Strategien des Gendermainstreaming und des Entgegenwirkens von Stereotypen. Instrumente und Massnahmen wie z. B. gendergerechter Sprache nutzen, angemessene Benennung von Frauen in Fallbeispielen, Frauenförderung und Mentoring im Bereich Technik und Kunst werden erzählt. Durch die Frage nach Diversity in der Interviewsituation wird Fokus auf Gender gestört. Die interviewten Personen müssen sich weiterführende Fragen stellen und ihre Begrifflichkeiten teilweise ad hoc entwickeln und anpassen, um sich auf ein für sie sicheres Terrain begeben zu können. Teilweise lassen sie sich auf den Dialog ein und nehmen hierbei auch Kategorisierungen vor. Dabei entstehen Prozesse von Selbstaffirmierung und Othering, auf die in Kapitel 5.5 ausführlich eingegangen wird.

Fallbeschreibungen bzw. Selbstpositionierungen

Obwohl die Analyse quer durch alle Interviews erfolgte und das Modell der gegenstands begründeten Theorie auf der Basis von allen Interviews steht, wurden auch die Einzelfälle in kurzen Falldarstellungen erfasst. Die kurzen «Selbstpositionierungen», wie ich sie in Anlehnung an Ganz/Haushotter (vgl. 2020) bzw. Winker (vgl. 2012) verstehe, sind eine Form von Fallbeschreibung. Diese wurden im Verlauf des theoretischen Kodierens verfasst und unterstützten die Datenanalyse. Die interviewte Person selbst und ihre Darstellung von sich wird damit zu einem Teil der erzählten Geschichte und deren Analyse. Damit verschränken sich die Rekonstruktionen aus der Sicht der Forscherin mit den Selbstpositionierungen der Lehrenden. Aus Gründen der Anonymisierung werden diese «Selbstpositionierungen», nicht veröffentlicht, flossen jedoch in die Datenanalyse ein.

Die Texte sind sehr nahe an der Sprache der interviewten Personen verfasst. Damit sollen Positionierung, Standort und Standpunkt sichtbar gemacht und mit den Themen des Interviews verknüpft werden. Für die theoretische Einbettung ermöglichen diese Fallbeschreibungen Anschlussfähigkeit an Hegemonieselbstkritik, Standpunkttheorie und Selbstaffirmierung (vgl. Kap. 2.2.2 und 4.1.3). Die folgenden zentralen Punkte werden für jedes einzelne Interview und nahe an den Begrifflichkeiten der Lehrenden ausformuliert: Wer bin ich und wie positioniere ich mich (beruflich, fachlich, identitär)? Wie sehe ich mich als Person in der Hochschullehre (Gestaltungselemente und Prinzipien)? Wie stehe ich zu Themen von Diversity, was ist mir wichtig (Wertung, Wichtigkeit, Verortung)? Welche weiteren Anliegen sind vorhanden (zentrale Themenfelder für die Person)?

Die Lehrenden entwerfen sich im Sprechakt des Interviews in ihren sozialen Kontexten, konstruieren ihre eigene Identität, verarbeiten Werte und Normen in Form von symbolischen

Repräsentationen und stützen bzw. hinterfragen soziale Strukturen (vgl. Winker 2012, S. 19).
Damit fließen auch ihre Positionen im Sozialraum in die Analyse mit ein.

5.1 Diversität als Tatsache nicht mehr ignorieren

«Also unsere Studierenden sind sehr seismographisch unterwegs. Und das finde ich faszinierend.» (Gabriele, 9:21)

Worin liegt die Verunsicherung der Lehrenden begründet? Was verhält sich ursächlich zum Phänomen der Verunsicherung angesichts der Diversität der Studierenden? Als «ursächliche» Bedingung konnte, die erlebte «Tatsache der Diversität der Studierenden» herausgearbeitet werden (vgl. Abb. 7 und Anhang G). Dabei geht es nicht um einen einfachen Ursache-Wirkungszusammenhang. Vielmehr meint ursächlich im Sinne des Kodierrahmens Aspekte (also Ereignisse, Vorfälle, etc.), die zum Auftreten des Phänomens beitragen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 79). Ursächlich in diesem Sinne ist das, was zur Verunsicherung der Lehrenden beiträgt, was die Verunsicherung auslöst oder begünstigt. Das heisst, es geht um die Frage: Woran liegt es, dass Lehrende verunsichert sind, oder verunsichert werden, oder Verunsicherung deklarieren, oder auch: als verunsichert wahrgenommen werden? Und wie steht es mit Lehrenden, die sich dem Phänomen der Verunsicherung entziehen, dieses negieren?

5.1.1 Zunahme von Diversität

Lehrende stellen in den letzten Jahren eine Zunahme der Diversität fest. Das kontrastieren sie mit der Dichotomie homogen vs. heterogen. Auch gibt es Lehrende, die eine Zunahme der Heterogenität aufgrund der demographischen Verteilung in der Bevölkerung erwarten würden, dies jedoch im jeweiligen Studiengang konkret nicht feststellen. Weiter wird spezifiziert, in welchen Bereichen, d. h. in Bezug auf welche Differenzkategorien, die Zunahme der Diversität stattgefunden hat. Robin meint beispielsweise dazu:

«Ich habe das Gefühl, wir haben eine Studierendengruppe, die sehr lange sehr homogen gewesen ist, also, mit wem, dass wir es zu tun haben, mit den Studierenden, und dann habe ich aber auch das Gefühl, das hat sich in den letzten, vielleicht im letzten Jahr auch etwas verändert, aufgrund vom Spardruck, dass wir eine grössere Diversität haben unter den Studierenden, d. h. (...) wir eben auch viel mehr Leute haben mit Migrationshintergrund, dass wir auch Leute haben, die vorher eine Automechaniker Lehre gemacht haben(...)» (Robin, 3:31)

Diese Zunahme hin zu einer grösseren Diversität sieht Robin im Kontrast zu einer früher homogenen Gruppe von 20-jährigen Frauen, die mehrheitlich noch zu Hause wohnten und den

Wunsch hatten, mit Menschen zu arbeiten, und deshalb das Studium in Sozialer Arbeit ergriffen. Die heutige diversere Gruppe von Studierenden umfasst auch mehr Menschen mit Migrationshintergrund und mit anderen Berufsabschlüssen, bzw. die Zugangswege in die Fachhochschule haben sich verändert, z. B. gebe es nun Automechaniker mit Berufsmaturität. Die Zunahme an Diversität erklärt sich Robin zudem mit dem «Spardruck», also dem Druck, eine höhere Anzahl von Studierenden ins Studium aufzunehmen. Aufgrund der steigenden Studierendenzahlen ergibt sich einerseits für Robin «automatisch» mehr Diversität und andererseits bezieht sich Robin bei ihrer Argumentation auf eine Art Kontrast zwischen der 20-jährigen Frau, die gerne mit Menschen arbeitet, und den Migrant*innen, die zunehmend an Fachhochschulen studieren. Eine Zunahme insbesondere von migrantischen Studierenden stellt auch Samuel fest und sinniert darüber, inwiefern Ethnie für ihn und für die Studierenden eine Rolle spielt.

«Also ich hinterfrage die Idee, dass jemand einen universalen Standpunkt hat. Aber so unter den Studierenden habe ich das Gefühl ist es bei uns nicht so fest ein Thema und es ist unter Studierenden ist es für sie selber noch nicht so fest ein Thema. Obwohl die Anzahl, von denen ich glaube, die migrantische Hintergründe haben, sage ich jetzt mal, auch zugenommen hat.» (Samuel, 6:71)

Auch Samuel betont eine «gefühlsmässige» Zunahme von migrantischen Studierenden, die teilweise auch statistisch belegt sei. Insbesondere die Zunahme von migrantischen Studierenden wird quer durch fast alle Interviews festgestellt. Damit kommen einerseits «neue Migrationsgeschichten» in die Hochschullehre, und andererseits werden damit auch neue Herausforderungen verbunden (Sprachkenntnisse, kulturelle Unterschiede, Überforderungen). Die Feststellung der Zunahme von Diversität wird somit eng an die Differenzkategorie Ethnie, *Race* und Migration geknüpft. Diversity wird in dem Sinne rassifiziert. Und damit wird ein Mehr an Diversität zu einem Mehr an migrantischen Studierenden und oftmals gleichzeitig auch zu einem Mehr an People of Color (*«Wir haben viel mehr People of Color»*). Dies beeinflusst das Verständnis und den Umgang mit Diversität. Hier setzen auch Aspekte des Othering und der Normierung ein, was in Kapitel 5.5 näher beleuchtet wird.

5.1.2 Leistungsbezogene Heterogenität

Rolf beschreibt die Heterogenität der Studierenden als leistungsbezogene Heterogenität und begründet seinen Anspruch, allen gerecht zu werden und möglichst viele zu fördern mit der Gaußschen Kurve:

«Ich würde sagen für mich die grösste Herausforderung ist, irgendwie möglichst, möglichst einen grossen Teil der Gauss Kurve abzudecken. (...)von den Fäh- vom Leistungsniveau der Studenten abzudecken. Ich finde es wichtig, dass man darauf abzielt, dass der mittlere Bereich des

Leistungsniveaus, dass der sicher, den stofflichen Inhalt kapiert und die Fähigkeiten erlernt und Lernziele erreicht. Das tönt jetzt zwar vielleicht simpel, aber ich habe das Gefühl, gerade in der älteren Generation gibt es dennoch, gibt es ab und zu Dozenten, die sich damit zufriedengeben, wo sagen, wenn es drei gecheckt haben von einer Klasse von 25 Leuten, dann ist das ok und die anderen schnallen es halt nicht, oder. Und ich finde, das ist für mich nicht der richtige Approach.» (Rolf, 5:13)

Rolf bezieht sich hier explizit auf die leistungsbezogenen Unterschiede. In seiner Aussage zeigt sich sein eigener Anspruch, möglichst «einen grossen Teil der Gauss Kurve abzudecken». Er möchte demnach seine Lehre so gestalten, dass möglichst viele daran teilhaben und gute Lernergebnisse erzielen können, was eine Wahrnehmung von (grösseren) leistungsbezogenen Unterschieden impliziert. Mit dem Vergleich zu seinen Kolleg*innen der älteren Generation bezieht er sich zudem auf eine Praxis, die er als «nicht der richtige Approach» bezeichnet. Er grenzt die eigene Herangehensweise von dieser Praxis ab, weil dieses Vorgehen für ihn so nicht stimmt. Er anerkennt die Unterschiede als Realität, als Tatsache in seinem Lehrkontext. Dies impliziert für ihn auch, dass diese Unterschiede zu angepasstem didaktischem Handeln führen sollten, wenn auch v. a. für den «mittleren Bereich des Leistungsniveaus», wie er sagt. Also strebt er nicht per se die Förderung von Exzellenz an, also der besten Studierenden - das wäre für Rolf «nicht der richtige Approach». Er strebt vielmehr danach, die Lehre auf die erwartbare Norm auszurichten, den «mittleren Bereich», wie er sagt.

5.1.3 Seismographische Studierende

Gabriele bringt die «Tatsache der Diversität» von einer anderen Seite her zum Ausdruck, indem sie darauf verweist, dass die Studierenden selbst diese Tatsache der Diversität in die Hochschule bringen: «Also unsere Studierenden sind sehr seismographisch unterwegs. Und das finde ich faszinierend.» (Gabriele, 9:21) Die Studierenden sind demnach offen, sensibel, aufmerksam und bringen ihre Anliegen in den Lehralltag rein:

«Und da ist der Stern [gemeint ist hier der Genderstern] gekommen und da ist die Frage auch, einige von uns kannten das nicht mit dem Stern, also das ist wirklich von dieser jungen Generation, haben uns wirklich gesagt, ah, ich, ich bin verletzt, wenn es diesen Stern nicht gibt.» (Gabriele, 9:81)

Gabriele untermauert hier die aktive Beteiligung der Studierenden bei der Mitgestaltung von sprachlicher Praxis in der Hochschule. D. h. die Studierenden warten nicht auf Leitlinien oder Entscheidungen der Leitungspersonen, sondern fordern, über die Selbstoffenbarung ihrer eigenen Verletzlichkeit, eine gendergerechte Sprache durch die Verwendung des Gendersterns. Der Genderstern steht hier exemplarisch für dieses «seismographische» Moment, das Gabriele auch an anderen Stellen beschreibt. Gabriele bezeichnet das als Teil «von dieser jungen

Generation». Auch Konrad spricht ähnlich von der «*hochsensibilisierten jungen Generation*» (Konrad, 1:75), die es auch wagt, aus einer eigenen Betroffenheit heraus Themen in die Lehre zu bringen. Der Stern und die damit angedeutete Verletzung bei nicht Gebrauch des Sterns, betrifft non-binäre Menschen wie auch trans- oder intergeschlechtliche Menschen. Damit kritisieren die «*seismographischen Studierenden*» die noch vorherrschende binäre Konstruktion von Geschlecht in der Sprache und im Hochschulkontext, und das nicht Sichtbarmachen von z. B. nicht binären Geschlechtsidentitäten. In diesem Zusammenhang nehmen Lehrende Bezug zu genderneutralen Toiletten, die auch von Studierenden gefordert werden. Diese Debatte über Toiletten, die zumindest im Bereich Kunst auch performativ genutzt wird, kann demnach auch zum Studieninhalt werden. Die Debatte bringt das vorherrschende binäre Geschlechtersystem ins Wanken und fordert dieses heraus.

«Wir haben angefangen mit Diversität vor drei Jahre, Riesendebatte über WC, über Toiletten, weil die Toiletten sind hier getrennt, Männer, Frauen und unsere Studierende haben auch gesagt, ja aber es gibt Männer die wollen nicht in die Männertoiletten gehen, warum ist es nicht eine Einheitstoilette und was ist sowieso Mann und Frau? Warum gibt es nicht LGBTI, Toiletten und wir nennen es nicht Mann und Frau.» (Gabriele, 9:45)

Auch hier wird auf die Aktivität und den Aktivismus der Studierenden hingewiesen, auf die seismographischen Studierenden, welche die Themen in die Hochschule und in die Lehre bringen. Dabei werden die LGBTQIA+ Thematiken insbesondere über «die Toiletten» verhandelt, wie es auch Wolf in seiner Hochschule erlebt hat:

«Da hab ich, wenn ich mich jetzt so dran erinnere, wenn ich an Mann und Frau denke, es gab einmal ein Student, der nachher zur Studentin wurde oder anders rum. Da war es schwierig auf welche Toilette darf der jetzt gehen oder so, und da hat man das da besprochen, ich war da nicht selber dran beteiligt, aber da hat man irgendwie ne gute Lösung für alle gefunden. Und ich glaub, das ist wichtig, das man bei solchen Themen guckt, wie man damit umgehen kann.» (Wolf, 8:42)

In beiden Beispielen geht der Impuls von den Studierenden aus, die einen Missstand anmahnen und von der Hochschule Handlungen einfordern. In einem ähnlichen Zusammenhang, also seismographische Studierende betreffend, bezieht sich Gabriele auf die Differenzkategorie *Race*, indem sie auf eine Zunahme von Studierenden of Color hinweist: *«Wir haben wirklich eine neue Generation die kommen, wir haben viel mehr People of Color, als wir früher hatten, und sie bringen uns die ganze Debatte hier und erzählen uns, von ihren Kämpfen, von ihrer Diskriminierung.» (Gabriele, 9:84)* Eigene Betroffenheit, Verletzungen und Diskriminierungserfahrungen und die Kämpfe, die geführt werden müssen, geraten in den Fokus. Es sind demnach diese jungen Studierenden, die diese Kämpfe in die Lehrkontexte bringen: *«Sie*

bringen uns die ganze Debatte». Dies betrachtet Gabriele als Tatsache, als Gegebenheit, als Anlass; hinzuhören. Sie verbindet es an anderer Stelle mit der Strategie des «Listening», des aufmerksam Zuhörens bzw. Hinhörens. Die Geschichten werden demnach nicht nur als neu und dadurch als spannend betrachtet, sondern auch systematisch in die Lehre eingebunden.

5.1.4 Diversität als Tatsache- von aussen herangetragen

Andere Lehrende werden durch die Interviewsituation mit der «Diversität als Tatsache» konfrontiert. Konrad macht während des Interviews einen Fokus auf den Aspekt Gender geltend. Er versteht sich beispielsweise als Mentor und betreibt so aktiv Frauenförderung, verwendet gendergerechte Sprache und versucht, in seiner Lehre auf aktuelle Themen, z. B. die #Metoo-Debatte oder die feministische Streikbewegung, Bezug zu nehmen. Er erzählt auch, dass das Thema psychische Beeinträchtigungen unter den Studierenden zunehmend eine Herausforderung darstellt, und wünscht sich dafür weitere «Tools», wie er sagt. Wird Konrad jedoch nach Diversity gefragt, dann wird er polemisch. Es scheint, als ob diese Frage wie ein weiterer Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt, wirkt. Konrad verbalisiert das mit «kalt erwischt», er macht seinem Ärger über den Begriff Diversity Luft und betont, dass er in solchen Situationen immer polemisch reagiere. Gleichzeitig findet er beim Verbalisieren der Diversity in der Lehre keine Sprache mehr, obwohl er ansonsten sehr reddegewandt ist und sich auch in der Hochschullehre wohl und sicher fühlt, wie er selbst sagt. Die Konfrontation und die Nachfragen zum Diversity-Begriff und zur Bedeutung von Diversity in seiner Lehre erzeugen bei Konrad ein Moment der Verunsicherung, die als Polemik und als Widerstand daher kommt. Der Kontrast zu seiner sonstigen Reddegewandtheit zeigt jedoch, dass er sich bezüglich Diversity in der Lehre noch wenig Gedanken gemacht hat, ohne dass er dies offen zugibt. Er kann etwas zu Gender und Behinderung sagen, also zu Themen, die ihn bis anhin konkret beschäftigt haben. Durch das mehrmalige Nachhaken in der Interviewsituation greift er zurück auf die Strategie von «counting people» (Ahmed 2007, S. 240), d. h. er zählt verschiedene Differenzkategorien auf und veranschaulicht so, wie er Diversity fasst, und dass er durchaus Wissen darüber hat. Um die Tatsache der Diversität der Studierenden in Frage zu stellen, bezieht sich Konrad dann diskursiv auf «*meine Vielfalt*» und damit auf die Vielfalt des Gegenstands seines Fachs. Dies ist sein Bezug, den er anbieten kann.

«Meine Vielfalt, meine Vielfalt ist das Bemühen, eine grosse Bandbreite an Gegenständen zu diskutieren und möglichst sensibel drauf zu achten, was sind die Themen meiner Studierenden, und die reinzunehmen und ihnen auch das Gefühl zu geben, sie dürfen auch mein Seminar, das einen Fahrplan hat, aber durch ihre Beiträge mitgestalten, das ist mir extrem wichtig. Das ist meine Vielfalt an der Lehre.» (Konrad, 1:43)

So spannt er denn einen diskursiven Bogen zu seinem persönlichen Verständnis und Zugang zu Diversity, indem er sich auf ein sicheres Terrain, seine Fachexpertise begibt. Er betont dabei die Zugewandtheit zu den Studierenden und untermalt dies auch mit seiner Bemühung, *«sensibel darauf zu achten»*.

5.2 Doing Diversity – Sprache schafft Wirklichkeit

«Ich fände es schön, wenn die FH weniger Lippenbekenntnisse machen würde und mehr aktiv würde, halt aktiver versuchen, Diversity auch zu leben und auch durchzusetzen. Also ziemlich in allem.» (Ellis, 12:48)

Diese ursächliche Bedingung (also *Diversität der Studierenden als Gegebenheit und Tatsache*) nicht mehr ignorieren können oder auch wollen, ist beeinflusst durch den Kontext. Kontexte wirken in einem Kontinuum von bestimmten Ausprägungen auf die Handlungsstrategien (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 80f.). So haben das eigene Verständnis von Diversity, das eigene Wissen, das Können und die Einstellungen zu Diversity einen Einfluss auf die tatsächlichen Handlungsstrategien in Form von methodisch-didaktischem Handeln. Der Prozess des Doing Diversity umfasst dabei das eigene Verständnis dafür, was und wer mit Diversity gemeint ist. Wer ist damit (nicht) gemeint? Welche Differenzkategorien werden angesprochen? Welche Prozesse gehören dazu? Was hat das mit der Hochschullehre und dem jeweiligen Fachgebiet zu tun? Was tut Diversity überhaupt? Demnach geht es nicht hauptsächlich um viel vs. wenig Wissen und Können, sondern ebenso um die Differenzierung und die Substanz dieses Wissens zu Gender und Diversity im Verhältnis zum eigenen Fachgebiet und zum eigenen Lehrhandeln. Darin zeigt sich, inwiefern Lehrende die Bedeutung von Diversity wahrnehmen und deuten, und inwiefern sie Diversity-Arbeit auch als ihre eigene Aufgabe in der Lehre betrachten. Das Diversity-Verständnis der Lehrenden wird im Folgenden entlang der Ergebnisse aufgerollt. Der folgende Teilausschnitt des eigenen Modells der produktiven Verunsicherung (vgl. Abb. 8) zeigt den Aspekt von Doing Diversity mit seinen Facetten, wie sie aus der Analyse der Interviews herausgearbeitet wurden. Diese Facetten stehen in Bezug um methodisch-didaktischen Handeln, also zur Hochschullehre und wie sie gestaltet wird. Die Wirkrichtungen sind dabei nicht klar und monokausal, vielmehr bestehen vielfältige Wechselwirkungen.

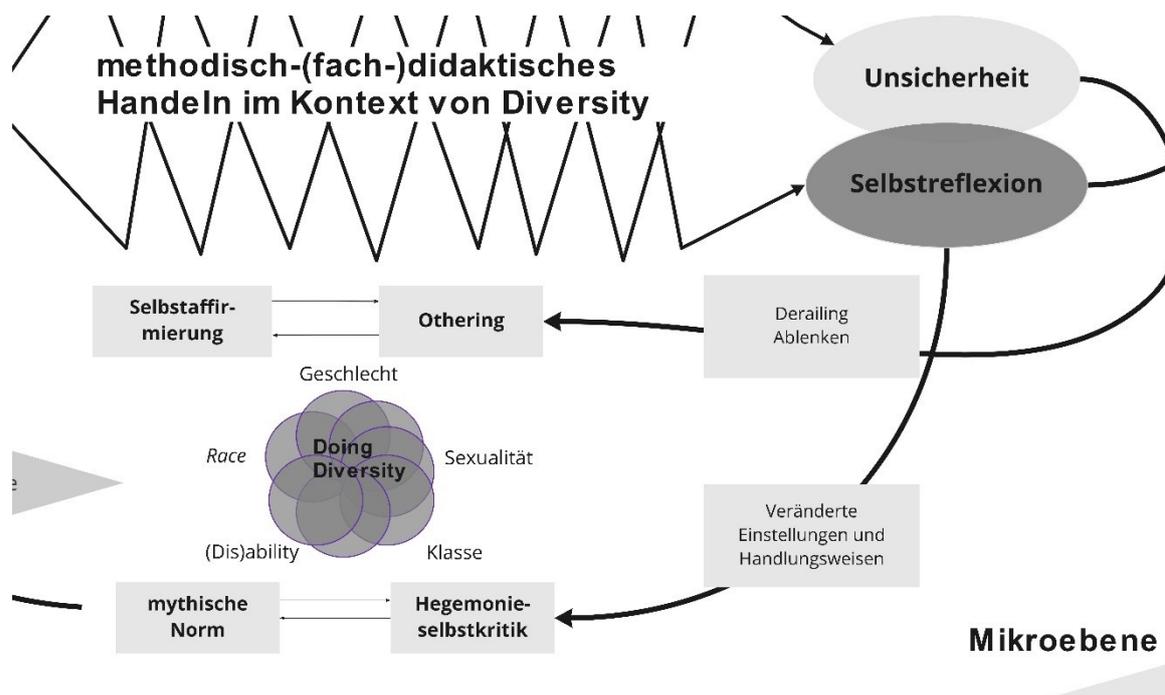


Abbildung 7: Doing Diversity: Ausschnitt Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)

5.2.1 Diversity: ein diffuser und uneindeutiger Begriff!?

«Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. –Identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als positive Ressource für Bildungsorganisationen gesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenz.»

(Walgenbach 2017b, S. 92)

Solche und ähnliche Definitionen liegen vielen Diversity Policies der Fachhochschulen zu Grunde. Der Begriff enthält eine normative Dimension (Wertschätzung, Anerkennung) wie auch eine analytische (Feststellung von pluralen Gesellschaften und sozialen Identitäten). Der Fokus solcher Definitionen liegt dabei oft auf der Betonung von Human Resources für Organisationen und deren Bedeutung (positive Ressource) und Verwertbarkeit z. B. für Innovation oder eine internationale Ausrichtung der Hochschule. Gleichzeitig soll die Anerkennung gestärkt werden, gefragt ist somit tolerantes, wertschätzendes Verhalten der Organisationsmitglieder auf allen Ebenen.

Das Verständnis von Diversity, welches die Lehrenden im Verlauf des Interviews entwickeln, zeigt sich zum Teil diffus und uneindeutig. Nach der Rolle der Diversität gefragt, reagiert ein Teil der interviewten Personen mit Definitionsversuchen, d. h. mit einer Begriffsklärung und Aushandlung von Bedeutung des Begriffs Diversity, andere Personen beginnen eine Art Suchbewegung und reagieren mit Bewertungen, beispielsweise mit der Aussage: «Eine Diversität, die wir unter Studierende haben, finde ich bereichernd.» (Robin, 3:36) Bei anderen löst

die Frage Polemik aus: *«Da, da sehen Sie, das ist dann mein, mein Hang zu Polemik.» (Konrad, 1:37)* Oder weitere Personen wägen vorsichtig ab: *«Ich finde das noch eine heikle Kiste mit dieser Diversität.» (Toni, 11:9)*

Unsicherheit zeigt sich in Bezug auf die Begrifflichkeit und die Prozesse in der Lehre, die mit Diversity adressiert werden. Prototypisch wurde die Verunsicherung mit dem Begriff Diversity bei Konrad deutlich, der Diversity als *«diese Sau, die durchs Dorf getrieben wird» (Konrad, 1:36)* bezeichnet. Mit dieser Redewendung will Konrad zum Ausdruck bringen, dass Diversity ein Trendbegriff ist und eine Sache, die schnell von etwas Neuem abgelöst werden wird. Auch bezeichnet die Redewendung Dinge, die auch schnell wieder vergessen werden. Konrad sucht nach Bedeutungen des Begriffs und verbalisiert diese Suchbewegung auch direkt: *«Ich fühl mich so wie kalt erwischt.» (Konrad, 1:31)* Er hat, wie er auch selbst sagt, riesige Probleme mit dem Begriff, und stellt den Begriff in Frage. Ich habe in der Rolle der Interviewerin, als Aussenstehende, ein Problem an ihn herangetragen, dass er bis anhin mit bewährten Strategien gelöst hatte. Bei Konrad ist dies z. B. die Strategie, auf Gender bzw. Frauenförderung und sensible Sprache zu achten. Mit diesen Massnahmen hat er für sich eine Klarheit gefunden. Die Unklarheit darüber, was Diversity denn als Begriff bedeutet und was daraus als Praxis resultiert, zeigt sich bei anderen Interviewten auf subtilere Weise. Rolf meint dazu:

«Geschlechterverteilung ist gerade wirklich das einzige, wo wir keine Versch- wo wir keine Diversity haben. Sondern es ist überall sonst so. Das ist wirklich das, was es toll macht für mich, oder. ähm- was war ihre Frage, sorry?» (Rolf, 5:24) Rolf findet Diversity grossartig und schliesst dann an: *«Was war ihre Frage, sorry?»* Diese Aussage zeigt, dass die Frage nach der Rolle von Diversität Verunsicherung auslöst. Gleichzeitig ist dem Interviewten intuitiv klar, dass man hierzu Zustimmung geben sollte, Diversity also positiv konnotiert werden müsste, da es sich um eine normative Zielgrösse der Hochschule handelt. Eine gesellschaftliche oder zumindest organisationale Wertvorstellung zeigt sich in dieser Passage. Die Bitte nach Konkretisierung, das Nachfragen, erzeugt folglich «fehlende Sprache». Er spricht zwar von Diversität, die Erläuterungen bleiben jedoch eher oberflächlich und sind wenig konkret. Peter erwidert auf ähnliche Art und Weise auf die Frage:

«Und natürlich auch Diversität, Heterogenität von unseren Studierenden, oder, das ist auch ein Thema. Also wie geht man um, das was wir im ersten Teil vom Gespräch etwa diskutiert haben, was müssen wir vorsehen und was sind so die Überlegungen, wie gehen wir mit Vielfalt um, oder. Das ist natürlich auch immer, eben, die ganze Diversity Thematik, die auch irgendwie hier angesprochen ist.» (Peter, 4:59)

Auch Peter bleibt auf der Ebene «des Allgemeinen», normativ scheint klar zu sein, dass Diversität wichtig ist. Jedoch ist es schwierig konkrete Schilderungen von Anekdoten, Erlebnisse und Handlungen zu erhalten. Die Diffusität zeigt sich im Suchverhalten, d. h. im Ringen um Worte und Begriffe, die das Phänomen Diversity konkretisieren und verdeutlichen. Oft wird auf andere Bereiche der Hochschule ausgewichen, z. B. auf das Thema bauliche Barrierefreiheit oder Toiletten. Dies begründet Konrad z. B. damit: *«In der Lehre fällt mir das grade noch ein bisschen schwer, Diversität zu erkennen.» (Konrad, 1:93)* Eine Grundhaltung scheint demnach gegeben, und die ist normativ aufgeladen und organisational verankert. Jedoch über die Erfahrung mit Diversity in der Lehre zu sprechen, das scheint herausfordernd zu sein. Oder wie Toni es ausdrückt: *«Dass irgendwie alle wissen, was Diversität bedeutet, aber eigentlich wissen sie es nicht oder sie leben es nicht.» (Toni, 11:27)* Eine erste Bedeutungsaushandlung passiert oft über die Bewertung von Diversity, also über eine Beurteilung einer Wichtigkeit im Lehrgeschehen. Die Lehrenden implizieren damit, dass Diversity etwas ist, was sie betreffen sollte, interessieren müsste, denn Wertschätzung und Anerkennung sind geteilte soziale Normen. Eine nähere Umschreibung, wie sich Diversity konkret in der Lehre zeigt, wird jedoch nur teilweise vorgenommen.

An einem anderen Pol bewegen sich Lehrende, welche die Bedeutung und Rolle von Diversity nicht als relevanten Aspekt von Lehre deklarieren. Die Verantwortung zum Handeln wird abgewiesen. Und dies wird z. B. mit dem Gleichheitsanspruch begründet:

«Und sonst, so würde ich sagen, für meinen persönlichen Lehrunterricht, spielt es eigentlich keine Rolle, wer da sitzt, gender-technisch. (...) ist jetzt auch nicht unser Auftrag. Weil bei uns in unserem Studiengang studiert man Betriebsökonomie und das andere sind Rahmenbedingungen, die wie dazu gehören.» (Wolf, 8:46)

Es wird somit eine Normalität und eine Gleichheit (der Studierenden) unterstellt und Diversity wird als Rahmenbedingung deklariert. Damit wird das Thema auch diskursiv geschlossen, indem es von einem potenziell tieferen Zusammenhang entkoppelt wird.

Durch die von aussen – durch die Interviewsituation – herangetragene Frage zur Rolle der Diversity in der Lehre stellen sich die Lehrenden folgende Fragen: Was ist Diversity überhaupt? Um wen geht es da? Was hat das mit meiner Zielgruppe der Studierenden zu tun? Was muss ich folglich tun? Und was habe ich bisher falsch gemacht? Diesen Fragen wird anhand der herausgearbeiteten Kategorien zum Verständnis und Wissen zu Diversity im Folgenden nachgegangen. Auch das Kapitel 5.5. nimmt Aspekte davon auf, mit dem Fokus auf Selbstaffirmierung und Othering.

5.2.2 Doing Diversity

Ich gehe in diesem Kapitel von Ahmeds Arbeit zur Frage «What does Diversity do?» aus (vgl. Ahmed 2007) und nutze diese Überlegungen als Analyse- und Bezugsfolie. Ahmed stellt Fragen über das Doing Diversity²² ins Zentrum ihrer Arbeit, sie fragt danach, was Diversity tut. Z. B. stellt sich die Frage, welche Arbeit getan wird, wenn von Diversity die Rede ist. Welche Auswirkungen hat dieses (nicht) Tun? Entsteht durch Diversity-Arbeit Handlung, wie wird Diversity verhandelt? Diese und weitere, ähnliche Fragen stellte Ahmed Diversity-Beauftragten. Damit rückt nicht die Frage ins Zentrum, was Diversity ist, sondern wie Diversity in sozialen Interaktionen hergestellt wird, und was daraus an Bedeutungen entsteht. Dies macht deutlich, dass Denken und Sprechen, also das Verständnis von und über Diversity, untrennbar mit den darauf aufbauenden Handlungen verknüpft sind und vice versa. An die Fragen und Ergebnisse der Studie von Ahmed lehne ich mich hier an (vgl. auch Kapitel 3.1.2).

Wie eben aufgezeigt, wird Diversity von den befragten Lehrenden als diffus bis unklar wahrgenommen, und auch so verwendet und ansatzweise definiert. Es werden Hilfsbegriffe genutzt, Werte und Normen wie z. B. Anerkennung aufgeführt, oder der Begriff wird an sich in Frage gestellt. Wenn kein klares Begriffsverständnis von Diversity bekannt und organisational verankert ist, kann dies dazu führen, dass entsprechende Handlungen verhindert werden (vgl. Ahmed 2006, S. 749).

Diversity als Begriff und Konzept ermöglicht auch, dass Menschen sich besser fühlen, insbesondere im Kontrast zur Verwendung von Begriffen wie Antirassismus, Antidiskriminierung etc. Denn «(...) academics tend to see themselves as good and tolerant people, they also tend to see themselves as not needing to be trained in Diversity» (Ahmed 2007, S. 255). Insbesondere hat der Diversity Begriff seine Nähe zu dieser angesprochenen toleranten-weltoffenen Haltung, was ihn attraktiv macht. Diversity ist als normatives Konzept aufgeladen. Die Personen in meiner Interviewstudie verwenden Diversity als Begriff teilweise selbst, oder auch in seiner deutschen Übersetzung, Diversität. Manche übersetzen ihn auch mit Verschiedenheit und/oder Vielfalt. Der Begriff, ob von aussen durch das Interview an die Lehrenden herangetragen, oder teilweise auch selbst eingeführt, wird übernommen und teilweise umgedeutet oder auch als Begriff kritisiert. Gleichzeitig bleibt es für Lehrende unklar, wie Diversity in der Lehre handlungswirksam wird, dies zeigt sich in der Verunsicherung. Diversity enthält gemäss Ahmed per se keine Affekte und

²² «Rather, I want to pose some open questions: when diversity is used within education, what kind of work does it do? What effects does it have? Does the repetition of the term give it currency? And if it does, what does it mean for diversity to 'have' currency? Does diversity enable action within institutions, or does it block action, or does it do both simultaneously? Then does it become associated with equity and justice in practice? By considering diversity work, as well as the question of how diversity works.» (Ahmed 2007, S. 746)

Emotionen, jedoch durch die Verwendung von Hilfsbegriffen wird er in die Nähe von Affekten gerückt (vgl. ebd.).

Oft wird in den Interviews die Nähe von Diversity zur Chancengleichheit oder -gerechtigkeit aufgezeigt. Oder wie es Peter ausdrückt, «(...) *dass niemand unter die Räder kommt, niemand mit Vorurteilen konfrontiert ist, dort Unterstützung anbietet, was im Rahmen von unseren Mitteln auch geht*» (Peter, 4:60). Er skizziert sein Verständnis von Diversity im Sinne von Chancengerechtigkeit und thematisiert eine Verantwortung dafür, zu schauen, dass niemand unter die Räder kommt. Auch hier bleibt die Umschreibung vage. Gleichzeitig distanziert sich Peter auch wieder von seiner Aussage, indem er einschränkend darauf verweist, «*was im Rahmen von unseren Mitteln auch geht*». Dazu stellt die Umsetzung von Nachteilsausgleich für Studierende mit Behinderungen ein Beispiel dar. Auch Angelo verhandelt die Rolle der Diversität in seiner Lehre über den Begriff der Chancengleichheit:

«Wenn es gelingt, dass die Studierenden einfach als Studierende da sind. Natürlich ist jeder anders, aber in diesem anders sein dann wieder gleich, also es gibt keine Bevorteilung oder weil jemand jetzt weiss ist oder Mann ist oder nicht behindert ist. Das mein ich mit gleich. Das, dass da nachher der Unterricht eben so gestaltet ist, dass alle mitmachen können, und alle das verstehen und alle das sehen, was sie sehen müssen, ähm, dass die Beteiligung auch möglich ist für alle, in gleichen- also mal grundsätzlich, Chancengleichheit in dem Sinn, das mein ich mit gleich.» (Angelo, 7:89)

Angelo spricht hier das Prinzip der «egalitären Differenz» an (vgl. Prengel 2006a), bzw. eine nicht-hierarchisierende Anerkennung von Menschen (vgl. Adorno 2014, S. 131). Dies bedingt, Differenzen zu benennen und als strukturelle Ungleichheiten anzuerkennen, die Verschiedenheit egalitär zu denken, ohne Angst davor zu haben. Dies umschreibt Angelo sowohl mit Blick auf die Adressat*innen Sozialer Arbeit wie auch als Prinzip in seiner Lehre, als Haltung gegenüber Studierenden.

Diversity wird des Weiteren als das Einbringen von «*neuen Geschichten*» ausgelegt und identifiziert. Durch die Zunahme der Diversität kommen z. B. neue Migrationsgeschichten in die Hochschulen. Die Diversifizierung der Studierenden wird mit der Annahme verbunden, dass diese Personen neue Geschichten mit in das Studium bringen. Diese Geschichten sollen kenntlich gemacht werden, sie werden von den Lehrenden in der Lehrsituation aktiv eingebunden. Robin meint dazu: «*Wir haben einfach viel breitere Gruppen von Studierenden als wir auch schon gehabt haben, und das finde ich bereichernd. Es kommen neue Geschichten auch.*» (Robin, 3:34) Oder wie Kelly es ausdrückt: «*Jeder und jede im Kurs hat für mich das Potential, wertvolle Beiträge zu liefern. Und auch Ausrichtungen, die mir vielleicht nicht passen, also auch das, finde ich, ist ein Abbild von Diversität.*» (Kelly, 2: 72) Durch die Pluralisierung der

Studierenden werden Geschichten neu erzählt. Was Lehrende hier ansprechen, ist eine Kontrastierung zur Gefahr einer Reproduktion der «single story» (vgl. Ngozi Adichie 2009) Womit die als Norm gesetzte Geschichte des *weissen*, cis-geschlechtlichen, heterosexuellen Mannes gemeint ist. Die Annahme der Lehrenden ist nun, dass durch diese neuen Geschichten andere Werte und Normen, andere Facetten von Beispielen, andere Lebensrealitäten und Ideen in die Lehre getragen werden.

Etwas anders stellt es Konrad dar, indem er die Diversity mit der Vielfalt des fachlichen Gegenstandes gleichsetzt. Die vielfältigen Geschichten entstehen aus seiner Perspektive aus dem Fach heraus und werden so in die Lehre eingebunden: «*Der Gegenstand ist natürlich ein wirklich unglaublich bunter.*» (Konrad, 1:38) Dies ist u.a. eine Form der Ablenkung vom eigentlichen Prozess, der mit Diversity angestossen werden sollte, und kann auch als Ablenkung vom eigenen Nicht-Wissen gedeutet werden. Konrad verbalisiert dies auch, indem er sagt, er müsste erst sein Smartphone hervorholen. Bei ihm zeigt sich eine Polemik, die als Form des Widerstands gedeutet werden kann, in Bezug auf den Begriff Diversity und allenfalls all die Prozesse, die damit verbunden sind oder sein sollten. Es zeigt sich auch eine Distanznahme zu den Anforderungen an ihn als Dozenten. Mit dem Begriff «bunt» stellt Konrad eine Nähe einerseits zu seinem Fachgebiet und andererseits zum Vielfalts-/Diversity-Begriff her. Diversity und Vielfalt werden oft bildhaft in die Nähe von bunt, farbig gerückt, was mit dem Aspekt der Bereicherung verknüpft ist.

Durch die Offenheit und das Diffuse des Begriffs können Menschen Diversity für sich definieren, ihren Zugang und ihren Weg finden, gleichzeitig werden damit gängige Wertvorstellungen verknüpft, wie z. B. Anerkennung und Bereicherung. Diversity ist somit an sich normativ positiv aufgeladen, und dies kommt auch in den Erzählungen der Lehrenden zum Ausdruck. Diversity in der Lehre, das ist eine Bereicherung, das macht Spass: «*das finde ich bereichernd.*» (Robin, 3:34) Oder Rolf meint dazu: «*was extrem Spass macht als Dozent.*» (Rolf, 5:54) Wie sich das bereichernde Moment ausdrückt oder der Spass, der mit der Verschiedenheit einhergeht, wird nur bedingt erläutert, es scheint, dieser Spass und die Verschiedenheit sind ein Wert an sich. Erstmals geht es um ein Kundtun, dass man selbst diesen Wert in seinem Denken integriert hat. Joy verbindet Diversity zudem mit positiven Gefühlen wie Stolz: «*Wir sind hier sehr stolz, dass wir diese International Students haben. Das ist ja für uns etwas Tolles. Dass sie sich für die Stadt XY entschieden habe.*» (Joy, 10:76) Die Anerkennungsmetapher wird hier verwendet und mit positiven Emotionen und Werten aufgeladen, die positive Werthaltung wird mit dem emotionalen Begriff «stolz» ausgedrückt. Diese konsequente Positivität geht zum Teil mit einem fehlenden Handlungsdruck einher, bzw. einer anderen Einschätzung der Massnahmen, die sich aus der

Diversität der Studierenden ergeben (sollten). Dies ist das, was Ahmed als «block action» (Ahmed 2007, S. 746) bezeichnet. Denn wenn es bloss darum geht, dass diese Verschiedenheit Spass macht, Stolz erzeugt, Lehre bereichert, dann ist damit kaum ein Bewusstsein für erweitertes Handeln zu erzeugen. Wenn alles gut ist, ist keine Veränderung nötig.

Eine breit verwendete Strategie im Umgang mit dem diffusen, uneindeutigen Diversity-Begriff ist «counting people» (vgl. Ahmed 2007, S. 240). Wenn nämlich Menschen nur aufgezählt und benannt werden, die vermeintlich anders als man selbst aussehen oder anders zu sein scheinen, dann wird Diversity zu etwas, was «die Anderen» sind. Die Abweichung von einer Norm rückt damit ins Zentrum. Damit werden gleichzeitig soziale Normen reproduziert, sowie Personen unsichtbar gemacht. Kelly drückt dies prototypisch aus: *«Welches Diversitätskriterium habe ich jetzt vergessen, eins habe ich garantiert vergessen, also es fällt mir jetzt nicht ein.»* (Kelly, 2:53) Sie möchte auf keinen Fall jemanden bzw. eine Diversitätskategorie vergessen, zählt die Gruppen auf und nennt dafür den Begriff Unterscheidungsmerkmale bzw. Diversitätskriterium. Sie möchte mit der Aussage betonen, dass ihr Denken und Handeln nicht an einem Normstudenten ausgerichtet ist, sondern zeigen, dass sie selbst ein Bewusstsein dafür hat, dass Menschen unterschiedlicher sozialer Identitäten bei ihr im Kurs sitzen. Dabei zählt sie Verschiedenheiten und Differenzlinien auf. Damit wird ein Doing Diversity gut sichtbar. Im Sprechen selbst werden Diversitäten erzeugt und ins Aussen verlegt. Die Frage nach der Diversität der Studierenden löst eine Art Suchbewegung aus und die Frage: Um wen geht es denn da überhaupt? *«Ja. und ansonsten, wenn ich jetzt noch gucke, wen haben wir- ja gut, sexuelle Orientierung weiss ich nicht, spielt mir auch keine Rolle.»* (Joy, 10:52) Joy nimmt dann eine Bewertung vor, indem sie betont, dass es ihr egal sei, welche sexuelle Orientierung jemand hat, das spiele keine Rolle. Denn für sie ist alles ok und normal und sollte eine Selbstverständlichkeit sein. Durch diese Normalisierung und Deklaration als Selbstverständlichkeit werden jedoch Anliegen und mögliche Problemlagen von bestimmten Menschen unsichtbar gemacht, oder wie es Ahmed ausdrückt, es verhindert Handlungen. Wenn Personen zu bestimmten Merkmalsträger*innen werden und dies als Ressource betrachtet wird, ist meist nicht gleichzeitig gemeint, dass damit auch mögliche Diskriminierung und Ausschluss in den Blick genommen werden sollten. Samuel ordnet dies ein, indem er seine eigene Verantwortung als Dozent adressiert. Wenn bestimmte Bemerkungen, wie er sagt, gemacht werden, dann soll dies reflektiert werden. Er betont hier, dass das Handeln der Dozierenden einen Einfluss auf die Chancengleichheit der Studierenden hat.

«(...) man achtsam ist, oder, in dieser ganzen Vielfalt von Differenzen, die es da gibt, oder, von Geschlecht, von Ethnizität, von Nationalität, von Klassenunterschied, von sozialer Herkunft, von

sexueller Orientierung, von Lebensstile, von politischen Orientierungen, von so, irgendwie zu verhindern, dass man Gruppen von Studierenden signalisiert, dass mit ihnen etwas nicht gut ist, hm, so von diesen, einfach weil sie anders sind, oder, und so zu sagen achtsam sind dem gegenüber (...), weil was passieren kann, ist, dass die Dozierenden abwertende Signale aussenden, unreflektiert, oder, und das hat auf jeden Fall einen Einfluss auf so Sachen wie Chancengleichheit.» (Samuel, 6:87)

Samuel bezeichnet hier auch gängige Differenzkategorien, er ordnet es jedoch anders ein, indem er sich selbst mit seiner Verantwortung als Lehrender dazu in Beziehung setzt und den Bogen zur Chancengleichheit macht. Ohne eine sensible Wahrnehmung von Differenzen werden Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen als Gleiche behandelt, was dann wiederum keine Chancengleichheit, sondern Gleichmacherei zur Folge hat. Die Unklarheit über die Zielgruppe von Diversity zeigt sich auch in der Frage, was denn genau darunter verstanden wird. So antwortet Joy folgendermassen: *«Es ist im klassischen Unterricht- die die laut sind, sind immer laut und die also wenn man jetzt Diversität auch sieht in Bezug auf Charakter oder. Die Extrovertierten sind die man eher beachtet, den introvertierten Scheuen, den übersieht man häufig als Dozentin, weil sie einfach nur friedlich dabei sind.» (Joy, 10:48)* Joy zählt auch Charakter zu Diversität und weitet das Begriffsverständnis dadurch noch mehr aus. Diversity meint dann alles, was sich irgendwie unterscheidet: Charakter, Vorwissen, Vorlieben und andere Unterscheidungsmerkmale.

Wie das Phänomen des «counting people» (Ahmed 2007, S. 240) zeigt, wird Diversity verstanden als Abweichungen von einer Norm. Divers wird als Abgrenzung vom Eigenen und Gewohnten betrachtet. Teilweise tauchen auch Begriffe wie "Problem" auf, d. h. «die Anderen» haben Probleme und brauchen Hilfe, daran misst sich der Handlungsbedarf und zeigt sich die Notwendigkeit einer Reaktion des Systems. Wenn eine vermeintlich «andere» Person Probleme im Normalbetrieb hat, dann wird Diversity-Handeln abgerufen. In diesem Kontext wird es auch als selbstverständlich betrachtet, anderen zu helfen: *«Dass wir vertraulich mit diesen Problemen umgehen und dass je früher sich jemand meldet, desto besser Lösungen finden kann.» (Wolf, 8:22)* So wird die Verantwortung auf die Individuen und ihre individuellen Problemlagen übertragen. Das System oder die lehrende Person nehmen sich hier erst einmal raus und reagieren erst, wenn jemand mit dem Problem auf sie zu kommt. Diversität wird sowohl individualisiert wie auch auf Probleme und Hilfe reduziert. Im Kontrast zur Anerkennungsmetapher wird eine Abweichung ins Zentrum gerückt. Auf der Handlungsebene geht es um Reaktion und Hilfe, und nicht um antizipierte Strategien im Umgang mit Diversity.

Diversity wird nicht nur als menschliche Ressource betrachtet, sondern auch als mögliche Belastung für die personellen Ressourcen: *«(...) dass niemand unter die Räder kommt, niemand*

mit Vorurteilen konfrontiert ist, dort Unterstützung anbietet, was im Rahmen von unseren Mitteln auch geht.» (Peter, 4:60) Diversity-Arbeit im Lehrkontext muss im Rahmen der Mittel liegen, die zur Verfügung stehen, damit hat Diversity einen Preis, oder wie Robin es formuliert:

«Es ist natürlich nachher manchmal etwas überraschend, wenn man irgendwie Texte liest, von wegen der Rechtschreibung, so, aber, denke mir so, ah ja okay, das ist halt ein Preis, der, der wie ist, wenn man, wenn man, Leute z. B. nimmt, die einen Migrationshintergrund haben, dass halt z. B., wenn sie einen Text schreiben, dass das etwas anders daher kommt und gleichzeitig denke ich, das wären genau gleich gute Sozis', wenn nicht noch bessere Sozis', die wir brauchen in der Praxis, die z. B. Migrationshintergrund haben.» (Robin, 3:35)

Es wird somit ein Preis «errechnet» bzw. als logische Folge betrachtet, *«wenn man Leute nimmt, die einen Migrationshintergrund haben»*. Diesen Preis zahlen entweder das System oder die einzelnen Personen durch die Notwendigkeit, das eigene Handeln anzupassen. Was hier auch zur Sprache kommt, ist die Bindung von Migration an das Thema Leistung, z. B. verminderte Leistungen, wie sie im Textausschnitt mit Bezug auf die Rechtschreibung erwähnt wird. Die Lehrenden thematisieren hier den Begleit- und Betreuungsaufwand, der bei der Herstellung der Chancengleichheit entsteht. Um bestimmten Bedarfen der Studierenden gerecht zu werden, z. B. um zu gewährleisten, dass niemand unter die Räder kommt, sind Ressourcen notwendig. Die Lehrenden machen hier denn auch auf die Rahmenbedingungen der Hochschullehre aufmerksam (vgl. Kapitel 5.3). Gleichzeitig wird die vorher als positiv betrachtete (menschliche) Ressource Diversity zu einer Belastung bzw. zu einem Mehraufwand. *«Man zahlt einen Preis»*. Die paradoxe Gleichzeitigkeit von Anerkennung, Spass, Stolz und Ressourcen auf der einen und Kostenfaktor und Betreuungsaufwand auf der anderen Seite verdeutlicht: Diversity hat einen Preis bzw. wird als «Währung» gehandelt (Ahmed 2007, S. 237).

Auch gibt es von Seiten der Lehrenden Kritik am Diversity Begriff und es werden Formen des Widerstands gezeigt. Toni spricht vom Begriff Diversity Management, der auch in der Diversity-Policy ihrer Hochschule so verwendet wird, und kritisiert die Vereinfachung, zu der die Verwendung des Begriffs verleitet:

«Daher habe ich Mühe mit dem Begriff, und weil er dazu verleitet, dass man ihn in ein Leitbild schreibt und dann ist es erledigt. Dann guckt man auf Lifte und Rampen und die schön grosse Schrift auf der Homepage, dann ist es erst recht erledigt. Dann ist man schon fast vorne dabei in der Schweiz.» (Toni, 11:46)

Toni kritisiert sowohl den Begriff wie auch die Prozesse und Handlungen. Insbesondere die Aussenperspektive, also Lifte und Rampen – die sollen zugänglich und sichtbar sein, damit Diversity gegen aussen sichtbar gut gemanaged sei. Der Blick gegen innen, der fehle gänzlich.

Ähnlich formuliert es Ellis: *«Ich fände es schön, wenn die FH weniger Lippenbekenntnisse machen würde und mehr aktiv würde, halt aktiver versuchen Diversity auch zu leben und auch durchzusetzen. also ziemlich in allem.»* (Ellis, 12:48) Damit meint Ellis, dass es verbindliche Richtlinien braucht, die auch eingehalten und kontrolliert werden. Ansonsten bleibe es, so Ellis, bei Lippenbekenntnissen. Diese Kritik ist Systemkritik und adressiert die Verantwortung der Entscheidungsträger*innen in der Hochschule.

Es gibt Lehrende, die Diversity mit einer intersektionalen oder postkolonialen Perspektive ergänzen. Diversity wird hier weder als Begriff noch als Prozess in Frage gestellt, sondern anders ausgehandelt und erweitert. Diversity wird konkretisiert und insbesondere auch mit einer Selbstreflexion über die eigene Positionierung in Verbindung gebracht. Diversity wird so nicht nach «ausen» delegiert und von sich gewiesen, sondern wird als Teil der eigenen Bildungsarbeit positioniert. Samuel antwortet immer wieder mit Begriffen wie Intersektionalität, Postkolonialismus, Positionierung. Damit erweitert er den Diversity-Begriff und betont, dass dies für ihn intellektuelle biographische Arbeit war:

«Es ist jetzt nicht ein für alle Mal, dass man z. B. weiss, wie man das Problem der Gleichstellungen von Geschlechtern löst. Also, eben, vielleicht so von dem, ich würde sagen, für mich selber, auch etwas meine intellektuelle Biographie, ich sehe mich heute als jemanden, der eigentlich versucht z. B. so intersektional zu denken und zu unterrichten und so.» (Samuel, 6:113)

Er spricht hier die Arbeit an, die damit verbunden ist, über gängige Denkschemata hinaus zu denken, seine eigene intellektuelle Biographie zu entwickeln. Dies umschreibt Samuel mit einer Reflexion der eigenen Positionierung als *weisser*, männlicher Ärztesohn und Akademiker und betont so seine Sprecherposition in Bezug auf *Race*, Klasse und Geschlecht. Ähnlich geht Gabriele damit um: *«Also Thema von Privileg. äh, das ich habe sehr lange nicht realisiert, wie privilegiert ich bin, als weisse-, als weisse Person.»* (Gabriele, 9:85) Mit dem Bezug zu *«lange nicht realisiert»* spricht auch sie einen Bildungs- und Bewusstseinsprozess an, der für sie Veränderungen mitgebracht hat. Die Wahrnehmung und Anerkennung der eigenen Privilegien, hier als *weisse Person*. Auch Kelly öffnet den Blick auf andere Diversitätsfaktoren, wie sie sagt, jedoch ohne sich explizit auf erweiternde Zugänge zu beziehen: *«Was ich immer wichtig finde, ist auch über alle Diversitätsfaktoren hinweg zu schauen und nicht zum Beispiel auf Gender zu schauen, sondern ich finde viele andere Diversitätsfaktoren gehen eigentlich wie vergessen bei uns im-täglichen Leben.»* (Kelly, 2:35) Kelly untermauert dies mit Fragen, die sie sich stellt: Wer ist eher stumm? Wem wird zugehört? Wem wird weniger zugehört? Wer wird ausgegrenzt oder nicht? Sie fokussiert Aspekte von Exklusion und Diskriminierung und verbindet mit ihrem Diversitätsverständnis eine offene Perspektive gegenüber unterschiedlichen Formen der

Diskriminierung. In diesem Moment der begrifflichen Erweiterung und in den Schilderungen der Personen zeigt sich das «Produktive» in der Verunsicherung besonders deutlich. Indem die Personen sich selbst als Teil von Diversity betrachten und damit ihre Biographie und ihre Privilegien reflektieren, ziehen sie einen Bogen von sich als Person, als Dozierende hinzu den Themen, die durch Diversity Fragen auftauchen. Sie nutzen die Verunsicherung, erkennen diese bewusst als *«lange nicht realisiert»* und leiten daraus auch Schlussfolgerungen für ihr eigenes Denken und Tun ab.

Mit dem erweiterten Verständnis von Diversity, z. B. durch eine intersektionale Verschränkung von Ungleichheiten, geht oftmals eine Normierungskritik einher (vgl. Purtschert 2012). Normen werden hinsichtlich ihres Bezugs zur Macht untersucht und daraus folgt eine permanente Selbstkritik. Die Annahme ist, dass Gesellschaft per se «machtförmig» organisiert ist. «Diese Machtform verwandelt Individuen in Subjekte. « (...) Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist.» (Foucault 2017, S. 245) Dies zeigt sich beispielsweise in der Aussage von Toni, die eine Normierungsproblematik in der Sozialen Arbeit kritisiert:

«Weil was müssen sie dann sein, Schweizer/Schweizerin sein, die Soziale Arbeit machen, weil man hat ja mit vielen Leuten zu tun, die nicht in die Norm passen und daher müssen es möglichst viele sein, die dieser Norm entsprechen? Also ich finde, wir sind dann in sehr gut maskierten, aber alten Themen drin, von wegen Normalisierung. Anpassungsleistungen, die Leute machen müssen und wir machen mit, in dieser Maschinerie.» (Toni, 11:25)

Toni spricht hier von Normalisierung und Normierung von Studierenden, bei der alle mitmachen. Sie selbst nimmt sich dabei nicht aus, also beschreibt sie Normierung als gesellschaftliches Phänomen. Toni kritisiert die Praxis der Zulassung zur Fachhochschule und auch Exklusionsmechanismen während der Ausbildung durch fehlende Sensibilität der Personen und Organisationen. Auch ihre Profession, die Soziale Arbeit, kritisiert sie, indem sie darauf verweist, dass sich die Studierenden bestimmten Normen und Normvorstellungen anpassen hätten. Sie impliziert damit machtförmige Strukturen, die sowohl die Hochschullehre wie auch die Soziale Arbeit durchdringen. Auch Ellis bringt mit ihrer Aussage die Überlegungen von Normierungskritik und machtförmigen Strukturen sensu Foucault auf den Punkt: *«Eben das sind kleinere Dinge, die aber allen von uns passieren. Für uns ist das so normal, dass du am Apéro für die neue Sekretärin gehalten wirst. Das stellt man wie gar nicht in Frage.»* (Ellis, 12:44) Ellis beschreibt hier eine Szene im Kollegium, bei der sie als promovierte Frau im Bereich von Naturwissenschaften mehrfach und wie selbstverständlich für die neue Sekretärin gehalten wird. Das Uns, das Wir

sind in ihrem Zitat die Frauen im MINT Bereich, die dieser Subjektivierung unterworfen werden, und das wird, wie sie betont, von den Frauen selbst auch gar nicht in Frage gestellt. Solche Äusserungen und Zuschreibungen werden als normaler Alltag in die Subjektivierung einbezogen.

5.3 Organisation und Rahmenbedingungen der Hochschulen

«Da haben wir an der Fachhochschule eine extrem wichtigen Funktion (...) Ich erlebe die Diversität von den Studierenden als wesentlich höher in der Ausbildung als, als in der Weiterbildung und ich finde das wichtig, dass wir denen die Lern- Lernmöglichkeiten hier ermöglichen.» (Kelly, 2:41)

Der breitere strukturelle Kontext wird gemäss Strauss und Corbin (vgl. 1996, S. 82) als intervenierende Bedingung verstanden. Solche Bedingungen wirken entweder förderlich oder hinderlich auf Handlungsstrategien und werden als situativ-interaktive Momente mit abstrakteren Ebenen von Gesellschaftlichkeit verknüpft. Betrachtet man das Phänomen Hochschullehre aus der Sicht der Lehrenden, wird sowohl aus einer allgemeinen hochschuldidaktischen Forschungsperspektive heraus sowie auch durch die vorliegenden Interviewdaten klar wie stark Hochschullehre in die Organisation Hochschule mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen für die Lehre eingebunden ist. Zur Einbettung der Interviewdaten wird als Heuristik der Bezugsrahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung genutzt (vgl. Brahm et al. 2016a; Brahm/Jenert/Meier 2010; Euler 2013). Der Bezugsrahmen ermöglicht es, die Ebene der *Lehr- und Lernumgebung* und damit verknüpft die *Kompetenzentwicklung und die didaktischen Designs der Lehrenden* im Zusammenspiel mit der *Ebene der Studienprogramme* (Profil, Kohärenz) und der *Ebene der Organisation* (strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen) zu betrachten. Damit sind Aspekte von strategischen Zielen für Lehre und Studium verbunden, die durch hochschulisches (Change) Management und Leadership entwickelt und geprägt werden. Dazu gehören z. B. die Berufungsverfahren, bei denen hochschuldidaktische Qualifikationen eine mehr oder weniger grosse Rolle spielen können (Brahm et al. 2016a). Auch die Diversity-Policy bzw. Konzepte und deren Verbindung zur Lehre und den Lehrenden sind als Teil davon zu betrachten. Zum organisationalen Kontext gehören auch die Führungskultur und die Art und Weise, wie Lehrende und Forschende in Entscheidungen einbezogen werden. All diese Aspekte haben somit einen Einfluss darauf, was in einer konkreten Lehrsituation in der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden passiert. Das Bezugsmodell ermöglicht es zudem, die organisationalen Besonderheiten von Hochschulen als Lern- und Arbeitsort angemessen zu berücksichtigen (vgl. Brahm et al. 2016a, S. 33).

Die Ergebnisse der Interviewanalyse im Bereich intervenierende Bedingungen werden nun anhand der drei Ebenen Organisation, Studienprogramme und Management/Leadership ausgewertet. Die Ebene der Lernumgebungen wird ausführlich im Folgekapitel 5.4, bei dem es spezifisch um die methodisch-didaktischen Handlungsstrategien im Kontext von Diversity gehen wird, analysiert.

5.3.1 Ebene der Organisation

Diese Ebene umfasst gemäss dem Bezugsmodell der pädagogischen Hochschulentwicklung z. B. die *Lehr- und Lernkultur* einer Hochschule. Dazu gehören Strategie, Leitbild und Visionen. Auch geht es um Entscheidungen hinsichtlich der Ressourcen, z. B. Personalressourcen, Lehrressourcen, Infrastruktur, (hochschuldidaktische) Weiterbildung, Ressourcen für Diversity Beauftragte etc. Darüber hinaus geht es auch um Entscheidungen darüber, wie stark die Lehrkompetenz in Berufungsverfahren gewichtet wird, oder welche Lehrphilosophie bzw. Bildungsvision eine Hochschule verfolgt, und damit auch, wie die Partizipation von Studierenden oder auch Praxisfachpersonen gewährleistet werden soll (Brahm et al. 2016a).

Nun zeigen sich auf der Ebene der Organisation verschiedene Facetten, die das methodisch-didaktische Handeln der Lehrenden beeinflussen, sowohl in förderlicher wie auch in hemmender Ausprägung. Gemäss der Analyse ist es von zentraler Bedeutung, inwieweit der Fachhochschule ein gesellschaftlicher Auftrag für den Bereich Diversity zugesprochen wird oder aber inwiefern Diversity für die Hochschulkultur gewichtet wird, beziehungsweise eine Verknüpfung von Diversity-Policy/Konzept mit den Aktivitäten des Hochschulpersonals stattfindet. Auch spielen die Diversity-Beauftragten eine zentrale Rolle. Weiter ist die Ressourcenfrage wichtig (Gruppengrösse der Studierenden, Lehrstunden). Auch werden Aspekte der Vielfalt in Bezug auf die Zusammensetzung des Kollegiums von homogen bis divers angesprochen. Die komplexen und vielen parallelen Prozesse erzeugen dabei keine einfachen, unidirektionalen Wirkungsweisen. Auch zeigen sich die Facetten in einem Spektrum (in Form von Dimensionen), d. h. es lassen sich graduelle Unterschiede rekonstruieren, z. B. bei der Frage, ob Diversity als gesellschaftlicher Auftrag gedeutet wird.

Ein Teil der Lehrenden findet, dass die Fachhochschulen eine wichtige Funktion haben in Bezug auf Diversity-Aspekte. Dies bedeutet beispielsweise, dass Diversity-Massnahmen aktiv gefördert, integriert und/oder thematisiert werden. Kelly spricht die Teilhabemöglichkeiten aller Studierenden an, und meint damit, eine diverse Gruppe von Studierenden abzuholen und zu fördern sei Teil des Auftrags von Fachhochschulen:

«Da haben wir hier an der Fachhochschule eine extrem wichtigen Funktion (...) Ich erlebe die Diversität von den Studierenden als wesentlich höher in der Ausbildung als, als in der Weiterbildung und ich finde das wichtig ähm zu gucken, dass da, dass wir denen die Lern-Lernmöglichkeiten hier ermöglichen.» (Kelly, 2:41)

Kelly spricht hier auch die Chancengleichheit an, wie sie später ausführt, und verknüpft so den gesellschaftlichen Auftrag zur Förderung von Diversity mit dem Argument, dass vielfältige Menschen in der Arbeitsgesellschaft gebraucht werden. Hier bezieht sie sich auf den Aspekt von Human Resources und damit auf eine Wertschätzung aller Menschen, um deren Potential für den Arbeitsmarkt nutzen zu können, und gleichzeitig erachtet sie es als Verantwortung einer Ausbildung an Fachhochschulen, alle Studierenden mit ihren Stärken und Schwächen zu fördern. Auch Robin bezieht sich, bezugnehmend auf die Förderung von Chancengleichheit, auf Aspekte von Zugänglichkeit und Verantwortung. Insbesondere betont sie dabei, Chancengleichheit sei nicht zu delegieren und damit nicht primär an individuelles Engagement und Einsatz zu knüpfen. Es darf demnach nicht so weit kommen, dass Studierende ihre Chancengleichheit *«selbst machen müssen»*. Robin betont ihre eigene Verantwortung, appelliert jedoch auch an die Verantwortung der Hochschulen und fordert damit entsprechende Strukturen, Kulturen und angepasste Praktiken.

«Sie hat sich ihre Chancengleichheit eigentlich selber gemacht, und ich glaube, dass wir aufmerksam sein müssen, dass wir nicht sagen, wir sind chancengleich oder wir tun Chancengleichheit herstellen, aber wir belassen es bei den Individuen, sondern, dass wir wirklich wie überlegen, was bedeutet das, Chancengleichheiten haben zu können, für alle zugänglich zu sein.(...) wir müssen proaktiver sein als Hochschule, dass man tatsächliche Chancengleichheit erreicht.»
(Robin, 3:58/60)

Robin fordert ihre eigene Hochschule und sich selbst auf, proaktiver zu sein und damit einen aktiven Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten. Dies steht im Kontrast zur Haltung von Wolf, der sich auf die Position begibt, dass nicht alle *«gerettet werden können»*, sprich es gibt Studierende, die aus dem Leistungsspektrum abfallen oder die aus hier nicht benannten Gründen, nicht als *«rettenswerte»* Subjekte betrachtet werden. *«Aber wir können auch glaub ich nicht jeden retten. Aber wir versuchen und so sehen wir auch unsere Aufgabe als Hochschule, dass wir da Wissen und Kompetenzen vermitteln aber dafür brauchts immer zwei Seiten.»* (Wolf, 8:17) Wolf versteht den Auftrag der Hochschule als Wissensvermittlung und Ermöglichung von Kompetenzerwerb. Er betont, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Studierenden zu begegnen, jedoch zeigen sich für ihn hier auch Grenzen. Den Aspekt der Chancengleichheit und der damit verbundenen Verantwortung der Fachhochschulen erweitert Samuel um eine Verantwortung mit Bezug auf die Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Die

Reproduktion von sozialer Ungleichheit finde bereits in den Schulen statt und sollte nicht auch in der Fachhochschule weitergeführt werden. Samuel ist sich bewusst, dass Fachhochschulen innerhalb der gesellschaftlichen Realitäten agieren und demnach unweigerlich einen Teil der Reproduktion von Ungleichheit mittragen. Gleichzeitig spricht er der Fachhochschule eine erhöhte Verantwortung zu, da diese Spielräume haben:

«Also, dass wir nicht einfach, an eine Fachhochschule noch weniger, als einer Universität, nicht einfach unreflektiert schulische Reproduktionsmechanismen selber reproduzieren. Wir sind bis zu einem gewissen Grad, in einem System gefangen, dass das macht, aber ich finde, man hat Spielräume dort, man kann versuchen etwas gegenzusteuern. Und das finde ich noch, das finde ich, dass jede und jeder von uns versuchen kann.» (Samuel, 6:90)

Er verbindet hier auch die Spielräume auf Ebene Fachhochschule (z. B. auf organisationaler) und auf Profilebene mit der Ebene der eigenen Verantwortung als Dozent. *«Also jeder und jede von uns»* kann in ihrem und seinem Lehralltag etwas dazu beitragen. Es geht für ihn darum, Gegensteuer zu geben, Ungleichheiten offen zu thematisieren und den Mechanismen aktiv zu begegnen.

Ein weiterer Aspekt auf organisationaler Ebene ist die Hochschulkultur, in den Interviews auch *«Hochschulgeist»* genannt. Diese scheint, wie Ellis ausführte, noch *«sehr, sehr männlich»* zu sein. Mit der angesprochenen männlichen Dominanz spricht sie auch gleichzeitig die mangelnde Initiative für Veränderungen hinsichtlich Diversity an. *«Die Kultur der Hochschule ist immer noch sehr, sehr- männlich. Also das fände ich schön, wenn es da- also wenn ich das vergleiche mit Unis im Ausland- klar die Frage ist wieviel das bringt, Diversity Training, aber es wäre vielleicht besser als nichts.» (Ellis, 12:48)* Ellis hat bei einem Forschungsaufenthalt an einer anderen Hochschule im Ausland erlebt, wie Diversity-Mainstreaming, Programme zur Chancengleichheit und Frauenförderung funktionieren können. Auch wenn sie einen Teil davon kritisch betrachtet, ist es *«besser als nichts»*. Das heißt, ihre eigene Hochschule bzw. ihr eigenes Institut bzw. Departement unternimmt aus ihrer Sicht nichts. Es kommt nur auf persönliches Engagement an.

Dem lässt sich Konrads Sicht auf seine Hochschule gegenüberstellen. Er findet, seine Hochschule schaffe viele Freiräume für Studierende und insbesondere auch für weibliche Studierende: *«Aber die Hochschule schafft, find ich schon, ziemlich tolle Freiräume auch für weibliche Studierende, dass sie sich zeigen können, ob ihnen nachher das, Berufsleben-, -weg immer die Chance gibt, ist dann ein anderes Thema.» (Konrad, 1:51)* Konrad führt hier aus, dass Frauen im Hochschulstudium gefördert werden und Freiräume erhalten. Gleichzeitig nimmt er die Kritik der gläsernen Decke vorweg, bzw. distanziert sich davon und delegiert das, was nach der Ausbildung geschieht, an *«das Berufsleben»*. Ob das Berufsleben es auch so gut mache wie die Hochschule, sei dahingestellt.

Joy nimmt den Aspekt eines «*Hochschulgeistes*» auf, der darauf ausgerichtet sein sollte, dass Vielfalt Platz haben soll oder gar muss: «(...) an Hochschulen ist eben, wenn wir nicht Vorreiter sind, wer soll es dann machen? Die RUAG? Das Grenzfachkorps? Also ich meine sind wir ehrlich, das ist doch dem Hochschulgeist innewohnend, dass ganz viel Platz haben darf.» (Joy, 10:88) Joy appelliert an die Verantwortung und die gesellschaftliche Funktion von Hochschulen, und sie argumentiert mit Bezügen zu Rüstungsindustrie und Grenzwehr, um die zentrale Aufgabe der Fachhochschule hervorzuheben. Sie will die Verantwortung nicht an die Rüstungsindustrie delegieren und identifiziert sich mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Förderung von Vielfalt.

Ein weiterer Aspekt auf organisationaler Ebene umfasst die Rolle von Diversity-Policy, und damit verbunden die Rolle der Diversity Beauftragten und der Ressourcen. Die Lehrenden verweisen auch hier auf ein ganzes Spektrum von unterschiedlichen Faktoren, die sie als eher förderlich bzw. hinderlich wahrnehmen. Ellis bezeichnet die Bemühungen um Diversity als Lippenbekenntnisse, insbesondere auf der Ebene der Leitung:

«Ich habe den Eindruck viele so Dinge Diversity und so weiter, das sind Lippenbekenntnisse. Dann gibt es Dozierende, die das wichtig finden und andere, die sich nicht interessieren und solche die nicht sehen, wieso das wichtig sein soll. Ich mache selber von mir aus viel, weil es mir auch wichtig ist. (...) Es wird auch von oben nicht kontrolliert und es würde auch nicht eingegriffen, sofern nicht etwas Dramatischeres wäre.» (Ellis, 12:21)

Die Diversity-Strategie der Hochschule – zwar gibt es sie - zeigt jedoch keine Wirkung auf das Handeln im Alltag. So wird von Ellis «*von oben*» nichts erwartet, ihre eigenen Ansprüche sind demnach höher als die organisationale Erwartung. Auch betont sie, dass die Leitung für dieses Thema keine Verantwortung übernehme, ausser wenn etwas «*dramatisch*» werden würde. Hier spielt Ellis möglicherweise auf offensichtliche Diskriminierungssituationen an, wobei der Aspekt der «*Dramatik*» offenbleibt. Ellis betont an anderer Stelle, dass an ihrer Hochschule unter Diversity einfach «*Frauen in der Technik*» gemeint sind. Dies sei auch der einzige Aspekt, dem mehr oder weniger Aufmerksamkeit zukomme. Wenn Diversity mehr bedeutet, z. B. die Gewährleistung von einem diskriminierungsfreien Raum für LGBTQIA+ Menschen und deren Anliegen, wie Ellis betont, dann sei das Handlungsspektrum auf der Führungsebene erschöpft. Das heisst, offen bleibt die Frage, gemessen an welchen Bewertungskriterien eine «*Dramatik*» festgestellt und wer sich für ein Handeln einsetzen würde. Damit betont Ellis die mangelnde Verbindlichkeit der Diversity-Policy der eigenen Hochschule. Sie sieht sich damit konfrontiert, als Frau im Bereich MINT als Einzelkämpferin anzutreten, und sie betrachtet dies gleichzeitig als Pflicht und Anliegen. Dinge, die ihr wichtig sind, setzt sie einfach um und nutzt dafür ihre

Handlungsspielräume. Jedoch wird dies von aussen weder positiv noch negativ zur Kenntnis genommen.

Joy's Aussage kontrastiert hier diejenige von Ellis, indem sie den Stolz ihrer Hochschule betont. *«Unsere Hochschule- dass wir die hier begrüßen dürfen. Also das ist toll, wir sind da stolz also der Internationale Studiengang ist auch gewachsen.»* (Joy, 10:60) Die Hochschule scheint hier Diversity als positive Ressource strategisch zu nutzen und dies verknüpft sich mit der eigenen Haltung der Dozentin Joy. Im Kontrast zur Hochschule von Ellis, die männlich dominiert sei, und in der wenig im Hinblick auf Gender und Diversity unternommen wird, zeigt sich die Hochschule von Joy weltoffen und stolz. Diversity wird hier auch als Marketingfaktor gegen aussen genutzt, um weitere International Students anzuwerben (*«ist auch gewachsen»*).

Gabriele hingegen lobt die Arbeit der Diversity-Beauftragten an ihrer Hochschule und betont gleichzeitig die Wichtigkeit einer Bottom-up Bewegung. Also die Diversity-Strategie soll am Alltag der Lehre anknüpfen und damit das Handeln der Studierenden und Lehrenden integrieren. *«Aber das ist ein Beispiel das kommt nicht von oben, also es gibt ja die Fachhochschule, die macht ja ihre Arbeit mit Diversity und sie macht eine gute Arbeit, Frau XY, aber, wenn das nicht getragen ist von Studierenden, von Mitarbeitenden, wird das nicht weitergehen.»* (Gabriele, 9: 51) Gabriele betont hier zwar die Wichtigkeit der Leitung und die Verantwortung der Diversity-Beauftragten, die meist in Stabstellen angestellt sind, geht jedoch darauf ein, dass dies nicht abstrakt bleiben darf und auch von unten getragen werden muss, also von Studierenden und Dozierenden.

Robin bringt noch einen weiteren Aspekt ein und verbindet den Auftrag einer Diversity-Beauftragten mit den Ressourcen, die diese Person zur Verfügung hat, und mit den mangelnden Entscheidungskompetenzen: *«Chancengleichheit und Diversity-Management, immerhin gibt es das, aber 20% reicht einfach nirgendwo hin, wenn du wirklich was bewirken möchtest und nachher haben sie auch keine Mitsprache, oder, (...) ist nicht eine innovative Führungspersönlichkeit, so aus meiner Sicht.»* (Robin, 3:81). Damit unterstreicht Robin auch das Argument von Diversity als *«Lippenbekenntnis»*. Im Rahmen weniger Ressourcen und mangelnder Entscheidungskompetenz seien Diversity-Beauftragte abhängig vom Goodwill der Führungskräfte. Die Ressourcenfrage thematisiert auch Gabriele. Sie beschreibt mit dem Bild einer Kaskade, wie der Druck durch den Umgang mit Ressourcen und strategischen Ausrichtungen erzeugt wird. Dieser wird von den oberen Hierarchiestufen nach unten weiterverteilt. Sie spürt den Druck unten *«im Terrain»*, also in ihrer Lehre.

*«Also die Fachhochschule, die hat auch einen Druck dass sie muss finanzierbar sein, wir haben die Kantone, die das tragen und die haben sehr unterschiedliche Auffassungen was ist sinnvoll für eine Gesellschaft und dann, also du spürst den Druck von der Direktion und diese Direktion und du spürst den Druck von den Institutsleiter*innen, die sind zwischen ihrem Institut und was passiert bei der*

Hochschule. (...) ich glaub wenn du willst sehr viel agieren musst dich auch politisch engagieren. So wenn, du willst etwas verändern, aber das bedeutet wieder Ressourcen, das bedeutet Zeit haben.»
(Gabriele, 9:67)

Gabriele spricht hier die Abhängigkeit von Entscheidungsträgern aus Politik und Leitung an, und wie unterschiedliche Gremien auch zu unterschiedlichen Bewertungen kommen hinsichtlich der Frage, was mehr oder weniger zentrale strategische Ziele sind. Was sie damit auch anspricht, ist die Tatsache, dass bestimmte Themen durch angemessene Ressourcen ausgestattet werden, während andere – wie z. B. Diversity – weniger Ressourcen erhalten. Dabei geht es auch um Fragen der Studiendauer und der Employability und um weitere Themen, die von einer ressourceneffizienten Studiengestaltung abhängen. Es sei schwierig, die Leitungen von der Wichtigkeit von Diversity-Themen zu überzeugen, weil diese in Konkurrenz zu anderen Projekten und Zielen stehen. Zudem spricht sie das politische Engagement an und den Wunsch, etwas verändern zu können. Doch damit werden eigene Ressourcen gebunden, die an anderer Stelle fehlen würden. Spannend ist hier auch ihre Verbalisierung *«du spürst den Druck»*. Damit drückt sie eine körperlich-emotionale Empfindung aus, die durch das Handeln der Führungskräfte auf sie wirkt.

Peter verbindet die Ressourcenfrage mit dem gesellschaftlichen Auftrag von Fachhochschulen. Er betont diesen Auftrag zur Chancengleichheit und dass dafür Sorge getragen werden muss, so *«dass niemand unter die Räder kommt»*, und gleichzeitig sei dies in Abstimmung mit den vorhandenen Mitteln zu leisten.

«Ja, das ist natürlich auch, ähm, oder, ich würde es so sagen, es ist ja wie eigentlich auch eine gesellschaftliche Anlage, dass man dann im Gesamtverhalten von Dozierenden und Studierenden wert legt, dass niemand unter die Räder kommt, niemand mit Vorurteilen konfrontiert ist, dort Unterstützung anbietet, was im Rahmen von unseren Mitteln auch geht.» (Peter, 4:61)

Peter erzählt in diesem Zusammenhang auch von der Überlastung der Lehrenden, die ein hohes Lehrdeputat haben und deshalb nicht in der Lage sind, auf individuelle Anliegen der Studierenden einzugehen. Zudem spricht er die Verantwortung für andere Leistungsbereiche an. Er thematisiert auch die Organisation und die Personalpolitik der Hochschule indirekt, indem er Problemfelder auffächert, wie z. B. der Anspruch auf individuelle Förderung der Studierenden bei gleichzeitig hohem Lehrdeputat und Modulen mit grossen Studierendengruppen. Peter problematisiert damit die *Praxis der «Kompetenzangleichung»*: Damit gemeint sind kostenpflichtige Kurse vor dem Studienantritt, die angeboten werden, um auf ein bestimmtes Wissensniveau zu kommen. Diese Kurse können sich jedoch nicht alle Studienanwärter*innen leisten, und darüber hinaus investiere die Fachhochschule im Studium selbst nicht in

Fördermassnahmen. Auch Angelo bezieht sich auf die Gruppengrösse, die einen Einfluss auf seine Lehre hat. *«Wenn ich so Massenveranstaltungen in Pflichtvorlesungen habe, je 100 Leute vor der Nase. Was willst du da machen? Das ist einfach Infotainment, und also, da kommt man kaum in Kontakt mit den- interaktiv ist sehr schwierig.»* (Angelo, 7:7) Die Gruppengrössen sind eine direkte Folge der Ressourcenverteilung in Bezug auf Studium und Lehre. Diese Herausforderung macht Angelo deutlich, und er schlussfolgert für seine Lehre, dass nur noch Infotainment als Lehrform bleibe. Damit sieht er die Ressourcen, die für individuelle Förderungen zur Verfügung stehen, unter Druck, und er fühlt die Einschränkungen seines methodisch-didaktischen Spektrums.

Oft bringen die Interviewten das Thema einer diversitätsorientierten Personalpolitik auf den Tisch. Denn beim Thema Diversität geht es immer auch um Ressourcen und Organisationsentwicklung. Auch diesbezüglich lassen sich die Aussagen auf einem breiten Kontinuum zwischen zwei Polen einreihen. Fragt man nach Diversity, dann wird schnell auf das Personal verwiesen, und Toni meint dazu: *«Wo ist denn unsere Vielfalt genau? Rein auch in den Menschen, die hier arbeiten? Die erkenne ich nicht.»* (Toni, 11:33) Toni argumentiert auch über die statistisch belegbare Vielfalt in der schweizerischen Gesellschaftsstruktur und schlägt den Bogen zum homogenen Kollegium. Zudem betont sie aus einer Perspektive Sozialer Arbeit heraus, es werde angenommen, dass die Thematik der Diversität über die Inhalte der Wissenschaft und Profession bearbeitet werde, *«so sei es quasi erledigt»*, ohne dass dabei auf die eigenen Strukturen geachtet werden müsse. Dies sehen auch andere Lehrenden so. Das eigene Kollegium wird als mehrheitlich homogen wahrgenommen. Samuel führt diesen Gedanken noch weiter aus und spricht von seiner Idealvorstellung, die sich im Kontrast zur aktuell erlebten Homogenität im Kollegium befindet: ein diverses, unterschiedliches und vielfältiges Team. Von einem diversen Lehrkörper würde er auch erwarten, dass der Vielfalt der Studierenden besser begegnet werden könnte, und dass dies in der Konsequenz auch wohlwollend im Feld der Sozialen Arbeit aufgenommen würde. Die Adressat*innen der Sozialen Arbeit seien nämlich sehr divers: *«(...) dass verschiedene Stimmen im Studium da sind und die Studierende etwas aufgreifen können (...), und erst recht, wenn man das Feld von der Sozialen Arbeit anschaut und, insbesondere die Leute, mit denen gearbeitet wird in der Sozialen Arbeit, dort sind wir wirklich heute in einer postmigrantischen Gesellschaft z. B. mit sehr grosser Diversität.»* (Samuel, 6:24/103) Die Diversität sieht Samuel quer durch alle gesellschaftlichen Ebenen und nicht nur in Bezug auf Studierende. Er bezieht die Diversität der Lehrenden, die Diversität der Studierenden und die Diversität der Adressat*innen Sozialer Arbeit in seine Überlegungen mit ein. Er untermauert dies mit dem Begriff postmigrantisch, womit er sich gegen eine hegemonial geführte Integrationsdebatte stellt und insbesondere auch die Vielfalt als gesellschaftliche Tatsache gestärkt sehen will, was sich bei der Verteilung von Arbeits- und Studienplätzen zeigen müsste.

Darüber hinaus wird die Thematik der Personalgewinnung angesprochen und die Sensibilität der Entscheidungsträger*innen. Es geht gemäss den Lehrenden darum, ein besonderes Augenmerk darauf zu werfen. z. B. Peter führt dies z. B. für die Gewinnung von Frauen im Bereich MINT aus:

«(...), dass wir unseren Lehrkörper auch so wieder erneuern könnten, geschweige dann, dass man, gross auswählen kann zwischen Frauen und Männern. Aber wenn sich Frauen bewerben, dann haben wir ein besonderes Augenmerk, dass wir wirklich schauen, auch dann diese Frauen einladen zu können und auch, dass wir Frauen versuchen mitzunehmen, wenn immer möglich.» (Peter, 4:76)

Es geht darum, die Frauen überhaupt erst einmal einzuladen zu den Bewerbungsgesprächen, über die Auswahl und Einstellung wird dabei noch nicht gesprochen.

Konrad kontrastiert dies mit dem Begriff «Rückschritte»: *«Es gibt immer mal wieder Rückschritte, wenn plötzlich eine Projektgruppe mit Schrecken feststellt, dass sie nur aus Männern besteht, wenn es um das Thema Digitalität geht, dann ist das wie so ein Moment des Innehaltens und sagen 'fuck! Es ist uns schon wieder passiert!»* (Konrad, 1:52) Damit zeigt er auf, dass seine Hochschule wohl eher eine fortschrittliche Personalpolitik verfolgt, und dass es gleichzeitig auch weiterbestehende Stereotypen gibt, die einen negativen Einfluss z. B. auf die Geschlechtervielfalt von Gruppenzusammensetzungen bzw. Teams haben. Damit spricht er auch einen Bewusstwerdungsprozess an, der zwar im Gange ist, der jedoch noch Entwicklungspotential aufweist: *«Es ist uns schon wieder passiert.»*

Gabriele betont, dass es für die Zusammensetzung einer diversen Gruppe bzw. eines solchen Kollegiums eine bewusste Strategie braucht. Dafür seien verstärkte Bemühungen, bestimmte Minderheiten zu gewinnen und anzusprechen, notwendig:

«Manchmal ist es mehr Arbeit. Also zum Beispiel hier du möchtest einen Kurs geben, Programmieren oder Elektronik, es ist leicht einen Mann zu finden, aber du solltest dir die Mühe geben, als Ermutigen, auch Frauen, es gibt Frauen, sie sind sichtbar, sie sind noch nicht so sichtbar. Aber es ist wichtig sie hier her zu bringen, in diesen Bereich wo es wird nicht erwartet.» (Gabriele, 9:70)

Gabriele fordert damit verstärkte Bemühungen in der Personalpolitik, um auch die Sichtbarkeit – hier von Frauen in genderatypischen Feldern – zu erhöhen. Es sei allenfalls mehr Arbeit, um diese Personen zu gewinnen, jedoch eine Notwendigkeit.

Anders stellt dies Joy dar, die ihre Hochschule als fortschrittlich, gar avantgardistisch bezeichnet, indem sie den Eindruck hat, dass die *«alten, weissen Männer»* bald eine Randgruppe an der Hochschule darstellen:

«Im Gegenteil, ich habe langsam das Gefühl, dass sich alte, weisse Männer bei uns bald eher Gedanken machen müssen, dass sie die nächste Gruppe sind, die (lachend) die dann wirklich eine Randgruppe wird. Weil wir haben wirklich- durch die neue Direktorin wurden auch viele Frauen ermutigt, sich auf Führungspositionen zu bewerben, wir haben ja völlig neues Organigramm und Organisationsform aufgestellt. Da ist viel gegangen.» (Joy, 10:116)

Sie bezieht sich hier insbesondere auf das Geschlecht und stellt eine erhöhte Frauenförderung fest, die sie direkt mit den Bemühungen der Direktorin in Verbindung bringt. Durch die verstärkte Ermutigung an Frauen, sich auf Führungspositionen zu bewerben, ergebe sich so ein Shift, der dazu führe, dass bald die *«alten, weissen Männer»* in der Minderheit seien. Damit unterstreicht Joy die Fortschrittlichkeit ihrer eigenen Hochschule und bekräftigt eine positive Entwicklung.

5.3.2 Ebene der Studienprogramme und Curricula

Auf der Ebene von Studienprogrammen und Curricula geht es gemäss Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung um eine Konkretisierung von Vision, Leitbild und Strategien. Dabei spielen die curriculare Gestaltung, das Profil und die Kohärenz des Studiengangs eine zentrale Rolle. Damit verknüpft sind beispielsweise die Kompetenzprofile und deren Kohärenz mit der Modulstruktur: Inwiefern sind die verschiedenen Modulziele auf das Gesamtprofil zurückgebunden? Werden die Lehrenden partizipativ in diese Entwicklungen und Entscheidungen eingebunden (vgl. Brahm et al. 2016a, S. 31)?

Die Lehrenden nehmen in den Interviews Bezug zu den Profilen und sie thematisieren die Einbindung von Diversity-Aspekten in den Curricula ihrer Studiengänge. Sie öffnen den Blick über ihre individuelle Lehrperspektive hinaus und beziehen die Verantwortlichen der Curriculagegestaltung in ihre Überlegungen mit ein. Es geht dabei um curriculare Entscheide, um die Einbindung von Diversity-Themen in die Kompetenzprofile bzw. Curricula, um den kollegialen Austausch unter Dozierenden und um die Frage von Lehrfreiheit und deren Grenze.

Robin meint, dass Aspekte der Herstellung von Chancengleichheit zwar auf individueller Ebene angegangen werden, letztlich gehe es jedoch *«um das ganze Studium»*: *«Ich bin überfragt. Ich denke jetzt hier natürlich an das ganze Studium und ich glaube, die würde man nur hinbekommen, also wenn man ganze, Curriculumsrevisionen macht.» (Robin, 3:53)* Bei der Frage nach der Rolle der Diversität oder der Herstellung von Chancengleichheit oder Differenzverträglichkeit betont Robin die Bereicherung, und meint gleichzeitig: *«Ich bin überfragt.»* Sie zeigt ihre Grenzen auf und verweist auf Rahmenbedingungen und Curricula, die ihre eigene Lehrgestaltung beeinflussen. Das ist sowohl eine Form von Distanznahme und realistischer Einschätzung der eigenen Einflussmöglichkeiten als auch eine Anmahnung und Aufforderung, auf curricularer

Ebene Schritte vorzunehmen. Samuel betont dies noch deutlicher, indem er mit Bezugnahme zur eigenen Wissenschaft und Profession der Sozialen Arbeit darauf hinweist, dass die Professionstheorien auf der Ebene von curricularer Gestaltung zu wenig auf Diversität ausgerichtet seien:

«Auch eben, ich finde schon auf der Ebene von der Curricula (...) ich finde, also einfach im Selbstverständnis von der Sozialen Arbeit, z. B. die Professionstheorien, (...), die Dimensionen von Diversität noch zu wenig angekommen sind. (...) ich finde es ist sehr stark so ein universalistischer Diskurs, eine Überzeugung, dass man auf der richtigen Seite ist und Gutes tut (...), finde ich, dass die Soziale Arbeit noch mehr diversifiziert werden muss, (...) wie kann man in einer Professionstheorie von der Sozialen Arbeit Ansätze aufnehmen, die postkolonial sind zum Beispiel, das ist nicht so einfach.» (Samuel, 6:109)

Es reicht für Samuel nicht aus, sich im Rahmen der Sozialen Arbeit ein Selbstverständnis aufzubauen, *«dass man Gutes tut»* und bereits qua Profession auf *«der richtigen Seite»* ist. Er fordert eine vertiefte Auseinandersetzung und eine Diversifizierung, die sich auch in der curricularen bzw. der inhaltlichen Ebene des Studiums ausdrücken sollte.

Kelly hebt die curriculare Frage noch einmal auf eine andere Ebene, indem sie das typisch männlich konnotierte Fach «Programmieren» dem typisch weiblich konnotierten Fach «Präsentationstechnik» gegenüberstellt:

«Also ein ganz anderer Blick nochmal auf das Thema Diversität und wie kann es gefördert werden, wie kann sie gefördert werden, die letztendlich auch mit der Lehre zusammenhängt. Also ich habe immer auch gesagt 'liebe Leute ähm, wenn nur Programmieren als schwieriges Fach gilt, indem man durchfallen kann, dann werden die anderen Themen nie die gleiche Wichtigkeit bekommen.» (Kelly, 2:94)

Damit fordert Kelly, dass die Unterscheidung von eher harten Fächern (in denen man durchfallen kann) und eher weichen, «weiblichen» Fächern (wo es keine harte Messlatte gibt) aufgehoben wird. Sie fordert eine Öffnung und eine Gleichstellung von Fächern und eine Auflösung des dichotomen Geschlechterdenkens, die sich hier im Curriculum auszudrücken scheint.

Angelo bringt eine weitere Ebene ins Spiel: die Frage um den schriftlichen Ausdruck und dessen Gewichtung im Studium. Er verbindet diese Frage (auch an anderer Stelle) explizit mit dem Thema Klassismus. Angelo stellt sich die Frage, inwiefern die starke Gewichtung des schriftlichen Ausdrucks überhaupt noch zeitgemäss ist, und inwiefern diese starke Gewichtung nicht eher zu Ausschluss führt. Und falls die starke Gewichtung des schriftlichen Ausdrucks bestehen bleiben sollte, dann bräuchte es Übungsmöglichkeiten, so dass die Studierenden bei der Bachelor-Arbeit nicht die Gefahr laufen, sich zu überfordern.

*«Ja, oder. Und das kann nur über die Studiengangsleitung gehen, meines Erachtens. Dass sie mehr drauf schaut, dass mindestens der Mix aus Prüfungen stimmt und dass die Anzahl schriftlicher Übungen auch entsprechend hoch ist. Wenn man das schon so- und ich hörs ja immer wieder, dass Leute sagen, das ist das erste Mal in meinem Leben gewesen, dass ich mehr als zehn Seiten geschrieben habe. Wahrscheinlich wars auch das letzte Mal und das kanns irgendwie nicht sein.»
(Angelo, 7:73)*

Er verhandelt hier die für ihn inhaltlich fragwürdige Gewichtung des schriftlichen Ausdrucks und betont gleichzeitig, dass sich dies im curricularen Weg, den die Studierenden durch das Studium machen, abbilden müsste. Es braucht aus seiner Sicht mehr Begleitung. Das Anforderungsniveau von schriftlichen Arbeiten gehe so weit, dass sich Studierende teure Lektoratsarbeiten einkaufen würden. Auch hier zeige sich ein möglicher Klassismus, da sich dies nicht alle Studierenden leisten können.

Andere Lehrende beziehen sich auf die Notwendigkeit, die Curricula zu dekolonialisieren bzw. zumindest Schritte in diese Richtung zu machen. Gabriele bezieht sich auf die Impulse, die von den *«seismographischen Studierenden»* ausgehen, die jedoch nach und nach Bewegung in die Hochschule und in die Gestaltung des Studiums bringen können:

«Studierenden, wir haben wirklich eine neue Generation die kommen, wir haben viel mehr People of Color, das wir hatten nicht früher, und sie bringen uns die ganze Debatte hier und erzählen uns, von ihren Kämpfen, von ihrer Diskriminierung, und deshalb ist es auch hier ein Thema. Also es ist auch, es kommt auch von den Studierenden und geht wieder, wie dieses mit den WC, geht wieder in die ganze Hochschule. Im Moment, es ist immer ein wenig langsamer, diese Bewegung.» (Gabriele, 9:84)

Gabriele betont hier die Geschwindigkeit und bewertet diese als *«ein wenig langsamer»*. Das kann so gedeutet werden, dass die Wichtigkeit der Thematik als hoch erachtet wird, und dass eine stärkere und schnellere Bewegung hin zu einer Veränderung der Curricula stattfinden sollte. Gleichzeitig sind strukturell tiefgreifende Umwälzungen möglich. Sie setzen jedoch ein Bewusstsein voraus, das mit Sensibilisierungs- und Überzeugungsarbeit zusammenhängt, und solche Prozesse brauchen Zeit. Auch Samuel bezieht sich auf den Anspruch, postkoloniale Theorien in die Professionstheorien Sozialer Arbeit aufzunehmen, und auch er nimmt Bezug auf den Faktor Zeit: *«Und ich glaube viele z. B. von der klassischen Professionstheorie kämpfen damit, oder. Wie kann man neuere Ansätze, wie kann man, was weiss ich, wie kann man in einer Professionstheorie von der Sozialen Arbeit Ansätze aufnehmen, die postkolonial sind zum Beispiel, das ist nicht so einfach. Ich denke, dass wir Zeit brauchen.» (Samuel, 6:110)* Der Aspekt der Geschwindigkeit (*«ich denke, dass wir Zeit brauchen»*) bezieht er auf die Veränderung der

curricularen Inhalte. Es brauche Zeit, die langjährig gelehrt Theorien und Zugänge loslassen zu können bzw. kritisch zu durchleuchten. Dies können schwierige und schmerzhaft Momente sein, denn das eigene Selbstverständnis einer Profession hängt damit zusammen und kann dadurch ins Wanken gebracht werden.

Ein weiterer Aspekt auf der Ebene der Curricula und Rahmenbedingungen bezieht sich auf den kollegialen Austausch zwischen Lehrenden und zwischen Lehrenden und Leitungspersonen. Einerseits sind Lehrende oft allein unterwegs und bewegen sich im Spektrum ihrer Lehrfreiheit. Lehrende treffen Entscheidungen im Rahmen ihres Kompetenzbereiches. Andererseits pflegen Lehrende punktuell Kontakt, gehen mit Kolleg*innen in den Austausch und lassen sich von anderen inspirieren. Peter bezieht sich im Folgenden auf die Notwendigkeit von Teamleistungen, wenn es darum geht, einzelne Personen zu fördern. Er schildert, wie er selbst z. B. zu einer weiblichen Studentin in der Mathematik keinen guten Draht aufbauen konnte, wie dies jedoch über eine andere Kollegin gelungen ist. Das führt er auf eine Teamleistung zurück:

«(...) ein anderer Dozent oder Dozentin, dass dort einen Zugang gebildet werden kann und das offenbar funktioniert und wie auf eine Art auch, wie ein wenig in der Teamleistung, wenn man das so will, (...), ja, ich bin froh, dass wir ganz unterschiedliche Typen haben, sowohl im Lehrkörper wie bei den Dozierenden, dass wir auch wie unterschiedliche, Lernkonzeptionen und didaktische Methoden haben, oder, dass man auf eine Art ja auch dann in der Breite unterschiedliche Bedürfnislagen von Studierenden abholen kann, aber dass es im Einzelfall eben auch z.T. nicht gelingt, oder (...).» (Peter, 4:81)

Mit diesem Verständnis entwirft er einerseits ein Bild von Studium und Lehre als Teamleistung. Andererseits kann die Situation auch als eine Delegation von Frauenförderung an Frauen gelesen werden. Seine Aussage ist ambivalent. Konrad zeichnet das Bild weiter und bezieht sich auf die allgemeine Bereicherung durch einen interdisziplinären Zugang. Er erzählt vom Austausch mit einer Kollegin:

«Und da ist der Dialog, ist wichtig mit Fachkollegen, auch mit einer sehr geschätzten Kollegin aus dem Haus, ist aus einem ganz anderen Fachbereich, die gehört in Fach XY, da ist der Dialog immer da, über neue Themen, was sie bewegt, was mich bewegt, ich lade sie auch ein, sie ist Teil meiner Veranstaltung.» (Konrad, 1:70)

Der Dialog ist ihm sowohl mit Studierenden wie auch mit Kolleg*innen wichtig, und er lässt sich davon inspirieren, wie er betont. Gabriel's Zugang zur kollektiven Gestaltung von Studium und Lehre geht noch einen Schritt weiter:

«Zuerst ich gestalte sie nicht alleine. Ich gestalte die mit dem Team und mit den Studierenden vom Institut selber. Und das finde ich interessant und wir sind ein Team hier bei uns am Institut, das

heisst wenn ich ein Problem habe kann ich zu einer Kollegin gehen, also wir haben eine extrem gute Art miteinander umzugehen.» (Gabriele, 9:15)

Lehre sieht sie als Teamarbeit und sie bezieht diesen Aspekt auch auf die gesellschaftlichen Herausforderungen, wie z. B. den Umgang mit Diskriminierung, Macht, Diversity: «Wir können es nur zusammen versuchen.» (Gabriele, 9:80)

Abgesehen vom kollegialen Austausch sind die Lehrenden auf sich allein gestellt. Dies zeigt sich sowohl als positiv erlebte Lehrfreiheit wie auch als Gefühl von Druck und Unsicherheit, was das richtige Tun ist.

«Als Hochschule sind wir auch eine Einrichtung, bei der die Eigenverantwortung auch bei den Dozierenden recht stark hängt und wir eigentlich auch die Haltung haben, solange ich von etwas nichts höre, scheint es irgendwie zu gehen. Da gibt es auch einen grossen Teil, der ungeregelt ist und am Schluss nicht irgendwie kanalisiert wird, dass man, wie eine institutionelle Begleitung oder so hat, im Sinne, es gibt eine Gruppe oder eine Zuständigkeit, die so explizit abgemacht sind.»
(Peter, 4:75)

Peter spricht hier die Prozesse rund um die Umsetzung von Nachteilsausgleich für Studierende mit Behinderungen an und benennt eine Allzuständigkeit bzw. eine nicht formal geregelte Zuständigkeit. Die Prozesse laufen individualisiert über einzelne Dozierende, die dann mit ihren Entscheidungen auf sich allein gestellt sind. Indirekt spricht er Verbesserungsbedarf an, indem er eine Gruppe benennt, die sich zuständig fühlen könnte oder sollte. Jedoch scheinen die Prozesse zu funktionieren, «solange ich von etwas nichts höre». Gibt es keine Beschwerden oder klare Anfragen, laufen die Prozesse individualisiert und unter einer Steuerung durch die Dozierenden selbst. Dieser Einschätzung stellt Rolf seine andere Sicht auf das Verhältnis von Freiheit der Lehre, Eigenverantwortung und Steuerung gegenüber. Er spricht von einem «guten Verhältnis zwischen Pull und Push»:

«Wir haben eine Direktion, die sehr, die sehr ein gutes Verhältnis hat so zwischen Pull und Push. Einfach im Sinne von die Leute machen lassen, aber wenn sie ein Anliegen haben, dann sind sie dort. Aber wir haben doch sehr eine freiheitliche Kultur. Uns sind wirklich keine Grenzen gesetzt. Also wir haben eine Modulbeschreibung. Das ist das rechtlich, relevante Dokument und was dort drin ist muss grundsätzlich gemacht werden. Aber alles was darum drum ist, (...) Das ist alles in meiner eigenen Hoheit. Das finde ich eigentlich sehr angenehm.» (Rolf, 5:43)

Rolf fühlt sich gut aufgehoben, eingebunden und gestützt durch die Direktion. Er findet verbindliche Richtlinien vor, die er jedoch individuell verantwortet umsetzen kann, was er als positiv erlebt. Die sehr freiheitliche Kultur behagt ihm und lässt ihm genügend Spielraum. Dies steht im Kontrast zur Ansicht Angelos, der Zweifel hat an einer völligen Offenheit:

«Ist ne gewisse Unsicherheit die gleichzeitige Freiheit ist, es gibt kaum Curriculum-Vorgaben. Ich habe einfach entschieden ich mach es so, ich unterrichte das oder ich nehme das Thema auf. Keine Ahnung ob das gewollt ist? (...)Also, ich habe so meine Zweifel manchmal, (...)Und das sollte nicht einfach nur abhängig sein von den Liebhabereien der Dozierenden.» (Angelo, 7:12)

Angelo fragt sich, ob es sinnvoll ist, die Auswahl von Inhalten «den Liebhabereien» von einzelnen Personen zu überlassen. Diese Offenheit bereitet ihm Unbehagen, macht ihn auch unsicher, wie er betont. Angelo bezieht seine Aussage hier nicht explizit auf Diversity relevante Aspekte. Aus dem Kontext seiner Aussage heraus lässt sich das jedoch so deuten. Die Beliebtheit der Inhalte habe, so Angelo, ihre Schattenseiten. Einerseits fühlt er sich damit selbst unsicher und unwohl, weil er die Auswahl sorgfältig begründet haben möchte, andererseits wünscht er sich mehr Leitplanken und Unterstützung durch die Studiengangsleitung.

5.3.3 Ebene Management und Leadership

Die Ebene von Management und Leadership öffnet, gemäss dem Bezugsmodell der pädagogischen Hochschulentwicklung (vgl. Brahm et al. 2016a), den Blick noch einmal mehr Richtung Organisationsentwicklung und damit zu den obersten Entscheidungsinstanzen. Damit verbunden ist die Frage, welchem Organisationstyp Fachhochschulen angehören. Beispielsweise gibt es die Auffassung, Hochschulen seien lose gekoppelte Expert*innenorganisationen mit einer kollegialen Struktur. Dabei gelten (für Professor*innen) die Freiheit der Lehre, wenig Regelvorgaben und wenig Umsetzungskontrollen. Zudem steht der Bereich Lehre in Wechselwirkung zu den Leistungsaufträgen in den Bereichen Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Dienstleistungen. Fragen zu Lehrentwicklung und Lehrinnovation, und Fragen dazu, von welcher Stelle aus Entscheidungen initiiert und gesteuert werden, stehen in diesem Kontext (vgl. Brahm et al. 2016a). Im Folgenden wird erläutert, wie die Lehrenden das Management an ihrer jeweiligen Fachhochschule erleben. Dazu wird auch die Weiterentwicklung einer diversitätssensiblen Hochschullehre gezählt.

Joy ist gut eingebunden in ihre Hochschule und fühlt sich vom Management gut unterstützt. Sie ist eher überrascht, als ihr dieser Zustand des Einklangs mit dem Management als nicht selbstverständlich gespiegelt wird. Hier bezieht sie sich auf die Kohärenz von Diversity-Strategie und gelebter Vielfalt in Studium und an der Hochschule:

«Ich bin ein bisschen überrascht, dass es offenbar gar nicht so selbstverständlich ist, das was ich jetzt erzählt habe. (...) die Strategie passt mit dem was erlebt wird. Ich erlebe das aber wirklich so. Auch unsere Direktion. Ich freue mich auch darüber, dass ich jetzt merke, offenbar ist das an anderen FH vielleicht nicht so ausgeprägt, dass ich da hier mein Departement erwischte wo- wo es mal keinen Gap gibt was irgendwo geschrieben steht und was passiert. Das ist cool!» (Joy,

10:111) *«Wir haben eine Direktorin, vielleicht hat das auch noch einen Einfluss. Wir haben in den Institutsleitungen fast Hälfte -Hälfte Frauen, Männer. Frauen haben im Departement immer ne Rolle gespielt. Mit der Direktorin hat sich das sicher noch einmal verstärkt, was positiv ist.» (Joy, 10:108)*

Joy sucht nach Erklärungen für diese Konsistenz und findet eine über das Geschlecht ihrer Direktorin. Frauen hätten schon immer eine grosse Rolle gespielt und durch die aktuelle Direktorin sei diese positive Tatsache noch einmal verstärkt worden, so Joy.

Anders erlebt dies Robin an ihrer Hochschule. Sie erlebt die Umsetzung von Vielfalt durch starre Strukturen. *«Gleichzeitig, es ist so 'Vielfalt ja, aber', man will eine Vielfalt, aber man begegnet eben dieser Vielfalt sehr mit starren Strukturen.» (Robin, 3:66)* Für Robin wird dadurch viel verhindert, oder zumindest erlebt sie keine Veränderung in eine für sie relevante Richtung. Ellis berichtet aus ihrer Hochschule Ähnliches: *«Von der Hochschule kommt da nix, da heisst es nur, da ist der Leitfaden für gendergerechte Sprache- macht mal.» (Ellis, 12:29)* Die Diversity-Policy seien zwar da und bekannt, jedoch werde auf der Handlungsebene kaum etwas unternommen bzw. werde die Handlung an die Lehrenden delegiert: *«hier mach mal»*, wie es Ellis ausdrückt. Dabei wünscht sich Ellis, dass ihre Leitungen Diversity vorleben und als Vorbilder fungieren:

«Also dass sie selber mal mit gutem Beispiel voran gehen. Also dem habe ich das gesagt. dem Studiengangleiter. Der erinnert uns immer daran, dass wir gendergerechte Sprache brauchen sollen. Weil es gibt auch Frauen, die das bemängelt haben und er selbst braucht durchs Band das generische Maskulin. Dann habe ich es ihm gesagt, und er war sich das gar nicht bewusst. Und wir haben das auch diskutiert. Dass wir statt den Leuten ein zehn seitiges Dokument über gendergerechte Sprache hinwerfen, wenn man ein paar konkrete Beispiele auf den Weg gibt, so wie z.B: mit den Aufgaben. So kleine Tricks würden mehr bringen, so würde ich es machen.» (Ellis, 12:49)

Die Leitungen sollten aus ihrer Sicht mit gutem Beispiel voran gehen. Ansonsten sei keine Konsistenz und Kohärenz sichtbar und die Motivation für andere Lehrende, die nicht selbst so engagiert und motiviert sind wie sie selbst, bleibe aus. Zudem scheinen ihre Konkretisierungen zielführender statt Leitfäden.

Auch Konrad sieht keinen Auftrag *«von oben»* für seine eigene Lehre: *«(...) und Diversität in meinem Unterricht, habe ich keinen Auftrag von oben, es in irgend einer Weise zu leben» (Konrad, 1:110).* Es bleibt ihm selbst überlassen, inwiefern und wie weit er aktiv wird.

Es werden teilweise unterstützende Stellen angesprochen (z. B. didaktische Fachstellen, Diversity-Beauftragte, psychologischer Dienst), die im Falle von Unterstützungsbedarf beigezogen werden können. Diese Stellen scheinen lose genutzt zu werden und lose ins jeweilige

Hochschulmanagement eingebunden zu sein. Die Ausprägung der Unterstützung sei wiederum abhängig von der Leitung, die hierzu unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stellen kann - oder eben auch nicht.

5.4 Methodisch-(fach-)didaktische Handlungsstrategien

«(...) die auf eine Art, auch deren Individualisierungen, einen höheren Stellenwert beimisst und das bedeutet, weil man breiter rekrutiert, mehr auch das Problem dann hat, dass man irgendwie individuell auf die Leute eingehen muss.» (Peter, 4:16)

In diesem Kapitel wird danach gefragt, welche Strategien die Lehrenden im Umgang mit Diversität im Allgemeinen (vgl. Forschungsfragen, Kapitel 1.2) und im Umgang mit der erlebten Verunsicherung im Besonderen anwenden. Die Lehrenden selbst stellen sich im Verlauf des Interviews implizit Fragen wie z. B.: Was muss ich tun angesichts der Diversität? Was habe ich bisher falsch gemacht? Muss ich etwas verändern? Strategien sind prozesshaft und zielgerichtet, wenn auch nicht zwingend bewusst. Auch ausbleibende Handlungen können einer Strategie entsprechen, und damit verbunden stellt sich die Frage, was jemand nicht tut, obwohl ein bestimmtes Handeln in der Situation angebracht wäre (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 82). An diesem Punkt spielen die intervenierenden Bedingungen, die in vorherigen Kapiteln dargestellt wurden, eine Rolle.

Je nach Bewertung von Wichtigkeit und Bedeutung von Diversity eruieren die Lehrenden auch die Notwendigkeit, das eigene Tun anzupassen. Daraus folgen Erörterungen zu den Fragen: Muss ich überhaupt etwas tun? Bin ich dafür zuständig? Oder sind es andere Stellen und Bereiche der Hochschulentwicklung, die dafür adressiert werden können? Es geht somit für die Lehrenden auch um eine Auftragsklärung. Im Verlauf des Interviews werden die Lehrenden auf unterschiedliche Weise damit konfrontiert. Durch die Frage: «Welche Rolle spielt Diversity in ihrer Hochschullehre?» werden die sie mit dem Phänomen «Diversität» konfrontiert. Die offene Frage zielt bewusst auf freie Erzählungen und eigene Konstruktionen. Im weiteren Verlauf des Interviews werden die Lehrenden zusätzlich mit Aussagen aus der Diversity-Policy ihrer jeweiligen Hochschule konfrontiert. Auch hier finden Aushandlungen statt: in Bezug auf die Auftragsklärung und auf die eigene Rolle, in Bezug auf die eigenen Strategien im Umgang mit der Diversität, und auch in Bezug auf die Bedeutung, die Leitbilder und Strategien für das eigene methodisch-didaktische Handeln überhaupt spielen.

Dieses Kapitel fokussiert nun die methodisch-didaktischen Handlungsweisen, die sich als «Handlungs- und interaktionale Strategien» im Sinne der Grounded Theory auf der hochschuldidaktischen Mikroebene als Vermittlungsprozesse charakterisieren lassen.

Für die Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich methodisch-didaktischem Handeln folge ich der Struktur eines didaktischen Dreiecks (vgl. Jank/Meyer 2014, S. 55). Das Dreieck visualisiert die äusserste Reduktion des Gegenstandes der Didaktik und bildet die Beziehungen zwischen Lehrenden, Studierenden und Lerngegenstand in einem wechselseitigen Prozess ab. Es stellt den Vermittlungsprozess ins Zentrum, wobei es in der Hochschullehre um folgende Faktoren geht: die Bestimmung der Zielgruppe (für wen?), die Auswahl der Lerninhalte/Zielebene (wozu/was?), die Planung (wie/womit?), die Durchführung (womit/wo?), die Evaluation, und die Reflexion der Lehre sowie die Interaktion zwischen diesen Bereichen.

Die aus den Daten hervorgehenden Hauptkategorien zu den Handlungsstrategien lassen sich in das Dreieck einordnen, wobei das didaktische Dreieck einen Überblick über die Struktur der Hochschullehre auf der Mikroebene gibt. Damit werden die Handlungen der Hochschullehrenden in den Fokus gerückt. Wie das Dreieck in das eigene Modell der produktiven Verunsicherung integriert wurde, ist in Abbildung 9 ersichtlich.

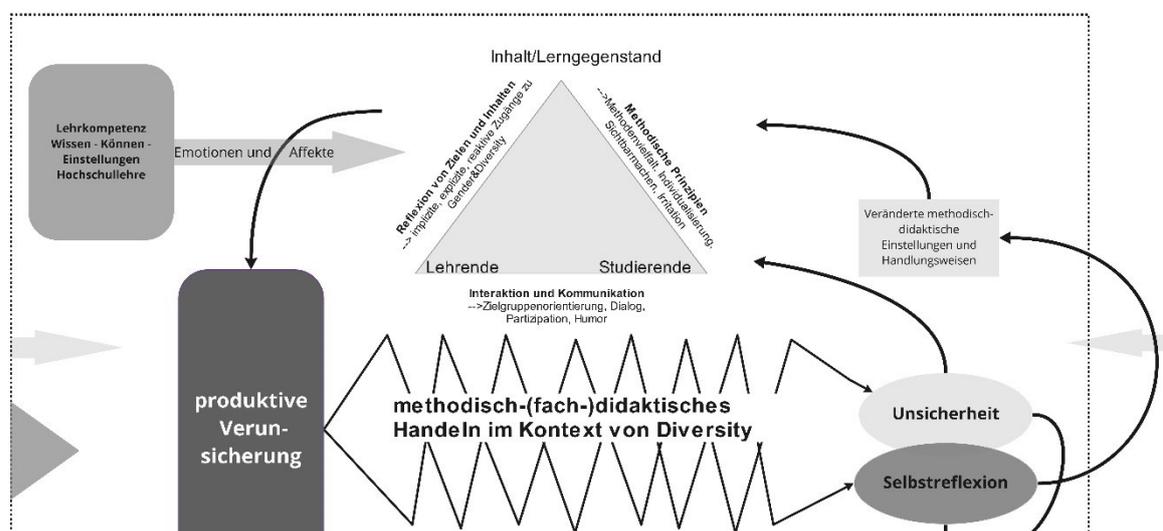


Abbildung 8: didaktisches Zieldreieck integriert ins eigene Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden entlang dem Dreieck zuerst die Ergebnisse zur Reflexion von Zielen und Inhalten (Kap. 5.4.1), danach zur Interaktion und Kommunikation (Kap. 5.4.2) und zuletzt zu den methodischen Prinzipien (Kap. 5.4.3) thematisiert.

5.4.1 Reflexion von Zielen und Inhalten: Diversity als (k)ein Thema in der Lehre

Die Lehrenden eröffnen verschiedene Denk- und Sprechrichtungen, wenn es um die Rolle und Bedeutung von Diversity in ihrer Lehre geht, denn die Rolle von Diversität in der Hochschullehre wird von den Dozierenden vielfältig gewertet, wahrgenommen und ausgeführt. Die Lehrenden fragen sich in der Interviewsituation, ob Diversity für ihre Lehre und ihre Lehrthemen überhaupt eine Rolle spielt. Sie klären damit ihren Auftrag in Bezug auf Diversity.

Auf der Ebene der Ziele und Inhalte (Lerngegenstand bzw. Wissen und Stoff) zeigen die Lehrenden, dass sie Diversität in ihrer eigenen Lehrtätigkeit unterschiedlich prioritär behandeln. Ziele und Inhalte der Lehre sind direkt verknüpft mit der Frage des Kompetenzerwerbs der Studierenden. So machen sich die Lehrenden Überlegungen dazu, inwiefern Geschlecht und Diversity als Zielgrößen in ihrer Lehre zu verorten sind, und wie eine solche Verortung mit dem eigenen Fachgebiet zusammenhängt. Die Aussagen der Lehrenden lassen sich auf einem Kontinuum verschiedener Zugänge/Strategien einordnen: von den «Strategien von expliziten Gender und Diversity Zugängen» über die (eher) «impliziten Zugänge» (vgl. Gilbert/Dehler 2010) hin zu den «eher reaktiven bzw. «vermeidenden Zugängen». Die Entscheidungen für die eine oder andere Strategie hat, im Sinne des didaktischen Dreiecks, Einfluss auf die anderen Bereiche und Ebenen (vgl. Abb. 10).

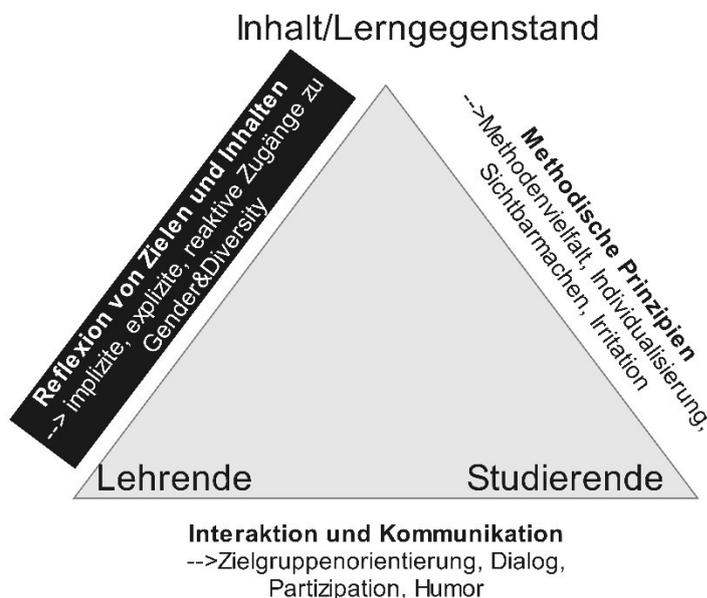


Abbildung 9: Zieldreieck, Reflexion Ziele & Inhalte (eigene Darstellung)

Nachfolgend wird nun entlang der Datenanalyse rekonstruiert, wie sich die Aussagen und Suchbewegungen hinsichtlich der drei Optionen explizit, implizit und reaktiv-vermeidend darstellen lassen.

Explizite Ansätze

Der explizite Ansatz zielt darauf ab, die Studierenden ausdrücklich mit den verschiedenen Facetten von Gender und Diversity in ihrem Fachbereich vertraut zu machen. Der Erwerb von Gender- bzw. Diversity-Kompetenz durch die Studierenden ist in der Veranstaltung oder im Curriculum als Lernziel deklariert. Dabei werden z. B. Fragestellungen und Inhalte von Geschlecht und Diversity in der Lehre integriert, z. B. die Thematisierung von sozialer Ungleichheit im Fachbereich, oder es werden Geschlechterstereotypen hinterfragt (vgl. Gilbert/Dehler 2010).

Wie und dass Diversity zum Inhalt der eigenen Lehrtätigkeit gemacht werden kann, zeigt sich durch die unterschiedlichen Disziplinen und Lehrthemen hinweg: z. B. im Personalmanagement, in der Sozialpolitik, in der Gestaltung und Kunst. Kelly meint dazu: *«Grundsätzlich ist es mir einfach auch extrem wichtig, also ich achte darauf: ist es als Thema im Unterricht vorhanden.»* (Kelly 2:33) Kelly erkennt die Bedeutung der Thematik für das eigene Lehrthema. Dies scheint eine Voraussetzung dafür zu sein, dass sich Lehrende dafür entscheiden, dass Diversity-Themen in ihrer Lehre Einzug halten. Dies ist eine normative Entscheidung: *«es ist wichtig genug»*. Kelly lehrt die Inhalte oft nicht selbst, bezieht jedoch eine fachkompetente Kollegin mit ein, weil ihr Diversity für ihren Lehrbereich im Personalmanagement wichtig ist. Sie betont auch, dass es v.a. im International Management hinsichtlich der Förderung von interkulturellen Kompetenzen enorm wichtig sei, Diversity zu thematisieren und dabei verschiedene Diversitätsfaktoren zu behandeln. Auch wenn Kelly dem Aspekt Gender ein besonderes Gewicht geben möchte, ist es ihr wichtig, dass auch andere Diversitätsfaktoren, wie sie sagt, *«nicht vergessen gehen»*:

«Also, es ist immer ein Thema, ich habe eine Kollegin, die das dann auch gern bei mir in meinen Kursen immer unterrichtet, weil das ist ihr Hauptthema und dann hat sie, wie soll ich sagen, das Abonnement, das in allen Kursen auch zu unterrichten. Sie ist einfach die Expertin, also nicht im Sinne von, wir delegieren das alles an sie ab, weil wir alle das Thema doof finden, sondern eher weil sie es sehr gut macht.» (Kelly, 2:32)

Kelly reflektiert hier gleichzeitig die Dimension des «Delegierens» und betont, dass es um die Wichtigkeit der Thematik geht und dass sie daher eine fachkompetente Person einbeziehen möchte. Sie weist den Auftrag damit nicht von sich, sondern bezieht geeignete Fachpersonen mit ein. Obwohl sie selbst auch interdisziplinäre Geschlechterforschung betreibt, sieht sie sich

selbst weniger als Expertin als ihre Kollegin. Samuel, der in der Sozialen Arbeit verortet ist, betont, dass er sich in den letzten Jahren viel breiter mit Diversity-Themen auseinandergesetzt hat, insbesondere mit intersektionalen und postkolonialen Theorien. Diese Reflexion hat für ihn dazu geführt, sein thematisches und inhaltliches Repertoire zu erweitern.

«Ja. Also für mich schon, also für mich eher, ich würde sagen in der Art und Weise wie ich, ähm, wie ich die Welt sehe, wie ich mich selber sehe und so zu sagen wie ich auch mein Repertoire als Dozent oder so, oder, ist das wie eine Erweiterung, eine wichtige Erweiterung gewesen so zu sagen, so Theorien miteinzubeziehen und diesen mehr Gewicht zu geben.» (Samuel, 6:77)

Samuel verknüpft diese breitere Einbindung der Thematik mit seiner *«Art und Weise wie er die Welt sieht»*. Samuel entwickelte diese Veränderungen aufgrund von Lektüre, Auseinandersetzung und (Selbst-)Reflexion. Damit betont er auch, wie Kelly, dass es um eine bewusste Entscheidung geht, sich der Diversity-Themen anzunehmen, und dass diese nicht dem Zufall überlassen werden könne und eine Folge von persönlicher und fachlicher Weiterentwicklung sei. Es braucht eine Klarheit, wie das eigene Fachgebiet mit Diversity-Themen verknüpft ist und dann eine Entscheidung darüber, dass diese Verknüpfung wichtig genug ist für die Lehre, um *«diesem mehr Gewicht zu geben»*. So werden Diversity-Themen in die Ziel- und Themensetzung der eigenen Lehre eingebunden. Auch Angelo betont, wie er Diversity *«automatisch zum Thema im Unterricht»* macht:

«Die Schweiz wächst, obwohl die Frauen in der Schweiz nur eineinhalb Kinder im Schnitt haben. Wie geht denn das überhaupt? Ja, nur durch Migration, anders kann man das gar nicht erklären. So, hol ich die Diversity, die natürlich unter den Studierenden existiert, wird automatisch zum Thema im Unterricht, einfach unter bestimmten Blickwinkeln.» (Angelo, 7:61)

Angelo unterrichtet unter anderem sozialpolitische Themen in der Sozialen Arbeit, was es für ihn zentral und auch einfacher macht, wie er sagt, auf Themen wie Migration und Geschlecht im Kontext von sozialer Ungleichheit einzugehen. Er holt sich die Diversity, die unter den Studierenden existiert, ins Klassenzimmer, wie er betont. D.h. er nutzt die Diversität der Studierenden, um auf soziale Ungleichheit einzugehen. Dieser bewussten Entscheidung geht jedoch eine Klarheit darüber voraus, dass soziale Ungleichheiten den eigentlichen Gegenstand, den Inhalt bzw. das eigene Fach, beeinflussen. Angelo macht hier zudem eine Verknüpfung zum Methodischen, indem er die Diversitätskategorien der Studierenden selbst als Ressource nutzt, um gemeinsam die Frage der Migration und des demographischen Wandels zu thematisieren.

Die Dozierenden betonen die grosse Bedeutung des expliziten Zugangs von Geschlecht und Diversity und bekräftigen ihre Aussagen mit der eigenen, inhaltlichen Auseinandersetzung. Einige Lehrende sind selbst für die Inhalte ihrer Lehre zuständig, andere laden kompetente

Kolleg*innen dazu ein. Gleichzeitig wird aufgrund der Erzählungen deutlich, dass diese Ziele nicht curricular verankert sind, sondern im Sinne der Lehrfreiheit und damit aufgrund einer persönlichen Entscheidung der Lehrenden erfolgt.

Implizite Ansätze

Der implizite Ansatz verfolgt das Ziel, ein Lehr- und Lernumfeld zu schaffen, das es allen Studierenden ermöglicht, erfolgreich zu studieren, unabhängig von bestimmten Differenzkategorien wie z. B. Geschlecht. Die Geschlechterfrage oder Fragen von Macht und sozialer Ungleichheit spielen bei diesem Ansatz keine explizite Rolle. Der implizite Ansatz beinhaltet zwei Aspekte: *Erstens* wird Vielfalt als Tatsache anerkannt und als Ausgangspunkt für die Lehre angenommen, wozu z. B. auch die Vielfalt von Lernstrategien und Eigenschaften gehört. So sollen z. B. Geschlechterstereotypen aufgeweicht werden. *Zweitens* geht es auf der reflexiven Ebene darum, die eigenen geschlechterstereotypen Erwartungen zu hinterfragen (vgl. Gilbert/Dehler 2010).

Ein Teil der befragten Lehrenden wählt eine eher implizite Strategie in Bezug auf Geschlecht und Diversity in der Lehre (z. B. Frauenförderung durch gezieltes Mentoring, oder in Prüfungen vielfältige Beispiele und Perspektiven anbieten, oder auf gendergerechte bzw. inklusive Sprache in der Lehre achten). Konrad, der Bildlehre im Bereich Gestaltung und Kunst doziert, wendet eher einen impliziten Zugang an.

«Wenn es um Zugänglichkeiten geht, das sensible darauf Achten, dass wir sowohl männliche als auch weibliche Autoren reflektieren in der Theorie, dann bemühe ich mich das zu tun, aber leider sind die Fächer aus denen ich komme noch bis vor ein paar Jahren sehr stark männlich geprägt, wenn das zum Beispiel eine Frage von Diversität ist.» (Konrad, 1:33)

Konrad betont immer wieder den Aspekt Gender – weitgehend in einer binären Anwendung – und er bemüht sich z. B., mehr Studentinnen zu mentorieren, mehr Frauen zu zitieren und auf die Benennung von männlich und weiblich zu achten. Für ihn ist dieses Vorgehen und diese Haltung zum Standard geworden. Was er im Verlauf des Interviews betont. Er sieht sich in einer Mitverantwortung die Frauenförderung in seinem Fach voranzubringen: *«Leider sind die Fächer, aus denen ich komme, noch bis vor ein paar Jahren sehr stark männlich geprägt.»* In diesem Kontext und mit dieser festen Überzeugung ist auch Konrads geäußerte Unsicherheit darüber zu verstehen, wie er Diversity zum Thema machen soll. Und so distanziert er sich von einem Auftrag, neben Genderthemen auch noch Diversity in seiner Lehre zu implementieren, bzw. findet er während des Interviews die folgende Antwort:

«Genderfragen sind, glaube ich, eher in Vermittlung und Kunst eine Frage, weil es da eher, um die Vielfalt auch der heute möglichen Geschlechter geht, aber, es ist kein tagtägliches Thema bei mir. Meine Vielfalt, meine Vielfalt ist das Bemühen, eine grosse Bandbreite an Gegenständen zu diskutieren und möglichst sensibel drauf zu achten, was sind die Themen meiner Studierenden und die reinzunehmen und ihnen auch das Gefühl zu geben, sie dürfen auch mein Seminar, das ein Fahrplan hat, aber durch ihre Beiträge mitgestalten, das ist mir extrem wichtig. Das ist meine Vielfalt an der Lehre.» (Konrad, 1:43)

Es geht für ihn demnach um die Inhalte, den Gegenstand, der vielfältig thematisiert werden soll, und darum, für die diversen Anliegen der Studierenden offen zu sein. Diversität zeigt sich in der Diversität der inhaltlichen Anliegen und Themen der Studierenden, so wie er an anderer Stelle sagt: *«Der Gegenstand ist natürlich ein wirklich unglaublich bunter.» (Konrad, 1:38)* Neben der Thematisierung von Geschlecht bezieht sich Konrad auch auf die Zunahme von psychischen Problemen bei Studierenden. Zur Begleitung dieser Studierenden wünscht sich Konrad mehr *«tools»*.

Ellis betont die Wichtigkeit des impliziten Ansatzes in Bezug auf Geschlecht und sexuelle Orientierung bzw. Begehren, z. B. bei der Auswahl von (Lehr-)Beispielen und bei der Verwendung von inklusiver Sprache:

«Ich habe auch angefangen bei meinen Folien, wo ich mich vorstelle, meine Pronomen drauf zu tun. In der Schweiz ist das ja nicht mal Thema. Und ich fand, das ist so was kleines und wenn in zwei Klassen jemand durch das irgendwie das Gefühl kriegt, dass die von mir nicht beurteilt werden und einfach dazu gehören, denn habe ich schon etwas erreicht.» (Ellis, 12:30)

Ellis sucht mit einem impliziten Vorgehen nach Möglichkeiten, inklusiv zu sein und somit für alle Studierenden Anschlussmöglichkeiten zu schaffen. Wie sie es hier umschreibt, geht es ihr um die Botschaft, dass alle Personen willkommen sind und nicht von ihr beurteilt werden. Ellis nennt das kleine Dinge, die ihr jedoch als sehr wirksam erscheinen.

Vielfalt wird neben dem Inhalt/Gegenstand auch als didaktische Vielfalt begriffen. Robin z. B., nach der Rolle der Diversität in ihrer Lehre gefragt, antwortet zuerst, dass ihr Diversität wichtig sei. Sie macht also eine normative Aussage, und bezieht sich dann auf die mangelnde Diversität des Kollegiums, die eher *«schweizerische»* Ausrichtung der Hochschule insgesamt. Dann erst macht sie den Bogen zu ihrer eigenen Lehre. Sie betont, dass sie eher geringe Erfahrung in der Lehre und ein fehlendes didaktisches Repertoire habe, und verknüpft das mit dem fehlenden Anspruch der Hochschule, Diversität mehr zu stärken.

«Und zur Diversität bei mir in der Lehre ist es natürlich so, dass es aufgrund von diesem sehr homogene Kollegium, sage ich jetzt mal, auch das Spektrum von Diversität, wie kann man die Lehre

gestalten?, noch nicht so viel verlangt wird und weil ich selber noch grade im Master Studium bin (...) versuche schon, nachher, wenn ich in der Lehre bin mit den Studierenden divers zu sein, aber ich habe wieso das Gefühl, ich bin noch zu wenig divers.» (Robin, 3:28)

Robin befindet sich, unter dem Niveau, wie sie sich eine diverse Lehre vorstellt, und erhofft sich Inspiration aus dem CAS Hochschuldidaktik. Robin misst sich nicht an der inhaltlichen Ausrichtung auf Diversitätsthemen, sondern bezieht sich auf die methodische Ebene. Sie fokussiert auf Methodenvielfalt und knüpft diese an didaktische Qualifikationen. Robin erzählt weiter, dass die Heterogenität der Studierenden zugenommen haben (im Vergleich zu früher), und dass dadurch *«neue Geschichten kommen»*. Sie meint damit z. B. Geschichten von Studierende aus Patchworkfamilien, und migrantische Studierende, welche sie in die Hochschullehre hineinbringen. Robins Aussagen sind Ausdruck eines impliziten Vorgehens, d.h. das Ziel der Lehre ist es, ein Lehr-/Lernumfeld zu schaffen, das es allen Studierenden – unabhängig von ihrem Geschlecht oder weiteren Differenzkategorien – gleichermaßen erlaubt, an der Lehre teilzuhaben (mit den eigenen Geschichten) und erfolgreich zu lernen.

Reaktive Strategien

Neben den eher expliziten und impliziten Zugängen gibt es auch Zugänge, die ich hier als *«reaktiv bzw. problemfokussiert»* bezeichne. Es geht dabei darum, dass Lehrende den Auftrag bzw. die Zielsetzung von Geschlecht und Diversity in ihrer Lehre an andere Personen oder Stellen delegieren. Diese Lehrenden treten jedoch erst in Aktion, wenn *«Probleme auftauchen»*. Paradigmatisch stellt dies Wolf dar: Er weist die Zuständigkeit für Diversity-Themen von sich und verweist auf andere Stellen, die sich der Sache annehmen. Die Thematisierung von Diversity ist für Wolf eine Rahmenbedingung und gehöre nicht explizit zu seinen Lehrinhalten und Zielsetzungen. *«Dann solche Dinge noch mal extra zu thematisieren und zu diskutieren würd ich sagen - ist jetzt auch nicht unser Auftrag. Weil bei uns in unserem Studiengang studiert man ja Betriebsökonomie und und das andere sind Rahmenbedingungen, die wie dazu gehören.» (Wolf, 8:56)* Es geht somit für Wolf um Betriebsökonomie, und nicht um Diversität. Anders als andere Lehrende, die ihr jeweiliges Fach im Kontext von Diversity-Themen, z. B. soziale Ungleichheit beleuchten, macht Wolf diese Verbindung nicht. Oder auch anders als Lehrende, die eher implizite Zugänge wählen, indem sie z. B. beim Sprachgebrauch oder bei Prüfungsbeispielen viele Perspektiven aktiv einbeziehen, wählt Wolf eine defensivere Strategie. An anderer Stelle beschreibt Wolf, wie in seinem Studiengang der Umgang mit Stereotypen an Fallbeispielen und Prüfungsfragen thematisiert wird:

«Wir haben eine Prüfung, zum Beispiel wir sehen ja als Studiengangsleitung ja auch die Prüfung und das war ne Prüfung aus dem Banking Bereich, und da ist wirklich aufgefallen, dass die Beispiel für

Personen, also die Aufgaben waren immer um Personen herum beschrieben, das waren immer Männer (lachend) und da haben wir dann gesagt, bitte beim nächsten Mal bei der Prüfung auch ein paar Frauennamen mal verwenden, weil ähm, das ist ja auch komisch, weil da so als Beispiel immer nur Männernamen genannt bekommt, würde man denken, dass ist nur was für Männer, aber es gibt ja nicht nur Männer die ein Portfolio managen, auch wenns wahrscheinlich mehr Männer sind aktuell, kann das ja genauso gut ne Frau machen.» (Wolf, 8:47)

Die Prüfungsbeispiele waren alle in männlicher Form ausformuliert bzw. spielten Frauen keine aktive Rolle in den Texten. Diese Art, mit dem Thema Diversity umzugehen, wird hier als reaktiv oder auch als Zugang über einen Problemfokus bezeichnet. Erst wenn ein Problem festgestellt wird, eine Art rote Linie überschritten wurde, erfolgt eine Handlungsanpassung. Wolf erzählt auch, wo er Diversity verortet sieht, nämlich ausserhalb seiner Lehrveranstaltungen und auch ausserhalb der Betriebsökonomie:

«Das ist natürlich hier auch bei den Dozierenden, wenn sie das Diversity-Beispiel ansprechen, da gibts ja dann auch glaub ich diese unterschiedlichste Gruppen, die sich dann in unterschiedlichen Konstellationen treffen und wahrscheinlich über ihre Themen reden, ob die Untergruppe, sag ich mal, mit Problemen kämpft.» (Wolf, 8:57)

Wolf spricht hier von einer LGBTQIA+ Gruppe, die sich regelmässig trifft und über eine bessere Sichtbarkeit, Repräsentation bzw. eine diskriminierungsarme Hochschule diskutiert. Auch ist für ihn die Diversity-Beauftragte die richtige Stelle. Er als Dozent und Studiengangsverantwortlicher kommt erst zum Zug, *«wenn es Probleme gibt»*, wie er betont. Dann werden auch Lösungen gesucht, und diese Lösungen habe es bis jetzt immer gegeben. Bis zu diesem Zeitpunkt jedoch gehe es darum, dass die Personen über *«ihre Themen»* reden und sich in Selbsthilfegruppen verbinden. *«Ja, ich glaub man muss immer gucken. Es ist, ist wirklich, gibts da tatsächlich ein Problem und dann muss man gucken oder ein starkes Ungleichgewicht, wie man damit umgeht, und eben offensichtlich scheints bei den Männern kein Problem zu geben, sonst hätten die wahrscheinlich auch ihre eigene Gruppe.» (Wolf, 8:60)* Männer scheinen demnach keine Probleme zu haben, denn gemäss Wolf treffen sich diejenigen Personen in Gruppen, die Probleme haben.

Auch Peter betont mehr die *«Bewusstseinssebene»*, wie er sagt, und sieht Diversity weniger als inhaltlichen Teil seiner Lehre oder als wichtig für seine Zielsetzungen.

«Unterschiedlich auch im Studium unterwegs zu sein, dass man hier einfach auch ein Augenmerk hat und dort, wo dann Fragen auftauchen, dass man das eben in der Regel situativ zu regeln versucht und man hier eine positive Grundhaltung an Tag legt und wenn ich irgendwie schon mit

reglementarischen Hemmnis oder Vorurteile oder wie auch immer reagiere, oder. Es ist mehr irgendwie auf der Bewusstseinssebene.» (Peter, 4:101)

Peter betont, ähnlich wie Wolf, seine Strategie, das «*situativ zu regeln*», d.h. es brauche individuelle Lösungsstrategien für individuelle Anliegen. Auch er wählt eher einen reaktiven Problemfokus. Beim Auftreten von Problemen und bestimmten Anliegen wird durchaus in Aktion gegangen, Diversity inhaltlich mit dem eigenen Fach oder mit der Lehrsituation in Verbindung zu bringen, gehört jedoch nicht zum Aktionsradius. Auch Rolf sieht den Umgang mit Diversität so: «*Da ist immer irgendwo eine Lösung gefunden worden. Natürlich im Rahmen des Machbaren, ist nicht beliebig alles möglich (...).*» (Rolf, 5:42)

Die Strategien explizit, implizit und reaktiv bewegen sich auf einer Ebene von Richt- bzw. Grobzielen und im Folgenden geht es um Feinziele und damit um eine konkretere Verbindung mit dem Kompetenzerwerb der Studierenden.

Feinziele

Die Auswahl der Strategie (implizit, explizit, reaktiv) hat einen Einfluss auf die Auswahl der Feinziele. Im Zentrum der Feinziele stehen z. B. Selbstkompetenzen wie z. B. etwa «die Selbstreflexion anregen durch kritische Reflexion von Selbstverständlichkeiten» oder «Perspektivenvielfalt thematisieren». In den Erzählungen der Lehrenden werden die Ziele und Ideen der didaktischen Umsetzung oft erwähnt:

«Wir streben an, dass eine möglichst hohe Heterogenität in der Gruppe ist, damit sie voneinander lernen können. Weil jeder Hintergrund ist wichtig und jede Perspektive ist wichtig, ähm und sie werden im Arbeitsleben auch mit dieser Unterschiedlichkeit umgehen müssen, also sprich, meiner Meinung nach ist es auch eine Kompetenz, diese entwickeln müssen, ähm mit Unterschiedlichkeit umzugehen und das versuchen wir, auch in der Teamzusammensetzung aktiv anzugehen.» (Kelly, 2:44)

Kelly bringt das Ziel der Mehrperspektivität mit der Strategie von heterogenen Gruppen zusammen und überträgt die dabei zu erwerbende Kompetenz auf den Berufsalltag der Studierenden. Das tun insbesondere Lehrende, die einen expliziten oder impliziten Zugang zu Gender und Diversity wählen. Aus der Analyse zeigte sich, dass das Ziel «kritische Reflexion/Selbstverständlichkeiten hinterfragen» für viele Lehrende zentral ist. Die Lehrenden erzählen von den Strategien, wie sie diese Multiperspektivität in ihre Lehre einbringen, wie sie die Studierenden in Mentoraten, aber auch in Grossgruppen, dazu anzuregen versuchen, unterschiedliche Perspektiven zu erarbeiten und einzubeziehen. Auch Robin möchte durch ihre

Lehre die Studierenden in die Lage versetzen, diverse Standpunkte einzunehmen. Robin will die Reflexion der Studierenden anregen, damit auch Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden:

« (...) mir zu überlegen, okay was mache ich überhaupt als Mann an der Hochschule? Was mache ich als Frau an der Hochschule? Also gibt es Studenten oder Studentinnen, wie tut die Hochschule Leute, die non-binär sind abbilden oder eben nicht abbilden, so. Ja, ich glaube es regt alle Leute zum Nachdenken an.» (Robin, 3:78)

Robin zielt somit auf die Entwicklung der kritischen Reflexion der Studierenden: *«Was mache ich überhaupt als Mann an der Hochschule»* und bezieht sich damit auch auf die Bedeutung der Fähigkeit zur Selbstreflexion in Bezug auf Wert- und Normvorstellungen, der eigenen Positionierung und des eigenen Standpunktes.

Auch Angelo, der ebenso im Feld der Sozialen Arbeit lehrt, ist eine kritische Reflexion der Themen sehr wichtig, und er versucht dies im Dialog mit den Studierenden zu erreichen, indem er die Studierenden auf Widersprüche in ihrer Argumentation hinweist oder sie mit anderen Standpunkten konfrontiert: *«Erst als ich auf den Tisch geklopft habe und gesagt hab, jetzt macht ihr euch aber ganz einfach. Jetzt tun wir das mal ein bisschen durchdenken. Was sind denn eure Kriterien? (...). Bis dann einer sagte 'wir sind schon Ökonomen'.» (Angelo, 7:85)* Angelo erzählt hier von einer Lehrsituation, in der er die Studierenden mit bestimmten Annahmen und Perspektiven konfrontiert hat, womit er die Reflexion in Bezug auf den Einbezug von unterschiedlichen Perspektiven anregen wollte. Die Zielsetzung einer Erweiterung von Perspektiven - und damit auch des Sichtbarmachens von bestimmten (z. B. Frauen oder BIPOC) Positionen, z. B. - beschreibt auch Gabriele in Bezug auf die Begleitung von Studierenden im Rahmen von Mentoraten:

«In der Lehre hat es vielleicht Auswirkungen, wenn ich mentoriere Studierende ich achte zum Beispiel auf Zitate, ich hab es satt von immer die gleichen, von Männerphilosophen von Ende 20.Jh., und ich versuche immer Alternative den Studierenden zu zeigen und sagen, such andere, such nicht bekannte Personen zum Zitieren.» (Gabriele, 9:60)

Gabriele betont hier die grosse Bedeutung verschiedener Perspektiven beim Zitieren von bestimmten Standpunkten und Positionen und erzählt, wie sie versucht, die Studierenden darauf aufmerksam zu machen. Konrad betont, wie wichtig es ist, Frauen in der Wissensproduktion und Theoriebildung sichtbar zu machen. Er spricht von seinen Bemühungen zum Thema *«Frage der Diversität»*:

«Das sensible darauf Achten ist, dass wir sowohl männliche als auch weibliche Autoren reflektieren in der Theorie, dann bemühe ich mich das zu tun, aber leider sind die Fächer, aus denen ich komme,

noch bis vor ein paar Jahren sehr stark männlich geprägt, wenn, wenn das zum Beispiel eine Frage von Diversität ist.» (Konrad, 1:33)

Damit untermauert er seine Bemühungen, auch weibliche Autorinnen einzubeziehen, was jedoch schwierig sei. Dennoch ist es für Konrad ein wichtiger Beitrag zur Perspektivenvielfalt und eine Möglichkeit, verschiedene Standpunkte sichtbar zu machen.

Der Umgang und die Reflexion von Stereotypen ist ein weiterer Aspekt für die Lehrenden. Z. B. sollen Fall- und Prüfungsbeispiele so formuliert werden, dass sie eine Geschlechtervielfalt aufzeigen, etwa wie Wolf im Interview betont. Er fordert, dass auch Frauen in den Beispielen benannt werden sollen: *«(...) dass die Beispiele, also die Aufgaben, waren immer um Personen herum beschrieben, das waren immer Männer und da haben wir dann gesagt, bitte beim nächsten Mal bei der Prüfung auch ein paar Frauennamen mal verwenden.» (Wolf, 8:47)* Es geht darum, mittels verwendeter Beispiele bestimmten Geschlechterstereotypen entgegenzuwirken, z. B. *«ein paar Frauennamen verwenden»*. Für Wolf bedeutet dies wenig Aufwand, erzielt jedoch aus seiner Sicht eine Wirkung. Ellis geht einen Schritt weiter und möchte die Geschlechtervielfalt sowohl der Personen im Beispiel wie auch der Studierenden, welche die Beispiele lösen, berücksichtigen: *«Alle alten Aufgaben sind so formuliert, dass Fritzli ein Auto baut und Hansli mit dem Gewehr schießt (lacht). Dass man da halt statt Hansli Martina nimmt. Also ich formuliere Aufgaben gar nicht mehr so, sondern 'sie fahren Auto', dass ich die Studierenden anspreche, dann ist es egal, wie sich die Person, die die Aufgabe löst, sich identifiziert.» (Ellis, 12:30)* Es geht darum, auch Menschen anzusprechen, die nicht als Mann sozialisiert wurden. Auch Joy spricht die Frage der stereotypen Vorstellungen an, und wie wichtig es ist, diese in der Lehre zu dekonstruieren und zu hinterfragen: *«(...) dass man nicht allen Leuten das andere Geschlecht aufs Auge drückt weil man denkt, wenn das ein Mann ist geht er mit seiner Partnerin durch die Stadt. Sondern dass ich sage, Partnerin und Partner (...).» (Joy, 10:77)* Joy thematisiert hier eine heteronormative Vorstellung vor Partnerschaft, die sie durch einen gezielten Einsatz von Sprache und Beispielen herauszufordern versucht. Auch Peter, der Mathematik im Fachbereich Technik lehrt, erwähnt die Bedeutung von Vorurteilen und deren Dekonstruktion: *«Ja es ist ja wie eine gesellschaftliche Anlage, dass man dann im Gesamtverhalten von Dozierenden und Studierenden wert legt, dass niemand unter die Räder kommt, niemand mit Vorurteilen konfrontiert ist, dort Unterstützung anbietet, was im Rahmen von unseren Mitteln auch geht.» (Peter, 4:61)* Peter nimmt Vorurteile für beide Akteur*innen auf, Studierende und Lehrende, und sieht dieses Ziel als Gesamtaufgabe der Hochschule, die über die Lehre hinausgeht. Er verortet das Thema eher auf der übergeordneten Ebene des Studiums und weniger als konkretes

Lernziel, bezieht die Förderung von Chancengleichheit jedoch in seine Überlegungen ein. Dies beeinflusst seine Interaktion und Kommunikation mit den Studierenden bzw. Kolleg*innen.

Die unterschiedlichen Strategien, Gender und Diversity (explizit, implizit, reaktiv) zu thematisieren und die damit einhergehenden Zielsetzungen zeigen eine hohe Heterogenität auf. Der Versuch einer Einteilung ist analytischer Natur. In der Praxis zeigen sich viele Mischformen und Parallelstrategien. Auch scheint es, je nach Studienfach bzw. Lehrthema, einfacher oder klarer, welcher Ansatz gewählt wird. So scheint es z. B. im Studienfach Personalmanagement einfacher, einen eher expliziten Zugang zu wählen, da dies mit dem Inhalt direkt verknüpft werden kann. Für Lehrende z. B. im Bereich der MINT-Fächer hat die Thematisierung von Geschlecht und Diversity in der Lehre einen anderen Charakter und Stellenwert.

5.4.2 Interaktion und Kommunikation – Selbst- und fremdgesteuerte Prozesse

Weiter dem didaktischen Dreieck entlang (vgl. Abb. 11) zeigen sich auf der Ebene von Interaktion und Kommunikation unterschiedliche Strategien der Hochschullehrenden. Diese stehen zum Teil in engem Verhältnis zu den Lehrzielen oder gehen auch darüber hinaus. Es geht um Prozesse und Strategien, und die Art und Weise, wie Studierende in der Lehre aktiv einbezogen werden, bzw. wie durch die Steuerung der Prozesse Verantwortung zwischen den Beteiligten geteilt wird (Selbst- und/oder Fremdsteuerung der Studierenden). Im Zentrum steht die Frage, welche Formen und Prinzipien der Steuerung die Hochschullehrenden in Hinblick auf einen Umgang mit Diversity als zielführend erachten und selbst auch anwenden. Diese Frage betrifft Formen und Aspekte von Partizipation, Dialog und Teilnehmenden- bzw. Zielgruppenorientierung.

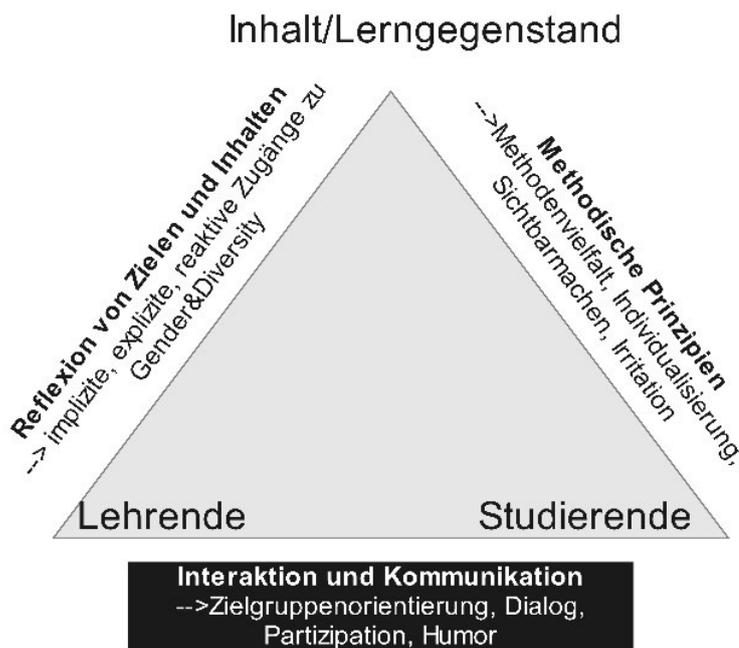


Abbildung 10: Didaktisches Dreieck: Interaktion & Kommunikation (eigene Darstellung)

Die Teilnehmendenorientierung erweist sich als zentrales Leitprinzip in der Erwachsenenbildung (vgl. Holm 2012), insbesondere wenn es um zielgruppenspezifische Diskussionen der Lehre geht, z. B. im Rahmen der geschlechtergerechten Didaktik oder in der inklusiven Erwachsenenbildung. Das Prinzip der Teilnehmendenorientierung ist anschlussfähig für einen Umgang mit Vielfalt an Hochschulen, im Besonderen in der Verbindung mit der Grundidee Partizipation und Teilhabe, z. B. im Rahmen einer inklusiven Hochschuldidaktik (vgl. Knauf 2016b). Partizipation zu stärken, bedeutet einen Teil der Steuerung des Lehrgeschehens abzugeben bzw. Lehre als geteilte Verantwortung unter den Beteiligten zu betrachten. Lehre wird so zur Ko-Konstruktion. Bei der *Zielgruppenorientierung* geht es mehr um die Ebene der Programmgestaltung und Planung, während es bei der *Teilnehmendenorientierung* mehr um die Beteiligung der Teilnehmenden bei Zielsetzungen, Inhalten und Methoden geht, also um die Ebene der konkreten Lehr-/Lernprozesse. Wenn hier von Zielgruppenorientierung gesprochen wird, ist damit der gedankliche Einbezug der Studierenden bei der Lehrplanung gemeint, d.h. die Lehrenden überlegen sich, für wen sie ihre Lehre gestalten und versuchen sich, ihr Publikum vorzustellen und ihre Lehre darauf abzustützen. Die Lehrenden beziehen Aspekte wie z. B. die allgemeine Heterogenität der Studierendengruppe oder die kulturellen Unterschiede oder auch die unterschiedlichen Lerntypen in ihre Planung mit ein. Die Teilnehmendenorientierung geht darüber hinaus, und Samuel umschreibt dies als eine Herausforderung. Er stellt sich die Frage, für wen er überhaupt unterrichtet:

«Also wir haben eine gewisse Vielfalt in verschiedener Hinsicht und es ist gar nicht, es ist eigentlich noch eine Schwierigkeit, oder, wenn wir unterrichten, überlegen wir uns, für wen wir unterrichten und wenn man das Bild hat von einem einheitlichen Publikum, macht es das einfacher als wenn man das Bild hat von, ich weiss gar nicht recht wer da drinnen sitzt und was die interessiert und was diese wollen.» (Samuel, 6:47)

Es ist für Samuel anspruchsvoller, sich ein nicht homogenes Publikum vorzustellen, ein Publikum, das unterschiedliche Interessen und Ansprüche mitbringt. Wenn man nicht von einem einheitlichen Publikum ausgeht, habe man die Vorstellung, selber *«gar nicht recht (zu) wissen was die wollen»*. D.h. er impliziert eine Ungewissheit über das Publikum, nimmt damit ein Unsicherheits-Moment in Kauf und macht sich das bewusst, indem er sich bei der Planung eine heterogene Gruppe vorstellt. In anderen Teilen des Interviews erzählt er, dass er die Zielgruppenorientierung als wichtiges Element ansieht, um nahe bei den Studierende zu lehren. Obwohl es einfacher wäre, sich ein homogenes Publikum vorzustellen, scheint dies für Samuel weder realistisch noch zielführend. Unter der Annahme einer *«gewissen Vielfalt in verschiedener Hinsicht»* gestaltet er seine Lehre.

Joy nimmt sich für sich selbst vor, vermehrt darauf zu achten, wen sie *«in der Klasse»* vor sich hat, für wen sie die Lehre gestaltet: *«(...) würde mich auch mehr mit der Studiengangs-Leiterin auseinandersetzen, was ist das für ne Klasse, auf wen muss ich besonders achten.» (Joy, 10:42)* Joy erzählt dies auch im Rückgriff auf bereits erlebte Lehrsituationen und insbesondere im Kontext von kulturellen Unterschieden. Sie reflektiert eine vergangene Situation, in der sie aus ihrer Erfahrung heraus künftig anders reagieren möchte. Sie möchte *«ihre Antennen schärfen»* für kulturelle Unterschiede, indem sie sich vermehrt informieren möchte, welche kulturellen Hintergründe die Studierenden mitbringen, und erhofft sich dadurch, die Studierenden besser zu verstehen und besser erreichen zu können. Die (kulturelle) Verschiedenheit der Studierenden nimmt Joy somit als Ausgangslage, um über die Zusammensetzung *«ihrer Klasse»* nachzudenken und ihre methodisch-didaktischen Handlungen darauf abzustimmen. Auch hier sind Überlegungen zur Zielgruppe enthalten und werden von Joy unter anderem an kulturellen Unterschieden festgemacht. Als Beispiele nennt sie Verantwortung und Eigeninitiative, die sie in unterschiedlichen «Kulturen» als unterschiedlich gewichtet versteht, was einen Einfluss auf ihre Lehre hat. Sie geht davon aus, dass je nach «Kultur», die Verantwortung mehr den Lehrenden zugesprochen wird und Studierende eher in einer rezeptiven Haltung sind. Eine andere Facette bringt Peter ein, indem er die Individualisierung mit der Zunahme der Heterogenität verknüpft:

« (...) stelle ich, schon eine grössere Heterogenität fest, auch eine höhere Individualisierung fest, im Unterricht, also die Anforderungen oder die Priorisierung auch im Departement. Es

gibt viel mehr Dozierende und die Hochschule selber natürlich auch, die auf eine Art, auch der Individualisierung einen höheren Stellenwert beimisst.» (Peter, 4:16)

Durch die steigende Heterogenität erhöhen sich die Erwartungen an individualisierte Formen der Lehre. Dies zeige sich in den Erwartungen des Departements wie auch einzelner Lehrender. Die Zuwendung zu den Bedürfnissen der Studierenden steige damit. Individualisierung setzt im Grunde eine Teilnehmendenorientierung voraus, indem unterschiedliche Bedarfe, Bedürfnisse und Anliegen miteinbezogen werden.

Dialogisches Prinzip – sich in der Beziehung begegnen

Die Lehrenden thematisieren den Dialog in unterschiedlicher Form und im Kontext von Diversity als Prinzip der konkreten Lehrgestaltung. Dialog verstehen die Befragten oft auch als Zuwendung zu den Ideen, Geschichten und Anliegen der Studierenden, als eine offene Begegnung. Auch geht es den Lehrenden im Dialog darum, sich selbst und die eigene Perspektive und Positionierung sichtbar zu machen, und als Persönlichkeit den Studierenden ein Gegenüber und Vorbild zu sein. Konrad versteht den Dialog auch so, dass es dabei zu Situationen kommt, wo er sich als Dozent zurücknehmen kann, weil die Studierenden unter sich in Austausch treten:

«Und mein Dialog ist auch die Studierenden aufzufordern, (...) bringt das Bild mit, dass euch bewegt, und jetzt hat einer über Tattoos gesprochen, er selbst ist am ganzen Körper tätowiert und dann entsteht natürlich nach seinem Vortrag der Dialog, was hat es mit ihm zu tun, was hat er eingebracht auch auf fachlicher Ebene und das ist faszinierend, weil dann steigen andere ein, die plötzlich sagen 'ja ich habe auch ein Tattoo und das bedeutet mir das' und dann erlebe ich einen tiefberührenden Austausch, und dann kann ich mich schon wieder raus nehmen, weil plötzlich meine Studierenden miteinander einen Dialog führen und dann sehe ich mich nur wie ein Brückenglied was dafür sorgt einen Raum zu schaffen, indem Dialog möglich ist.» (Konrad, 1:71)

Konrad bezieht sich hier auf seinen Lehrgegenstand. Die Studierenden bringen ihre Bilder mit in die Lehrsituation, Bilder, welche die Studierenden im Moment bewegen und zu denen sie sich selbst in Beziehung setzen können. Konrad setzt bei den Interessen und Kontexten der Studierenden an. Es geht ihm dabei nicht darum, dass die Studierenden reproduzieren, was er als Dozent hören möchte, sondern dass sie eigene Zugänge zum Fachgebiet über selbstgewählte Themen finden. Beim Beispiel mit den Tattoos ist der Körper des Studenten Gegenstand der Diskussion und Träger der Bilder. Auch beschreibt Konrad, wie dadurch auch andere Studierende ins aktive Mitdiskutieren kommen und *«plötzlich meine Studierenden miteinander einen Dialog führen»*. Für Konrad bleibt dann die Rolle des *«Brückengliedes»*, wie er es nennt. Das bedeutet auch, dass er als Dozent zwar in den Hintergrund tritt und die Fäden dennoch in der Hand hält.

Auch für Robin ist das dialogische Moment ein wichtiger Bestandteil ihrer Lehrgestaltung, und sie sieht darin Möglichkeiten, der Diversität der Studierenden gerecht zu werden:

«Also Vorlesungen mit PowerPoint halten und Studierende ähm vier Lektionen berieseln, dass ich auch denke, ähm, ja das könnte ich gar nicht, will, ich will es nicht, aber ich könnte es auch nicht, weil es mir zu langweilig wäre. Ja und ich glaube man muss in Kontakt sein mit den Studierenden, für erkennen zu können, was sie brauchen.» (Robin, 3:40)

Als Antithese zu ihrem Idealbild, der dialogischen Lehre, platziert sie *«Vorlesungen mit PowerPoint halten»*. Sie möchte mit Studierenden in Kontakt treten, das Moment der Beziehungsgestaltung ist Robin sehr wichtig. Denn nur in dieser Form sei es möglich zu eruieren, was die Studierenden brauchen. Es geht auch Robin darum, bei der Zielgruppe und den unterschiedlichen Interessen anzusetzen. Um diese herauszufinden, brauche es Beziehungsarbeit, ein in Kontaktsein mit den Studierenden.

Die Lehrenden verstehen sich im Dialog auch als *Vorbild* und damit als Identifikationsfigur für Studierende in Minderheitenpositionen. Ellis erläutert dies sinnbildlich: *«Also ich probiere ein Vorbild zu sein, ich habe mich immer als Vorbild gesehen. Für die Studierenden, die sich als Frau identifizieren. Ich habe auch den Eindruck, dass die das schätzen, dass sie das Fach von einer Frau unterrichtet erhalten.» (Ellis, 12:9)* Frauen haben im Bereich MINT vom Studium bis in Leitungspositionen den Status einer Minderheit. Daher scheint es für Ellis umso wichtiger, dass sie als Dozentin und Forscherin ihre Position sichtbar macht, und dass sie sich ihrer Vorbildfunktion bewusst ist. Sie möchte damit Frauen ermutigen, sich in diesem von Männern dominierten Feld zu behaupten und ihre Position zu finden, und auch z. B. eine Forschungskarriere oder Leitungsposition ins Auge zu fassen. Sie erzählt von einer Studentin, die unter Prüfungsangst gelitten habe, die sich jedoch Ellis anvertrauen konnte, und dass dadurch ein positives Prüfungsergebnis möglich war. Ähnlich bezieht sich Robin auf die Bedeutung von Vorbildern: *«Ich glaube die Studierende haben es mehr mit so neutral distanzierten Dozierenden zu tun bei der Hochschule und ich glaube sie schätzen das auch, so Lebensbeispiele zu haben, dass man eben persönlich sein kann und trotzdem professionell.» (Robin, 3:16)* Robin reflektiert hier die Art der Beziehungsgestaltung mit den Studierenden und damit verbunden die eigene Rolle. Sie bezieht dies zudem auf die professionelle Haltung (in der Sozialen Arbeit). Ihr selbst ist es wichtig, sich auch als Person zu zeigen, und sie erzählt z. B. wie sie lebt und mit wem sie lebt. So ist sie als ganze Person, als fühlendes, denkendes und handelndes Wesen in der Lehrsituation präsent und das ist ihr hinsichtlich einer Professionalisierung und reflektierten Position wichtig.

Peter, der im Bereich Mathematik und Ingenieurausbildung unterwegs ist, schildert eine Situation, in welcher der Draht zwischen Studentin und Dozent nicht hergestellt werden konnte:

«Die einzige Frau ist eine Studentin aus Stadt Xy gewesen. Und das ist aber ganz eine scheue Frau gewesen und die habe kaum einen Zugang gehabt auch wenn ich mit ihnen in deren Erstsprache gesprochen habe, ist der Zugang zum Mann schon einfacher gewesen als zur Frau. Ich habe mir Mühe gegeben, aber es ist in diesem Sinne, unter dem Strich muss ich jetzt sagen ist es mir nicht so gelungen, obwohl sie, denke ich auch, eine zufriedene Zeit bei uns gehabt hat.» (Peter, 4:79)

Mit seiner Erzählung reflektiert er seine männliche Position gegenüber der Studentin, und betont, dass es ihm hier nicht gelungen ist, einen Dialog herzustellen. Dies erklärt er sich mit der Schüchternheit der weiblichen Studentin, bzw. über die Kontrastierung seines Umgangs mit der Studentin zu seinem Umgang mit männlichen Studenten.

Heterogene Lerngruppen – Peer-to-Peer Lernen

Zielführend in Bezug auf einen gelingenden Umgang mit Diversität erleben die Lehrenden auch den Einsatz von heterogenen Gruppen. Aus der heterogenen Zusammensetzung von Lerngruppen versprechen sich Lehrende, dass Studierende voneinander lernen können. Die unterschiedlichen Perspektiven in heterogenen (Lern-)Teams sollen Selbstverständlichkeiten in Frage stellen, und so die Studierenden zum Nachdenken anregen: *«(...)und diese Lernteams setzen wir nach Diversitätskriterien zusammen.(...) Also zum einen gemischt nach Studienrichtung, gemischt nach Geschlecht, gemischt nach Arbeitserfahrung, gemischt nach Arbeitserfahrung im HR, Alter, all das, es sind Faktoren und wir-wir streben an, dass eine möglichst hohe Heterogenität in der Gruppe ist, damit sie voneinander lernen können.» (Kelly, 2:43)* Hier werden Interaktionen zwischen Studierenden so organisiert, dass von den jeweils anderen Perspektiven gelernt werden kann. Voneinander lernen, bezieht sich sowohl auf den Gegenstand des Personalmanagements wie auch auf das explizit ausformulierte Ziel von Diversitätsorientierung. Robin umschreibt es so, dass es darum gehe, *«neue Geschichten»* aufzunehmen, und diese entstehen durch gesellschaftliche Veränderungen, z. B. die Zunahme von Patchworkfamilien, und die sich damit verändernden Lebensrealitäten. Diese Veränderungen bilden sich denn auch in den Geschichten der Studierenden ab:

«(...) über die eigene Biographie und Herkunftsfamilie reden und Sozialisation, und ich auch merke, es kommen neue Geschichten, weil wir andere Leute haben, es ist nicht mehr 0815 Standardfamilie mit Kinder oder zwei oder so Kinder, sondern es sind Leute, die aus Patchworkfamilien kommen, es sind Leute, die eine Migrationsgeschichte haben, und ich immer sehr viel lerne, wenn ich mit den Studierenden in Kontakt bin.» (Robin, 3:84)

Auch Robin geht davon aus, dass die Kommilitonen genau wie sie als Dozentin von diesen erweiterten, neuen Geschichten lernen können. Die gängigen Selbstverständlichkeiten, *«the danger of a single story»* (vgl. Ngozi Adichie 2009) werden dadurch herausgefordert und

idealerweise auch hinterfragt. So werden als Norm betrachtete Perspektiven und Geschichten durch neue und vielfältigere Lebenskontexte angereichert. Es erscheint Robin daher wichtig, diese Geschichten in und durch Interaktion sichtbar werden zu lassen und als Ressource in der Lehre zu nutzen. Dies bedeutet für Robin, ähnlich wie für Kelly, die Biographien der Studierenden bewusst als Teil der Lehre zu betrachten.

Partizipation

Als weiteren Teilaspekt der Teilnehmendenorientierung sprechen die Hochschullehrenden Formen der partizipativen Gestaltung von Lehre an. Partizipation sehen sie dabei als Strategie, um mit der Verschiedenheit der Studierenden umzugehen. Für Gabriele setzt Partizipation in erster Linie Zuhören voraus:

«Zuerst: ich gestalte sie nicht alleine. Ich gestalte mit dem Team und mit den Studierenden und ich glaub das ist sehr wichtig, das ist immer dieses ich für mich persönlich, das Zuhören ist sehr wichtig. (...) Dann in Teamprozessen ist es sehr wichtig, dass alle zum Ausdruck kommen. Aber es ist auch sehr wichtig, mit Studierenden, auch wenn es nur eine dialogische Situation ist, dieses Moment von Listening, Zuhören. Also ich würd sagen für mich, also, ein grosser Teil vom Gestalten meiner Lehre hier an der Hochschule hat viel zu tun mit Zuhören.» (Gabriele, 9:3)

Damit verkörpert Gabriele mit ihrem Team und den Studierenden eine spezifische Form der Lehre, eine Lehre, die bewusst und konzeptionell gefasst auf eine ausgeprägte Partizipation der Lehrgestaltung setzt, was eine radikale Hinwendung zu den Studierenden impliziert. Hier kann man von einer Teilnehmendenorientierung im eigentlichen Sinne sprechen, da Studierende in die Zielsetzungen, in die methodische Ausgestaltung und in die Umsetzung der Lehrveranstaltungen einbezogen werden.

Von einer etwas anderen Form der Mitgestaltung erzählt Peter. Durch die Neuimplementierung eines Flipped Classroom Modells in seinem Modul erlebt er Veränderungen in der Interaktion und Kommunikation mit den Studierenden und sieht so mehr Möglichkeiten der Mitgestaltung und der Individualisierung:

«Und das Abtreten von der Verantwortung auch an den Studenten und das Fördern von Lerngruppen in der Klasse und, das machen natürlich nicht alle Dozenten gleich wie ich, (...), dann mindestens hier meine punktuelle Erfahrung, dass es wirklich so funktioniert und dass es nicht nur schlecht ist, wenn man auf eine Art auch diese Mitverantwortung mehr am Studenten übergibt.» (Peter, 4:32)

Es ist, so Peter, also *«nicht nur schlecht»*, wenn man als Dozent auch Verantwortung abgeben kann. Die geteilte Verantwortung für den Lernprozess und damit verknüpft auch für den

Lernerfolg sieht Peter eher als neuere Erfahrung, die für ihn jedoch zu einem wichtigen Bestandteil seiner Lehre geworden ist. Diese Veränderungen stellt er in den Kontext von heterogenen Studierenden und den unterschiedlichen Erfahrungen, die diese mitbringen.

Humor

Humor wird von Lehrenden im Zusammenhang mit Diversität als Möglichkeit gesehen, einen spielerischen Zugang und Umgang zu finden, und er dient so als Mittel zur Interaktion und Kommunikation. Dank Humor können Momente von Uneindeutigkeit ausgehalten werden, wie es Samuel umschreibt:

«Etwas was sehr gut funktionieren kann ist auch, es gibt Formen von Humor z. B. der Müslüm oder so, die selbstironisch sind. Findet damit Zugänge und es darf auch etwas spielerisch sein, oder, um über diese Differenzen nachzudenken. Ich habe das Gefühl ich bin am Schauen und am Herausfinden, wie die Studierenden darauf reagieren.» (Samuel, 6:76)

Er spricht damit auch die Frage an, wie man Differenzen und die damit verbundenen (auch diskriminierenden) Erfahrungen zugänglich machen kann. Somit bezieht er sich auf Inhalte der Lehre im Themenfeld von Ungleichheit und Diskriminierung. Humor ist für ihn ein Mittel, damit nicht nur rein kognitiv-wissenschaftlich umzugehen, sondern Studierende auch auf anderer Ebene zu erreichen. *«Spielerische Sachen können extrem hilfreich sein, weil es ist ernst, es ist traurig und man muss diesem Ernst auch etwas den Wind aus den Segeln raus nehmen können, um einen Weg zu finden, wie damit umzugehen, sonst erschlägt es einen.» (Samuel, 6:79)* Samuel will durch das Spielerische und Humorvolle die Ernsthaftigkeit der Sache zugänglicher machen, d.h. einen Weg dazu finden, auch unbequeme und unangenehme Dinge anzusprechen. Humor schafft die nötige Distanz und ermöglicht es mit mehr Gelassenheit auf komplexe und schwierige Themen zu blicken. Auch Joy sieht Humor als geeignetes Mittel, um über Differenzen zu sprechen: *«Klar, da mache ich immer viele Witze auch über die Deutschen, das kommt immer gut an. Selbstironie? oder wie sagt man dann? Ja, das und auch, mit Alter mach ich natürlich auch, wenn wir sagen, dass ich sage, schauen sie mal ich bin ja aus ner alten Generation. Bei uns hat man sich noch Kassetten überspielt.» (Joy, 10:50)* Joy wählt das Mittel der Selbstironie und bezieht ihre Herkunft und ihr Alter als Kategorien der Differenz zu den Studierenden in die Lehrgestaltung mit ein. Sie versucht, damit Lockerheit und Zugänglichkeit herzustellen, also auch die Ernsthaftigkeit einer Thematik über Humor zugänglicher zu machen. Wobei die Zugänge zu Humor auch unterschiedlich verstanden werden.

5.4.3 Methodische Prinzipien der Lehrgestaltung

Weiter dem didaktischen Dreieck (vgl. Abb. 12) folgend, geht es in diesem Teilkapitel um die Ebene von Lehrformen. Konkret steht die methodische Gestaltung der Lehre zum Zweck des Kompetenzaufbaus der Studierenden im Zentrum. Welche methodischen Herangehensweisen erachten die befragten Lehrenden als zielführend für eine diversitätsbewusste Lehre? Welche Strategien wählten sie bis anhin und wie verbinden sie diese Auswahl mit der Diversität der Studierenden? Es geht weniger um einzelne didaktische Methoden, denn keine Methode ist per se gender- und diversitätsbewusst, sondern vielmehr um Prinzipien und Leitideen, wie z. B. die *Methodenvielfalt, die Individualisierung, Irritation sowie das Sichtbarmachen von marginalisierten Positionen*, die in der methodischen Ausgestaltung für die Lehrenden eine Rolle spielen.

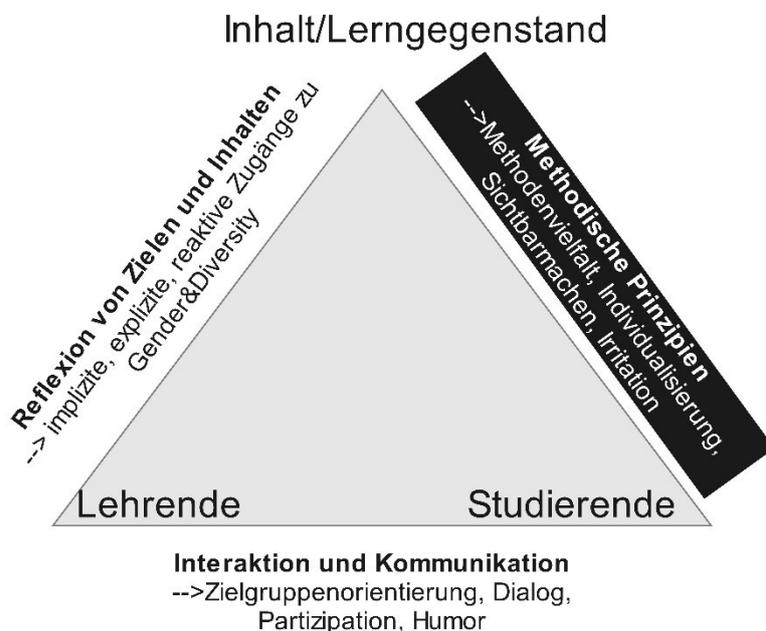


Abbildung 11: Didaktisches Dreieck: methodische Prinzipien (eigene Darstellung)

Methodenvielfalt und Mehrsinne-Prinzip

Methodenvielfalt wird mit der Vielfalt des Zielpublikums in Verbindung gebracht. Es wird davon ausgegangen, dass verschiedene Personen auch unterschiedliche Methoden brauchen. Robin bezieht methodische Vielfalt auch auf das Mehr-Sinne-Prinzip und wünscht sich für die eigene Lehre, dies noch vermehrt zu berücksichtigen:

«Es geht auch um die Kreativität, es geht darum mehr Sinne anzusprechen. Es geht bei mir viel über die Sprache oder über die Schrift. So auch der Versuch natürlich auch immer selber an der Nase zu nehmen und wie zu überlegen, 'okay, welches Lied würde jetzt noch passen im Unterricht', dass ich,

ich singe es nicht selber, aber ich spiele es vielleicht ab, so, dass vielleicht auch nochmal die anderen Sinne anregt.» (Robin, 3:62)

Es geht Robin darum, unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Zugängen (z. B. Musik) anzusprechen und abzuholen, und auch darauf zu achten, dass nicht alles über Sprache läuft. Implizit werden hier unterschiedliche «Lerntypen» angenommen. Ähnliches erzählt Angelo. Auch er geht von unterschiedlichen Lerntypen und deren unterschiedlichen Bedürfnissen aus, und er versucht, diese abwechslungsweise zu bedienen: *«Was ich versuche, halt Zahlen zu bringen, Geschichten zu erzählen, Bilder zu zeigen, also ein Mix oder, und auf den Slides sieht man das dann auch. Mit der Idee, dann hol ich immer mal jemand, eine andere Gruppe ab.» (Angelo, 7:49)*

Ähnlich umschreibt es Rolf, indem er auf unterschiedliche Bedarfe an Unterstützung und Methodenvielfalt Bezug nimmt:

«Ja, das heisst für mich, dass, wenn jemand kommt, zu uns kommt und grundsätzlich Interesse hat an der Materie, dass wir ihm die best mögliche Unterstützung bieten, all diese Lernziele auch zu erreichen, dass wir mit verschiedenen didaktischen Methoden einen spannenden, abwechslungsreichen, praxisorientierten Unterricht bieten und er wirklich auch sagen kann, hey das macht Spass, das fägt.» (Rolf, 5:19)

Rolf sieht es als seine Aufgabe, für unterschiedliche Personen und ihre Bedarfe spannenden, abwechslungsreichen Unterricht zu bieten. Er rückt dabei den Spass noch stärker ins Zentrum. Lernen soll auch Spass machen, egal wer was mitbringt. In diesem Sinne ist es der Anspruch der Lehrenden, möglichst alle Studierenden zu erreichen mit ihrer Lehre. Wie es Rolf an anderer Stelle ausdrückt: *«möglichst einen grossen Teil der Gauss Kurve abzudecken» (Rolf, 5:13)*. Die Vielfalt der Studierenden wird hier mit der Vielfalt der didaktischen Zugänge gleichgesetzt, und dabei wird insbesondere auf unterschiedliche Lerntypen bzw. Vorlieben Bezug genommen. Lehrende versuchen eine Vielzahl von unterschiedlichen Bedürfnissen zu berücksichtigen und machen dies an unterschiedlichen Methoden und Sinnen fest. Sie rücken ihr Verständnis von Diversität an eine lernrelevante Diversität heran, und spitzen diese lernrelevante Diversität auf «Lerntypen» zu.

Die Lehrenden versuchen also, nicht einen Normstudenten anzunehmen, sondern sich eine heterogene Gruppe von Studierenden vorzustellen. Hier setzt dann auch das Prinzip der Individualisierung an.

Individualisierung

Neben der methodischen Vielfalt und dem Mehrsinne-Prinzip spielen für die Lehrenden auch Aspekte von Individualisierung eine wichtige Rolle im Umgang mit Diversität. Als Antwort auf

Unterschiede werden individuelle Zugänge ermöglicht, weil die Lehrenden davon ausgehen, dass die Studierenden u.a. auch deshalb sehr unterschiedlich lernen, weil sie unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Erfahrungen mitbringen. Peter stellt eine zunehmende Heterogenität fest, sowohl in seinem Unterricht wie auch im gesamten Departement. Individualisierung sei eine strategische Antwort darauf, und das ist ihm auch für seinen Unterricht wichtig:

«(...) stelle ich, schon eine grössere Heterogenität fest, ich stelle, eine höhere Individualisierung fest, im Unterricht, also die Anforderungen oder die Priorisierung auch im Departement, (...) gibt es viel mehr Dozierende und die Hochschule selber natürlich auch, die auf eine Art, auch der Individualisierungen einen höheren Stellenwert beimisst und das bedeutet, dass man auf eine Art, auch weil man breiter rekrutiert, mehr auch das Problem dann hat, dass man irgendwie individuell auf die Leute eingehen muss.» (Peter, 4:16)

Peter setzt die Individualisierung im Modell von Flipped Classroom um und reagiert aus seiner Sicht auch auf Veränderungen und Anforderungen des Departments. Peter erklärt sich die grössere Heterogenität und die grösseren Anforderungen, die damit einher gehen, mit einer breiteren Rekrutierung. Er sieht das Modell des Flipped Classroom als Möglichkeit, unterschiedliche Bedürfnisse und Lernwege, Lerntempi oder unterschiedliches Vorwissen der Studierenden zu berücksichtigen und die Präsenzlehre individuell darauf abzustimmen. In der Lehre greift er die Themen der Studierenden auf und übt mit ihnen: *«Also Lernen ist ein sehr individueller Vorgang, wie Leute lernen, da beobachtet man wirklich die ganze, die ganze Palette.»* (Rolf, 5:27) In der Umsetzung sieht Rolf die Individualisierung auch als individuelle Zuwendung zu einzelnen Personen:

«Einmal hocke ich mit einem guten Studenten zusammen und rede mit dem ne viertel Stunde, weil es mir auch selber Spass macht und ich merke, dass es ihm Spass macht. Dann muss ich nachher sagen, jetzt muss ich mich halt unbedingt wieder um den Mittelwert kümmern. Andererseits sitze ich auch regelmässig Dreiviertelstunden mit einem schlechteren Studenten zusammen, wo die anderen warten müssen. Also, muss man einfach schauen, dass es im grösseren Durchschnitt ein bisschen aufgeht. Genau.» (Rolf, 5:17)

Rolf versteht seine Form der Individualisierung auch als individuelles Coaching. Entlang den Anliegen der Studierenden setzt er sich in unterschiedlicher Intensität mit bestimmten Studierenden auseinander. Er sucht für sich die Balance zwischen Begabtenförderung und Förderung schwächerer Studierenden, weil er den *«Grossteil der Gauss'schen Kurve»* abdecken will.

Irritation/Reibung/diverse Perspektiven

Irritation, Reibung, Widersprüche provozieren und diverse Perspektiven aufnehmen sehen die Lehrenden als zentrale Prinzipien, mit Verschiedenheit, Differenz und Diversität umzugehen. «In Bezug auf die für die machtkritische Thematisierung von Differenz so zentrale Aufgabe der Infragestellung von Differenzordnungen und Normen, erweist sich die Irritation, das heißt die dekonstruktive Infragestellung bestehender Differenzordnungen, als unhintergebar.» (Hoffarth/Klingler/Plößler 2013, S. 67)

Wie Kelly beschreibt, bezweckt Reibung, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen:

«Ich brauche Reibung, sonst bleibe ich immer an dem stecken, was ist und erst durch Auseinandersetzung merke ich eigentlich auch vielleicht 'aha, ich habe bisher immer nur in die eine Richtung gedacht, das finde ich wird immer beim Thema Interkulturalität so schön deutlich. Ich merke eigentlich erst, was mein Werte und Normen sind, wenn ich in einem Kontext komme, in dem es andere Werte und Normen gibt, indem meine Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden. Und dafür ist Diversität wichtig.» (Kelly, 2:76)

Kelly z. B. erzeugt bewusst Momente der Reibung in ihrer Lehre, indem sie z. B. heterogene Lernteams bildet, damit die Studierenden so durch die unterschiedlichen Positionen voneinander lernen können, oder sie als Dozentin selbst fordert das Denken und Argumentieren durch gezieltes Fragen und Irritieren heraus. Ähnlich beschreibt dies auch Angelo, der Widersprüche in der Lehre als produktiv erlebt und diese auch gezielt initiiert:

«Insofern, wenn es zu solchen Widersprüchen kommt im Unterricht, die find ich total produktiv. Bin sogar froh, wenn das kommt, dass die sich selber den Mut haben, das zu sagen, aber auch für die anderen, dass die hören, es gibt noch andere Positionen als die gängigen.» (Angelo, 7:87)

Es geht den Lehrenden darum, die Studierenden und sich selbst in die Lage zu versetzen, über das Gängige hinauszudenken, auch um sich als Person dezentrieren zu können, die gängigen Werte und Normen zu hinterfragen, und diese im professionellen Kontext zu reflektieren. Eine zentrale Zielsetzung für Angelo ist es, dass die Studierenden gesellschaftliche und sozialpolitische Zusammenhänge verstehen können, und um dies zu erreichen, sind unterschiedliche Positionen und Widersprüche wirkmächtig.

Sichtbarmachen von marginalisierten Positionen- in Beispielen, Prüfungen, Präsentationen

Das Sichtbarmachen von marginalisierten Positionen, insbesondere von Frauen, wird von einigen Lehrenden als zentral erachtet. In Beispielen innerhalb von Prüfungsaufgaben oder im Unterricht im Rahmen eigener Präsentationen sollen, so die Lehrenden, z. B. (erfolgreiche) Frauen sichtbar gemacht werden: *«Ich gebe viele Beispiele, auch bewusst von erfolgreichen Frauen, weil ich das*

gut finde, wenns denn welche hat, dass man das entsprechend auch als Praxisbeispiel zeigt, um Leute zu ermutigen.» (Joy, 10:46) Joy nennt dabei die Ermutigung als Motiv. Sie möchte die weiblichen Studierenden dazu anspornen, auch verantwortungsvolle Positionen in Führung und Leitung anzustreben, indem sie in der Lehre Beispiele von erfolgreichen Frauen benennt, um damit Vorbilder anzubieten. Auch Gabriele und Robin betonen, wie wichtig es ist, z. B. Wissenschaftlerinnen sichtbar zu machen und nicht nur weisse, europäische Männer zu zitieren oder in die Geschichtsschreibung aufzunehmen:

«(...) denn finde ich auch, das habe ich auch dieses Academic Manifesto unterschrieben, dass man nicht nur Geschichten lernt von den weiss-europäischen Männern, sondern, dass man eben auch schaut, was hat es auch noch gegeben, was gibt es für Wissenschaftsstränge, die vielleicht von Frauen verfolgt worden sind oder welche Wissenschaftlerinnen gibt es, die wir lehren können. Ja, die Studierenden haben auch gesagt, ja sie, sie wünschen sich eigentlich mehr Diversität auch und glaube auch (...).» (Robin, 3:74)

Wolf und sein Team wollen insbesondere in Prüfungsbeispielen darauf achten, dass nicht nur Männer vorkommen. Es habe bereits Interventionen gegeben, wenn es zu einseitig in diese Richtung ging. Eine systematische Reflexion oder gar Prüfung, inwiefern die Sichtbarkeit von Frauen zum Tragen komme, gebe es bis jetzt jedoch nicht:

«(...) ich hab da wie so den Eindruck, da müssen wir es nicht auswerten, weil das da nicht eindeutig ein Problem ist. Selbst wenns da jetzt ein paar mehr Frauen gibt oder ein paar mehr Männer- es ist halt dann, glaub ich schwierig, wenn das, wenn das so ganz stark in eine Richtung geht.» (Wolf, 8:49)

Insgesamt scheint es für das Sichtbarmachen von Frauen in Praxis und Wissenschaft, sei es in Form von Beispielen in der Lehre oder in den Prüfungen, eine gewisse Sensibilität zu geben. Noch etwas weiter gehen Samuel und Gabriele. Sie fordern die Berücksichtigung des Themas z. B. in der eigenen Professionstheorie in ihren jeweiligen Fachgebieten Soziale Arbeit und Kunst: *«Wie kann man neuere Ansätze, wie kann man, was weiss ich, wie kann man in einer Professionstheorie von der Sozialen Arbeit Ansätze aufnehmen, die postkolonial sind zum Beispiel, das ist nicht so einfach. Ich denke, das wird Zeit brauchen.» (Samuel, 6:110)* Samuel möchte die Professionstheorie kritischer beleuchtet wissen, und er versucht dies in seiner Lehre einzubeziehen, indem er z. B. postkoloniale Theorien aufnimmt und dabei über das Sichtbarmachen von Frauen auch Positionen von BPoC sichtbar machen möchte. Auch Gabriele strebt eine Öffnung von Perspektiven an, indem diversere Positionen einbezogen werden. Gabriele verhandelt dies über die Frage, wer zitiert wird: *«Ich hab es satt, von immer den gleichen, Männerphilosophen von Ende 20. Jahrhundert., und ich versuche immer Alternative den*

Studierenden zu zeigen und sagen, such andere, such nicht bekannte Personen zum Zitieren, ich glaub das ist etwas das ich mache.» (Gabriele, 9:60)

5.5 Selbstaffirmierung und Othering in der Hochschullehre

«People of Color haben wir natürlich durch unsere International Students. Da dreht sich auch niemand um oder findet was komisch, ist hier völlig, gehört hier völlig dazu. (...) das ist gar kein Thema in dem Sinne.» (Joy, 10:55)

Nach der Analyse von methodisch-didaktischen Handlungsweisen wird nun das dialektische Verhältnis von Selbstaffirmierung und Othering untersucht. Auch hierbei handelt sich im Sinne des Kodierrahmens um die *Ebene der Handlungs- und Interaktionsstrategien*. Selbstaffirmierung und Othering werden in der Interaktion hergestellt und wirksam, und sie stellen eine, wenn auch keine bewusste, Handlungsstrategie im Rahmen der produktiven Verunsicherung angesichts der Diversität der Studierenden dar.

Die Begriffsklärung wurde in Kapitel 2.2.2. vorgenommen. Die Selbstpositionierungen (vgl. Kapitel 5, S. 115) dienen als Ausgangslage. Im Zentrum der Analyse stehen jedoch jene Kategorien, die mittels axialen und selektiven Kodierens als die Kategorie «Selbstposition» bezeichnet wurden. Darin enthalten sind Codes z. B. zu: eigener Geltungsanspruch, eigene Positionierung, Selbstreflexion, Werthaltungen und Emotionen.

Die Analyse von Selbstaffirmierung in der Dialektik zu Othering wird in der vorliegenden Arbeit als eine Form von Machtanalyse, wie sie in Kapitel 4.1.4 beschrieben wurde, verstanden. Das heisst, das Material wurde dahingehend untersucht, wie Dinge different gemacht werden, wie das Eigene aufgewertet (Selbstaffirmierung) und damit «das Andere» oft auf subtile Weise abgewertet wird. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass eine so genannt «mythische Norm» (vgl. Lorde 2021, S. 132) nicht ausgesprochen aber trotzdem deutlich wird, insbesondere durch die Benennung des Anderen. Die mythische Norm kann den Charakter einer Selbstaffirmierung annehmen, die nicht ausgesprochen wird, weil sie hegemonial ist und die «Insignien der Macht in unserer Gesellschaft» (vgl. ebd., S. 133) definiert. Im Folgenden werden Facetten von Selbstaffirmierung und Othering wie sie sich in den Interviews zeigten, dargestellt und interpretiert (vgl. auch Abb. 13).

Verteidigungshaltung oder in Polemik, wie er selbst feststellt. Dies drückt sich als Widerstand gegenüber dem Diversity-Begriff aus, «(...) *dieser Sau, die durchs Dorf getrieben wird*». Konrad entwirft sich im Interview immer wieder als Mentor, als Frauenförderer, als Mann, der gendergerechte Sprache verwendet, als Dozent, der sich bemüht, weibliche Autorinnen und Positionen sichtbar zu machen. Dies kann als kontinuierliche Bemühung der Selbstaffirmierung rekonstruiert werden. In Genderfragen fühlt sich Konrad sicher und er hat eine klare Haltung. Durch die Erweiterung auf Diversity-Aspekte im Lehrkontext sieht er sich qua Interview in Frage gestellt und reagiert entsprechend widerständig und polemisch.

Joy schildert in der nachfolgenden Sequenz, wie «*ausländische Studierende aus anderen Kulturräumen*» weniger offen mit Frauen in Führungs- und Leitungspositionen umgehen können.

«Ich merke aber, dass Studierende, gerade die ausländischen Studierenden, einen wahnsinnigen Respekt haben, rein aus dem Fakt, das ist Frau Professor Joy. In verschiedenen Kulturräumen ist das nicht vorgesehen, dass man mit diesen Leuten in Dialog treten kann, dass sie dann so freundlich sind und antworten. Dass wenn man sagt, ich habe Schwierigkeiten, dass man sich an die Dozenten wenden darf.» (Joy, 10:40)

«*Die ausländischen Studierenden*» generalisiert sie zu einer homogenen Gruppe. Im Gegenzug dazu setzt sie sich selbst als Frau, als Vertreterin der fortschrittlichen Kultur der Schweizer*innen, als fortschrittlich gegenüber den rückständigen Kulturen, die in Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit noch nicht so weit zu sein scheinen. Dies kann als eine Form der Selbstaffirmierung in Bezug auf den eigenen Kulturraum rekonstruiert werden.

5.5.2 Die mythische Norm: der weisse, cis-männliche, körperlich unversehrte heterosexuelle Gymnasiast aus der Akademikerfamilie

Das Normale, die Norm, ist das Selbstverständliche, das Unhinterfragte und das Eindeutige, von dem angenommen wird, dass es weder benannt noch geklärt werden muss, weil es gesellschaftlich geteilt wird. Audre Lorde (vgl. 2021, S. 132) bezeichnet dies als «mythische Norm». Mythisch bezieht sich auch darauf, dass niemand diese Norm vollkommen verkörpert, dass aber dennoch Menschen durch sie markiert und positioniert, und eben als Abweichung derselben definiert werden. «Differenzen stehen somit bei Lorde nicht unverbunden nebeneinander, sondern richten sich auf ein hegemoniales Zentrum aus. In der Relation zwischen dem, was als Norm gilt, und dem, was als Differentes erscheint, werden Herrschaftsstrukturen ausgebildet und verfestigt.» (Purtschert/Meyer 2010, S. 133) In den Daten zeigt sich die mythische Norm auf verschiedene Art und Weise und quer durch verschiedene Differenzkategorien, die als Negativfolie zur Norm dienen (vgl. Said 1978). Damit laufen die

Erzählungen der Lehrenden die Gefahr, dass sie eine «single story» (vgl. Ngozi Adichie 2009). Die single story verkörpert die Norm, die Geschichten des Alltäglichen und Bekannten. Es sind Geschichten von und über die mythische Norm des *weissen*, cis-männlichen, körperlich unversehrten Gymnasiasten aus der Akademikerfamilie. Angelo z. B. äussert seine eigene Vermutung, der mythischen Norm entsprechend: *«Ich habe manchmal den Eindruck, jeder geht davon aus, da sitzen alles Gymnasiasten. Das ist aber auch nicht der Fall. Aber da bin ich mir nicht sicher, ob wir sie immer auf diesem Niveau abholen, mit dem sie einsteigen.»* (Angelo, 7:21)

Angelo äussert den Eindruck, dass *«der Gymnasiast»* unter den Lehrenden stillschweigend als Norm angenommen wird, wobei er mit dem «wir» hier auch die Studiengestaltung und das Curriculum meint. Im Rest des Interviews verwendet Angelo durchwegs gendersensible Sprache. Die Verwendung von *«Gymnasiasten»* tritt umso deutlicher zu Tage, als Angelo im Bereich Soziale Arbeit lehrt, wo in der Regel nur ca. ein Drittel der Studierenden männlich sind. In diesem Beispiel spricht er explizit von Gymnasiasten und kritisiert diese Haltung und Normsetzung. Mit dem männlichen Gymnasiasten ist auch eine Erwartung an ein bestimmtes Niveau von Sprachkompetenz verbunden, die Angelo im Verlauf des Interviews immer wieder problematisiert. Indem er anmahnt, dass sich nur wohlhabende Studierende Lektoratsarbeiten für bessere Noten in den Abschlussarbeiten leisten können. In diesem Zusammenhang fordert er ein Überdenken des geforderten Sprachniveaus. Mit der mythischen Norm des Studierenden als Gymnasiasten sind auch Attribute wie Abstraktionsfähigkeit, theoretisches Interesse und sprachliche Versiertheit verbunden, wie auch Samuel ausführt:

«Dass ich mich halt selber auch fest frage, was wir wissen oder eine Vermutung ist schon, dass die Studierende, die da sind an der Fachhochschule, viele haben etwas Mühe mit dem Theoretischen, mit dem Abstrakten, ja, sonst wären sie eher schon ins Gymnasium gegangen oder an der Uni gelandet, man sieht es nachher z. T. auch in der schriftlichen Arbeit, für viele ist es einfach ein Krampf so etwas zu schreiben und die ganzen Regeln einhalten und so (...), also der Anteil von Studierenden, die einfach, wenn man mit einem Text kommt und man sagt "dann lest doch mal das", dann ist vielleicht mal eine Abwehrhaltung oder ein Ablöcher dahinter und ich bin überzeugt, ich kann das natürlich nicht beweisen, dass das etwas zu tun hat mit ihrer sozialen Herkunft.»
(Samuel, 6:55)

Auch Samuel bedient sich des Bildes vom Gymnasiasten und verbindet es mit der Fähigkeit zum Verständnis von Abstraktion und Theorie. Diese Fähigkeiten scheinen Voraussetzung dafür zu sein, ins Gymnasium zu gehen. Sprachliche Eloquenz wird demnach vorausgesetzt bzw. deren Kehrseite wird problematisiert. Gleichzeitig spitzt Samuel diese Haltung noch zu, indem er hier Universität und Fachhochschule kontrastiert. Sprachkompetente Studierende würden eher an

der Uni studieren, so seine Ansicht. In der Konsequenz heisst dies, dass viele Studierenden an Fachhochschulen eher Mühe haben mit Abstraktion und Theorie, und entsprechend mit Abwehrhaltung reagieren. Samuel vermutet darin, genau wie Angelo, eine Verbindung zur sozialen Herkunft. So ergibt sich die Vorstellung eines männlichen Gymnasiasten aus einer Akademikerfamilie.

Eine weitere mythische Normsetzung ist *weiss*. «*People of Color, haben wir natürlich durch unsere International Students. Da dreht sich auch niemand um oder findet was komisch, das ist also, da hätte ich jetzt, das is- ist hier völlig, gehört hier völlig dazu. Das ist gar kein Thema in dem Sinne.*» (Joy, 10:55) Students of Color werden wie selbstverständlich als International Students wahrgenommen und somit als Austauschstudierende verortet. Dies hat den Charakter des Temporären, da Auslandsemester in der Regel nur von kurzer Studiendauer sind, die Studierenden sind somit Gäste, die wieder gehen. Auch im Studium International Management werden Students of Color als Teil eines internationalen Publikums verortet. *International* und *of Color* wird automatisch verknüpft, *national* und *of Color* hingegen kaum. Students of Color werden seltener als Teil der gängigen Studierendengruppe verstanden. Daraus kann gefolgert werden, dass eine *weisse* Norm angenommen wird, und auch hier: ohne diese so benennen zu müssen. Erst durch die Rekonstruktion der Daten zeigt sich das Ungesagte. Benannt werden muss nur die Abweichung, «das Andere». Mit der Formulierung «*natürlich*» und der Verbindung mit einem bestimmten Teil der Studierenden, nämlich den International Students, wird die Hautfarbe im Aussen, als Teil «der Anderen», der «*International Students*» positioniert. Hautfarbe wird bestimmten Nationalitäten oder Zugehörigkeiten zugeschrieben. Damit wird auch gesagt, dass PoC international, aber nicht national sein können. Dies schafft eine Abgrenzung von den anderen, den anderen Nationen, jedoch auch den Personen of Color. Der Begriff «*natürlich*» verweist einerseits auf eine Selbstverständlichkeit, wird jedoch gleichzeitig auch naturalisierend eingesetzt, also der Natur der Dinge entsprechend sind People of Color gleichzeitig International Students.

5.5.3 «Wir haben Diversität»

Ahmed (2007, S. 235) konstatiert, unter Einbezug einer Kritik des Konzepts Diversity aus feministischer und postkolonialer Perspektive: «If difference is something 'they are', then it is something we 'can have'.» Differenzen seien in den Kulturen und Körpern von «den Anderen» verortet. Hier geht es darum, dass Differenz etwas ist, was die Anderen sind, was zu den Anderen gehört. Das führt in der diskursiven Logik dazu, dass Diversität etwas ist, das wir «haben» können. Dieses Haben ist eine Art Einverleibung oder Besitznahme. Die unsichtbare Norm, die als *Wir* zutage tritt, bleibt dabei unausgesprochen. Dieser Zusammenhang lässt sich

quer durch verschiedene Differenzkategorien gut rekonstruieren und er zeigt das dialektische Verhältnis von Selbstaffirmierung und Veränderung.

Einerseits erkennen die Lehrenden einen Unterschied zu vorher, indem sie betonen, dass es eine Zunahme der Diversität gegeben hat (vgl. Kapitel 5.1.1). So gibt es eine «*neue Generation*», «*breitere Gruppen von Studierenden*», die «*sehr lange sehr homogen gewesen*» ist und diese Zunahme wird dann am «Haben» verdeutlicht:

«Wir haben wirklich eine neue Generation, die kommen, wir haben viel mehr People of Color, als wir früher hatten, und sie bringen uns die ganze Debatte hier und erzählen uns, von ihren Kämpfen, von ihrer Diskriminierung, und deshalb ist es auch hier ein Thema. Also es ist auch, es kommt auch von den Studierenden und geht wieder, wie dieses mit den WC, geht wieder in die ganze Hochschule.»
(Gabriele, 9:84)

Mit dem Wir ist in diesem Kontext einerseits der Studiengang bzw. das Institut, wo der Studiengang verortet ist, gemeint. Andererseits ist damit auch die unmarkierte, unsichtbare Norm der *weissen* Positionen angedeutet. Das «Haben» bezieht Gabriele auf die neue Generation von Studierenden, demnach auch auf das Alter, wie im nächsten Teilsatz deutlich wird, auch auf die Zunahme von Studierenden of Color. Und wie Robin betont, ist mit diesem «Haben» auch das Eintreffen von neuen Geschichten verbunden: «*Wir haben einfach viel breitere Gruppen von Studierenden als wir auch schon gehabt haben, und das finde ich bereichernd. Es kommen neue Geschichten.*» (Robin, 3:34) Später betont Robin auch die Bereicherung durch die Diversifizierung der Geschichten. Das Eigene wird durch das Eintreffen dieser Geschichten bereichert und angereichert.

Kellys Aussage geht noch einen Schritt weiter, indem sie das Haben am Beispiel «*körperliche Einschränkung*» festmacht. «*Körperliche Einschränkung haben wir so gut wie gar nicht, das finde ich relativ auffallend, dass das so gut wie gar nicht da ist.*» (Kelly, 2:47) Durch diese Aussage entsteht der Eindruck, dass die körperliche Einschränkung in die Organisation inkorporiert wird. Das Wir bezieht sich hier auf den Studiengang. Diskursiv stellt Kelly also den Studiengang als «*körperlich eingeschränkt*» dar, die körperliche Einschränkung wird zu einem Teil des Studiengangs, der vorher als Wir unmarkiert und körperlich unversehrt war. Körperliche Einschränkung und Organisation bzw. Studiengang werden eins, markiert und adressiert wird hingegen nur die «*körperliche Einschränkung*». Auch bei dieser Aussage von Kelly wird die diskursive Logik deutlich, indem Migrationshintergründe auch dem Wir zugeschrieben werden: «*Was wir relativ stark haben, ist verschiedenste Migrationshintergründe.*» (Kelly, 2:48) Auch hier hat der Studiengang verschiedene Migrationshintergründe. Damit werden Studierende ein Stück

weit entpersonalisiert und ihre Migrationshintergründe gehen im Studiengang auf bzw. verschmelzen damit.

5.5.4 Defizitorientierung und fehlende Ressourcen

Auf die Frage, was die Diversität der Studierenden für seine Lehre bedeute, antwortet Peter, indem er auf eine für ihn notwendige Selbstverantwortung und Holschuld verweist. Er fokussiert dabei direkt auf den potenziellen Unterstützungsbedarf, der mit der Diversität einhergehen muss. Also Diversität hat folglich etwas mit dem Umgang von Bedürfnissen zu tun, es wird ein Problem antizipiert. Daraus folgt, dass die Hochschule Unterstützung bieten sollte: *«Indem ich sehr von Anfang an Wert lege, dass sich die Studierenden selber melden müssen und ich sie ermuntere auch, bei Fragen meine Unterstützung zu beanspruchen, dann sind z. B. Studierende, die eben einen anderen Hintergrund haben und sich dann das auch zutrauen, dieses Kommunikationsangebot zu nutzen.»* (Peter, 4: 40) Die Frage nach der Rolle der Diversität der Studierenden beantwortet Peter mit einem Fokus auf Unterstützungsbedarf. Indem er auf Defizite und fehlende Ressourcen der Anderen aufmerksam macht, vollzieht sich hier ein Othering, markiert durch den «anderen Hintergrund», der als different zum eigenen Hintergrund gesetzt wird. Häufig werden von den interviewten Personen mangelnde Sprachfähigkeiten festgestellt. Diese stehen dabei im Vordergrund, ohne dass die Mehrsprachigkeit und die daraus resultierenden Ressourcen in den Blick kommen. Eine andere Sprache als die Unterrichtssprache Deutsch wird oft zum Exklusionsmoment und zu einem Moment der Veränderung, indem andere Sprachen auch an andere Herkünfte gekoppelt werden:

«Asylbewerbende oder Leute, die einen Aufenthaltsstatus haben, aber eigentlich erst Fuss fassen, für diese ist es häufig eben auch eine kulturelle Überforderung, ja. Da ist dann häufig schon in der Kommunikation, also sprachlich ist es schwierig und man sich die Zeit nicht immer nehmen kann, auch als Dozent nicht.» (Peter, 4:87)

In diesem Abschnitt wird nicht nur die Sprache zum Defizit, es wird darüber hinaus auch eine kulturelle Überforderung ins Feld geführt. Asylbewerbende Studierende werden somit zu Anderen gemacht, die hauptsächlich über Defizite und kulturelle Überforderung und mangelnde sprachliche Ausdrucksweise adressiert werden. Die Barrieren und Hindernisse, die durch Lehre oder die Hochschule entstehen, werden dabei oftmals gar nicht thematisiert. Peter geht hier so weit, dass er auch mangelnde Zeit für Unterstützung einräumt. Die Defizitorientierung in Bezug auf Sprache zeigt sich anhand einer Kontrastierung zur Fähigkeit zum Abstrakten bzw. zum Theoretischen, wie es Samuel umschreibt. Je nach Kontext wird Sprache und Ausdrucksweise mit kognitiven Fähigkeiten verknüpft und teilweise an die Migrationsanderen oder an die Studierenden aus bildungsfernen Schichten adressiert:

«Viele haben etwas Mühe mit dem Theoretischen, mit dem Abstrakten, ja, sonst wären sie eher schon ins Gymnasium gegangen oder an der Uni gelandet, oder, kann sein, oder, es gibt viele, man sieht es nachher z.T. auch in der schriftlichen Arbeit, für viele ist es einfach einen Krampf, so etwas zu schreiben und die ganzen Regeln einhalten und so.» (Samuel, 6:55)

Wie selbstverständlich wird angenommen, dass Studierende, die nicht auf dem Gymnasium waren, sprachliche Defizite mitbringen. Dies wird auf Beobachtungen abgestützt, z. B. bei der Begleitung von schriftlichen Arbeiten. Auch werden diese Prozesse des Schreibens als *«Krampf»*, als mühevoll bezeichnet. Es gibt auch andere Zugänge, um positiv über Sprache zu sprechen, beispielsweise indem auf Sprachenvielfalt verwiesen wird. Dabei wird jedoch deutlich, dass die Sprachenvielfalt und die damit verbundene positive Konnotation an hegemoniale Sprachen wie deutsch, französisch und englisch geknüpft sind: *«Wir haben eine Vielfältigkeit in den Sprachen, dass wir ja an der Grenze zur Westschweiz, wir lehren zwar nicht bilingue, aber wir gestatten französische und englische Abschlussarbeiten. Die Alltagssprache ist auch Hochdeutsch am Haus, also das ist auch eine Form von Vielfalt.» (Konrad, 1:39)* Hier wird wiederum die Vielfalt über ein *«Haben»* von Vielfältigkeit hergestellt, diesmal über das Haben von hegemonialer Sprachenvielfalt. Vielfalt wird positiv an die Sprachenvielfalt gebunden und dient damit auch als Qualitätsmerkmal, als Charakterisierung von Vielfalt im Studium.

Eine andere Form der Defizitorientierung zeigt sich in der Orientierung am medizinischen Modell von Behinderung. Die Kategorie Behinderung wird fast ausschliesslich im Zusammenhang mit Nachteilsausgleich thematisiert. Es werden erfolgreiche Beispiele, aber auch Herausforderungen erzählt, wo beim Nachteilsausgleich bzw. bei der Umsetzung der Massnahmen auch Grenzen erkannt werden. Betont wird z. B. eine Zunahme von psychischen Beeinträchtigungen bei Studierenden, was zu Herausforderungen führe: *«(...) das einfach aufwändig ist bei den Prüfungen, dann haben wir fünf, die dürfen eine halbe Stunde länger und eine die muss allein sein, weil sie Panik kriegt, wenn sie in Hunderter- in grossen Räume ist.» (Angelo, 7:74)* Auch sind die Lehrenden teilweise unsicher (*«fehlende Tools»*), wie sie damit umgehen sollen. Insgesamt zeigt sich eine Akzeptanz des Nachteilsausgleiches und das Instrument wird als Mittel zur Chancengleichheit breit akzeptiert. Gleichzeitig wird durch die Aussagen dazu deutlich, dass die Akzeptanz mit einem medizinischen und individuumszentrierten Verständnis von Behinderung einhergeht. Die Beeinträchtigung wird an die Person gebunden. Die Massnahmen, die im Rahmen des Nachteilsausgleiches ergriffen werden, bezeichnen die Interviewten als Problemlösungen und Sonderlösungen. So formuliert beispielsweise Peter, *«(...) angefangen bei Fragen von Nachteilsausgleich mit speziellen privaten Situationen, (...)» (Peter, 4:63)*. Die Notwendigkeit von Nachteilsausgleich entsteht gemäss dieser Aussage aus einer *«speziellen,*

privaten Situation» heraus. Die Beeinträchtigung, die in der Regel attestiert werden muss, wird hier von Peter als eine spezielle private Situation dargestellt. So wird Behinderung ins Private verlagert und individualisiert, sie wird zu etwas gemacht, was «die Anderen» haben. Behinderung wird nicht durch ein soziales Modell gerahmt, bei dem die Barrieren auch in Lehre, Curriculum und auf Ebene des ganzen Studiums zu suchen wären. Auch hier zeigt sich die dialektische Verschränkung von Selbstaffirmierung und Othering. Den behinderten Personen, den Sonderfällen, den privaten Situationen «der Anderen» wird eine gesunde, körperlich unversehrte öffentliche Hochschulkultur entgegengestellt, die grossmütig Antworten und Lösungen für individuelle Probleme zur Verfügung stellt.

5.5.5 Sonderlösungen - Lösungen finden für die Probleme «der Anderen»

Als Antwort auf die Defizite und Probleme der Anderen werden Lösungen angeboten und es werden vielfältige Wege aufgezeigt, was zur Behebung des Problems unternommen wird. Dabei bleibt das Problem beim Individuum und über die Lösungsfindung tritt die eigene Involviertheit zu Tage, was als Akt der Selbstaffirmierung gedeutet werden kann:

«Also wir haben immer Studierende, die krankheitshalber zum Teil auch länger ausfallen und so weiter. äh, das geht halt alles über den Studiengangleiter. Der informiert uns schon, so Dinge gibts auch immer wieder, da müssen meistens auch Sonderlösungen gefunden werden mit dem ganzen reglementarischen Ablauf, weil so Leute brauchen länger Zeit.» (Rolf, 5:40)

Rolf bezeichnet die Massnahme zum Nachteilsausgleich als Sonderlösung. Rechtlich geht es beim Nachteilsausgleich um eine Gewährleistung und Verminderung einer direkten oder indirekten Diskriminierung. Diese Prozesse sollten in den Regelablauf eingebunden sein. Mit dem Label «Sonderlösung» wird sowohl die Person mit Behinderung wie auch die Beeinträchtigung an sich als gesondert, speziell und abweichend wahrgenommen und dargestellt. Ähnlich spricht dies Wolf an, auch im Kontext von Nachteilsausgleich:

«Also manchmal sinds ja bereits bekannte Probleme und manchmal entwickeln sich Probleme erst, dass sie, sie ähm, dass sie sich gerne auch jederzeit an die Studiengangleitung wenden können oder eben auch direkt an diese Beratungsstellen, dass wir vertraulich mit diesen Problemen umgehen und dass, je früher sich jemand meldet, desto besser Lösungen finden kann. Weil was wir auch haben, dass Dinge gar nicht gut laufen und und wir stellen dann am Ende fest, da hat es ein Problem gegeben, die Person hat sich aber nicht gemeldet und das ist dann immer schwieriger.» (Wolf, 8:22)

Wolf spricht hier über Nachteilsausgleich für Studierende mit Behinderungen und delegiert die Probleme an die Studierenden, die Probleme haben. Die Probleme werden folglich nicht durch das System, durch die Lehre o.Ä. verursacht, sondern die Behinderung wird individualisiert und

als Problem deklariert. Das Problem «der Anderen» wird zur dankbar angenommen Herausforderung, für die man gerne institutionelle Lösungen findet. Wolf verwendet den Begriff «*Problem*» oft im Interview und meist in Kombination mit Problemen, die andere Personen haben, z. B. Probleme aufgrund einer Behinderung, oder Probleme, die Frauen haben und LGBTQIA+ Personen. Wolf begründet dies auch damit, dass diese Personen ihre eigenen Selbsthilfegruppen institutionalisiert haben.

«Ja, das find ich-, ich glaub man muss immer gucken. Gibts da tatsächlich ein Problem und dann muss man gucken oder ein starkes Ungleichgewicht wie man damit umgeht und eben offensichtlich scheints bei den Männern kein Problem zu geben, sonst hätten die wahrscheinlich auch ihre eigene Gruppe.» (Wolf, 8:60)

Die Probleme sind bei «den Anderen» zu verorten, bei denen, die abweichen von der gesetzten mythischen (männlichen) Norm: Frauen, People of Color, LGBTQIA+ Personen, Studierende mit Behinderungen oder Studierende mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund. Diese Gruppen von Personen werden von Wolf als Menschen mit Problemen verstanden, die sich in Selbsthilfegruppen zusammenschließen. Als Positivbeispiel führt er «die Männer» auf, die keine Probleme zu haben scheinen und damit auch nicht organisiert sind. Dabei lässt er ausser Acht, was die Ursache «der Probleme» sein könnten.

5.5.6 Othering, Anerkennung und Adressierung

In Anlehnung an Reh und Ricken (vgl. 2012), die sich auf Butler und andere beziehen, wird der Terminus Anerkennung nicht per se positiv gefasst. Vielmehr schlagen sie vor, «Anerkennung als Adressierung zu operationalisieren und damit als grundsätzliche Struktur in und von Interaktion zu interpretieren.» (vgl. ebd., S. 42) Daraus folgt, dass es weniger darauf ankommt, Menschen positiv, also wertschätzend, oder negativ, also abwertend, anzusprechen. Sondern es kommt überhaupt auf den Akt der Adressierung darauf an, also «wie man von wem, vor wem, als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird.» (vgl. ebd.) Damit kann Anerkennung im Kleid von Selbstaffirmierung zu Tage treten, wie die folgenden Analysen zeigen.

Die bisherigen Analysen zeigten auf, wie eng Anerkennung und Othering zusammenhängen. Auf der einen Seite steht der Versuch, Differenzen nicht zu hierarchisieren (vgl. Adorno 2014; Maihofer 1995; Prengel 2001), Personen als Individuen wahrzunehmen und Wertschätzung im Lehralltag vorzuleben (gelebte Vielfalt wie es oft auch in den Diversity-Policies heisst). Auf der anderen Seite bzw. als Teil desselben dialektischen Prozesses erfolgen Otheringprozesse im Sinne von Adressierungen. Und dies zeigt sich darin, dass «die Anderen» markiert werden:

«Studierende mit einem Migrationshintergrund, die aber ihre Jugend mehrheitlich hier in der Schweiz erleben konnten, und auch Schweizer Schule, Volksschule und Schulsystem schon kennen gelernt haben, wenn diese den Zugang nachher finden an einer Fachhochschule und ihre Eltern häufig eben bildungsfern unterwegs sind, zwar eine gute Bildung haben, aber aufgrund von der Integration in unserer Gesellschaft nicht einfach diesen Status sich erarbeiten konnten, dass diese Studierenden häufig extrem leistungsbezogen sind und total motiviert und die wollen.» (Peter, 4:86)

Peter scheint hier Leistungen und die hohe Motivation von migrantischen Studierenden zu betonen und wertzuschätzen. Im Versuch diese nicht herabzusetzen, läuft er mit seiner Aussage jedoch die Gefahr des Othering, beispielsweise weil der Migrationshintergrund an das bildungsferne Elternhaus geknüpft wird. Peter verbindet hier Klasse und ethnische oder nationale Herkunft. Zudem führt er mit der Integration ein weiteres Themenfeld ein. Die von ihm markierten Anderen müssen sich zusätzlich in ein schweizerisches System integrieren, womit die vermeintliche Andersheit noch deutlicher gemacht wird. Eine andere Form der Gratwanderung ist bei Angelo rekonstruierbar, er erzählt, wie er Diversity in die Lehre reinholt: *«Also so hol ich sozusagen die Diversity, die natürlich unter den Studierenden existiert, wird automatisch zum Thema im Unterricht, einfach unter bestimmten Blickwinkeln. Und das, da fühlen sich natürlich viele auch abgeholt. Das ist genau ihr Alltag, was sie dann erleben, was ich da erzählen.» (Angelo, 7:61)* Man kann in dieser Aussage eine Offenheit und anerkennende Herangehensweise feststellen, die auch Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen Realitäten und Positionierungen aufzeigt. Er hat Ideen, wie er die *«natürliche»* Diversity unter den Studierenden in die Lehrsituation integriert. Gleichzeitig sagt er, *«ich hole die Diversity rein»*. Also er ist in der machtvollen Position, darüber entscheiden zu können, ob er diesen unterschiedlichen Realitäten Rechnung tragen und Raum geben will, oder auch nicht. Angelo argumentiert auch mit den Lebenswelten der Studierenden. Insofern macht Angelo keine Zuschreibungen, sondern lässt es offen für «viele» und dennoch ist es der Dozent, der Raum geben kann oder nicht.

Auch die folgende Aussage von Rolf zeigt den schmalen Grat zwischen Anerkennung und Othering:

«Sei es irgendwie- natürlich der berufliche Hintergrund der Lehre ein wenig unterschiedlich, aber das, was es dann spannend macht, ist schon irgendwie der kulturelle Hintergrund, ähm, rein schon nur die Persönlichkeit, die unterschiedlichen Ausprägungen von Persönlichkeiten, also Lernen ist ein sehr individueller Vorgang, wie Leute lernen, da beobachtet man wirklich die ganze, die ganze Palette. Und mir macht das wirklich Spass als Dozent.» (Rolf, 5:25)

Im Grunde möchte er seine Offenheit gegenüber unterschiedlichen Persönlichkeiten und kulturellen Hintergründen darlegen. Hier wird jedoch Multikulti und Buntheit zum Spassfaktor

degradiert. Rolf verkörpert auf der einen Seite als Lehrender die mythische Norm als *weisser cis-Mann*. Für ihn bedeutet die Diversität Spass. Auf der Kehrseite befinden sich die von ihm markierten migrantischen Studierenden, die auch von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen sind. Diversität wird zum Spassfaktor, ungeachtet der Konsequenzen für die adressierten Anderen. Auch die folgende Aussage von Joy nimmt das Moment von «Multikulti» auf, darauf kann man stolz sein, und in ihrer Buntheit macht Vielfalt Spass, auch weil man dadurch «*von anderen lernen*» kann.

«Also zwei von unserem Departement, aber dann auch noch von anderen Departementen. Und der Aufhänger war, was könnt ihr von mir lernen, also was bringt meine Kultur, also was die Schweizerinnen und Schweizer noch was von uns lernen können. Und das war sehr gut gemacht, wirklich coole Videos. Diversity in den Facetten, also mehr jetzt auf die Hautfarbe jetzt bezogen bzw. nicht jetzt die Hautfarbe, sondern wo komme ich ursprünglich her.» (Joy, 10:112)

Joy will hier die Personen aus dem Video wertschätzen und signalisiert eine Offenheit für deren Geschichten, und sie zeigt ihre eigene Bereitschaft zu lernen. Gleichzeitig verstrickt sie sich, indem sie Verbindungen herstellt zwischen Hautfarbe, Herkunft und was Schweizer*innen von diesen Anderen aufgrund deren Positionierung als Andere noch lernen könnten. So dass die Dialektik von Selbstaffirmierung (sich selbst höher setzen und gleichzeitig lernbereit) und Othering (die Anderen, von denen «Schweizer noch was lernen können») erkennbar ist.

Eine weitere Variante stellt folgende Aussage von Peter dar:

«Nehmen wir an, jemand der in einem afrikanischen Staat von irgendwo, eine gymnasiale Matur gemacht, dass wahrscheinlich nicht in allen Teilen dann-, dass man bei uns einen erfolgreichen Studienstart hat, weil die Eigenverantwortung z.B. bei uns eher da ist.» (Peter, 4:47)

Hier geschieht eine häufig vorkommende Veränderung, indem ein «*afrikanischer Staat*» als Negativfolie zur fortschrittlichen Schweiz verwendet wird. Indem angenommen wird, dass «dort» die Eigenverantwortung keine grosse Rolle spielt, wird sie den hiesigen Maturanden zugesprochen. Das schweizerische Bildungsbürgertum ist hier der normative Referenzrahmen für die Eigenverantwortung und wird selbstaffirmativ hochgehalten. Maturanden aus «*afrikanischen Staaten*» wird die Selbstverantwortung abgesprochen.

5.6 Lehrende zwischen Unsicherheit, Selbstreflexion und Verbündete suchen

«Ja, auf jeden Fall, die Auseinandersetzung mit Privilegien im Hochschulkontext ist in meinem Erleben überfällig. Genau, beginnt schon bei mir selbst. (...) Ja, diesen Diskurs sollten wir führen, alle zusammen.» (Toni, 11:48)

Bis jetzt wurden die Analyseergebnisse entlang des Phänomens (produktive Verunsicherung), der ursächlichen Bedingungen (Diversity als Tatsache), der Kontexte (Wissen und damit Verständnis von Diversity), der intervenierenden Bedingungen (organisationale Rahmenbedingungen auf der Ebene von Hochschulmanagement, Curricula) und der Handlungsstrategien (methodisch-didaktisches Handeln im Kontext von Diversity und Prozesse von Selbstaffirmierung und Othering) dargestellt. Abschliessend werden nun die Ergebnisse präsentiert, die sich als Konsequenzen aus den bisherigen Analysen rekonstruieren lassen. Gemäss Strauss und Corbin (vgl. 1996, S. 85) bedeuten «Konsequenzen» im Kontext des Kodierrahmens die Ergebnisse, die aus den Handlungen und Interaktionen heraus entstehen, d. h. es handelt sich um Folgen, die sich aus dem Bewältigen des Phänomens ergeben. Sie sind jedoch nicht immer intentional, und auch nicht vorhersagbar. Auch Leerstellen, also das Ausbleiben von aktiv-bewusstem Tun werden in diesem Sinne als Konsequenzen bezeichnet und können sich sowohl für Menschen wie auch für Orte oder Dinge ergeben. Sie können zudem zu einem Teil der Bedingungen werden (Kontextbedingungen oder intervenierende Bedingungen). Die Konsequenz der Unsicherheit zeigt sich facettenreich und führt zu einem breiten Spektrum an unterschiedlichen Folgestrategien. Unsicherheit zeigt sich auf der einen Seite in Form von Widerstand und Polemik, in Abgrenzung und damit Distanzierung von Verantwortlichkeit, oder auch in Formen von Derailing, indem z. B. argumentativ vom Thema abgelenkt bzw. das Thema gewechselt wird, oder es erfolgt eine Delegation von Verantwortung an andere Stellen und Personen. Auf der anderen Seite zeigt sich die Unsicherheit darin, dass damit «gespielt» und gearbeitet wird, und dass die Unsicherheit als Auslöser für *Selbstreflexion und Hegemonieselbstkritik* genutzt wird.

«Aber was ist Diversität? Ich müsste jetzt mein Telefon rausholen und mich fragen, was wird eigentlich genauer darunter geklammert, das ist diese Sau, die durchs Dorf getrieben wird.» (Konrad, 1:36) Einerseits zeigt sich die Unsicherheit in dieser polemischen Aussage als produktive Verunsicherung, also können das Phänomen an sich und die wahrgenommene Diversität Unsicherheit auslösen. Andererseits zeigt sich in der Art und Weise der Reaktion, nämlich in Form von Polemik und Widerstand, auch eine Unsicherheit in Bezug auf Denken und

Handeln, eine Unsicherheit in Bezug auf die Begriffsdefinition («*was ist es überhaupt*») und eine Unsicherheit, von der in Form der Polemik «*die Sau, die durchs Dorf getrieben wird*» auch abgelenkt wird. D.h. aus einer produktiven Verunsicherung kann zeitgleich eine Unsicherheit entstehen, die zur polemischen Reaktion führt, und die eine Art Widerstand erregt. Dieser Widerstand zeigt sich darin, dass im Kleid der Polemik eine Distanznahme erfolgt. Der Begriff Diversity wird kritisiert und in Frage gestellt. So distanzieren sich Lehrende von einem potenziellen Auftrag, oder davon, etwas unternehmen bzw. sich weiterführende Gedanken machen zu müssen. Aus dieser Unsicherheit kann somit einerseits die (unbewusste) Ablehnung von adaptierten Handlungsstrategien erfolgen, oder die Handlungsaufforderung kann an andere Stellen delegiert werden (z. B. an Studienleitung, Diversity-Beauftragte, Studierende selbst), oder aber der Handlungsdruck wird gänzlich von sich gewiesen, z. B. durch die Betonung und Gewichtung von Auftrag und Zielsetzungen von Hochschulen bzw. Studiengängen. Lehrende berufen sich auf den Kernauftrag und damit aus ihrer Sicht auf die Fachebene, die sie als vermeintlich neutral wahrnehmen, und es wird zeitgleich auf die mangelnde Zeit oder fehlende Ressourcen verwiesen. Dies zeigt z. B. die Aussage von Wolf, der verschiedene Beispiele erzählt, wie es aus seiner Sicht gelungen ist, konstruktiv mit Diversity umzugehen (z. B. gendersensible Fallbeschreibungen bei Prüfungsfragen oder Toiletten für nicht-binäre Personen einführen). «*Dann solche Dinge noch mal extra zu thematisieren und zu diskutieren, ist jetzt auch nicht unser Auftrag. Weil bei uns in unserem Studiengang studiert man ja Betriebsökonomie und und das andere sind Rahmenbedingungen, die wie dazu gehören.*» (Wolf, 8:56) Er distanziert sich, indem er eine weiterführende Diskussion als «*nicht unser Auftrag*» bezeichnet. Es geht beim Studiengang um BWL. Diversity-Fragen, das sind Rahmenbedingungen, die oft in Form von Problemen auftreten und für die passende Lösungen gesucht werden. Wenn das Problem jedoch gelöst ist, so Wolf, kann man sich wieder dem Kerngeschäft widmen, der BWL. Damit widerspiegelt sich eine Form der Unsicherheit in einer Distanzierung von der Zuständigkeit für Aspekte rund um Diversity. An anderer Stelle delegiert er die Verantwortung an Diversity-Beauftragte oder Selbsthilfegruppen. Für ihn, sowohl in der Rolle als Dozent wie auch als Studiengangsverantwortlicher, ist der Auftrag durch kurzfristige Lösungen von Problemen erledigt. Wolfs Unsicherheit zeigt sich demnach auch in Form von nicht aktivem Handeln. Auch zeigt sie sich darin, dass er mögliche Unterschiede nivelliert: «*Und sonst so würd ich sagen, für meinen persönlichen Lehrunterricht, spielt es eigentlich keine Rolle, wer da sitzt, gender-technisch.*» (Wolf, 8:46) Gleichstellung heisst für ihn, alle gleich zu behandeln, weil Geschlecht, wie er hier sagt, keine Rolle spielt für seinen Lehrkontext.

Rolf stellt für seine Hochschule eine hohe Diversität z. B. in Bezug auf Migrationshintergründe fest, in Bezug auf die Geschlechtervielfalt sieht er jedoch Homogenität:

«Ich sage jetzt immer Studenten statt Studierende, nur wegen der Verschiedenheit oder. Wir haben doch - wir haben eine Frauenquote von ca. 3%. Darum, geschlechterspezifisch haben wir keine Verschiedenheit sozusagen. Das ist einfach bei den technischen Disziplinen zum Teil so. Aber in allen anderen Hinsichten, in jeder anderen Hinsicht, also, Geschlechterverteilung ist gerade wirklich das einzige wo wir keine Versch- wo wir keine Diversity haben. Sondern es ist überall sonst so. Das ist wirklich das, was es toll macht für mich, oder. ähm- was war deine Frage, sorry?» (Rolf, 5:22)

Für Rolf macht Diversität Spass, sie ist für ihn eine Bereicherung, es ergeben sich daraus spannende Geschichten und Situationen. Gleichzeitig weiss er um die geringe Anzahl Frauen in seinem Studiengang und nimmt dies auch als natürliche Tatsache wahr, *«und das ist einfach so»*. Diversität und Homogenität sind beides gesellschaftliche Tatsachen, auf die er als Dozent oder seine Hochschule keinen Einfluss zu haben scheinen. Auch hier wird ein möglicher Auftrag, sich dieser Frage aktiv zuzuwenden, von sich gewiesen. Die Unsicherheit zeigt sich bei Rolf auch darin, dass er am Ende dieser Interviewpassage die Rückfrage stellt: *«ähm, was war deine Frage, sorry?»* Er erzählt und verliert dann beim Erzählen den Faden bzw. es fehlen Puzzlesteine. Es gibt keine weiteren Ideen und Handlungsoptionen, auf die er in diesem Moment zurückgreifen kann. Deshalb ist das Thema für ihn erledigt.

Auch Ellis, die sich einerseits selbst als sensibilisiert bezeichnet und viel persönliches Engagement einbringt, normalisiert die gesellschaftlichen Tatsachen:

«Ja, ähm, das ist halt wie es ist, ich weiss nicht wie es anders wäre. Je mehr ich auch selber sensibilisiert bin. Ich bin ja eine Generation, ich musste nicht kämpfen, dass ich an der Hochschule XY studieren durfte. Also wir kämpfen gegen kleinere Dinge, dass man nicht ausreden kann an Sitzungen, dass eine Idee nicht aufgenommen wird und diese Dinge fallen mir schon immer mehr auf. Das ist wirklich so, und mit der Mitarbeitendenbefragung, da haben ein paar das Kreuzchen auf der anderen Seite gemacht, bei der Frage nach der Diskriminierung. Und das ist jetzt ein Riesenthema, das auch offen diskutiert wird. Eben das sind kleinere Dinge, die aber allen von uns passieren. Für uns ist das so normal, dass du am Apéro für die neue Sekretärin gehalten wirst.» (Ellis, 12:43)

Einerseits ist sie sich etlicher Diskriminierungsmomente (hier in Bezug auf sexistische Strukturen in ihrem Fach bzw. an ihrer Hochschule) bewusst und teilt dies über die Teilnahme an einer Mitarbeitendenbefragung gemeinsam mit anderen Frauen auch mit. Sie nimmt wahr, schaut hin und sucht ihre eigenen Wege, und sie versucht, das Thema auch anzunehmen. Andererseits ist es für sie eine Normalität, als Sekretärin wahrgenommen zu werden, und sie ist sich ihrer

begrenzten Handlungsmacht gewahr. Dies ist einerseits eine Form von Selbstschutz, jedoch auch eine übliche Form, gesellschaftliche Ungleichheiten und Machtverhältnisse hinzunehmen und selbst zu deren Reproduktion beizutragen.

Joy hat aus ihrer offenen, humorvollen Haltung heraus eine positive Wahrnehmung von sich selbst und ihrer Hochschule, was den Umgang mit Diversity betrifft. Sie lenkt den Blick immer wieder weg von möglichen Problemen, hin zu den bereits positiv erlebten Veränderungen. Auf Diskriminierungsmomente angesprochen, antwortet sie: *«Was finden Sie an der Fachhochschule XY, wo haben wir noch Potential, was können wir gar nicht sehen, weil wir weisse- weisse Leute, die deutsch sprechen, sind? Ohne Akzent. Weisen Sie uns doch mal drauf hin. Diese Diskussion hat gar nicht stattgefunden.»* (Joy, 10:68) Hier geht es um eine Situation mit einem international Student of Color, der den Anschluss an eine Projektgruppe verloren hatte. Joy zeigt auf, dass sie mit verschiedenen Mitteln der Kommunikation versucht hat, ihn in die Gruppe zu integrieren, bringt jedoch auch zur Sprache, dass die Thematisierung von Diskriminierung bzw. Rassismus gar nicht stattgefunden hätte. In ihrer Formulierung zeigt sich eine grundsätzliche Offenheit gegenüber *Hegemonieselbstkritik*: *«Was können wir gar nicht sehen, weil wir weisse- weisse Leute»* sind. Hier könnte auch das Moment der Unsicherheit als Auslöser von Selbstreflexion gesehen werden, denn Unsicherheit kann als Auslöser von Selbstreflexion fungieren, und diese geht oft mit Hegemonieselbstkritik einher. Oder es kann *«eine Faust in dein Gesicht»* sein, wie Gabriele ausführt.

«Was schreiben People of Color darüber, und im Reden mit ganz viel anderen Leuten, bekommst du auch sehr gute Bücher, sehr oft sind sie eine Faust in dein Gesicht, aber das ist wichtig zu lesen und zu verstehen. Ich bin wirklich anders seit- also was betrifft weisse Privilegien, ich bin ganz anders als vor einigen Jahren. Wo ich merke, oh Gott (ganz leise) alles was ich machen könnte, und nicht realisiere, was passiert auf der Seite.» (Gabriele, 9:58)

Durch eine bewusste und intensive Auseinandersetzung, die viel mit der Reflexion der eigenen Privilegien verknüpft ist, hat sich Gabriele verändert: *«Ich bin ganz anders als vor einigen Jahren.»* Sie führt dies auf ihre erweiterte Lektüre von Fachliteratur von PoC aus ihrem Fachgebiet zurück. Das Lesen und auch das Diskutieren mit anderen Menschen, also die bewusste Auseinandersetzung, hat sie massgeblich verändert und führt ihr auch vor Augen, was noch zu tun wäre, was sie selbst noch machen könnte. Die kritische Selbstreflexion führt zum Aufdecken von blinden Flecken und von nicht hinterfragten Machtverhältnissen. Hier zeigt sich die Unsicherheit als Auslöser dafür, ins aktive Denken und Handeln zu gehen, als eine Art, aufgerüttelt zu werden und den Blick zu öffnen. Inwiefern diese Selbstreflexion auch in Aktion und Handlung übertragen wird, hat gemäss Gabriele auch mit einer gewissen Positionierung an

der Hochschule zu tun: *«Dann kommen wir wieder an die Frage von Privileg. Also wer kann dann mitreden, wer kann etwas verändern, wer greift Parole etc., wer hat Angst, seinen Job zu verlieren, und das sind so mächtige Sachen.»* (Gabriele 9:68) Es wird die Frage gestellt, wer es sich überhaupt leisten kann, die Stimme zu erheben, auf Missstände hinzuweisen und Machtverhältnisse aufzuzeigen.

Kelly betont die Wichtigkeit von Reibung und von Irritation in Zusammenhang mit Diversität, hier am Beispiel von kulturellen Wert- und Normvorstellungen: *«Ich merke eigentlich erst, was mein Werte und Normen sind, wenn ich in einem Kontext komme, in dem es andere Werte und Normen gibt, indem meine Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden. Und dafür ist Diversität wichtig.»* (Kelly, 2:76)

Das Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten funktioniert, gemäss Kelly, über Differenzerfahrungen mit anderen Werten und Normen. Hier setzen Reflexionsprozesse ein, die zu adaptierten Handlungen führen können. Kelly befasst sich insbesondere mit Genderfragen in der Lehre und Forschung intensiv und sie richtet ihr Augenmerk in der Lehre auf bestimmte Situationen.

Auch Samuel nutzt die Unsicherheit als Auslöser für Selbstreflexion, er spielt mit dem Moment der Unsicherheit und nutzt es als Moment, sich *«zu dezentrierten»*, wie er ausführt:

«Aber auch ein wichtiger Punkt ist sicher auch der, dass man sich selber, dezentriert so zu sagen, dass wenn man über so Sachen redet halt zu sagen, ja gut, ich bin ein weisser Mann, Ärztesohn usw. d.h. ich rede auch aus einer, ich stehe irgendwo im Sozialraum so zu sagen, wenn ich über diese Sachen rede, und bin mir bewusst, dass es so ist, und so zu sagen wie das aufzubrechen, also ich hinterfrage die Idee, dass jemand einen universalen Standpunkt hat.» (Samuel, 6:71)

Samuel hat sich bewusst auf den Weg gemacht hat und sich auch theoretisch-wissenschaftlich geöffnet, wie er sagt, durch Lektüre von intersektionalen und postkolonialen Theorien und durch Diskussionen mit Kolleg*innen und Student*innen. Seine Zugänge haben sich dadurch verändert. Seine Positionierung im Sozialraum wahrzunehmen und sich zu verorten, ist ihm dabei wichtig, gerade wenn er mit Diversitäts-Themen in der Lehre unterwegs ist. Auch helfe es ihm, sich selbst gar nicht zu ernst zu nehmen: *«Das ist immer die Gefahr, weil ich finde, man macht etwas Wichtiges, dass man sich nachher selber zu wichtig nimmt, oder.»* (Samuel, 6:34) Er möchte sein Fach zwar vertreten, aber gleichzeitig möchte er weder sein Fach bzw. Thema noch sich selbst zu ernst nehmen. Auch hier zeigt sich eine bewusste Entscheidung, sich von bestimmten Positionen, Theorien, Aussagen verunsichern zu lassen und dies für eine Erweiterung des eigenen Denkens und Handelns zu nutzen. Insgesamt hat das viel mit Ausprobieren und Experimentieren zu tun: *«Also dort sehe ich mich selber, dort habe ich das Gefühl, ich bin auch noch am Experimentieren und am Ausprobieren, und ich bin auch nicht ganz sicher, wie man es thematisiert.»*

(Samuel, 6:70) Die eigene Unsicherheit und das Nicht-wissen-wie-tun hat für Samuel eine wichtige Funktion, und es ist für ihn ein wichtiger Teil dieses Prozesses der Dezentrierung.

Eine weitere Strategie, der Unsicherheit zu begegnen, ist es, aktiv nach Verbündeten zu suchen. Am Beispiel des feministischen Streiks von 2019 zeigen die Lehrenden auf, wie sie sich mit Studierenden verbündet haben, um Streikforderungen in Bezug auf die Ausbildung oder ihr eigenen Fachgebiete gemeinsam zu thematisieren und anzugehen.

«Ja und ich merke, okay, es gibt so Synergien jetzt in dieser Aktion zwischen diesen Mitarbeiterinnen und den Studentinnen, die wie, jemand hat eine Idee unabhängig von Mitarbeiterinnen oder Studierende und nachher schliessen sich diese Leute an, die mitmachen wollen und auch unabhängig von Hierarchien. Nachher gehen alle dem nach, was sie, was sie interessiert oder worauf sie Lust haben, oder dort wo sie sich wagen natürlich auch, ja.» (Robin, 3:72)

Unabhängig von Status oder Hierarchie an der Hochschule haben sich Student*innen und Mitarbeiter*innen für den Streiktag verbündet. Dies führte zu einem gemeinsamen Vorhaben, mit ganz unterschiedlichen Fragestellungen. Robin zeigt hier auf, dass ein Community-Building, eine Vernetzung wichtig ist, wenn man bestimmte Themen voranbringen möchte. Dies zeigt auch Gabriele auf, die prinzipiell ihre Lehre gemeinsam mit Student*innen und Kolleg*innen gestaltet. Lehre ist für sie eine Kooperation, ein Verbunden- und Verbündet-sein. *«Ich gestalte sie nicht alleine. Ich gestalte die mit dem Team und mit den Studierenden vom Institut selber. Und, ich glaub das ist sehr wichtig.» (Gabriele, 9:1)* Gabriele lässt sich auch bewusst und gezielt von Studierenden herausfordern, nimmt sich zurück und praktiziert ein aktives Zuhören, wie sie sagt. Sie orientiert sich an den *«seismographischen Studierenden»* und damit an den Themen, welche die Studierenden bewegen. Dies führt bei Gabriele zu Unsicherheit und schafft Raum für neue Ideen. Auch ist durch diese Form der aktiven Beziehungsgestaltung auch ein Verbündet sein über die einzelne Lehrveranstaltung hinaus möglich. Das zeigt sich z. B. in gemeinsamen Aktionen in der Hochschule.

Mit der folgenden Aussage von Konrad möchte ich diese Kapitel abschliessen. Seine Aussage schlägt einerseits den Bogen zum Anfang dieses Kapitels und sie zeigt auf, dass sich Widerstände während der Interviewsituation selbst produktiv verändern können. Widerstand und Polemik, die in Form einer produktiven Verunsicherung zu Tage treten, können Auslöser sein für Selbstreflexion, und diese wiederum kann eine Veränderung im Denken und Handeln nach sich ziehen.

«Didaktische Ausbildung individuell für uns angepasst machen, da kann ich mir schon vorstellen, dass das ein Thema ist, und ich höre und ich höre dem grade, grad sehr aufmerksam zu, weil wir sind noch in dem offenen Teil, wo wir sammeln, und ich werde jetzt meine Kollegin fragen 'hey, sag

mal, haben wir Diversität in irgend einer Weise drin?!, dass wir da auch auf die Strategie reagieren müssen, das nehme ich jetzt grad aus unserem Gespräch ganz positiv mit.» (Konrad, 1:111)

5.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Datenanalyse erfolgte auf der Basis des Kodierrahmens in Anlehnung an (vgl. Strauss/Corbin 1996), wobei der Kodierrahmen mit der intersektionalen Analyseperspektive kombiniert und ein «Modell der produktiven Verunsicherung im Kontext von Diversity in der Hochschullehre» entwickelt wurde. Die zentralen Analyseergebnisse sind in der Arbeit entlang dieses Modells dargestellt. Hier werden sie in komprimierter Form nochmals präsentiert.

Die «Kernkategorie» der *«produktiven Verunsicherung»* ist als Rekonstruktion des Phänomens, das sich facettenreich auf verschiedenen Ebenen in den Interviews zeigt, zu verstehen. Verunsicherung ist nicht per se produktiv, denn sie kann auch zu Rückzug, Widerstand und Delegation von Verantwortung führen. Verunsicherungen drücken sich in den Interviews als Verständigungsprozess beispielsweise bei der Suche nach Deutungen aus. Die Lehrenden stellen sich die Frage, was Diversity genau bedeutet (vgl. erste Fragestellung, S. 5). Dabei geht es um das Ringen nach einer Definition des Begriffs und der Zielgruppe. Und es geht um die Frage, welche methodisch-didaktischen Handlungsweisen im Kontext von Diversität sinnstiftend sind (vgl. zweite Fragestellung, S. 5). Darüber hinaus fragen sich die Lehrenden, ob ihr bisheriges Handeln falsch war. Diese Verunsicherung ist die Grundlage von Selbstreflexion und damit verknüpft für veränderte Handlungsweisen. Insgesamt zeigt sich die produktive Verunsicherung als Spannungsfeld von Denken, Fühlen und Handeln, das von einem Teil der Lehrenden bewusst und strategisch genutzt wird. Personen, Situationen, Literatur etc. können irritieren und produktiv verunsichern.

Als «ursächliche Bedingung» im Sinne des Kodierrahmens wurde die *«Diversität als Tatsache nicht mehr ignorieren können»* herausgearbeitet. Es geht um die Frage, woran es liegt, dass die Lehrenden Verunsicherung erleben. Die Lehrenden stellen eine Zunahme von Diversität fest, wobei sie Studierendengruppen (z. B. die Anzahl von Studierenden of Color) im Verlauf der Zeit miteinander vergleichen. Zudem betonen die Lehrenden, dass sie die Studierenden als «seismographisch» wahrnehmen. Das bedeutet, dass sich Studierende zunehmend für ihre eigenen Rechte einsetzen und z. B. eigene Diskriminierungserfahrungen anmahnen. Studierende fordern von den Hochschulen und Lehrenden eine verstärkte Auseinandersetzung mit Diversität und Nicht-Diskriminierung ein.

Als «Kontext», im Sinne des Kodierrahmens, wurde das «*Doing Diversity*» herausgearbeitet. Die Kontexte wirken auf die Handlungsstrategien: Wissen, Können und Einstellungen über Diversität und Nicht-Diskriminierung haben einen Einfluss auf die Handlungsstrategien. Hier stellt sich die Frage, wer überhaupt gemeint ist, wenn von Diversität die Rede ist (Zielgruppe)? Es geht nicht um die Analyse von viel vs. wenig Wissen und Können, sondern um die Frage, inwiefern das Wissen zum Thema Diversität auch im Verhältnis zum eigenen Lehrkontext (Thema und Fach) reflektiert wird. Oft bleibt das Thema Diversität diffus und uneindeutig, was sich in den Interviews beispielsweise in der Verwendung von Floskeln und Hilfsbegriffen wie «Bereicherung», «Wertschätzung», «Ressource» etc. erkennen lässt. Es scheint klar zu sein, dass Diversität in der Lehre wünschenswert ist. Diversität als Begriff wird positiv konnotiert (vgl. Ahmed 2007). Anders sieht es mit Begriffen wie z. B. Diskriminierung, Rassismus und Sexismus aus. Diese werden meist weder verwendet noch kontextualisiert. In den Interviews tritt hingegen oft das Phänomen des «counting people» (vgl. ebd., S. 249) auf. So zählen die Lehrenden auf, wer zur Gruppe der diversen Personen gehört. Dabei fällt auf, dass Diversität im Aussen, bei «den Anderen», verortet wird. Unbewusst wird von den interviewten Lehrenden Diversität als Abweichung von einer (unsichtbaren) Norm betont. Beim Sprechen über Diversität werden Differenzen erzeugt und reproduziert. Diversität wird jedoch auch in die Nähe von Chancengerechtigkeit und -gleichheit gerückt. Dabei reflektieren die Lehrenden, inwiefern ihnen selbst eine Verantwortung dabei zukommt, unterschiedliche Chancen, Bedarfe und Möglichkeiten der Studierenden zu berücksichtigen. Es wird auch Kritik am Begriff geäußert, und die befragten Lehrenden betonen die Bedeutung der Reflexion anhand von postkolonialen oder intersektionalen Analysen. Diversität ist nicht bloss «Bereicherung» und «Ressource», sondern auch ein Konzept, mit dem sich gängige Machtverhältnisse und eigene Involviertheit kritisch hinterfragen lassen. Hier zeigt sich das Produktive an der Verunsicherung: Wenn sich die lehrende Person selbst als Teil von Diversität und als Teil der gängigen Machtverhältnisse versteht, öffnet sie sich für (Selbst-)Reflexion. Insgesamt zeigt sich in den Interviews die Relevanz der Frage «What does diversity do?» (vgl. Ahmed 2007). Was wird konkret (nicht) getan, wenn von Diversity-Arbeit die Rede ist?

Auf der Ebene der «intervenierenden Bedingungen» (welche den breiteren strukturellen Kontext, der das methodisch-didaktische Handeln beeinflusst, umfasst) wurde «*Organisation und Rahmenbedingungen der Hochschulen*» herausgearbeitet. Als Heuristik für die Analyse diente das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung (vgl. Brahm/Jenert/Euler 2016b). Es integriert die Mikroebene der Lehr- und Lernumgebung, der Kompetenzentwicklung und der

didaktischen Designs der Lehrenden, die Mesoebene der Studienprogramme sowie die Makroebene der Organisation (strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen).

Ein Teil der Lehrenden findet es wichtig, dass die Fachhochschulen ihre Verantwortung in Bezug auf Diversity-Aspekte bewusst wahrnehmen und aktiv Massnahmen ergreifen, z. B. in Bezug auf Chancengleichheit oder Diskriminierung. Dabei betont ein Teil der Lehrenden die eigene Verantwortung diesbezüglich, während ein anderer Teil sich eher in der Rolle von Wissensvermittlung sieht. Letztere delegieren die Verantwortung für Diversitäts-Aspekte eher an spezifische Stellen wie beispielsweise Diversity-Beauftragte. Einige Interviewte nehmen ihre eigene Hochschule als wenig aktiv war. Gleichzeitig betonen sie aber die Verantwortung der Fachhochschulen in Bezug auf einen diskriminierungsfreien Ort des Studierens und Arbeitens. Vorhandene Diversity-Policies werden teilweise als Lippenbekenntnisse bezeichnet, die kaum in greifbare Massnahmen übersetzt würden. Auch wird ein Mangel an Ressourcen kritisiert, sowohl für Diversity-Beauftragte wie allgemein für eine diversitätssensible Lehre (z. B. grosse Studierendengruppen bei gleichzeitiger Forderung nach Individualisierung). Gefordert wird darüber hinaus eine diversitätsorientierte Personalpolitik. So wird der Lehrkörper insgesamt als wenig divers wahrgenommen. Eine angemessene Repräsentation von Diversität sei jedoch wichtig, damit die Studierenden entsprechende Vorbilder erleben können. Im Kontrast dazu gibt es Lehrende, die ein pointiert positives Bild ihrer Hochschule zeichnen. Wie auch Ahmed (vgl. 2006) in ihrer Studie aufzeigte, kann ein zu positives Bild von sich selbst und der Hochschule aktives Handeln verhindern. Damit Veränderungsprozesse initiiert werden, ist das Bewusstsein von Akteur*innen und Organisationen nötig, dass sie selbst an der Reproduktion von Ungleichheit beteiligt sind. Auf der Ebene der Studienprogramme wird eine Dekolonialisierung der Curricula gefordert. Hier werden Veränderungsimpulse eher als von Seiten «seismographischer Studierenden» als von Studienprogrammleitungen oder Lehrenden kommend wahrgenommen. Insgesamt betonen die Interviewten, dass diese Prozesse Zeit brauchen, weil damit auch bestimmte Standpunkte einer Disziplin in Frage gestellt werden (vgl. Cho et al. 2013; Thompson 2021a). Die Lehrenden erzählen des Weiteren davon, wie Koproduktionen mit anderen Lehrenden auch die eigene Lehre verbessert. Durch gegenseitige Feedbacks werden blinde Flecken aufgedeckt. Lehre wird von einigen nicht nur als Teamarbeit unter Lehrenden, sondern auch als Zusammenarbeit mit Studierenden verstanden. Andere Lehrende gestalten ihre Lehre unabhängig und schätzen den Spielraum und die Freiheit der Lehre, die ihnen von der Leitung gewährt wird.

Die Analyse auf der Ebene von Handlungs- und Interaktionsstrategien brachte «*methodisch-didaktische Handlungsstrategien*» hervor. Diese sind vielfältig und von unterschiedlichen Lehr-

Lernkulturen sowie Fachkulturen geprägt. Das didaktische Zieldreieck (vgl. Jank/Meyer 2014) diene als Heuristik für dieses Kapitel (Ebene der Ziele und Inhalte; Ebene der Interaktion und Kommunikation; Ebene der Prinzipien). Die Lehrenden fragen sich in der Interviewsituation, ob Diversity für ihre Lehre und ihre Lehrthemen überhaupt eine Rolle spielt, und versuchen diesbezüglich, ihren Auftrag in Bezug auf Diversity zu (er-)klären (Reflexion von Zielen und Inhalten). Dabei zeigen sich «explizite», «implizite» sowie «reaktive Ansätze». Beim ersten Ansatz werden Gender und Diversity in die Zielformulierungen aufgenommen und damit explizit zum Thema der Lehre gemacht (z. B. Plädoyers für postkoloniale Theorien als Gegenstand der Lehre). Implizite Ansätze verfolgen das Ziel, ein Lehr- und Lernumfeld zu schaffen, das es allen Studierenden ermöglicht, erfolgreich zu studieren, unabhängig von bestimmten Differenzkategorien wie z. B. Geschlecht (z. B. die Forderung danach, Frauen zu fördern oder Fall- und Prüfungsbeispiele diversitätssensibel zu formulieren). Beim reaktiven bzw. problemfokussierten Ansatz treten Lehrende erst in Aktion, wenn Probleme auftauchen (z. B. Nachteilsausgleich ausführen, Anmahnung der Studienleitung, Prüfungsbeispiele zu verändern, oder Lösungen finden, wenn Studierende etwas einfordern). Oder aber Diversity-Arbeit wird gänzlich an andere Stellen, bzw. Funktionen delegiert (z. B. Diversity-Beauftragte).

Auf der Ebene von Interaktion und Kommunikation steht die Frage im Zentrum, welche Formen und Prinzipien der Steuerung die Hochschullehrenden in Hinblick auf einen Umgang mit Diversity als zielführend erachten und selbst auch anwenden. Diese Frage betrifft Formen und Aspekte von Partizipation, Dialog und Teilnehmenden- bzw. Zielgruppenorientierung. Ein Bewusstsein dafür, sich in einem Raum mit einer heterogenen und diversen Studierendengruppe zu befinden, macht die Anforderungen der Lehre noch komplexer, da auf vielfältige Art und Weise Bedarfe, Bedürfnisse und Anforderungen der Studierenden berücksichtigt werden wollen.

Auf der Ebene der methodischen Prinzipien der Lehrgestaltung beziehen sich die Lehrenden auf: Methodenvielfalt und Mehr-Sinne-Prinzip, Individualisierung, Sichtbarmachen von marginalisierten Positionen sowie Irritation. Diese Strategien nutzen die Lehrenden unterschiedlich und in Bezug auf bestimmte Zielsetzungen. Die Lehrenden betonen, dass der Diversität der Studierenden auch durch eine Diversität in der Hochschullehre begegnet werden müsse, auf der Ebene von Methodik, Didaktik ebenso wie auf der Ebene der Inhalte.

Als weitere Ebene von «Handlungs- und Interaktionsstrategien» (vgl. Kodierrahmen) wurden Prozesse der «*Selbstaffirmierung und Othering*» herausgearbeitet, die der Machtanalyse dienen. Diese Prozesse erfolgen i.d.R. unbewusst, haben jedoch Folgen für die Interaktion und die beteiligten Personen. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass eine so genannt «mythische

Norm» (vgl. Lorde 2021, S. 132) nicht ausgesprochen aber trotzdem deutlich wird, insbesondere durch die Benennung «des Anderen». Dies kann zu Diskriminierungserfahrungen bei den betroffenen Personen führen. Machtanalysen zeigen sich darin, dass hegemoniale Positionen sichtbar gemacht werden, dass Diversität festgestellt und Defizite entlang von Differenzkategorien betont werden, oder dass für die Umsetzung von Sonderlösungen plädiert wird, wobei all dies letztlich zur Reproduktion von Othering beiträgt. Lehrende entwerfen sich selbst z. B. als Frauenförderer und Mentor und betonen ihre Bemühungen. Die Konfrontation mit anderen Differenzkategorien innerhalb des Interviews bringt dieses positive Bild ins Wanken. Auch werden Bilder von «den ausländischen Studierenden» gezeichnet, die auf die Wahrnehmung einer Homogenisierung einer an sich sehr diversen Gruppe verweisen. Es zeigt sich deutlich, wie schmal der Grat zwischen Anerkennung, Wertschätzung und Othering sein kann (vgl. Reh/Rabenstein 2012; Reh/Ricken 2012).

Im Sinne des Kodierrahmens zeigen sich auch «Konsequenzen». Die Konsequenz «*Unsicherheit*», zeigt sich facettenreich und führt zu einem breiten Spektrum an unterschiedlichen Folgestrategien. Unsicherheit lässt sich einerseits erkennen zum Beispiel an Widerstand und Polemik, oder an Abgrenzung und damit Distanzierung von Verantwortlichkeit. Es kommen Formen von Derailing vor, indem z. B. argumentativ vom Thema abgelenkt bzw. das Thema gewechselt wird, oder es erfolgt eine Delegation von Verantwortung an andere (z. B. an «Selbsthilfegruppen» und Diversity-Beauftragte). Andererseits entsteht durch Unsicherheit ein Experimentierraum, indem die Unsicherheit emotional wahrgenommen und als Auslöser für *Selbstreflexion* und Hegemonieselbstkritik genutzt wird. Die Lehrenden setzen sich z. B. mit dem Thema Intersektionalität auseinander, verbünden sich mit Kolleg*innen und Studierenden und begeben sich gemeinsam auf einen Lernweg mit dem Ziel, diskriminierungsfreie Räume zu gestalten.

6 Diskussion der Ergebnisse: Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung

Fachhochschulen sind Teil von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit an der (Re-)Produktion von Differenzen, Teilhabehindernissen und institutioneller Diskriminierung beteiligt. Dies veranschaulicht die vorliegende Studie und ergänzt damit andere Forschungsergebnisse (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Kalpaka 2015; Le Breton/Böhnel 2019; Riegel 2016). Die institutionelle Diskriminierung, die sich in Strukturen, Kultur und Handlungspraxen der Akteur*innen zeigt, wurde hier mit Hilfe einer machttheoretischen Analyse als Dialektik von Selbstaffirmierung und Othering herausgearbeitet. Veränderungen werden z. B. sichtbar durch den defizitären Blick der Lehrenden auf Studierende, die als divers und anders wahrgenommen werden, z. B. von Studierenden mit Behinderungen. Einige Lehrende fühlen sich beim Thema Diversity unsicher – Ausdruck davon ist die monierte «Diffusität» des Begriffs. Unsicherheiten bestehen auch in Bezug auf das methodisch-didaktische Vorgehen.

Es hat sich in bisherigen Forschungen gezeigt, dass eine einseitige Wahrnehmung von Diversity als «Bereicherung», «Buntheit» und «Anerkennung von Vielfalt» Gefahr läuft, vorhandene Diskriminierungsstrukturen aus dem Blick zu verlieren oder gar zu fixieren (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010; Reh/Ricken 2012). Wenn aber Diskriminierungsrealitäten, und damit intersektionale Verschränkungen von Machtverhältnissen, nicht als Realität und Teil der Handlungspraxis betrachtet werden, fehlt ein wichtiger Ansatzpunkt für Veränderungen. Gemäss den Ergebnissen dieser Studie entstehen Impulse und Möglichkeiten für Veränderungen im Moment der produktiven Verunsicherung, weil die Lehrenden gerade in solchen Momenten offen für Selbst- und Machtreflexionen sind. Das kann sich die Hochschuldidaktik für die Unterstützung der Lehrenden zu Nutze machen.

Im vorliegenden Kapitel werden Ergebnisse und entsprechende Potentiale für Veränderungen auf verschiedenen Ebenen diskutiert. Dabei wird die produktive Verunsicherung als Auslöser sowie Dreh- und Angelpunkt für die Möglichkeit von Veränderungen verstanden und anhand von drei Themenschwerpunkten vor dem Hintergrund des Forschungsstandes diskutiert: Erstens wird das methodisch-didaktische Handeln und der Modus der iterativen Bildung diskutiert (Kapitel 6.1). Zweitens wird die produktive Verunsicherung als Anlass zur Selbst- und Machtreflexion im Kontext von Diversity thematisiert, ebenso wie die Bedeutung von Affekten und Emotionen sowie die Hegemonieselbstkritik (Kapitel 6.2). Drittens richtet sich der Blick aus der Perspektive der Lehrenden auf die möglichen Veränderungen auf der Ebene der

Diese Suche erfolgt im Prozess der Selbstreflexionen (dazu mehr im Kapitel 6.2) und kann in letzter Konsequenz zu adaptiertem Lehrhandeln führen. Die zweite forschungsleitende Frage (vgl. Kapitel 1.2) nimmt das methodisch-didaktische Handeln in den Blick. Sie entspricht dem Zieldreieck im Modell (vgl. Abb. 15), die Ergebnisse wurden in Kapitel 5.4 erläutert.

Methodisch-didaktisches Handeln ist immer in den Gesamtkontext einer Hochschule eingebunden und eng mit der (allgemeinen) Lehrkompetenz verknüpft. Der Dialog hat, in Verschränkung mit weiteren didaktischen Prinzipien, für die befragten Lehrenden eine grosse Bedeutung in Hinblick auf eine diversitätsorientierte Lehre. Dies wird im Kapitel 6.1.1 beleuchtet. Wie Hochschullehre unter widersprüchlichen Bedingungen stattfindet und damit sowohl Anteile von Transformation wie auch Reproduktion von Machtverhältnissen aufweist, wird in Kapitel 6.1.2 diskutiert. Der «Modus der iterativen Bildung» (Kraus 2017a) für einen längerfristigen und biografieorientierten Zugang zur Professionalisierung von Hochschullehrenden steht im Kapitel 6.1.3 im Zentrum.

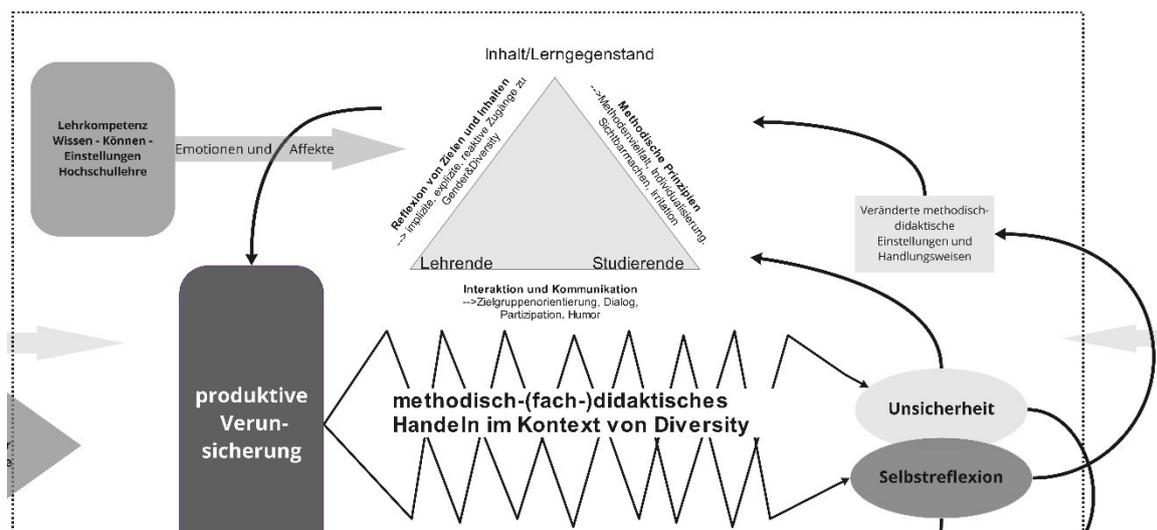


Abbildung 14: Ausschnitt Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)

6.1.1 Produktive Verunsicherung als Anlass zum Dialog

Die befragten Lehrenden erachten für den Umgang mit Diversity unterschiedliche methodisch-didaktische Handlungsstrategien als zielführend und produktiv, und sie reflektieren die eigenen Lehrstrategien und -prinzipien unterschiedlich systematisch. Nahezu alle Lehrenden, die Auskunft über ihre Lehre gegeben haben, erachten eine «dialogische Lehre» als wichtig. Diese wird gemäss den Beschreibungen der eigenen Praxis unterschiedlich umgesetzt. Das Spektrum reicht von klassischen Lehrgesprächen und Frontalunterricht mit dialogischen Elementen über Kleingruppenarbeiten mit Dozierendenbegleitung und Mentoraten bis hin zur Begleitung von

Selbststudium als Peer-to-Peer Lernen. Das verbindende Element ist die Wahrnehmung der Situationen als Dialog.

Der Dialog hat eine Tradition in der bildungstheoretischen und -philosophischen Debatte (vgl. Buber 1992; Freire 1973). Zudem ist er mit weiteren methodisch-didaktischen Elementen, die für eine Lehre im Kontext von Diversity zielführend sind, eng verknüpft. Im Kapitel 3.2.3 wurden Forschungsergebnisse präsentiert, die in Bezug auf den Umgang mit Diversity produktiv sind. So gibt es insgesamt gute Hinweise darauf, dass die Prinzipien der Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung einen wichtigen Beitrag leisten. Diese vier Prinzipien fasst Knauf (vgl. 2016b) in einem Modell der «inklusionssensiblen Didaktik» zusammen. Die vorliegende Studie zeigt auf, dass der dialogische Zugang mit diesen Prinzipien eng verknüpft ist, und als ein Leitprinzip für die Gestaltung der Lehre im Kontext von Diversity betrachtet werden kann. Denn auch die befragten Lehrenden nutzen diese Prinzipien zur Gestaltung ihrer «diversitätssensiblen» Lehre, wenn auch unterschiedlich intensiv und explizit. Im Dialog geschieht eine Zuwendung zu den Ideen, Geschichten und den Anliegen der Studierenden. Damit ermöglicht der Dialog offene Begegnungen sowohl zwischen Studierenden und Lehrenden wie auch unter den Studierenden.

Die befragten Lehrenden betonen, dass sie sich dabei ein Bild von den Studierenden, ihrer Zielgruppe, machen, und dass sie sich überlegen, für wen sie unterrichten, und was die Studierenden wünschen und brauchen. Es geht ihnen auch darum, sich einzugestehen, nicht immer zu wissen «was die wollen»²³. Dabei setzen sie sich aktiv mit dem Zielpublikum auseinander (vgl. Kapitel 3.2.3 und 5.4.2). Aus dem Blick einer diversitätssensiblen Hochschullehre ist diese Zielgruppenorientierung produktiv. Sie bedarf jedoch einer Ergänzung durch die intersektional-machtreflexive Dimension, damit es nicht zu einer Reproduktion der «mythischen Norm» (Lorde 2021) kommt. Wird die Zielgruppenanalyse selbst als Moment der produktiven Verunsicherung genutzt, kann sie transformativ wirken. Die «mythische Norm» aktiv zu hinterfragen bedeutet, die Studierenden weder als homogene Gruppe zu sehen noch ihnen starre Eigenschaften zuzuschreiben. Otheringprozesse (vgl. Kapitel 5.5) kommen dann zwar vor, aber sie können durch die Entwicklung eines Problembewusstseins der Lehrenden zumindest vermindert werden.

²³ Interviewpassagen bzw. Aussagen werden ausgewiesen als Zitate jedoch ohne Quellenangabe. Auf die genaue Zitation wird hier verzichtet, da in der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 5) die konkrete Interviewstellen bereits angegeben wurde und hier zur besseren Lesbarkeit gekürzt sind. Zudem werden die Zitate dadurch auch keinen interviewten Personen mehr zugeordnet, da sie prototypisch für bestimmte Ergebnisse stehen.

Für einen «produktiven» Dialog sind sowohl eine bewusste Beziehungsgestaltung wie auch die Reflexion über die eigene Rolle und Professionalität zentral. Die Lehrenden versuchen mit den Studierenden in Kontakt zu sein, «um erkennen zu können, was sie brauchen». Dazu gehört es, sich selbst als Persönlichkeit einzubringen und sich einer gewissen Vorbildfunktion bewusst zu sein. So verweisen Lehrende auf ihre Vorbildfunktion (z. B. als Frau in im Bereich MINT-Fächer, die Studentinnen zeigt, dass eine erfolgreiche Fachhochschulkarriere im Rahmen der Möglichkeiten liegt). Diese Haltung gehen Reflexionen zur eigenen Positionierung voraus und Überlegungen dazu, wie die eigene Positionierung, der eigene soziale Standort im entsprechenden Fachgebiet verortet ist. Damit verbinden sie die Zielgruppenanalyse mit einer intersektionalen Analyseperspektive.

Die befragten Lehrenden lernen aus dem Dialog zwischen den Studierenden «neue Geschichten» kennen. Diese Geschichten zeigen den Lehrenden die Perspektivenvielfalt auf, während sie auch irritieren und verunsichern können, weil sie nicht den gewohnten Bildern, Vorstellungen und Routinen entsprechen. Perspektivenvielfalt erachten Lehrende als wichtig für sich selbst und die Studierenden, um festgefahrene Denkweisen herauszufordern und zu erweitern. Im Dialog aktiv zuzuhören bedeutet für die Lehrenden, sich selbst zurückzunehmen und den Studierenden das Feld zu überlassen. In solchen Momenten des offenen und aktiven «Listening» werden auch marginalisierte Positionen und Diskriminierungserfahrungen sichtbar. Das ermöglicht es, über die Reproduktion von Machtverhältnissen nachzudenken (vgl. Kapitel 6.1.2).

Buber (1992) versteht den Dialog als ein echtes Gespräch. Damit dieses stattfinden kann, braucht das Gegenüber Zuwendung und Authentizität, und nicht vordefinierte Redebeiträge (vgl. ebd.). Im Dialog, so der brasilianische Befreiungstheologe und Pädagoge Freire (vgl. 1973), begegnen sich Menschen «vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen» (1973, S. 71ff.). Dabei begegnen sich Menschen in Demut, sind neugierig, offen und fragend unterwegs, um zu verstehen, zu erörtern und gemeinsam reflexiv zu lernen. Bell hooks (vgl. 2014), die den Dialogbegriff im pädagogischen Kontext aus einer feministischen Haltung heraus verwendet, versteht den Dialog als Möglichkeit «to cross boundaries» (ebd. 2014, S. 130). Nach ihr bieten Dialoge die Chance, Barrieren, die z. B. durch institutionellen Rassismus entstehen, abzubauen. Dialogische Situationen haben darüber hinaus das Potential, Irritationen auszulösen.

Studien zu didaktischem und pädagogischem Handeln (vgl. Hoffarth et al. 2013, S. 67; Riegel 2016; Smykalla 2010) zeigen, dass Irritationen in der Lehre eine wichtige Rolle spielen, weil dadurch gängige Differenzordnungen in Frage gestellt und Möglichkeiten zur Dekonstruktion geschaffen werden.

Das dialogische Prinzip ist zudem als Mittel zur Mitgestaltung und Partizipation (s. oben genannte Prinzipien) zu verstehen. Dies betrifft die Ebene zwischen Studierenden und Lehrenden ebenso wie die Ebene des Peer-to-Peer Lernens. Indem die Studierenden untereinander Inhalte und Prozesse diskutieren, wird die Verantwortung geteilt und die Themensetzung entsprechend partizipativer. Die Lehrenden verstehen sich innerhalb partizipativ gestalteter Lehre mehr als «Brückenglied», und weniger als «Belehrende». Die befragten Lehrenden fördern die Partizipation z. B. in Form von Teilnehmendenorientierung (vgl. Kapitel 3.2.3 und 5.4.2) oder als Zuwendung zu den Geschichten und Anliegen der Studierenden – und der Dialog wird dabei als wichtiges Element eingesetzt.

Studien im Bereich von Partizipation und «widening participation» zeigen auf, inwiefern der Ausbau von Partizipationsmöglichkeiten für alle Akteur*innen positiv ist. Mit partizipativen Ansätzen werden Zugangschancen für unterrepräsentierte Gruppen erhöht (z. B. für Studierende mit Behinderungen oder für Studierende aus Familien mit nicht akademischem Hintergrund), und es werden Strukturen, Kulturen und Praktiken innerhalb von Bildungsorganisationen zum Abbau von Barrieren angepasst. Dies verbessert nicht nur den Umgang mit Diversität, sondern ganz allgemein die Lehrqualität (vgl. Hockings 2010). Die Studie von Plate (vgl. 2016b) zeigt auf, dass es für eine funktionierende inklusive Schule notwendig ist, die Kooperation und Partizipation von Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen zu stärken. Nur ein gemeinschaftlich getragenes Projekt, das durch das Commitment aller Beteiligten gestützt wird, kann Inklusion schaffen und Exklusion verringern.

Ähnliche Ergebnisse zeigen die Studien von Kahu und Nelson (vgl. 2013; 2018), die mit dem Konzept von «student engagement» forschen, mit einem Fokus auf so genannt «nicht-traditionelle» Studierende. Das Modell stellt das studentische Erleben im Studium ins Zentrum und analysiert dieses im sozio-kulturellen Rahmen der Hochschulbildung. Die Studien können dokumentieren, dass ein partnerschaftlich gestalteter Hochschulraum die Studierenden insgesamt stärkt. Verbessert werden Selbstwirksamkeitserwartungen (self-efficacy), Wohlbefinden im Sinne von psychischer Gesundheit und Integrität (well-being), Zugehörigkeit (belonging) sowie emotionale Aspekte (emotions). Alle Aspekte beeinflussen sich gegenseitig und sind eng verknüpft mit dem organisationalen Kontext. Insgesamt ist aus der Forschung zum «student engagement» bekannt, dass mit der Unterstützung dieser Aspekte die Wahrscheinlichkeit von Studienerfolg steigt (vgl. ebd.). Im deutschsprachigen Raum sind ähnliche Ergebnisse präsentiert worden. Sie belegen die Bedeutung der sozialen Integration (in ein Studium und die Hochschule) auf den Studienerfolg, was auch mit der Möglichkeit der sozialen Adaption umschrieben und erforscht wird (vgl. z. B. Röwert et al. 2017).

Die Bildungsforschung liefert zwar zahlreiche Hinweise, welche Merkmale bzw. Gestaltungsprinzipien der Lehre eine möglichst aktive, selbstgesteuerte und nachhaltige Lernleistung beeinflussen (vgl. Kapitel 3.4.5). Der empirische Nachweis von Wirkungen gewisser methodischer Ansätze auf den Studienerfolg im Kontext von Heterogenität und Diversität bleibt jedoch ausstehend (vgl. Wild/Esdar 2014, S. 38). Auch die hier vorliegende Studie kann mit ihrem methodischen Design bzw. ihren Fragestellungen keine Ergebnisse dazu liefern. Es sind weitere Forschungen nötig, etwa solche, welche die Aspekte von Studienerfolg und Selektionskriterien in Verbindung mit bestimmten Differenzkategorien untersuchen.

Dabei gilt es zu bedenken, dass der Studienerfolg von vielen Faktoren beeinflusst wird, und über messbare Lernergebnisse hinaus geht (vgl. auch hierzu die Forschung zum «student engagement» und zur sozialen Integration und Adaption). Aspekte wie soziale Integration in die Hochschule, Teilhabe und Zugehörigkeit sind im Kontext komplexer Bildungsprozesse Werte an sich, Werte, die sich durch den öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag der Fachhochschulen und aus deren Verpflichtung gegenüber Bundesverfassung, Gleichstellungsgesetzen und UN-BRK heraus legitimieren lassen.

Aus hochschuldidaktischer Sicht gilt es, weiterführend zu erforschen, inwiefern Prinzipien wie Individualisierung, Partizipation, Kooperation, Selbstverantwortung spezifisch im Kontext von Diversity und unter Berücksichtigung der Machtverhältnisse wirken, und wie «das dialogische Prinzip» damit verknüpft ist.

Hochschuldidaktische Weiterbildungen sollten das Moment des dialogischen Prinzips stärker in den Blick nehmen. Wie kann der Dialog diversitätssensibel gestaltet werden, so dass Differenzen nicht reproduziert, sondern unter einer intersektionalen Perspektive kritisch hinterfragt werden? Wie kann der Dialog Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung fördern? Insgesamt soll der Dialog Irritation schaffen und Offenheit für differente, partnerschaftlich geteilte Perspektiven fördern (vgl. Kahu/Nelson 2018; Mercer-Mapstone et al. 2017). Die Hochschuldidaktik kann sich dabei zu Nutze machen, dass die Lehrenden dank produktiver Verunsicherung durchaus bereit und gewillt sind, Unterstützung zu erhalten (z. B. in Form von Feedback, von organisierter Weiterbildung, von «Tool-Kits»). Dies bedingt jedoch, dass sich die Hochschuldidaktik selbst aktiver mit Fragen von «student engagement», partnerschaftlicher Gestaltung von Studium, dialogischer Lehre und auch mit dem Wissen-Macht-Komplex auseinandersetzt.

6.1.2 Wissen-Macht-Komplex: Hochschullehre als Subjektivierungsstrategie

Neben Prinzipien, die für eine diversitätsorientierte Lehre produktiv werden können, ist auch ein kritisches Augenmerk auf die Hochschullehre als Subjektivierungsstrategie zu werfen. Hierzu gibt die vorliegende Studie Anlass zur kritischen Selbstreflexion, sowohl für die Hochschuldidaktik, die für die Weiterbildung und den Diskursraum zuständig ist (vgl. Weil et al. 2011), wie auch für die Lehrenden, die ihre eigene Lehre zu verantworten haben.

Dass Prinzipien wie Selbstverantwortung und Individualisierung neben Partizipation, Kooperation und Dialog tragende Säulen für die Gestaltung der Lehre an der Fachhochschule sind, zeigt sich deutlich in den Ergebnissen der vorliegenden Studie. Individualisierung wird von den Lehrenden mit der steigenden Diversität der Studierenden in Verbindung gebracht und als Konsequenz derselben verstanden. Mittels individualisierter Lehrangebote erhoffen sich die Lehrenden, die heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden bestmöglich zu berücksichtigen. Als weiteres wichtiges Prinzip für die Lehre von Erwachsenen erachten die befragten Lehrenden Selbstverantwortung, und die Fachhochschulen fordern diese zunehmend ein, sowohl von Dozierenden wie auch von Studierenden.

Das Ergebnis in Bezug auf die grosse Bedeutung, welche die Lehrenden der Individualisierung und Selbstverantwortung beimessen, korrespondiert mit einer Studie von Klingovsky (vgl. 2009), die zeigt, wie sich eine «schöne neue Lernkultur» (vgl. ebd.) entlang des Wissen-Macht Komplexes, eingebettet in einen Freiheits- und Selbstbestimmungsdiskurs, analysieren lässt. Die «neue» Lernkultur sei der Versuch, fremdbestimmte, unflexible und als einengend wahrgenommene Lehr-/Lernkonzepte zu überwinden und neue Zugänge zur Stärkung von Selbstverantwortung und Individualisierung zu entwickeln. Klingovsky zeigt, dass es sowohl der theoretische wie auch der methodisch-didaktische «Zugriff auf die lernenden Subjekte» (vgl. ebd.) ist, der in Veränderung begriffen ist. Mit Bezug auf Foucault arbeitet sie diese Praktiken als «Technologien des Selbst» (Foucault 1988) heraus. Durch bestimmte methodisch-didaktischen Settings werden Menschen zu Individualisierung, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung angeregt, und gleichzeitig werden diese Prinzipien als (Bildungs-)Ziele postuliert. Bei den einzelnen «Subjekten» hat dies zur Folge, dass die Prinzipien als «Technologien der Selbstführung» verinnerlicht und in Abstimmung mit den Erwartungen umgesetzt werden. Somit gehen mit methodisch-didaktischen Handlungsweisen, die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung ermöglichen, Subjektivierungsprozesse und Selbstoptimierungsprozesse einher (vgl. Klingovsky 2009, S. 201). Damit sind auch neue Lehr- und Lernmethoden bzw. prinzipien in die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse eingebunden und nicht neutral.

Bei der genaueren Erforschung dieser Prinzipien ist deshalb ein kritischer Blick auf die möglichen Subjektivierungsweisen, insbesondere im Kontext von Diversity, zu werfen. So kann z. B. davon ausgegangen werden, dass die Subjektivierung für unterschiedlich positionierte Studierende auch unterschiedliche Auswirkungen hat. Zudem dürften nicht alle (Studierenden) dieselben Voraussetzungen dafür mitbringen, mit den zunehmenden Anforderungen der Selbststeuerung, Individualisierung und Partizipation produktiv umzugehen.

Meine Studie zeigt auf, dass in Bezug auf gewisse Studierende, z. B. migrantische Studierende, Studierende of Color oder auch Studierende mit Behinderung, ein eher defizitärer Blick vorherrscht (vgl. Kapitel 5.5.4). Diversity-Arbeit mit defizitärem Blick bedeutet, Lösungen für die Probleme einzelner Studierender zu erarbeiten, Sonderlösungen umzusetzen, (sprachliche) Defizite auszugleichen. Die Ressourcen der Studierenden stehen dabei kaum in Fokus. Der Defizitblick geht einher mit dem dialektischen Prozess von Selbstaffirmierung und Othering. Die als different wahrgenommenen Studierenden werden verändert und nach einer binären Logik charakterisiert (z. B. sprachmächtige vs. sprachschwache Studierende). Diese Ergebnisse korrespondieren mit den Ergebnissen von weiteren Studien im Kontext von (Hoch-)Schule und Soziale Arbeit, die sich Fragen der Differenzierung, Ungleichheit, Othering und Intersektionalität annehmen und belegen, dass eine Defizitorientierung Lernprozesse hemmt, Menschen in ihrer Individualität und Einzigartigkeit abwertet, und die professionelle Entwicklung der Studierenden stört, und dass dabei die Ressourcen der Studierenden nicht angemessen berücksichtigt werden (vgl. Kalpaka 2015; Le Breton/Böhnel 2019; Le Breton/Burren 2021; Leontiy 2019; Riegel 2016).

Bei den Fragen um Wissen und Macht geht es zudem um die Frage einer zum Teil hegemonialen Wissensproduktion und die damit verbundene epistemische Gewalt (vgl. Kapitel 3.1.1). Dabei ist aus einer intersektionalen Analyseperspektive heraus die Frage zentral, wer in der Hochschule marginalisiert wird. In Bezug auf Inhalte und Curricula ist zu fragen, welche Positionen, Sichtweisen und Wissensbestände (un-)sichtbar gemacht werden (s. Kapitel 6.3).

6.1.3 Bildung im Modus der Iteration

Bis anhin wurden die Ergebnisse auf der Ebene des methodisch-didaktischen Handelns rund um die Frage, welche Handlungsweisen als diversitätssensibel bzw. -orientiert verstanden werden können, diskutiert. Nun wendet sich die Blickrichtung stärker in die Richtung der Professionalisierung von Lehrenden, das heisst hin zur Frage, wie eine integrierte Kompetenzentwicklung von Lehr- und Diversity-Kompetenz gelingen könnte. Der «Modus der iterativen Bildung» (Kraus 2017a; Kraus 2017b) bietet diesbezüglich wichtige Anknüpfungspunkte für die Fachhochschulen und die Hochschuldidaktik.

Die befragten Lehrenden praktizieren ein learning by doing, ein tätigkeitsnahes und somit erfahrungsbasiertes Lernen. Sie setzen sich mit ihrer didaktischen Weiterentwicklung zur Unterstützung der Diversität insbesondere im Prozess der Arbeit, also in der Lehre selbst, auseinander. Experimentieren, Feedback von Studierenden und Kolleg*innen einholen, das eigene Tun reflektieren und Fachbeiträge lesen – diese Tätigkeiten sind als erfahrungsbasiertes Lernen (vgl. Dehnbostel 2018; Kraus 2017a) bekannt und haben für das workplace learning (vgl. z. B. Dehnbostel 2018) eine grosse Bedeutung. Organisierte Weiterbildungen spielen für die befragten Lehrenden eine untergeordnete Rolle. Beide Formen des Lernens, d. h. theoriebasierte und erfahrungsbasierte, dienen dem Aufbau von professionellen Kompetenzen und werden von Kraus (2017a; Kraus 2017b) als «Modus der iterativen Bildung» gefasst.

Aus der Sicht von Hochschuldidaktik, Lehrentwicklung und Professionalisierung von Dozierenden ist die Frage zentral, wie sich Diversity-Kompetenz entwickeln lässt. Viele Fachhochschulen fordern von ihrem Personal im Rahmen der Diversity-Policies einen entsprechenden Kompetenzaufbau. Wenn Diversity-Kompetenz als integraler Bestandteil von Lehrkompetenz konzeptioniert wird, sollte sie auch systematisch in die Weiterbildungsprogramme integriert werden, und im Modus der iterativen Bildung könnte dabei ein biografieorientierter und lehrstätigkeitsnaher Unterstützungsprozess zur Entwicklung beitragen. Um Nachhaltigkeit und strukturelle Verankerung zu erreichen, sind deshalb im Rahmen von Weiterbildungsangeboten neben den gängigen Kurzformaten, Sensibilisierungsworkshops und Tool Boxen etc. weitere Projekte und Formate anzudenken.

Dabei steckt in der produktiven Verunsicherung das Potential zur Veränderung. Durch das Erzählen und Reflektieren über Aspekte von Diversity in ihrer Hochschullehre während des Interviews haben sich die Lehrenden die Frage gestellt, was sie tun müssen angesichts der Diversität der Studierenden, und was sie bisher unbeachtet liessen bzw. künftig verändern sollten. Solche Momente von Verunsicherung, Suche und Reflexion können hochschuldidaktisch genutzt werden, indem Lehrende tätigkeitsnah und wiederkehrend dazu angeregt werden, ihre Diversity-Kompetenz zu erweitern.

6.2 Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Selbst- und Machtreflexion im Kontext von Diversity

Als Konsequenz einer produktiven Verunsicherung im Kontext der Hochschullehre wurde die Selbstreflexion herausgearbeitet. Sie äussert sich – in Bezug auf Diversity – als Machtreflexion, z. B. in Form von Hegemonieselbstkritik. Ein Teil der Lehrenden nutzen das Moment der produktiven Verunsicherung, um über eigene Denk- und Handlungsstrategien nachzudenken

sowie die damit verbundenen emotional- affektiven Aspekte einzuordnen. Ein Potential für hochschuldidaktische Angebote liegt darin, Momente der Offenheit und Bereitschaft zur Veränderung zu nutzen und alternative Denk- und Handlungsräume auszuloten.

Selbstreflexionsprozesse betreffen verschiedene Aspekte, dies zeigt auch die vorliegende Studie. Zum einen geht es um den Sprechakt («wie wir reden»), d. h. die Formulierungen und die Art und Weise, wie die wissenschaftliche Sprache genutzt wird. Damit verbunden ist die Frage, welche Studierenden mit der wissenschaftlichen Sprache (nicht) erreicht werden können und wie durch Sprache Ausschluss und Chancenungleichheit reproduziert werden. Zum anderen wird die eigene Positionierung reflektiert («wie wir auftreten»). Wird zu oder mit den Studierenden gesprochen? Stehen die Lehrperson oder das Wissen und die Inhalte im Zentrum oder werden Verbindungen zu den Lebenswelten der Studierenden hergestellt? Hier schliesst die Frage an, auf welche Art und Weise Inhalte dargeboten werden (methodisch-didaktisches Moment), wobei es darum geht, welche Mittel und Wege bei den Studierenden anschlussfähige Lernprozesse, die den professionellen Kompetenzerwerb unterstützen, ermöglichen.

Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst in drei Themenbereichen, entsprechend den Kapiteln 6.2.1 zu Affekten und Emotionen, 6.2.2 zur (Selbst-)Reflexion als Motor zur Professionalisierung der Hochschullehrenden und 6.2.3 zur Hegemonieselbstkritik diskutiert. Dies geschieht auf der Grundlage von Forschungsstand und der eigenen Studie.

6.2.1 Affekte und Emotionen in der Hochschullehre

Meine Studie zeigt, inwiefern Affekte und Emotionen²⁴ sowohl auf der Ebene der allgemeinen Lehrkompetenz wie auch bezüglich Diversity-Kompetenz eine wichtige Funktion haben. Sie sind mitbestimmend für das methodisch-didaktische Handeln im Kontext von Diversity (vgl. Abb. 14). Die verbreitet feststellbare produktive Verunsicherung weist emotionale und affektive Komponenten auf, und sie betrifft einerseits eine individuelle Ebene – offenkundig durch die Erzählungen der Lehrenden – und andererseits eine sozial-kollektive Ebene – indem sich in den Aussagen latent gesellschaftliche Machtverhältnisse manifestieren, die durch die erzählten Handlungen, Einstellungen und die damit verbundenen Affekten und Emotionen der Lehrenden

²⁴ Emotion und Gefühl (bei Sara Ahmed «feeling») verwende ich in Anlehnung an Maihofer 2014a und Ahmed 2014 synonym. Es sind die Bewegungen der Emotionen, die zwischen Individuum und Gesellschaft Differenzen erzeugen (vgl. Ahmed 2014, S. 189). Affekte werden unterschiedlich definiert. Gemeinsame Linien, so Baier et al. (vgl. 2014) unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Clough und Halley sowie Massumi ist, dass Affekte unvermittelt wahrgenommen werden und eine nicht-kausale Grundlage für bewusste Gefühlszustände (also Gefühle/Emotionen) sind. Ahmed hingegen findet, die analytische Trennung von Affekten und Emotionen enthalte das Risiko, gelebte Erfahrungen vom Körper zu trennen. Ich verwende die Begriffe immer gemeinsam, um zu betonen, dass Emotionen und Affekte nicht das gleiche, jedoch eng verbunden sind. Gleichzeitig folge ich Ahmed in der Annahme, dass die körperliche Erfahrung unmittelbar mit beiden Begriffen verbunden ist und sie damit die Trennung von Körper und Geist aufhebt.

zum Ausdruck kommen. Insofern bringt die produktive Verunsicherung die Hochschullehrenden in Bewegung, und es wird dabei sichtbar, wie eng Individuelles und Soziales miteinander verknüpft sind. Interessant ist dabei ein Blick auf die Affect Studies.

Affect Studies (vgl. Baier et al. 2014, S. 13) stärken die These, dass Affekte und Emotionen eine kollektive und nicht ausschliesslich eine private, individuelle Seite haben. Affekte können als psychische und körperliche sowie als individuelle und soziale Tatsache betrachtet und analysiert werden, sie verweisen auf individuelles Erleben und gesellschaftliche Machtverhältnisse (vgl. ebd., S. 14). Die Affect Studies kritisieren zudem die Trennung von materiell-körperlichen und rational-geistigen Aspekten, und sie durchleuchten diese Trennung im Rahmen der Erforschung der Geschlechterverhältnisse. Denn die Ordnung der Geschlechter, die u.a. durch die binäre Trennung von Emotionalität (weiblich) und Rationalität (männlich) organisiert ist, schafft hierarchische Strukturen und damit ungleiche Teilhabechancen. Ziel der Affect Studies ist es, diese hierarchischen Strukturen zu dekonstruieren, und dass Emotionalität und Rationalität sowie Körper und Geist als miteinander verwoben konzipiert und verstanden werden (vgl. Baier et al. 2014).

So schafft der Zugang zu Affekten und Emotionen eine Grundlage, um die Prozesse von Selbstaffirmierung und Othering und die Rolle kollektiver Gefühle in ihrer Dialektik zu analysieren (vgl. Maihofer 2014a, S. 254). Ein vertieftes Verständnis von «kollektiven Gefühlen» (vgl. Ahmed 2014) ermöglicht es, das Verhältnis von Gleichheit und Differenz zu skizzieren, und die Auffassung einer «Bedrohung» des bürgerlichen Subjekts durch «die Anderen» zu verstehen (vgl. Maihofer 2014a, S. 255). Die erlebte Bedrohung zeigt sich in der vorliegenden Interviewstudie als Verunsicherung.

Verunsicherung und die entsprechenden Gefühle sind untypisch im Kontext von Lehre und Forschung. Es widerspricht dem Bild eines rational denkenden und handelnden Hochschuldozenten²⁵, verunsichert zu sein. Denn Hochschullehre ist «rational», «wissenschaftlich», «nüchtern» und «männlich» konnotiert (vgl. z. B. Bütow et al. 2016). So kann die vorliegende Studie aufzeigen, wie der tendenziell «bedrohlichen» Verunsicherung nicht selten mit Strategien wie Polemik, Themenwechsel, Derailing und Whataboutism (vgl. Kapitel 5) begegnet wird. Auf der anderen Seite jedoch erzeugt die produktive Verunsicherung Selbstreflexionsprozesse.

²⁵ Hier wird bewusst die ausschliesslich männliche Form verwendet, um die mythische Norm des männlichen, rationalen Dozenten sichtbar zu machen. Zudem sind Begriffe wie rational und wissenschaftlich vergeschlechtlicht und damit männlich konnotiert.

In der Studie wird des Weiteren deutlich, dass die Affekte und Gefühle der Studierenden (*«seismographische Studierende»*) für die Lehrenden Antrieb und Anregung zur Veränderung der Lehre darstellen. Studierende und Lehrenden machen Affekte und Emotionen zum Thema, wenn etwa (emotional aufwühlende) Diskriminierungserfahrungen als Anlass zu wissenschaftlicher Auseinandersetzung verwendet werden. So wird eine rationale (wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit emotionalen Aspekten (erlebte Diskriminierung, Irritationen, Verletzlichkeit, Scham) verknüpft, und dies kann auch als Beitrag zur Auflösung einer Dichotomie von Körper und Geist und von Emotionalität und Rationalität betrachtet werden (vgl. Baier et al. 2014).

Diversity als Begriff und Prozess ruft unterschiedliche Emotionen und Affekte hervor, und kann damit Differenzen zwischen Personen verdeutlichen und verstärken. Viele Lehrende erleben z. B. den Begriff als ungreifbar und diffus und ringen nach Erklärungen. Auf der einen Seite konnotieren sie den Begriff mit positiven Gefühlen, Stolz und Spass. Auf der andern Seite verführt die Beschäftigung mit dem Begriff dazu, «die Anderen» im Aussen zu verorten, indem zu einem «counting people» (Ahmed 2007) angesetzt wird. Dabei zählen die Lehrenden alle möglichen Diversitätskategorien auf. Durch die explizite Benennung «Anderer» werden diese im Aussen verortet, d. h. Diversität – das sind «die Anderen». Aber auch wenn die Lehrenden emotional-affektiv positiv besetzte Hilfsbegriffe verwenden, etwa wenn es darum geht, dass die *«Diversität der Studierenden Spass macht, Stolz erzeugt, Lehre bereichert, die Hochschule als attraktiven Lern- und Arbeitsort entwirft»*, dann ist damit kaum ein Bewusstsein für Veränderung zu erzeugen. Denn diese Verbindung von Diversity mit positiven Gefühlen, Prozessen und Handlungen ist mit einem Bild der Hochschule verbunden, das diese bewusst vermitteln möchte, sowohl gegen innen wie auch als Marketingstrategie gegen aussen. Eine Studie von Ahmed zeigt denn auch auf, dass ein positives Selbstbild und die Verknüpfung von Diversity mit positiven Gefühlen eher Massnahmen verhindert bzw. damit ein «block action» hinsichtlich Antidiskriminierungsarbeit erfolgt (vgl. Ahmed 2007, S. 243).

Bell hooks verknüpft Emotionalität explizit mit Lehre: «That empowerment cannot happen if we refuse to be vulnerable while encouraging students to take risks.» (hooks 2014) Studierende ermutigen, Risiken einzugehen, sich zu positionieren, wissenschaftliche Position zu beziehen und sich einzubringen, bedeutet demnach, auch sich selbst verletzlich zu zeigen. Es gibt Hochschullehrende, die dazu bereit sind. Gleichzeitig zeigt sich in den Daten auch eine Art *«Sprachlosigkeit»*, wenn es darum geht, Affekte und Emotionen im Hochschulkontext zu thematisieren. Die einen vollziehen z. B. eine nüchterne und rationale Trennung zwischen den Inhalten und den Menschen, die sich die Inhalte erarbeiten. Die Bildungsprozesse werden ohne

Bezug zu den Menschen und ihren Lebenswelten gestaltet. Dieses Phänomen thematisiert z. B. Centeno García (vgl. 2021). Sie stellt in einer interdisziplinären vergleichenden Literaturanalyse mit dem Fokus auf Hochschuldidaktik, Wissenschaft und Emotionalität fest, dass es kaum eine Sprache für Emotionen in der Wissenschaft gebe. Daston und Galison (vgl. 2015) zeigen anhand der Geschichte der Objektivität auf, dass Emotionen je nach Disziplin einen unterschiedlichen Stellenwert haben. Gemeinsam ist den Disziplinen jedoch die Annahme, dass Emotionen die Forschung bzw. wissenschaftliche Tätigkeit stören, und deshalb vermieden bzw. kontrolliert werden sollten. Centeno García (vgl. ebd.) verdeutlicht unter Bezugnahme auf weitere Forschungsarbeiten, wie Emotionen sowohl aktuelles wie auch künftiges Denken und Handeln massgeblich beeinflussen. Als Beispiel nennt sie den Frust der Forschenden, wenn ein eingereicherter Artikel abgewiesen wird, oder wenn keine Gelder für die Forschung gesprochen werden (wobei es um das aktuelle Erleben von Beurteilung durch die scientific community geht), oder das Glücksempfinden beim Einreichen einer Publikation (das z. B. zu einer künftig engen oder engeren Verknüpfung von der Person mit wissenschaftlichen Erfolgen führt) (vgl. ebd., S. 119).

Wie können nun das Moment der produktiven Verunsicherung und die damit verknüpften Emotionen und Affekte methodisch-didaktisch genutzt werden? Diesbezüglich sind die vorliegenden Studienergebnisse an den Ansatz der Critical Diversity Literacy (CDL) anschlussfähig (vgl. Dankwa et al. 2021; Steyn/Dankwa 2021). CDL zeigt, wie unterschiedliche Machtverhältnisse, Positionierungen und strukturell gewachsene Ungleichheiten thematisiert werden können. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur kritischen Reflexion darüber, «wie unsere Gefühle in Kollektiven gefangen sind» (Steyn/Dankwa 2021, S. 55). Durch Methoden, die Körper und Geist verbinden, lässt sich ein Zugang zu den Emotionen und zur Reflexion z. B. der eigenen rassistischen Prägungen im Rahmen der Sozialisation im Kontext der Herrschaftsstruktur des Rassismus finden. Im Ansatz einer Critical Diversity Literacy geschieht dies unter anderem mit Hilfe eines theaterpädagogischen Zugangs, der auch als «kritisch-performative Lektürepraxis» (Klingovsky/Pfruender 2021) verstanden wird. In der (Hochschul-)Lehre könnten so vermehrt auch Experimente mit theaterpädagogischen Zugängen lanciert und erforscht werden, um neben der Rationalität auch die Emotionalität besser zu nutzen und deren Potential zur Veränderung auszuloten. Centeno Garcia (vgl., S. 123) betont, dass Forschende und Lehrende gut daran tun, sich die eigenen emotionalen Strukturen, in deren Rahmen sie handeln, bewusst zu machen. Dies bedarf jedoch einer Weiterentwicklung und aktiven Thematisierung in den Fachdisziplinen. Sie schlägt die «empirische Affektmontage» nach Lubrich, Stodulka und Liebal (vgl. 2018) vor: Durch die Verwendung eines Emotionstagebuchs

und einer Verbindung von Forschungs-, Lese- oder Schreibprozessen unter Einbezug emotionaler Verläufe werden Zugänge zu den eigenen und kollektiven Emotionen und Affekten geschaffen (vgl. ebd.). Mit einer solchen Herangehensweise erhalten Emotionen und Affekte ihren Raum in der Hochschullehre und können als Impulse dienen, die darin enthaltene Ordnung der Geschlechter und weitere Machtverhältnisse zu thematisieren. Zudem werden damit Körper und Geist, Rationalität und Emotionalität auf umfassende Art gestärkt. Denn insgesamt führen künstliche Trennungen dieser Aspekte des Menschseins im Rahmen der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu Ausschluss, eben z. B. über Prozesse von Selbstaffirmierung und Othering. Der Zugang zu den eigenen Emotionen und Affekten bietet den Lehrenden auch die Möglichkeit, das professionelle Handeln der Studierenden ihrerseits dahingehend zu unterstützen. Dies ist z. B. für Professionen wie die Soziale Arbeit, die als «Grenzarbeiter*in» Menschen in prekären Situationen und damit in hochemotionalen Kontexten begleitet, von grosser Bedeutung (vgl. Riegel 2016).

6.2.2 (Selbst-)Reflexion als Motor zur Professionalisierung von Hochschullehrenden

Ein Teil der befragten Lehrenden nutzt Selbstreflexion systematisch als Bewältigungs- und Handlungsstrategie im Umgang mit Diversity. Sie überlegen sich, wie sie Inhalte methodisch-didaktisch aufbereitet vermitteln sollen, und sie experimentieren mit diversen Lehrstrategien (Listening, Geschichten der Studierenden einbeziehen, Humor). Ein anderer Teil der Lehrenden richtet die zentrale Aufmerksamkeit auf andere Aspekte der Lehre, z. B. auf das Fachgebiet an sich bzw. die didaktische Zielsetzung, die Inhalte und die Disziplin, und in diesem Sinne denken sie über kolonial-rassistische Lehrinhalte oder stereotype Bilder, die durch Text, Aufgabenstellungen etc. reproduziert werden, nach. Bei einem weiteren Teil der Lehrenden löst das Thematisieren von Diversity eine Unsicherheit aus, die sich in Abwehr und Delegation von Verantwortung ausdrückt (*«ist jetzt auch nicht unser Auftrag, weil bei uns studiert man ja Betriebsökonomie und und das andere sind Rahmenbedingungen»*). Stimuliert werden Reflexionen auch durch den Diversity-Begriff. Die Lehrenden beginnen beim Reflektieren über den Begriff und dessen Implikationen über andere Werte und Normen und die eigene organisationale Eingebundenheit nachzudenken. Sie binden diversitätssensible Aspekte in ihre Lehre ein und machen sich gleichzeitig bewusst, dass Diversity auch eine organisationale Aufgabe ist (*«Es geht uns alle etwas an»*).

Professionalität basiert auf Reflexivität – darüber ist man sich in der Professionsforschung einig (vgl. Heiner/Wildt 2013; Reh 2004; Trautwein 2013; Trautwein 2014). Selbstreflexion ermöglicht es, das eigene Denken und Handeln zu erweitern und (unangepasste) Routinen und mögliche Fehlkonzepte beim Lehren zu erkennen und zu adaptieren (vgl. Trautwein/Merkt 2013b). Dem

Prozess der Selbstreflexion gehen Irritationen, Unsicherheiten und fehlendes Wissen und Können in widersprüchlichen Situationen voraus (vgl. Neuweg 2002; Reh 2004; Siebert 2011). Professionelle Selbstreflexion(sprozesse) führen entweder zu angepasstem Handeln oder aber zu einer Veränderung des Denkens und der Einstellungen. Selbstreflexion, wenn sie denn Veränderung von Denken und Handeln bzw. vom eigenen Selbstkonzept zur Folge hat, kann als «ergebnisorientiert» (Greif 2008; Pachner 2018) bzw. «selbsteinschliessend» (Siebert 2011) bezeichnet werden.

Die Ergebnisse meiner Studie zeigen, dass ein Teil der Lehrenden selbstreflexiv – insbesondere auch in Bezug auf Diversity-Aspekte – unterwegs ist. Die Bereitschaft der Lehrenden zur (Selbst-)Reflexion ist eine wichtige Basis dafür, den persönlichen Weiterentwicklungsbedarf zu erkennen. Ein Teil der befragten Lehrenden tut dies und entwickelt sich selbst on the job weiter. Andere jedoch verorten das Thema Diversity eher in den Rahmenbedingungen, und sehen weder persönlichen noch organisationalen Entwicklungsbedarf. Als Folge des fehlenden Problembewusstseins wird Weiterentwicklung nicht als wichtig erachtet. In diesem Sinne sind die Befunde durchaus ambivalent, wobei dieses Ergebnis mit einer quantitativen Studie (vgl. Schulze 2015), in der Weiterbildungsbedarfe von Lehrenden im Bereich Hochschuldidaktik und Heterogenität erhoben wurden, korrespondiert. Weiterbildungsbedarfe und damit verbundenen Begründungen könnten jedoch noch intensiver erforscht werden. Mein eigener Beitrag leistet hierzu einen weiteren Beitrag, indem das teilweise fehlende Problembewusstsein der Lehrenden herausgearbeitet werden konnte und damit Weiterbildung bzw. -entwicklung als wenig relevant erachtet wird. Folgestudien müssten noch klarer auf die Weiterbildungsbedarfe ausgerichtet werden. Das methodische Vorgehen, das Sampling und der Fokus vorliegender Studie war nicht darauf ausgerichtet, wenn auch einzelne Aspekte herausgearbeitet werden konnten.

Die Analyse der Interviews zeigt, dass Selbstreflexion oft alltagsnah und im engeren Kontext der Lehre erfolgt (vgl. 6.1.3). So werden Diskussionen mit Studierenden wie auch Kolleg*innen für die persönliche Weiterentwicklung genutzt, etwa indem bewusst Feedbacks eingeholt werden. Aus der Professionsforschung bzw. Forschung zu workplace learning (vgl. Dehnbostel 2018) ist bekannt, dass reflexives Lernen in hybrider Verschränkung mit experimentellem Lernen erfolgt, also mittels systematischem Ausprobieren und Analysieren. So werden theoriebezogenes (z. B. in Weiterbildungen vermitteltes Wissen) und erfahrungsbasiertes Lernen (aus dem Prozess der Arbeit) miteinander verbunden (vgl. Kraus 2017a). Weiterentwicklung und Professionalisierung sind demnach als ein längerfristiges und biografieorientiertes Projekt anzusehen.

Aus der Sicht der Hochschuldidaktik ist zu fragen, wie Prozesse von systematischen (Selbst-)Reflexionen angeregt, gerahmt bzw. begleitet werden können, und auf welche Aspekte des

Lehrens und Lernens im Kontext von Diversity sich (Selbst-)Reflexionen ausrichten sollen. Denn aus der Forschung zur Lehrkompetenzentwicklung ist bekannt, dass Entwicklungen ohne eine systematische Selbstreflexion längerfristig tendenziell zu verengtem und wenig flexiblem Verhalten führen, und eher zu starren Lösungen als zu immer wieder neuen, den Herausforderungen flexibel angepassten Wegen (vgl. Heiner 2012, S. 169). Hochschuldidaktische Weiterbildungen sollten deshalb die Lehrerfahrungen der Lehrenden mit wissenschaftlichen Impulsen und neuem Wissen konfrontieren, um Reflexionsprozesse auszulösen und zu vertiefen. Denn letztlich kann nur (Selbst-)Reflexion anhand von Erfahrungswissen und Theoriewissen professionell sein.

Hierzu eignen sich z. B. Lehrportfolios. Sie unterstützen die (Selbst-)Reflexion und die Theorie-Praxis-Relationierung auch langfristig und ermöglichen einen biografieorientierten Zugang (vgl. Trautwein/Merkt 2013b). Im Zentrum von Lehrportfolios stehen das Lehr-/Lernverständnis und die didaktischen Handlungsstrategien. Durch deren Dokumentation und Reflexion nehmen die Lehrenden ihre Lehre bewusster wahr und können sie damit immer besser zum Gegenstand von Selbstreflexionen machen. Dadurch entsteht die Möglichkeit, das Lehr-/Lernverständnis sowie die didaktischen Handlungsstrategien gezielt zu verändern.

Das methodische Vorgehen vorliegender Studie hat diesbezüglich Limitationen, weil sie nicht auf die berufliche Biografie der Lehrenden ausgerichtet war. Mit einem biografieorientierten Zugang die in der (beruflichen) Biografie von Lehrenden situierte Entwicklung von Lern- und Bildungsverständnissen erforschen, könnten biographische Erfahrungen mit der Bedeutung und Thematisierung von Diversity verbunden werden. Denn wie z. B. Bütow et al. (vgl. 2016) mit ihrer praxeologischen Studie zu Doing Gender und Doing Science aufzeigen, sind biografische Erfahrungen und Ressourcen zur Thematisierung von Gender in der Lehre eng miteinander verknüpft.

6.2.3 Hegemonieselbstkritik

Zentraler Aspekt aller (Selbst-)Reflexionen rund um eine kritische Diversity-Perspektive ist die Reflexion von Machtverhältnissen. Hier setzt das Konzept der Hegemonieselbstkritik (Maihofer 2014b; Thym 2019) an.

Die Analyse der Interviews zeigt, wie Hochschullehrende mit ihrem methodisch-didaktischen Handeln in Machtverhältnisse eingebunden sind, und es konnten hegemoniale Diskurse, die in der Hochschule reproduziert werden, herausgearbeitet werden. Auf der einen Seite steht der Versuch, Differenzen nicht zu hierarchisieren, und Personen als Individuen wahrzunehmen und wertzuschätzen. Dieser Versuch ist eng mit Anerkennungsnarrativen und Selbstaffirmierung

verbunden. Als Teil desselben dialektischen Prozesses erfolgen jedoch Otheringprozesse im Sinne von Adressierungen und Anrufungen (z. B. «körperliche Einschränkung haben wir so gut wie gar nicht»). «Die Anderen» werden benannt, was z. B. zu einer Hypervisibilität²⁶ von Studierenden of Color und von migrantischen Studierenden führt, oder zur Veränderung von Studierenden mit Behinderungen. Dabei werden defizitäre Blicke auf die Studierenden reproduziert, indem z. B. Mehrsprachigkeit zum Problem degradiert anstatt als Ressource genutzt wird. Studierende mit Behinderung werden einseitig als Rezipient*innen von Nachteilsausgleich betrachtet, oder Studierende aus nicht akademischem Elternhaus werden als sprachlich schwach und theorieresistent bezeichnet.

Die Orientierung an einem Normstudenten zeigt sich in der Markierung und Adressierung von Studierenden, die bestimmten Diversitätskategorien zugerechnet werden. Es gibt auch Lehrende, die diese «mythische Norm» (Lorde 2021, S. 132) zu hinterfragen versuchen: «Also ich habe manchmal den Eindruck, jeder geht davon aus, da sitzen alles Gymnasiasten». Damit wird der Versuch unternommen, die eigene Blickrichtung von einer nicht ausgesprochenen Norm weg zu lenken. Ein Teil der Lehrenden wendet solche Praxen der Hegemonieselbstkritik an. Die Lehrenden beziehen sich z. B. darauf, wie sie sich selbst dezentrieren, etwa dadurch, dass sie sich selbst nicht zu ernst nehmen oder dass sie die eigene Haltung, die Positionierung und der soziale Standort in der Lehre (z. B. als weisser, cis-männlicher Arztsohn) hinterfragen, und deren Konsequenzen für die Lehrgestaltung reflektieren. Als Mittel der Dezentrierung kommt etwa Humor zum Einsatz. Oder die Lehrenden erzählen von ihrer Auseinandersetzung mit der Critical Whiteness Perspektive. Reflektiert wird anhand von Lektüre und wissenschaftlicher Auseinandersetzung, jedoch auch durch aktives Hinhören («Listening»), wenn die Studierenden von ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen erzählen. Auch hier spielen Affekte und Emotionen eine Rolle, wenn z. B. die Konfrontation mit diesen Erfahrungen als «Faust ins Gesicht» erlebt wird. Die Notwendigkeit, sich mit den eigenen Privilegien auseinanderzusetzen, wird sowohl auf der individuellen wie auch auf der Ebene des Kollegiums oder der Organisation betont.

Hegemonieselbstkritik umfasst neben der Selbstreflexion im engeren Sinne auch die theoretische Einbettung von hegemonialen Positionen. Sie soll zu einer De-Hierarchisierung von sozialen Positionen führen. Es geht bei der Analyse eigener Positionierungen also um die Frage,

²⁶ Hypervisibilität wird als Kontrolle aufgrund wahrgenommener Unterschiede definiert. Ein Individuum wird wegen seiner Abweichung von der Norm erkannt und dadurch markiert (Othering) und sichtbar gemacht. Hypervisibility geht mit verstärkter Kontrolle und Überwachung einher. Die potentiellen Fehler der Personen werden besonders stark wahrgenommen und hervorgehoben (Defizitorientierung) (vgl. Settles/Buchanan/Dotson 2019).

wie das Selbst hegemonial wirken kann, etwa durch privilegierte Standorte, und um die Kritik an Wahrheitsansprüchen und Wissensproduktion (vgl. Dietze 2008, S. 40; Haraway 1988; Maihofer 2014b). Die Perspektive der Hegemonieselbstkritik verschränkt sich hier mit der intersektionalen Analyseperspektive.

Der in der Studie festgestellte teilweise defizitäre Blick auf veränderte Studierende korrespondiert mit anderen Studien (vgl. Kalpaka 2015; Le Breton/Böhnel 2019), die Diskriminierungserfahrungen von migrantischen Studierenden für die Hochschullehre untersucht haben (z. B. in Bezug auf Aspekte wie Mehrsprachigkeit). Othering tritt dort, wo Diversity-Handeln als Lösung für die Probleme «anderer» verstanden wird, deutlich zu Tage. Lehrende markieren zwar eine Offenheit für Anliegen der Studierenden, gleichzeitig deklarieren sie Handeln erst dann als angebracht, wenn «*bereits Probleme auftauchen*». Dies ist ein reaktives Vorgehen, das die Bedeutung einer aktiven Thematisierung der eigenen Involviertheit verkennt, weil die Verschränkung der eigenen Handlungen mit den organisationalen Logiken und Rationalitäten kaum erkannt werden. Gemäss Gender- und Queer Studies, Diversity Studies ebenso wie intersektionalen und postkolonialen Studien müssten zusammen mit der kritischen Reflexion individueller Lehrkompetenzen immer auch Organisationslogiken mitgedacht und analysiert werden, denn die Dualität von individueller Handlung und gesellschaftlichen Strukturen lässt sich nicht aufheben (vgl. Ahmed 2012; Burke/Crozier 2014; Bütow et al. 2016; Gomolla/Radtke 2009; Klingovsky 2009; Riegel 2016).

Meine Analyse zeigt, dass Lehrende, die ein Bewusstsein für Hegemonieselbstkritik sowie ihre eigene Biografie, ihren Standort und ihre Positionierung haben und aktiv darüber nachdenken, auch offener für Veränderungsprozesse sind. Es sind dies Lehrende, die fordern, dass Diversität in der Hochschule vermehrt diskutiert werde. Schulze et al. (vgl. 2015, S. 173) thematisieren, wie der biografische Bezug der Lehrenden eine Rolle dabei spielt, ob jemand offen ist für Diversitätsfragen und offen gegenüber Weiterbildung. Eigene Ausgrenzungserfahrungen und/oder entsprechende eigene Positionierungen sind dabei entscheidend. Die Autor*innen zeigen, wie Lehrauffassungen und insbesondere das Bild, das sich Lehrende von Studierenden machen, von (solchen) eigenen Erfahrungen geprägt sind und das Lehrhandeln beeinflussen (vgl. ebd. 2015). Da die Lehrenden in der Regel der Selektionsfunktion eine hohe Bedeutung beimessen, verhandeln sie Fragen von Heterogenität bzw. Diversität jedoch oft entlang von Selektionskriterien und damit auch entlang von Defiziten, wobei die Ressourcen der Studierenden oder die eigene Involviertheit in die Reproduktion von Ungleichheiten in den Hintergrund zu geraten drohen. Weitere Forschungsarbeiten könnten die Selektionsfunktion von Fachhochschulen und die Auswirkungen dieser Funktion und deren Praxen stärker in den Blick

nehmen. Insbesondere müsste unter einer intersektionalen Betrachtungsweise mit Blick auf die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit beleuchtet werden, inwiefern bestimmte Studierende mehr oder weniger stark benachteiligt werden.

Wie kann nun Hegemonieselbstkritik gefördert werden? Pädagogische Situationen, und damit auch die Hochschullehre als Ort der Gestaltung von Bildungsprozessen, sind von Widersprüchen und Unsicherheiten durchdrungen. Diese Widersprüche und Unsicherheiten, das ist nun durch die Ergebnisse deutlich geworden, zeigen sich im Kontext von Diversity auf der Ebene von methodisch-didaktischem Handeln als produktive Verunsicherung angesichts der Diversität der Studierenden (vgl. Abb. 14). Diese gilt es zu nutzen. Postkoloniale Theoretiker*innen (vgl. Castro Varela 2010; Steyn/Dankwa 2021; Thompson/Vorbrugg 2018) plädieren z. B. für einen (expliziten) Ansatz der kritischen Durchleuchtung kolonial-rassistischer (Lehr-)Inhalte, sogenannten «colonial knowledges» (Spivak 2010, zit. in Thompson/Vorbrugg 2018), um deren Reproduktion zu durchbrechen (vgl. Kapitel 6.3.3). In der Folge davon müssten Kompetenzprofile und Ziele entsprechend adaptiert werden.

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Erkenntnisse lassen sich die zentralen Fragen zur Reflexion formulieren. Wer sind die Privilegierten in meinem Fach? Wie bin ich selbst positioniert? Welche Positionen kommen als Wissensinhalte in der Lehre zur Sprache, wer und welche Positionen werden vernachlässigt oder nicht gehört? Welche Begründungen gibt es dafür? Es liegt an der Heterogenität der Fachkulturen, Disziplinen und Professionen, dass die Antworten auf diese Fragen weder einheitlich noch eindeutig sind. Fragen und Antworten hängen mit der fachlichen Sozialisation zusammen, mit den «truth claims», (Cho et al. 2013, S. 793), die das Fach für sich beansprucht. So sieht sich etwa eine Dozentin im Fachbereich der Ingenieurwissenschaften aus einer Minderheitenposition heraus mit anderen Herausforderungen konfrontiert als Frauen, die in der Sozialen Arbeit lehren und forschen. Mit Hilfe einer intersektionalen Analyseperspektive und den Analysefragen können die Reflexionsprozesse jedoch in jeder Fachkultur unterstützt werden.

Hegemonieselbstkritik als Form der Machtanalyse betrifft neben Denken und Handeln auch Emotionen und Affekte. Wenn es allen Mitgliedern «erlaubt» ist, Fehler zu machen, Emotionen zuzulassen und sich verletzlich zu zeigen, können Experimentierräume entstehen, die Lust am gemeinsamen Ausprobieren wecken (vgl. hooks 2014, S. 33). Durch die Reflexion der eigenen Positionierung öffnet sich der Blick für die Vielfalt der Studierenden, womit bereits zum Abbau von Diskriminierung und Ausschluss beigetragen wird. Wird der Blick darüber hinaus aktiv auf die eigene Involviertheit, die eigenen Privilegien und auf die Hegemonie der eigenen Disziplin gerichtet, kann er sich weiter öffnen, womit die «mythische Norm» (Lorde 2021) auf die Probe

gestellt wird. Die Studierenden erscheinen nicht länger als homogene Gruppe, sondern als Menschen, die unterschiedlich (positioniert) sind.

6.3 Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung von organisationalen Kulturen, Strukturen und Praktiken im Umgang mit Diversity

Das Handeln der Lehrenden auf der Mikroebene steht in Wechselwirkung mit der der Makro- (Hochschulpolitik, Strategien, Führungsgrundsätze und Personalpolitik, Diversity-Policy, Ressourcen) und der Mesoebene (curriculare Gestaltung, Partizipationsmöglichkeiten, kollegialer Austausch, Lehrkultur) (vgl. Abb. 16).

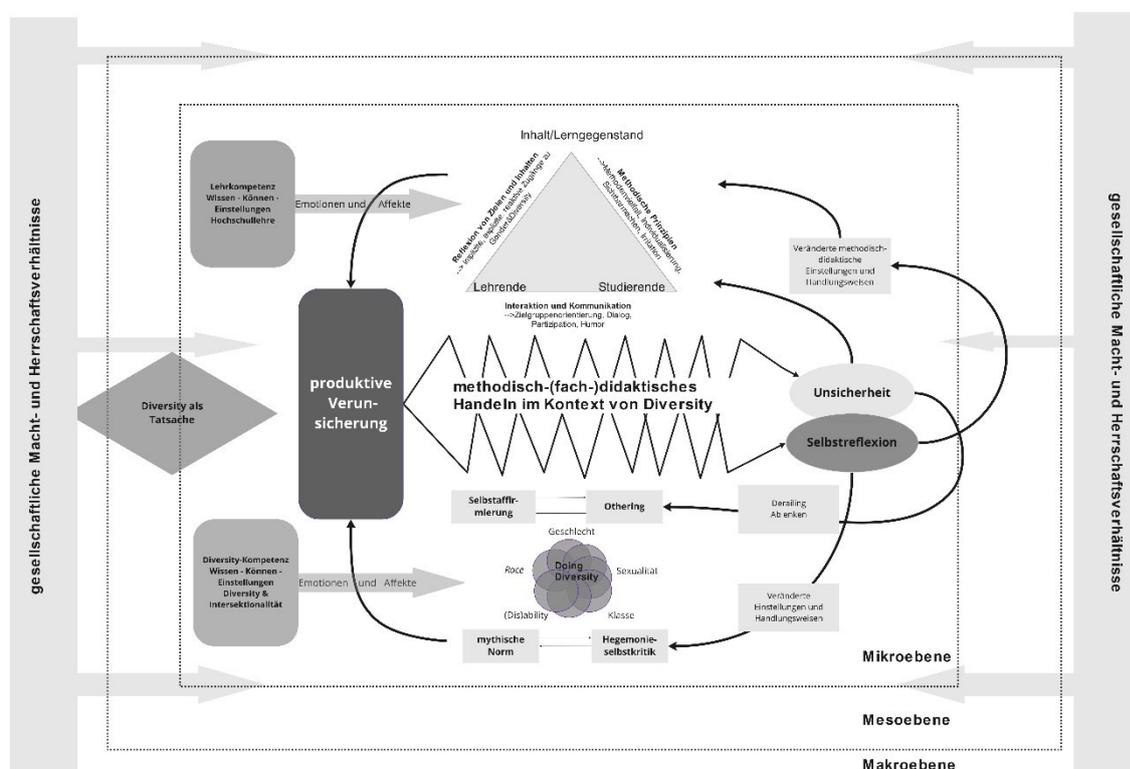


Abbildung 15: Modell der produktiven Verunsicherung (eigene Darstellung)

In diesem Kapitel richtet sich der Blick aus der Perspektive der Lehrenden heraus auf deren organisationale Einbettung, d. h. es werden nun Meso- und Makroebene fokussiert. Diskutiert werden die Einschätzungen der Lehrenden über den Auftrag und die gesellschaftliche Verantwortung, die Hochschulen und Lehrende hinsichtlich Diversity haben (Kapitel 6.3.1). Des Weiteren wird das Thema der Fachkulturen in den Blick genommen (Kapitel 6.3.2) und schliesslich die Thematik der Dekolonialisierung der Curricula aufgegriffen (Kapitel 6.3.3).

6.3.1 Auftrag und gesellschaftliche Verantwortung

Die vorliegende Studie belegt, dass die Lehrenden die hochdynamischen Veränderungsprozesse an den Fachhochschulen mittragen, dass sie die dadurch entstehenden Spannungsfelder jedoch als Druck erleben. Hier braucht es Unterstützung. Ohne entsprechenden Kompetenzaufbau und stützende Rahmenbedingungen sind Veränderungen nur schwer realisierbar.

Produktiv verunsicherte Lehrende beginnen damit, sich im organisationalen Kontext zu verorten, den Auftrag zu klären, und sich dabei auch von gewissen Verantwortlichkeiten abzugrenzen (vgl. Kapitel 5.3). Neben der individuellen Verantwortung und Überzeugung, dass alle versuchen können, die Teilhabechancen für marginalisierte Studierende zu erhöhen, Barrieren abzubauen und damit sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, appellieren die Lehrenden auch an die Verantwortung ihrer Arbeitgebenden, der Fachhochschulen, wenn es um den Diversity-Diskurs geht. Ein Grossteil der befragten Lehrenden sieht bei den Fachhochschulen eine klare gesellschaftlich-politische Aufgabe. Als zentrale Organisationen in der Wissensgesellschaft sollen Fachhochschulen den Lead übernehmen und die Diskurse zur gesellschaftlichen, wissenschaftlichen sowie lehrbezogenen Bedeutung von Diversity mitgestalten.

Die Verantwortung der Organisation Fachhochschule betrifft gemäss den Aussagen der Lehrenden insbesondere auch die Ressourcen. Individualisierte Unterstützung und die Förderung von bestimmten Zielgruppen können nur erfolgen, wenn dafür auch die notwendigen personalen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Lehrenden erleben ein Spannungsfeld, bzw. einen finanziellen Druck, der in einer Art Kaskade von der Ebene der Kantone u.a. über die Ebene der Institutsleiter*innen bis hin zur Ebene der Akteur*innen in der Lehre spürbar ist. Die individuelle Förderung der Studierenden bei gleichzeitiger Leistungsheterogenität und die Betreuung von grossen Studierendengruppen sind gemäss den Befragten oft mit knappen zeitlichen und personalen Ressourcen zu leisten.

Insgesamt lässt sich das, was die Lehrenden thematisieren und erleben, als «Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung» (Bohdick et al. 2021) charakterisieren und aus dem Auftrag der Fachhochschulen erklären. Dieser Auftrag entwickelt und erweitert sich ständig. Studium und Ausbildung an einer Fachhochschule sollten zunehmend sowohl in Bezug auf Wissenschaft und (Berufs-)Praxis als auch im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung fördern und unterstützen (vgl. Esholz 2019).

Die Spannungsfelder und der erlebte Druck lassen sich auch im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang rund um die Ökonomisierung und Wettbewerbsorientierung von Bildung und

Fachhochschulen analysieren. Die Wettbewerbsfähigkeit ist eines der Hauptziele des HFKG²⁷. Als Forschungsinstitutionen haben Fachhochschulen in der Wissensgesellschaft eine wichtige Funktion und stehen untereinander in einem Wettbewerb (Pasternack/von Wissen 2010, S. 40 zitiert in Heitzmann/Klein 2012b; Seyfried/Pohlenz 2021).

Auch beim Thema Diversity bzw. beim Diversity-Management geht es um die Wettbewerbsfähigkeit. Die Fachhochschulen sind bemüht, gute Arbeitskräfte für den Arbeitsmarkt auszubilden und dabei konkurrenzfähig zu sein bzw. zu bleiben. So möchten sie sich u.a. als attraktive Arbeitgeber für (diverse) Menschen präsentieren. Dies zeigt sich nicht nur in der Diskussion um Kennzahlen, Controllings und Rankings (vgl. Heitzmann/Klein 2012b, S. 11), sondern eben auch im hochdynamischen Diskurs rund um Diversity und dessen Ziel und Zweck. Der Diversity-Diskurs ist deshalb eng mit dem Diskurs über Exzellenz und zunehmender Ökonomisierung von Hochschulen verknüpft.

Die befragten Lehrenden erleben die neuen Ansprüche an die Fachhochschulen denn auch als produktiv verunsichernd, und diversitätssensible Lehre als Zusatzaufgabe. Das bestätigen auch bisherige Studien. Insbesondere Ahmed (vgl. 2006, 2007, 2012) weist darauf hin, wie notwendig es ist, kritisch zu analysieren, welches Handeln (individuell und organisational) gefordert wird. Denn Diversity-Strategien auf Fachhochschulebene können auf der individuellen Ebene sowohl Handlung verhindern wie auch initiieren (vgl. ebd.).

Thompson und Vorbrugg (vgl. 2018) belegen, welche (neuen) Ausschlüsse durch unternehmerische Hochschulen erfolgen – Ausschlüsse, die sich trotz Diversity-Diskurs und -Management verfestigen. Sie betonen, dass es wichtig ist, rassismuskritische und postkoloniale Kritik zu üben, um bestimmte Reproduktionen und institutionellen Diskriminierungen zu durchbrechen (ebd., S. 95).

Die interviewten Lehrenden erleben diese Spannungsfelder in ihrem Arbeits- und Lehralltag, und (re-)produzieren sie auch selbst mit. Die produktive Verunsicherung enthält jedoch die Chance, dass sich die Lehrenden selbst als Teil des Problems ebenso wie der Lösung erkennen, und dass sie punkto Hegemonieselbstkritik (vgl. Kapitel 6.2.3) aktiv werden, um nicht Diskriminierungen zu reproduzieren.

Die vorliegende Studie verdeutlicht, dass Diversity-Arbeit nicht an eine einzelne Stelle (z. B. an Diversity-Beauftragte) delegiert werden kann. Vielmehr müssen sich alle Involvierten in einer Fachhochschule daran beteiligen. Viele Lehrende sind denn auch gewillt, mitzuwirken. Sie

²⁷ «Der Bund sorgt zusammen mit den Kantonen für die Koordination, die Qualität und die Wettbewerbsfähigkeit des gesamtschweizerischen Hochschulbereichs» (Art.1 1 HFKG)

fordern aber gleichzeitig auch die Unterstützung des Arbeitgebers: Austauschmöglichkeiten, Weiterbildung, «tools» und angemessene Ressourcen und Zeit.

Die Hochschuldidaktik, die in unterschiedlichen Aktionsfeldern (Weiterbildungszentrum, Expertiseagentur, Diskursraum und Zukunftslabor) (vgl. Weil et al. 2011) tätig ist, kann und soll ihren Beitrag zum Thema leisten. Hochschulen inkl. Personal und Studierende sollten sich stärker in den Dialog über Diversity begeben, die Verantwortlichkeiten bezüglich Diversity klären, und die Verantwortung gemeinschaftlich tragen.

Die vorliegende Studie fokussierte die Fachhochschulen und Fachhochschuldozierende, weshalb sich keine Aussagen über den Umgang anderer Hochschultypen mit Diversity machen lassen. Weitere Studien könnten die unterschiedlichen Hochschultypen in der Schweiz (Universitäten, pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen) und deren Logiken im Umgang mit Diversity in den Blick nehmen. Es dürfte den Diskurs beleben, wenn Erkenntnisse über die Wahrnehmung und Umsetzung von organisationalen Logiken, des öffentlich-rechtlichen Auftrags und der Diversity-Policies von verschiedenen Hochschultypen vorlägen.

6.3.2 Fachkulturen: Herausforderungen und Chancen

Die interviewten Personen wurden bewusst aus unterschiedlichen Disziplinen ausgewählt. Der Analysefokus lag darauf, quer durch die Disziplinen hindurch ein ganzheitliches Bild der Hochschullehre im Kontext von Diversity zu erlangen. Der gemeinsame Bezugspunkt hochschuldidaktischer Diskursräume ist immer die Lehre und die Frage, wie die Studierenden bestmöglich auf ihrem Weg in die jeweilige Professionalisierung unterstützt werden können. Da sich in hochschuldidaktischen Weiterbildungen Lehrende aus verschiedenen Disziplinen und Fachrichtungen zusammen weiterbilden, ist es aus der Perspektive der Hochschuldidaktik heraus jedoch auch wichtig, zu erfahren, inwiefern es im Lehrhandeln Heterogenität gibt, die unterschiedlichen Fachkulturen geschuldet ist. Denn Fachkulturen haben einen grossen Einfluss auf das Wissenschaftssystem und auf die Lehre. Sie sind wichtig für eine Identifikation mit dem eigenen Fach bzw. Beruf, was wiederum die eigene Community und Identität stärkt (vgl. Brahm et al. 2016a; Bütow et al. 2016).

Die vorliegende Studie zeigt, dass auf der Ebene der Zielsetzungen Unterschiede zwischen den Fachkulturen bestehen im Hinblick darauf, als wie bedeutsam Gender und Diversity erachtet werden (vgl. Kapitel 5.4.1). Unterschiede sind z. B. bei den Zugängen zum Thema auszumachen. So gibt es explizite Zugänge (Diversity wird als Ziel von Lehre deklariert), implizite (Thema wird als wichtig erachtet, fliesst in die Lehre ein, Stereotype werden reflektiert) und reaktive Zugänge (Diversity wird als Rahmenbedingung gesehen, es wird reagiert, wenn Probleme auftauchen und

angemahnt werden). Grob- und Feinziele auf der Ebene von Modulen und Kursen stehen in direktem Zusammenhang mit der (angestrebten) Professionskompetenz im entsprechenden Fachgebiet. Nun erleben die Lehrenden die Umsetzung der jeweiligen Diversity-Policy eher als «Lippenbekenntnis», wenn ihnen z. B. nicht klar ist, wie genau das eigene Fachgebiet mit Diversity-Themen verknüpft ist. Bestünde hierzu mehr Klarheit, könnten entsprechend (Professions-)Kompetenzprofile und (Lehr-)Ziele angepasst werden, womit diese Ziele in der Lehrpraxis mehr Gewicht bekämen. Die Integration von Diversity-Themen in die Zielsetzungen/Kompetenzprofile der Fachhochschulen ist jedoch eng an die Fachkulturen und ihre Diskurse, Schwerpunkte und Prägungen gebunden, an die fachspezifischen «truth claims» (vgl. Cho et al. 2013, S. 793). Diversity-Aspekte in den Kompetenzprofilen für die Lehre werden deshalb, fachspezifisch bedingt, auch unterschiedlich aussehen.

Prozesse der Thematisierung und De-Thematisierung von Geschlecht und Diversity laufen parallel. So geht es für die einen Lehrenden bei Diversity-Arbeit um die Lösung von individuellen Problemen («da müssen meistens auch Sonderlösungen gefunden werden»). Auch werden Differenzordnungen der Geschlechter als natürlich erlebt und akzeptiert, z. B. wenn eine Dozentin im Bereich von MINT-Fächern für die neue Sekretärin gehalten wird. Hier findet sowohl eine Naturalisierung (Differenzordnungen werden als natürlich vorhanden angenommen) wie auch eine Individualisierung von Problemen statt. Aus der vorliegenden Studie geht auch hervor, dass eine geschlechtsneutral konnotierte Wissenschaftskultur angenommen wird («bei uns studiert man ja BWL, der Rest sind Rahmenbedingungen»). Dies bedeutet insgesamt, dass im Prozess des Doing Gender und Doing Diversity eine Naturalisierung, Neutralisierung sowie auch Individualisierung von Geschlecht (Bütow et al. 2016) und Diversität erfolgt.

Diese Erkenntnisse korrespondieren mit weiteren Studien, die aufzeigen, wie «Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter» (vgl. ebd.) wirken, und ergänzen diese. Die Autor*innen zeigen auf, dass die meisten Personen in bestimmten Fachkulturen keinen Anschluss an Genderwissen finden und damit keine Übersetzungsarbeit im eigenen Fach machen können (vgl. ebd., S. 194). Vorliegende Studie zeigt, dass Lehrende, die sich selbst und ihren Standpunkt und ihre Privilegien hinterfragen, eher in der Lage sind Gender und Diversity auch thematisch in die Lehre einfließen zu lassen. Durch diese Selbstreflexionsprozesse erkennen sie die gesellschaftlichen Machtverhältnisse als Teil ihrer Fach- und Hochschulkultur.

Dass die Kultur der eigenen Fachhochschule als einseitig «männlich» geprägt empfunden wird, könnte als Anlass zum Dialog über Verständnis und Verhältnis des eigenen Fachs in Bezug auf Gender und Diversity genutzt werden. Die Hochschulen selbst und ihre Entscheidungsträger stehen hier in der Verantwortung. Es wäre z. B. auf der strategischen Ebene zu klären, wo eher

implizite oder eher explizite Zugänge der Thematisierung förderlich sind, inwiefern und wie die Lehrenden in ihren Bemühungen unterstützt werden können. Dies hat auch mit Überlegungen darüber zu tun, wo eher Dramatisierung und wo eher Entdramatisierung angezeigt ist (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004). Bütow et al. (vgl. 2016) zeigen mit ihrer Studie auf, dass es bezüglich der (De-)Thematisierung von Geschlecht Unterschiede gibt zwischen den Sozial-/Geisteswissenschaften und den MINT Fächern. Gleichzeitig zeigen sich in allen Fachkulturen Tendenzen zur Neutralisierung von Geschlecht, indem andere Themen, Differenzen und Aspekte als relevanter als das Geschlecht betrachtet werden (vgl. ebd., S. 180). Mit dieser Studie wurde denn auch aufgezeigt, dass neben Geschlecht auch andere Differenzkategorien wirksam werden und die Wahrnehmung und Gestaltung der Lehre beeinflussen. Ein defizitärer Blick auf Studierende und Prozesse von Selbstaffirmierung und Othering sowie Doing Diversity zeigen sich quer durch die Disziplinen hindurch. Die intersektionale Analyse macht deutlich, dass auch die Fachkulturen rassifiziert und ableistisch²⁸ sind. Zum gleichen Befund kommen die Studien von Kalpaka (vgl. 2015), Le Breton und Böhnel (vgl. 2019) sowie Leontiy (vgl. 2019).

Weitere Studien zeigen, dass es zur Reproduktion von Ungleichheiten kommt, wenn nicht die «grundlegende Mechanismen der Wissenschaftskultur» (Zimmermann/Weibel 2020, S. 162) in Frage gestellt wird, denn Lehre und Forschung sind sowohl über die Biografien der Personen wie auch über die Fachkulturen aufs engste miteinander verwoben.

Die Hochschuldidaktik kann die einzelnen Hochschulen in der strategischen Ausrichtung bezüglich Diversity vermehrt unterstützen. Dafür ist die eigene Positionierung in Bezug auf die Verschränkung von Hochschullehre, Diversity und Fachkulturen zu klären. Es müssen Strategien entwickelt werden, wie Gender und Diversity-Wissen z. B. in Hochschulentwicklungsprojekten oder Curriculums-Revisionen zur Anwendung kommt.

Im Zuge der Diskussion und Forschung um «Future Skills» (Ehlers 2020) wird deutlich, dass es eine Tendenz weg vom Fokus auf einzelne Fachdisziplinen hin zur disziplinübergreifenden Bearbeitung von gesellschaftlichen Herausforderungen gibt. Inter- und transdisziplinäres Zusammenwirken ist gefragt, wenn es darum geht, die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen in Lehre und Hochschule zu verhindern. Hier sind weiterführende Studien notwendig, die sowohl die Rolle der Fachkulturen wie auch die Bedeutung der

²⁸ «Ableismus betont die Ungleichbehandlung, Grenzüberschreitungen und stereotypen Zuweisungen die Menschen wegen ihrer Behinderung erfahren. Es gibt eine normative Vorstellung davon, was Menschen leisten oder können müssen. Wer von dieser Norm abweicht, wird als behindert gekennzeichnet und als minderwertig wahrgenommen.» (Diversity.Arts.Culture o.J.)

disziplinübergreifenden Bearbeitung der Thematik von Diversity fokussieren. Insbesondere biografieorientierte Erhebungs- und Auswertungsmethoden könnten dabei gute Dienste leisten.

6.3.3 Dekolonialisierung der Wissensproduktion und Lehre

Die Wissensproduktion an den Hochschulen ist an der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen mitbeteiligt. Dies betrifft sowohl die Lehre wie auch die Forschung. Die interviewten Lehrenden sind meist in Lehre und Forschung (wie teilweise auch Weiterbildung und Dienstleistung) tätig und deshalb zentrale Akteur*innen sowohl als Wissenschaftler*innen für die Produktion von Wissen wie als Dozierende als Vermittler*innen von Wissen.

Einige der befragten Lehrenden wünschen sich Curriculumsrevisionen, bei denen Diversity-Wissen in die Kompetenzprofile und Zielsetzungen der Lehre integriert wird, und zwar spezifisch in Bezug auf die kolonialen Inhalte bzw. auf die Reproduktion von kolonial-rassistischen Strukturen in Lehre und Studium. Die Lehrenden formulieren diesbezüglich Anliegen und Wünsche, sind sich jedoch der Herausforderungen bewusst.

Wie wichtig es ist, Studium und Ausbildung nach kolonial-rassistischen Inhalten zu durchkämmen, wird von vielen Forscher*innen betont. So meint Thompson, dass es auch darum gehen müsste, von Diversity zur Dekolonialisierung überzugehen, was eine konsequente Historisierung, Kontextualisierung und Problematisierung von kolonialen Kontinuitäten zur Folge hätte (vgl. Thompson 2021b, S. 143).

Die historisch-gesellschaftlichen Analysen von Purtschert et al. (vgl. 2019; 2013) zeigen, dass und wie die Schweiz «in kolonialer Komplizenschaft» (Purtschert et al. 2013, S. 1) an der Aufrechterhaltung von kolonial-rassistischen Strukturen beteiligt ist. Die Autor*innen arbeiten anhand der Analyse von verschiedenen gesellschaftlichen Diskursfeldern heraus, wie wirkmächtig und unverändert koloniale Denkmuster im Alltag und in institutionalisierter Form in der Wissensgesellschaft fortbestehen. (Fach-)Hochschulen sind als institutionalisierte Form der Bildung ein Teil davon. Hierzu gibt es jedoch noch wenig Forschung.

Die vorliegende Studie zeigt, inwiefern Othering in der Hochschullehre Studierende aus nicht-akademischen Familien, Studierende mit Behinderungen, LGBTQIA+ Studierende und in besonderem Ausmass migrantische Studierende und Studierende of Color betrifft. Diversity wird von den Lehrenden in einem ersten Schritt meist ans Thema Migration, Ethnie und *Race* gebunden. Durch den eher defizitären Blick auf die Probleme dieser Studierender sind negative Auswirkungen auf Studienerfolg, Persönlichkeitsentwicklung und Eingebundensein in die Hochschule zu erwarten (vgl. Kalpaka 2015; Le Breton/Böhnel 2019).

Der Fokus meiner Analyse lag weder auf kolonial-rassistischen Denkmustern noch auf deren Auswirkungen auf die Studierenden. Das Material gibt daher nur in beschränktem Ausmass Einblick in die Reproduktion dieser Strukturen, und keine Hinweise auf deren Wirkungen. Im Moment des «counting people» (Ahmed 2007) etwa liegt ein problematischer Aspekt. Diversität wird damit im Aussen verortet, und zu etwas gemacht, was wir «haben» können. «Buntheit» als Ziel von Diversität wird sowohl von Castro-Varela (vgl. 2010, S. 254) wie auch von Ahmed (vgl. 2007) problematisiert, weil eine einseitige Fokussierung auf Vielfalt und deren Bereicherung für Personen, Kontexte und Orte den Blick auf Diskriminierungskontexte verstellt und Handlungen verhindert.

Die Hochschuldidaktik muss sowohl die eigene Theoriebildung wie auch die Forschung kritisch auf Aspekte von epistemischer Gewalt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020, S. 174) untersuchen. Zudem muss sie Antworten bieten auf die Frage, wie die Lehrenden und Hochschulen z. B. in Hinblick auf eine Dekolonialisierung der Curricula unterstützt werden können. Hierzu braucht es hochschuldidaktische Forschung und konkrete Konzepte für die Weiterbildung der Lehrenden, die Lehrentwicklung und den Bereich der Curricula-Entwicklung. Es gilt, zu fragen, wer aktive Akteur*innen mit entsprechender Expertise sind bzw. sein können. Das Netzwerk RAKSA (RAKSA 2022) versteht sich als eine Plattform für Menschen, die im Bereich der Sozialen Arbeit tätig und von Rassismus betroffen sind. Das Netzwerk hat einen Appell lanciert und einen Forderungskatalog an Hochschulen und höhere Fachschulen für Soziale Arbeit adressiert. Darin wird als Erstes von den Hochschulen das Eingeständnis gefordert, dass sie selbst ihren Anteil an der Reproduktion von Rassismus haben.

7 Fazit und Ausblick

Im Rahmen der Hochschulbildung bewegen sich die Lehrenden in einem breiten Spektrum der (Re-) Produktion von Ungleichheiten und Exklusion – dies wurde hier anhand der dialektischen Prozesse von Selbstaffirmierung und Othering unter Berücksichtigung einer intersektionalen Analyseperspektive herausgearbeitet. Es zeigt sich bei den Lehrenden jedoch auch der Wille zu Veränderungen und Erweiterungen des Handlungsspektrums. Darin liegt ein Moment der «paradoxen Gleichzeitigkeit von Persistenz und Wandel» (Maihofer 2007). Die *produktive Verunsicherung* fungiert als Schlüsselmoment für Öffnungs- und Veränderungsprozesse. Damit einher geht die Möglichkeit zur Entwicklung eines Bewusstseins für eine machtreflexive Haltung in Lehre und Hochschule. Dieses umfasst Hegemonieselbstkritik, und zwar in Bezug auf die Wissensproduktion, die eigene Involviertheit und Positionierung sowie die Lehrgestaltung als solches. Werden Emotionen und Affekte thematisiert, kann eine Dichotomie von Emotionalität und Rationalität herausgefordert und aufgelöst werden.

Durch die vorliegende Arbeit wird am Beispiel von Deutschschweizer Fachhochschulen belegt, dass Bildungsorganisationen ihren Beitrag zu Othering, Doing Gender und Doing Difference leisten. Die Bekenntnisse der Fachhochschulen zu Diversity – wie sie durch ihre Diversity-Policies formal geltend gemacht werden – bedürfen jedoch einer selbstkritischen Prüfung: Machtverhältnisse und intersektionale Verschränkungen von Diskriminierung müssen vermehrt thematisiert werden.

Es ist notwendig, dass die Hochschuldidaktik die eigenen Zugänge sowohl zur Weiterbildung wie auch zur Forschung kritisch hinterfragt. Nützlich ist dabei der «Modus der iterativen Bildung» (Kraus 2017a). Hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote können sich das Moment der «produktiven Verunsicherung» zu Nutze machen und damit einen spiralförmigen, dynamischen Prozess begleiten, bei dem sich arbeitsplatznahes Lernen und theoriebasierte Angebote verschränken. Eine diversitätssensible Gestaltung der Lehre kann so zu einem Feld des Experimentierens, Ausprobierens und Reflektierens werden. Darüber hinaus haben Hochschulentwicklungsprojekte eine zentrale Bedeutung im institutionellen Veränderungsprozess, insbesondere Lehrentwicklungsprojekte. Die Ergebnisse dieser Studie können für die Entwicklung eines intersektional-machtsensiblen Blicks im Rahmen solcher Projekte genutzt werden, und insbesondere die *produktive Verunsicherung* kann als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung genutzt werden.

Danksagung

Diese Dissertation wäre ohne die Unterstützung und Begleitung von vielen Menschen nicht zustande gekommen. Ihr alle habt mich mit eurem Sein und Tun begleitet und bestärkt und mich durch eure Feedbacks herausgefordert, unterstützt, gefördert und mich inspiriert. Meinen herzlichsten und tiefen Dank möchte ich folgenden Personen und Personengruppen aussprechen:

Prof. Dr. Katrin Kraus. Du hast meine Idee zur Studie von Anfang an unterstützt und gefördert. Deine Forschung und Theoriebildung, deine fachlichen Inputs und Feedbacks haben mich inspiriert und weitergebracht. Der strukturierte Rahmen der Begleitung durch die Diskussionen in den Besprechungen, Ankerpunkten und Kolloquien waren mir eine Stütze und Inspiration. Die Regelmässigkeit und der Austausch waren für mich in der Tat ein Anker. Einen weiteren Dank gilt den **Kollegiat*innen**: Prof. Claudia Dünki, Prof. Dr. Urs Oberthaler und Philipp Schmid. In unseren gemeinsamen Treffen konnten wir uns gegenseitig fachlich wie auch persönlich inspirieren und bestärken. Eure Feedbacks haben meine Arbeit bereichert und weitergebracht. Auch den anderen Kollegiat*innen herzlichen Dank: Kirstin Jäggi-Jorns, MA; Anna Moor; MA; Liana Pirovino, MA; Nina Wenger, MA u.a.

Der Direktorin Prof. Dr. Elena Makarova und dem stellvertretenden Direktor Prof. Dr. Stefan Keller des Instituts für Bildungswissenschaften der Uni Basel/PH FHNW, meinen herzlichen Dank für den strukturierten und stützenden Rahmen. Immer wieder in meiner Heimatdisziplin unterwegs zu sein, mit euch bildungswissenschaftliche Fragestellungen zu diskutieren, hat mich inspiriert und in meiner Arbeit weitergebracht. Ein besonderer Dank an die Kollegiatin Eliane Gilg: du hast mir in einer entscheidenden Phase meiner Modellentwicklung wichtige Impulse gegeben. Auch meinen Dank an die Inspirationen durch das **Deutschschweizer Doktorierendenkolloquium der Erziehungswissenschaften** und den Beiträgen und Impulsen von Prof. Dr. Sabine Reh und Prof. Dr. María Do Mar Castro Varela gilt mein herzlicher Dank.

Prof. Dr. em. Andrea Maihofer. Deine Forschung und Theoriebildung, deine fachlichen Inputs und Feedbacks haben mich inspiriert und weitergebracht. Mit dem **Graduiertenkolleg Gender Studies der Uni Basel** hast du für uns alle ein inspirierendes und tragendes Umfeld geschaffen. Es haben sich mir neue Blickrichtungen eröffnet. Viele weitere Menschen sind und waren daran beteiligt, ihnen gilt mein Dank. Namentlich insbesondere: Dr. Andrea Zimmermann, Dr. Dina Bolokan, Melina Rutishauser, MA; Anika Thym, MA ua. Ihr habt mich inspiriert und ich habe viel von euch gelernt. Auch den Koordinator*innen, Mitgliedern und Kollegiat*innen, Dozent*innen und Gasprofessor*innen des Graduiertenkollegs **und des Interuniversitären Doktoratsprogramm Gender Studies** meinen herzlichen Dank für eure inspirierenden Arbeiten, Impulse und Ermutigungen: Dr. Tina Büchler, Prof. Dr. Katrin Meyer, Prof. Dr. Patricia Purtschert sowie den Gastprofessor*innen und Workshopleiter*innen: Dr. Antke Engel, Prof. Dr. Philomena Essed, Dr. Barbara Umrath, Dr. Francis Seek, Prof. Dr. em. Margo Okazawa-Rey. Margo a special thank to you're music and offers for dancing.

Der Direktorin Prof. Agnès Fritze der HSA FHNW und meinen Vorgesetzten Prof. Regula Dällenbach und Prof. Dr. Regula Kunz. Ihr alle habt meinen Antrag auf Arbeitszeitentlastung während drei Jahren unterstützt und mir damit Freiräume eröffnet, für meine berufliche und persönliche Entwicklung. Danke herzlichst.

Allen teilnehmenden Hochschullehrenden, die mir mit Offenheit und Interesse begegnet sind und mir einen Einblick in ihren Lehralltag geschenkt haben. Ohne Sie wäre diese Studie gar nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich herzlich bei Ihnen allen.

Prof. Dr. Elisabeth Müller für das Lektorat, die Feedbacks, die Zusammenarbeit und Inspiration, für deine Freundschaft während vielen Jahren an der HSA FHNW und darüber hinaus. Ich kann dir nicht genug danken.

Meinen Arbeitskolleg*innen, die mich unterstützt haben, Verständnis hatten, den Rücken freigehalten haben und mit mir mitgefiebert haben. Ich danke euch herzlich.

Dem Projektteam Critical Diversity Literacy an der FHNW, für die kritisch-reflexive Zusammenarbeit und wertvollen Impulse. Ich danke euch: Prof. Dr. Ulla Klingovsky, Dr. Serena Dankwa, Georges Pfründer, Sarah-Mee Filep, Prof. Dr. Maritza Le Breton, Dr. Susanne Burren, Prof. Dr. Nathalie Amstutz, Natalie Berger, lic.phil. und weitere Kolleg*innen.

Meiner Familie, insbesondere meinen Eltern Erika Hayoz und Roland Gerber, meinem Gotti Romy Guimarey, meinem Onkel Adolf Amacher und meinen Stiefeltern Marius Hayoz und Marianne Kohlbach. Ihr glaubt stets an mich. Habt mich ermutigt und mit eurem Zuspruch und eurer Liebe unterstützt. Als Arbeiter*innen Kind eine Diss zu schreiben; die erste in der Familie zu sein, bedeutet Druck und auch enorme Dankbarkeit. Die Ungleichheit im schweizerischen Bildungssystem hätte mich an einen anderen Punkt bringen können. Dank euch habe ich die Kraft und den Mut gefunden in mich und meine Fähigkeiten zu vertrauen. Vertrauen und Zutrauen bleibt die Basis für alles. Ohne euch wäre ich nicht. Ohne euch wäre ich nicht die, die ich heute sein darf und kann. Meine Patenkindern Alya, Kian und Yaëlle: ihr seid Kraftort und Inspiration zugleich. I ha euch mega gärn.

Meinem Partner Michi und meinen Freund*innen, ihr habt meine Höhen und Tiefen miterlebt und mitgetragen. Ich danke euch für die schönen Stunden beim Plaudern, Wandern, auf Konzerten, im Garten, beim Spielen, Lachen, Weinen. Ihr habt für wichtige Abwechslung und den nötigen Ausgleich gesorgt. Mit Dank und Liebe für euch: Steffi, Michi, Rebi, Mareile, Alwin, Becky, Anicia, Reto, Esther, Tiss, Pädä, Samuel, Magdalene, Manuela, Nicole, Susanne, Claudia, Thomas, Sibyl und etliche liebe Menschen mehr.

Gracias a mi querida familia en Costa Rica, gracias Mami Sonia, Papi Manolo, a mis hermanas Olga y Priscilla, a mi hermano Esteban y a mi abuelita Rosa, a mis sobrinas y sobrinos, tías y tíos, primas y primos y amigas y amigos. Aunque estemos lejos siempre estaremos unidos por nuestro amor. Con ustedes he aprendido tanto.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2014). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ahmed, Sara (2006). Doing Diversity Work in Higher Education in Australia. In: *Educational Philosophy and Theory*. 38. Jg. (6). S. 745-768. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2006.00228.x>.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00228.x>.
- Ahmed, Sara (2007). The language of diversity. In: *Ethnic and Racial Studies*. 30. Jg. (2). S. 235-256. URL: <https://doi.org/10.1080/01419870601143927>.
- Ahmed, Sara (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2014). Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen. In: Baier, Angelika/Binswanger, Christa/Häberlein, Jana/Nay, Yv Evelin/Zimmermann, Andrea (Hg.). *Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie*. Wien: Zaglossus. S. 183-214.
- Aichinger, Regina/Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2020). Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 15. Jg. (3). S. 9-23.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-15-03/01>.
- Akreml, Leila (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 265-282. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_17.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Amstutz, Nathalie (2021). Über das Diversity-ABC hinaus? Critical Diversity Literacy Knowledges an Schweizer Hochschulen. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.). *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript. S. 151-172. URL: <https://doi.org/10.1515/9783839458266>.
- Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hg.). *Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-27. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_1.
- Arnold, Rolf/Pachner, Anita (2012). Handlungstheorie. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hg.). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 143-152.
- Auernheimer, Georg (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6>.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole (2011). Hochschuldidaktik - alte Herausforderungen neu in Szene gesetzt? In: *Der pädagogische Blick*. 19. Jg. (1). S. 24-33.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (2016). Diversity Management an Hochschulen. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hg.). *Handbuch Diversity Kompetenz*. Wiesbaden: Springer. S. 803-817.

- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (2018). Diversität lernen und lehren - ein Hochschulbuch. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. URL: <https://doi.org/10.25656/01:15847>.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank/Grossi, Christopher (2018). Forschung über Diversität und Diversitätsforschung an Hochschulen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hg.). Diversität lernen und lehren - ein Hochschulbuch. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 99-115. URL: <https://doi.org/10.25656/01:15847>.
- Axeli-Knapp, Gudrun (2012). Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung. Wiesbaden: Springer VS.
- Aygün, Derman/Freieck, Lisa/Kasatschenko, Tatjana/Zitzelsberger, Olga (2020). "Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 15. Jg. (3). S. 77-93. URL: <https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22039/>.
- Bacchi, Carol (1999). Women, policy and politics: The construction of policy problems. Thousand Oaks/London: Sage. URL: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446217887>
- Baier, Angelika/Binswanger, Christa/Häberlein, Jana/Nay, Yv Evelin/Zimmermann, Andrea (2014). Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie. Wien: Zaglossus.
- Baum, Doris/Gruber, Marie-Theres (2021). Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg. S. 469-520. URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Bendl, Regine/Hanappi-Egger, Edeltraud/Hofmann, Roswitha (2012) (Hg.). Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: Facultas.
- Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2008). From Dialoguing with Data to Finding One's Own Way of Telling the Story. On Grounded Theory Methodology Coding Procedures. In: 2008. 9. Jg. (2). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/417>.
- Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2011). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.). Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 303-332. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_14.
- Berg, Tobias/Apel, Rebecca/Thüs, Hendrik/Schroeder, Ulrik/Leicht-Scholten, Carmen (2014). Vielfalt in der Informatik – Ergebnisse des Forschungsprojektes IGaDtools4MINT. In: Leicht-Scholten, Carmen/Schroeder, Ulrik (Hg.). Informatikkultur neu denken - Konzepte für Studium und Lehre: Integration von Gender und Diversity in MINT-Studiengängen. Wiesbaden: Springer. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06022-0>.
- BetterScience (o.J.). Zehn Handlungsaufforderungen für die Wissenschaftskultur. URL: <https://betterscience.ch/#/> [Zugriffsdatum: 20.07.2022].
- Bezrukova, Katerina/Spell, Chester/Perry, Jamie/Jehn, Karen (2016). A Meta-Analytical Integration of Over 40 Years of Research on Diversity Training Evaluation. In: Psychological Bulletin. 142. Jg. URL: <https://doi.org/10.1037/bul0000067>.
- Bildungsforschung, Schweizerische Koordinationsstelle für (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Bilge, Sirma (2013). Intersectionality Undone. Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies. In: Du Bois Review-Social Science Research on Race. 10. Jg. (2). S. 405-424. URL: <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>.
- Bless, Gérard (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. 3. Aufl. Bern: Haupt.

- Bless, Gérard/Klaghofer, Richard (1991). Begabte Schüler in Integrationsklassen - Untersuchung zur Entwicklung von Schulleistungen, sozialen und emotionalen Faktoren. In: Zeitschrift fuer Pädagogik. 37. Jg. (2). S. 215-223. URL: <https://doi.org/10.25656/01:13024>.
- Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smykalla, Sandra (2013). Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversity Management? 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93157-9>.
- Blömeke, Sigrid (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tuldoziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 59-91.
- Blumer, Herbert (1954). What is wrong with Social Theory? In: American Sociological Review. 19. Jg. (1). S. 3-10. URL: <https://doi.org/10.2307/2088165>.
- Blumer, Herbert (1986). Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Englewood Cliffs: Prentice-Hal.
- Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul. R./Zeidner, Moshe (2010). Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>.
- Bohl, Thorsten/Batzel-Kremer, Andrea/Richey, Petra (2012). Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität: Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Schulpädagogik heute. 2. Jg. (4). S. o.S.
- Bohdick, Carla/Bülow-Schramm, Margret/Paul, Daria/Reinmann, Gabi (2021). Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4>.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006). Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Borgwardt, Angela (2012). Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven. Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an Deutschen Hochschulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Boudon, Raymond (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Meier, Christoph (2010). Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (2016a). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hg.). Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 19-36.
- Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (2016b). Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Breloer, Gerhart/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980). Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Brocke, Pia/Esdar, Wiebke/Wild, Elke (2020). Diversity-Kompetenz (?) – Rekonstruktion von Handlungsorientierungen in der MINT-Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 15. Jg. (3). S. 157-177. URL: <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/download/67/1>.
- Brodesser, Ellen/Frohn, Julia/Welskop, Nena/Liebsch, Ann-Catherine/Moser, Vera/Pech, Detlef (2020) (Hg.). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein

- Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. URL: <https://doi.org/10.25656/01:19011>.
- Buber, Martin (1992). Das dialogische Prinzip. 6., durchges. Aufl. Gerlingen: Schneider.
- Budde, Jürgen (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Krüger, Dorothea (Hg.). Genderkompetenz und Schulwelten: Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111-127. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2_7.
- Budde, Jürgen (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift fuer Pädagogik. 58. Jg. (4). S. 522-540. URL: <https://doi.org/10.25656/01:10393>.
- Budde, Jürgen (2013a). Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, Jürgen (Hg.). Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 169-185. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_8.
- Budde, Jürgen (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. URL: https://www.researchgate.net/profile/Juergen-Budde-2/publication/321004770_Professionalisierung_und_Differenzkonstruktionen_im_Lehramtsstudium_durch_begleitete_Praktika/links/5a06940c4585157013a3cc1d/Professionalisierung-und-Differenzkonstruktionen-im-Lehramtsstudium-durch-begleitete-Praktika.pdf?origin=publication_detail.
- Budde, Jürgen/Willems, Katharina (2009). Bildung als sozialer Prozess Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Juventa. URL: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3201505&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Budde, Jürgen (2013b) (Hg.). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. Wiesbaden: VS.
- Burgsthaler, Sheryl E./Cory, Rebecca C. (2008) (Hg.). Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Burke, Penny/Crozier, Gill (2014). Higher Education Pedagogies: Gendered Formations, Misrecognition and Emotion. In: Journal of Research in Gender Studies. 4. Jg. (2). S. 52-67.
- Butler, Judith (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004). Undoing gender. New York: New York : Routledge.
- Bütow, Birgit/Eckert, Lena/Teichmann, Franziska (2016). Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre. Opladen: Barbara Budrich.
- Castro Varela, María do Mar (2010). Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (Hg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 249-262. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_16.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Thompson, Christiane/Schäfer, Alfred (Hg.). Anerkennung. Paderborn: Schöningh. S. 89-118. URL: https://doi.org/10.30965/9783657768394_004
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020). Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung. 2. komplett überarb. u. erw. Aufl. Aufl. Bd. 3. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Centeno García, A. (2021). Emotionalität in der Wissenschaft - ein Thema für die Hochschuldidaktik? In: die hochschullehre. 7. Jg. (15). S. 118-124. URL: <http://doi.org/10.3278/HSL2115W>.
- Charmaz, Kathy (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.). Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 181-205. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>.

- Cho, Sumi/Crenshaw, Kimberlé/McCall, Leslie (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. In: Signs. 38. Jg. (4). S. 785-810. URL: <https://doi.org/10.1086/669608>.
- Collins, Patricia Hill (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. In: Annual Review of Sociology. 41. Jg. (1). S. 1-20. URL: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-073014-112142>.
- Combahee, River Collective (1979). The Combahee River Collective Statement. URL: <https://archive.org/details/Combahee1979>.
- Cramer, Colin/Harant, Martin/Merk, Samuel/Drahmann, Martin/Emmerich, Marcus (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift fuer Pädagogik. 65. Jg. (3). S. 401-423. URL: <https://doi.org/10.25656/01:23949>.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum. 8. Jg. (1). S. 139-167.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2009). Lehrbuch Gender und Queer Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim: Juventa. URL: <http://www.socialnet.de/rezensionen/8344.php>.
- Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2021). Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript. URL: <https://doi.org/10.1515/9783839458266>.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (2016). Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkardt.
- Darowska, Lucyna (2019a). Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule. Bd. Band 4. Bielefeld: Bielefeld: transcript Verlag.
- Darowska, Lucyna (2019b). Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule. Bielefeld: transcript.
- Daston, Lorraine/Galison, Peter Louis (2015). Objectivity. 3rd ed. Aufl. New York: Zone Books.
- Davis, Kathy (2013). Intersektionalität als "Buzzword". Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage "Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?". In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda (Hg.). Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer. S. 59-73.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993). The Theory of Self-determination of Motivation and its Relevance to Pedagogics. In: Zeitschrift fuer Pädagogik. 39. Jg. (2). S. 223-238. URL: <https://doi.org/10.25656/01:11173>.
- Dehnbostel, Peter (2018). Lernen im Prozess der Arbeit als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 579-591. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5>.
- Deimann, Markus (2016). Stärkere Individualisierung der Lehre durch Neue Medien. Arbeitspapier Nr. 26. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr26_Tre NDPapier_Individualisierung.pdf [Zugriffsdatum: 27.12.2021].
- Demirović, Alex/Maihofer, Andrea (2013). Vielfachkrise und die Krise der Geschlechterverhältnisse. In: Nickel, Hildegard Maria/Heilmann, Andreas (Hg.). Krise, Kritik, Allianzen. Arbeits- und geschlechtersoziologische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa. S. 30-48.

- Derrida, Jacques (1968). Différence. In: Bulletin de la Société française de philosophie. 3. Jg. S. 73-101.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 59. Jg. (5). S. 644-656. URL: <https://doi.org/10.25656/01:11985>.
- Diehm, Isabell /Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017) (Hg.). Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer Fachmedien. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7>.
- Dietze, Gabriele (2008). Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hg.). Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 27-45.
- Diversity.Arts.Culture (o.J.). Ableismus. In: Berliner Projektbüro für Diversitätsentwicklung. URL: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/ableismus> [Zugriffsdatum: 05.08.2022].
- Döbert, Hans/Weisshaupt, Horst (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In: Döbert, Hans/Weisshaupt, Horst (Hg.). Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann. S. 263-281.
- Eder-Gregor, Beatrix/Speta, Eva-Maria/Bäck, Karl (2019). Barrierefreie Erwachsenenbildung. Graz: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien. URL: <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16871/>.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020). Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>.
- Elsholz, Uwe (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hg.). Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-21. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_2.
- Engel, Antke (2002). Wider die Eindeutigkeit: Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Campus-Verlag. Frankfurt/Main.
- Engel, Antke (2013). Lust auf Komplexität: Gleichstellung, Antidiskriminierung und die Strategie des Queerversity. In: Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung. 31. Jg. (1). S. 39-45. URL: <https://doi.org/10.1515/fs-2013-0109>.
- Esholz, Uwe (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hg.). Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-.
- Essed, Philomena (2002). Cloning Cultural Homogeneity While Talking Diversity: Old Wine in New Bottles in Dutch Organizations. In: Transforming Anthropology. 11. Jg. (1). S. 2-12. URL: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/tran.2002.11.1.2>. <https://doi.org/10.1525/tran.2002.11.1.2>.
- Euler, Dieter (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 109. Jg. (3). S. 360-373. URL: <https://elibrary.steiner-verlag.de/article/99.105010/zbw201303036001>.
- Falk, Francesca/Glaser, Iris/Hadorn, Susanne/Henseler Stierlin, Iris/Hugentobler, Manuela/Magnin, Maria/Schilliger, Sarah/Seiler, Nina (2019). Staatssekretärin nimmt Forderungen von Wissenschaftler*innen zum Frauen*streik entgegen.

- Medienmitteilung. URL:
https://www.gendercampus.ch/public/ttgd/frauenstreik2019/de_MM-Manifest-akad2.pdf [Zugriffsdatum: 22.07.2022].
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009). Frauenbildung und Gender Mainstreaming in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 841-854. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_60.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004). Doing Gender im heutigen Schulalltag : empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2009). Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Feuser, Georg (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Sander, Alfred/Haeblerin, Urs/Hildeschiedt, Anne (Hg.). Integrationspädagogik: auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa. S. 19-36.
- Feuser, Georg (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In: Müller, Frank (Hg.). Blick zurück nach vorn - WegbegleiterInnen der Inklusion. Giessen: Psychosozial. S. 147-165. URL: <https://doi.org/10.25656/01:17007>.
- Flick, Uwe (2002). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Foucault, Michel (1988). Technologies of the Self: Lectures at University of Vermont in October 1982. In: Martin, Luther H./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. (Hg.). Technologies of the Self. London: Tavistock Publications. S. 16-49.
- Foucault, Michel (1999). Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. 21. Aufl. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017a). Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hg.). Analytik der Macht. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017b). Analytik der Macht. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel/Seitter, Walter/Konersmann, Ralf (2017). Die Ordnung des Diskurses. 14. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Frank, Andrea (1990). Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Freire, Paulo (1973). Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (2006). Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Friess, Wiebke/Mucha, Anna/Rastetter, Daniela (2020) (Hg.). Diversity Management und seine Kontexte: Celebrate Diversity?! Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Fritzsche, Bettina (2012). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.). Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 181-206.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012). Doing Difference while Doing Ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bolling, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hg.). Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich. S. 25-39. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7>
- Ganz, Kathrin/Hausotter, Jette (2020). Intersektionale Sozialforschung. Bielefeld: transcript.
- Garske, Pia (o.J.). Gender und Diversity Kompetenz für Lehrende. URL: <https://www.genderdiversitylehre.fu->

- berlin.de/toolbox/kompetenzen/kreislauf_komperwerb/index.html [Zugriffsdatum: 20.07.2022].
- Gasterstädt, Julia/Urban, Michael (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik. 8. Jg. (1). S. 54-66. URL: <https://doi.org/10.25656/01:11854>.
- Gerber, Andrea (2018). Ein reflexiv-machtkritischer Forschungszugang für die Hochschuldidaktik!? Soziale Praxen von Hochschullehrenden mit einem intersektionalen Zugang erforschen. In: Heuchemer, Sylvia/Siller, Friederike/van Treeck, Timo (Hg.). Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung. Bd. 2. Berlin: DUZ Medienhaus. S. 51-60. URL: https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/802/file/FIHB_Band_2_final_web.pdf.
- Gilbert, Anne-Francoise/Dehler, Jessica (2010). Geschlechtergerechte Gestaltung der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe. S. G 2.6.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Franz-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Gorard, Stephen/Smith, Emma (2006). Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education. A report. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/6204/1/barriers.pdf> [Zugriffsdatum: 27.12.2021].
- Gottschall, Karin (2000). Soziale Ungleichheit und Geschlecht: Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greif, Siegfried (2008). Coching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe.
- Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (2016) (Hg.). Bildung und Differenz - Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer Fachmedien. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2>.
- Gudehus, Christian/Wessels, Sebastian (2018). Symbolischer Interaktionismus. In: Decker, Oliver (Hg.). Sozialpsychologie und Sozialtheorie: Band 1: Zugänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 93-106. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19564-3_7.
- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14. Jg. (3). S. 575-599. URL: <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Harding, Sandra (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What is 'strong Objectivity'? In: Alcoff, Linda/Potter, Elisabeth (Hg.). Feminist Epistemologies. New York: Routledge. S. 49-82. URL: <https://www.jstor.org/stable/23739232>.
- Harding, Sandra (1999). Feministische Wissenschaftstheorie: zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. 3. Aufl. Hamburg: Argument.
- Harris, Jessica C./Patton, Lori D. (2018). Un/Doing Intersectionality through Higher Education Research AU - Harris, Jessica C. In: The Journal of Higher Education. S. 1-26. URL: <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1536936>.
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (2017). Queering Bildung. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hg.). Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 15-28. URL: <https://doi.org/10.25656/01:17334>.
- Hattie, John (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. 8. Aufl. London: Routledge.
- Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (2013). Diversity education: Zugänge - Perspektiven - Beispiele. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Haynes, Chayla/Joseph, Nicole M./Patton, Lori D./Stewart, Saran/Allen, Evette L. (2020). Toward an Understanding of Intersectionality Methodology: A 30-Year Literature Synthesis of

- Black Women's Experiences in Higher Education. In: Review of Educational Research. 90. Jg. (6). S. 751-787. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654320946822>.
- Heiner, Matthias (2012). Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre – Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In: Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (Hg.). Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 167-192.
- Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (2013). Professionalisierung von Lehrkompetenz. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hg.). Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 157-178.
- Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (2012a). Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (2012b). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In: Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hg.). Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 11-45.
- Helfferich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heuchemer, Sylvia/Siller, Friederike/van Treeck, Timo (2018). Lernende Organisationen - Wie Vielfalt und Offenheit im Hochschulsystem, beim Lernen in Strukturen und der Öffnung der Hochschulen ihren Platz findet. In: Heuchemer, Sylvia/Siller, Friederike/van Treeck, Timo (Hg.). Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit I. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus. S. 7-15. URL: https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docid/802/file/FIHB_Band_2_final_web.pdf.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hill, Miriam/Augoustinos, Martha (2001). Stereotype Change and Prejudice Reduction: short- and long-term Evaluation of a cross-cultural Awareness Programme. In: Journal of Community & Applied Social Psychology. 11. Jg. S. 243-262. URL: <https://doi.org/10.1002/casp.629>.
- Hockings, Christine (2010). Inclusive Learning and Teaching in Higher Education: a Synthesis of Research. Higher Education Academy. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/inclusive_teaching_and_learning_in_the_synthesis_200410_0.pdf.
- Hof, Christiane (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung?: Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? 49. Jg. S. 80-89. URL: <http://www.die-bonn.de/id/1733>
- Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößer, Melanie (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hg.). Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 51-70. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_1.
- Hofstetter, Daniel (2017). Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.). Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-61. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7>.

- Hoidn, Sabine (2011). Lernmodell zur Förderung von Lernkompetenzen an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 6. Jg. (1). S. 1-18.
- Hoidn, Sabine (2016). Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms. New York: Palgrave Macmillan US. URL: <https://doi.org/10.1057/978-1-349-94941-0>.
- Holland-Cunz, Barbara (2003). Die Vision einer feministischen Wissenschaft und der Betrieb der normal science. In: Niekant, Renate/Schuchmann, Uta (Hg.). Feministische Erkenntnisprozesse. Zwischen Wissenschaftstheorie und politischer Praxis. Opladen: Leske+Budrich. S. 27-49. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10054-6>.
- Holm, Ute (2012). Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf> [Zugriffsdatum: 27.12.2016].
- hooks, bell (2014). Teaching To Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York/London: Routledge. URL: <https://sites.utexas.edu/ljcs/files/2018/02/Teaching-to-Transcend.pdf>.
- Hoyer, Timo/Mundt, Fabian (2017). Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen. Eine Analyse des Studierverhaltens in digital gestützter Lehre. In: Erziehungswissenschaft. 28. Jg. (55). S. 59-70. URL: <https://doi.org/10.25656/01:15220>.
- Ihsen, Susanne (2012). Geschlechterorientierte Didaktik in den Ingenieurwissenschaften. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hg.). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 345-356. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_25.
- Iller, Carola (2013). Anmerkungen zum Intersektionalitäts-Diskurs aus der Perspektive der Bildungswissenschaft. In: Erwägung Wissen Ethik. 24. Jg. (3). S. 403-405.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014). Didaktische Modelle. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Kahu, Ella (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. In: Studies in Higher Education. 38. Jg. (5). 10.1080/03075079.2011.598505.
- Kahu, Ella R./Nelson, Karen (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. In: Higher Education Research & Development. 37. Jg. (1). S. 58-71. URL: <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>. 10.1080/07294360.2017.1344197.
- Kalinowski, Zachary/Steele-Johnson, Debra/Peyton, Elizabeth/Leas, Keith/Steinke, Julie/Bowling, Nathan (2013). A Meta-Analytic Evaluation of Diversity Training Outcomes. In: Journal of Organizational Behavior. 34. Jg. S. 1076-1104. URL: <https://doi.org/10.1002/job.1839>. 10.1002/job.1839.
- Kalpaka, Annita (2015). «Wir behandeln alle gleich»: Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.). Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript. S. 255-268.
- Kalthoff, Herbert (2006). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verl.-Ges. S. 93-122.
- Kaufmann, Margrit E. (2016). Diversity nicht ohne Intersektionalität. „Intersektionelle Diversity Studies“ für die Gestaltung der Diversity Prozesse an Hochschulen. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hg.). Handbuch Diversity Kompetenz: Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 819-837. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-08594-0_58.
- Kelle, Udo (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. 6. Jg. (2). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>.

- Kember, David (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. In: Learning and Instruction. 7. Jg. (3). S. 255-275. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095947529600028X>. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X).
- Keskitalo-Foley, Seija/Naskali, Päivi (2018). Intersectionality in Finnish Adult Education Research: Insights from the Journal Aikuiskasvatus 2010–2016. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. 9. Jg. (1). S. 13-27. URL: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9103>
- Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (2015) (Hg.). Gestaltungsraum Hochschullehre. Potentiale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.
- Klein, Uta (2012). Gleichstellungspolitiken und Diversitykonzepte an Hochschulen: Problematische oder konstruktive Verbindungen? In: Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (Hg.). Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. S. 155-176.
- Klein, Uta (2016). Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (2014). (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich.
- Klingovsky, Ulla (2009). Schöne Neue Lernkultur: Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2021). Die Kunst der Störung. Critical Diversity Literacy als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.). Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript. S. 59-78. URL: <https://doi.org/10.1515/9783839458266>.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005). "Intersectionality" – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von "Race, Class, Gender". In: Feministische Studien. 23. Jg. (1). S. 68-81.
- Knauf, Helen (2016a). Heterogenität - ein umfassendes Projekt für Hochschulen und Hochschulentwicklung. In: Brahm, Taiga/Jenert, Tobias/Euler, Dieter (Hg.). Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 326-336.
- Knauf, Helen (2016b). Inklusive Hochschuldidaktik: Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hg.). Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkardt. S. 267-281.
- Koneffke, Gernot (1994). Zur Dialektik der Mündigkeit. In: Koneffke, Gernot (Hg.). Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags-GmbH. S. 7-20.
- Kraus, Katrin (2017a). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 35. Jg. (2). S. 287-300. <https://doi.org/10.25656/01:16984>.
- Kraus, Katrin (2017b). Professionelle Bildungsgestalten. Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 67. Jg. (3). S. 266-274. URL: <https://doi.org/10.3278/HBV1703W266>.

- Kriesi, Irene/Liebig, Brigitte/Horwath, Ilona/Riegraf, Birgit (2016). Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung. 1. Auflage Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Krings, Franciska/Kaufmann, Michèle C. (2016). Diversity Kompetenz trainieren. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hg.). Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer. S. 337-349. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08594-0>.
- Kronig, Wienfried/Haerberlin, Urs/Eckhart, Michael (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt.
- Kuckartz, Udo (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten.: 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90664-5>.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Claus, Stefan (2008). Qualitative Evaluation: der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>.
- Kuhn, Melanie (2013). Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19158-4>.
- Kyndt, Eva/Raes, Elisabeth/Lismont, Bart/Timmers, Fran/Cascallar, Eduardo/Dochy, Filip (2013). A Meta-Analysis of the Effects of Face-to-Face Cooperative Learning. Do recent Studies falsify or verify earlier findings? In: Educational Research Review. 10. Jg. S. 133–149. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>.
- Lamnek, Siegfried (2010). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Lanfranchi, Andrea (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer. S. 231-261. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6>.
- Laufer, Melissa/Gorup, Meta (2018). The Invisible Others: Stories of International Doctoral Student Dropout. In: Higher Education. 78. Jg. (1). S. 165-181. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0337-z>.
- Lave, Jean/Wenger, Étienne (2009). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. 20 Aufl. Cambridge: University Press. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.
- Le Breton, Maritza/Böhnelt, Martin (2019). „Gleichbehandeln ist nicht immer gerecht behandeln“: Migrantische Studierende an Schweizer Fachhochschulen im Spannungsfeld von Differenzenerfahrungen und Handlungsstrategien. In: Momentum Quarterly. 8. Jg. (1). S. 1-57. URL: <https://doi.org/10.15203/momentumquarterly.vol8.no1.p41-57>.
- Le Breton, Maritza/Burren, Susanne (2021). Zugehörigkeit(en) erkämpfen. Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.). Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript. S. 173-186.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag. S. 218–234.
- Leontiy, Halyna (2019). "Der Eindruck ist natürlich schon, dass wir jetzt 'ne viel heterogenere Studierendenschaft haben". Deutungsmuster von Diversität in verschiedenen Fachkulturen. In: Feuser, Florian/Ramos Méndez-Sahlander, Carmen/Stroh, Christiane (Hg.). Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance. Bielefeld: transcript. S. 33-57.

- Lindau, Anna (2010). *Verhandelte Vielfalt. Die Konstruktion von Diversity in Organisationen*. Wiesbaden: Springer.
- Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018a). Entwicklung von Diversity-Kompetenz. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hg.). *Diversität lernen und lehren - ein Hochschulbuch*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 303-312. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjx58>
- Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018b). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hg.). *Diversität lernen und lehren - ein Hochschulbuch*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 17-30. URL: <https://doi.org/10.25656/01:15847>.
- Lorde, Audre (2021). *Sister Outsider. "Nicht Unterschiede lähmen uns, sondern Schweigen."*. München: Carl Hanser.
- Lubrich, Oliver/Stodulka, Thomas/Liebal, Katja (2018). Affekte im Feld – Ein blinder Fleck der Forschung? In: Hartung, Gerald/Herrgen, Matthias (Hg.). *Interdisziplinäre Anthropologie*. Wiesbaden: Springer. S. 179-197.
- Ludvig, Alice (2001). Kritik des Black Feminism an feministischer Theoriebildung. In: SWS-Rundschau. 41. Jg. (1). S. 38-52.
- Ludvig, Alice (2003). Kritische Interventionen des Black Feminism in Theorie und Praxis. In: Niekant, Renate/Schuchmann, Uta (Hg.). *Feministische Erkenntnisprozesse. Zwischen Wissenschaftstheorie und politischer Praxis*. Opladen: Leske+Budrich. S. 51-68. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10054-6>.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001) (Hg.). *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Maihofer, Andrea (1995). *Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt am Main: Helmer.
- Maihofer, Andrea (1998). Gleichheit und/oder Differenz? Zum Verlauf einer Debatte. In: *Geschlechterverhältnisse im Kontext politischer Transformation. Politische Vierteljahresschrift*. 28. Jg. S. 155-176. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-322-97083-1_8.
- Maihofer, Andrea (2007). Gender in Motion: Gesellschaftliche Transformationsprozesse – Umbrüche in den Geschlechterverhältnissen? Eine Problemskizze. In: Grisard, Dominique/Häberlein, Jana/Kaiser, Anelis/Saxer, Sibylle (Hg.). *Gender in Motion: Die Konstruktion von Geschlecht in Raum und Erzählung*. Frankfurt/New York: Campus. S. 281-315.
- Maihofer, Andrea (2014a). Sara Ahmed: Kollektive Gefühle - Elemente des westlichen hegemonialen Gefühlsregimes. In: Baier, Angelika/Binswanger, Christa/Häberlein, Jana/Nay, Yv Evelin/Zimmermann, Andrea (Hg.). *Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie*. Wien: Zaglossus. S. 253-272.
- Maihofer, Andrea (2014b). Hegemoniale Selbstaffirmierung und Veränderung. In: Hostettler, Karin/Vögele, Sophie (Hg.). *Diesseits der imperialen Geschlechterordnung: (Post-)koloniale Reflexionen über den Westen*. Bielefeld: transcript. S. 319-333.
- Maihofer, Andrea (2020). A Critical Approach to the Concepts of Diversity, Difference, Inclusion and Equity. *Critical Gender & Diversity Knowledge. Challenges and Prospects*. Online. URL: https://www.gendercampus.ch/public/ttgd/Conference_2020/Keynote_Andrea_Maihofer_deutsch.pdf.
- Maihofer, Andrea (2021). Wandel und Persistenz hegemonialer Männlichkeit - aktuelle Entwicklungen. In: *AG.Transformation.von.Männlichkeiten (Hg.). Zeitdiagnose Männlichkeiten Schweiz*. Zürich: Seismo. URL: <https://libreo.ch/content/download/515807/3228804/1>.

- Martens, Matthias (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 16. Jg. (2). S. 211-229. URL: <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24326>
- McAllister, Christopher (2018). Developing Inclusive Later Life Learning Environments: Insights from Intersectional Analysis of Ageing and Lesbian, Gay, Transgendered and Bisexual Identities. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. 9. Jg. (1). S. 45-60. URL: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9105>
- McAlpine, Lynn/Weston, Cynthia (2000). Reflection: Issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning. In: Instructional Science. 28. Jg. S. 363-385. URL: https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_4.
- McCall, Leslie (2005). The Complexity of Interseccionality. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society. 30. Jg. (3). S. 1771- 1800. URL: <https://doi.org/10.1086/426800>.
- Mecheril, Paul (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Bd. 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-35. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6>.
- Mecheril, Paul/Plösser, Melanie (2009). Differenz und Pädagogik. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hg.). Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 194-208.
- Mecheril, Paul/Plösser, Melanie (2015). Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 5. erweiterte Aufl. München/Basel: Reinhardt. S. 322-331.
- Mecheril, Paul/Maria, do Mar Castro Varela/Inci, Dirim/Annita, Kalpaka/Claus, Melter (2010). Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößler, Melanie/Rose, Nadine (2013). Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_1.
- Meilhammer, Elisabeth (2018). Erwachsenenbildung für die Demokratie - Erwachsenenbildung in der Demokratie. Verortungen und Problemlagen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 3. Jg. S. 208-216. URL: <https://doi.org/DOI:%2010.3278/HBV1803W208>.
- Mense, Lisa/Sera, Stephanie (2019). Diversity in der Hochschullehre: Gender als intersektionale Kategorie in der Handlungspraxis. In: Angenent, Holger/Heidkamp, Birte/Kergel, David (Hg.). Wiesbaden: Springer VS. S. 197-214. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7>.
- Menz, Margarete/Arens, Susanne (2013). Bildungsräume und Positionierungsverhandlungen. ‚Universität‘ als Ort von Erkenntnistransformation. In: Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 87-110. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_5.
- Mercer-Mapstone, Lucy/Dvorakova, Sam L. /Matthews, Kelly E/Abbot, Sophia/Cheng, Breagh/Felten, Peter/Knorr, Krist/Marquis, Elisabeth/Shammas, Rafaella/Swaim, Kelly (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. In: International Journal for Students As Partners. 1. Jg. (1). S. 1-23. <https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119>.
- Merkens, Hans (2010). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.). Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt. S. 286-298.
- Merrill, Barbara/Fejes, Andreas (2018). Editorial: Intersectionality and Adult Education. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. 9. Jg. (1). S. 7-11. URL: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.relae15>
- Mertlitsch, Kirstin (2019). Feministische Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. In: Dorer, Johanna/Geiger, Brigitte/Hipfl, Brigitte/Ratković, Viktorija (Hg.). Handbuch Medien und

- Geschlecht: Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1-10. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-20712-0_12-1.
- Messerschmidt, Astrid (2011). Michel Foucault (1926-1984). Den Befreiungen misstrauen – Foucaults Rekonstruktionen moderner Macht und der Aufstieg kontrollierter Subjekte. In: Dollinger, Bernd (Hg.). Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 289-310. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94243-8>.
- Messerschmidt, Astrid (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hg.). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 59-70. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>.
- Metz-Göckel, Sigrid (2012a). Theoretische Skizzen zur Hochschule in der Wissensgesellschaft. In: Heitzmann, Daniela/Klein, Daniela (Hg.). Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 46-68.
- Metz-Göckel, Sigrid (2012b). Genderdimensionen in der Hochschuldidaktik-Forschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hg.). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 317-330. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_23.
- Mey, Günter/Reimer-Gordinskaya, Katrin (2021). "Wir sind keine Kodierautomaten" – Positionen und Potenziale der Grounded-Theory-Methodologie. Ein Interview. In: Forum qualitative Sozialforschung. 22. Jg. (2). S. 66-80. URL: <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3710> [Zugriffsdatum: 12/02].
- Meyer, Katrin (2017). Theorien der Intersektionalität. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Mooraj, Margrit/Zervaki, Peter A. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. In: Zeitschrift für Inklusion. 1. Jg. (2). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224> [Zugriffsdatum: 28 März 2017].
- Muckel, Petra (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.). Grounded Theory Reader. Bd. 2., aktualisierte und erweiterte. Wiesbaden: Springer VS. S. 333-352. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>.
- Müller Fritschi, Elisabeth (2013). Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule. Olten: Selbstverlag. URL: https://biblio.unibe.ch/download/eldiss/13muellerfritschi_e.pdf.
- Nef, Susanne (2020). Ringen um Bedeutung. Die Deutung häuslicher Gewalt als sozialer Prozess. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. URL: <https://doi.org/10.3224/jeg.v17i1.18>.
- Neuweg, Georg Hans (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift fuer Paedagogik. 48. Jg. (1). S. 10-29. URL: <https://doi.org/10.25656/01:3818>.
- Ngozi Adichie, Chimamanda (2009). The danger of a single story. URL: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story [Zugriffsdatum: 18.06.2022].
- Niekant, Renate/Schuchmann, Uta (2003). Einleitung. In: Niekant, Renate/Schuchmann, Uta (Hg.). Feministische Erkenntnisprozesse. Zwischen Wissenschaftstheorie und politischer Praxis. Opladen: Leske+Budrich. S. 7-24. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10054-6>.

- Niethammer, Manuela/Langner, Anke (2017). Inklusion als fachdidaktischer Anspruch. In: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. S. 63-78. URL: <https://doi.org/10.25656/01:18417>.
- Nittel, Dieter (1997). Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, Rolf (Hg.). Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske+Budrich. S. 163-184.
- O'Grady, Maeve (2018). An Institutional Ethnography of a Feminist Organization: a Study of Community Education in Ireland. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. 9. Jg. (1). S. 29-44. URL: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9104>
- Pachner, Anita (2016). Herausforderung Kompetenzmodellierung. Theoriegeleitete Annäherung an die Kernkompetenz Selbstreflexion. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hg.). Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich. S. 289-298. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0cd1>
- Pachner, Anita (2018). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 41. Jg. (2). S. 141-157. URL: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7>. 10.1007/s40955-018-0115-7.
- Pajares, Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: Review of Educational Research. 62. Jg. (3). S. 307-332. URL: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Patton, Michael Quinn (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. Aufl. Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage.
- Perko, Gudrun/Czollek, Carola (2008). Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: Magazin Erwachsenenbildung. 3. Jg. S. 1-25. URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_07_perko_czollek.pdf.
- Perrin, Anne-Laure/Jury, Mickaël/Desombre, Caroline (2021). Are Teachers' Personal Values related to their Attitudes toward Inclusive Education? A correlational Study. In: Social Psychology of Education. 24. Jg. (4). S. 1085-1104. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7>.
- Phirangee, Krystle/Malec, Alesia (2017). Othering in Online Learning: an Examination of Social Presence, Identity, and Sense of Community. In: Distance Education. 38. Jg. (2). S. 160-172. URL: <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1322457>
- Pietzonka, Manuel (2018). Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung. 27. Jg. (1-2). S. 147-164. URL: <https://doi.org/10.25656/01:18210>.
- Plate, Elisabeth (2012). Staff Support for Inclusion. An international Study. Canterbury: Christ Church, University.
- Plate, Elisabeth (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hg.). Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 194-214.
- Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (2018a). Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (2018b). Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik. 1. Auflage Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

- Pool Maag, Silvia/Moser Opitz, Elisabeth (2014). Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Empirische Sonderpädagogik. 6. Jg. (2). S. 133-149. URL: <https://doi.org/10.25656/01:9249>.
- Prenzel, Annedore (2006a). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Ingerativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, Annedore (2006b). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (2001) (Hg.). Egalitäre Differenz in der Bildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Probstmeyer, Kristin/Schade, Gabriele (2014). Integration von Gender und Diversity-Aspekten in die Informatik-Lehre. Ausgewählte Beispiele der FH Erfurt und der TU Ilmenau. In: Marsden, Nicola/Kempf, Ute (Hg.). Gender-UseIT. Oldenburg: DeGruyter. S. 153-162. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110363227>.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. korrigierte Aufl. München: Oldenbourg.
- Pühl, Katharina/Sauer, Birgit (2018) (Hg.). Kapitalismuskritische Gesellschaftsanalyse. Queer-feministische Positionen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Purtschert, Patricia (2012). Gerechtigkeit herstellen oder gegen Normierung angehen? Nachdenken über zwei feministische Denkstile und ihre epistemische Differenz. In: Landweer, Hilge/Newmark, Catherine/Kley, Christine/Miller, Simone (Hg.). Philosophie und die Potenziale der Gender Studies. Peripherie und Zentrum im Feld der Theorie. Bielefeld: transcript. S. 141-162. URL: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421529.141>.
- Purtschert, Patricia (2019). Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weissen Schweiz. Bielefeld: transcript.
- Purtschert, Patricia/Meyer, Katrin (2010). Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität. In: Feministische Studien. 1. Jg. (28). S. 130-142. URL: <https://doi.org/10.1515/fs-2010-0113>.
- Purtschert, Patricia/Lüthi, Barbara/Falk, Francesca (2013) (Hg.). Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. 2., korrigierte Aufl. Bielefeld: transcript.
- Quindel, Ralf (2015). Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierung zum Thema "Gute Lehre". In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hg.). Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen: Budrich. S. 39-58.
- Qvotrup Jensen, Sune (2011). Othering, Identity Formation and Agency. In: Qualitative Studies. 2. Jg. (2). S. 63-78. URL: <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2013). Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: Budde, Jürgen (Hg.). Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 81-97. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_4.
- RAKSA, Netzwerk (2022). Forderung einer rassismuskritische Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur der Schweizer Fachhochschulen und Höheren Fachschulen Sozialer Arbeit. URL: <https://www.netzwerk-rassismuskritische-sozialearbeit.ch/> [Zugriffsdatum: 16.07.2022].
- Ramezanzadeh, Akram/Rezaei, Saeed (2018). The Conceptualization and Exploration of Socially Just Teaching: A Qualitative Study on Higher Education English Professors. In: Teaching and Teacher Education. 74. Jg. S. 137-145. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.006>.
- Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50.

- Jg. (3). S. 358-372. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48150>. URN: urn:nbn:de:0111-opus-48150.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.). Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 35-56. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.). Judith Butler: Pädagogische Lektüre. Wiesbaden: Springer VS. S. 225-246.
- Rein, Angela/Riegel, Christine (2016). Heterogenität, Diversität, Intersektionalität: Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik. In: Zipperle, Mirjana/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Treptow, Rainer (Hg.). Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer. S. 67-84.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Bd. 2. überarbeitete. Münster/New York: Waxmann. S. 642-661.
- Reusser, Kurt/Stebler, Rita/Mandel, Debbie/Eckstein, Boris (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich: wissenschaftlicher Bericht. Zürich: Universität Zürich.
- Rheinländer, Kathrin (2015a). Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In: Rheinländer, Kathrin (Hg.). Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 42-69.
- Rheinländer, Kathrin (2015b) (Hg.). Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2012). Pädagogische Lektüren: ein Vorwort. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.). Judith Butler: pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. S. 8-14. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8>.
- Riegel, Christine (2014). Diversity-Kompetenz? - Intersektionale Perspektiven der Reflexion, Kritik und Veränderung. In: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hg.). Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer VS. S. 183-195. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2_12.
- Riegel, Christine (2016). Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (2009). Intersektionalität - über die Wechselwirkungen von Machtverhältnissen. In: Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (Hg.). Feminismus: Kritik und Intervention. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 81-96.
- Rose, Nadine/Gerkmann, Anna (2015). Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 16. Jg. (2). S. 191-210. URL: <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24325>
- Röwert, Ronny/Lah, Wencke/Dahms, Katharina/Berthold, Christian/von Stuckrad, Thimo (2017). Diversität und Studienerfolg: Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg - eine quantitative Untersuchung. URL: https://www.che.de/downloads/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studienerfolg.pdf [Zugriffsdatum: 09.07.2018].
- Ruberg, Christiane/Porsch, Raphaela (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger

- Forschungsarbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik. 63. Jg. (4). S. [393]-415. URL: <https://doi.org/10.25656/01:18583>.
- Said, Edward W. (1978). Orientalism. London/Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Said, Edward W. (1983). The World, the Text and the Critic. Cambridge: Harvard University Press.
- SBFI (o.J.). Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen. URL: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/kantonale-hochschulen/fh-ph.html> [Zugriffsdatum: 26.03.2022].
- Schinzel, Britta (2012). Geschlechtergerechte Informatik-Ausbildung an Universitäten. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hg.). Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 331-344. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_24.
- Schmohl, Tobias (2019). Hochschuldidaktische Begleitforschung. Perspektiven auf die wissenschaftliche Analyse dynamischer Lehr- und Lernsettings. In: Schäffer, Dennis/Schmohl, Tobias/To, Kieu-Ahn/Eller-Studzinsky, Bettina (Hg.). Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen: Strategien, Formate und Methoden. S. 179-189.
- Schulze-Cleven, Tobias/Reitz, Tilman/Maesse, Jens/Angermüller, Johannes (2017). The New Political Economy of Higher Education: between distributional Conflicts and discursive Stratification. In: Higher Education. 73. Jg. (6). S. 795-812. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0114-4>.
- Schulze, Mandy (2015). Lehrauffassungen, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden: Aus- und Wechselwirkungen. In: Rheinländer, Kathrin (Hg.). Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 165-175.
- Schunk, Dale H./Zimmerman, Don H. (2008). Motivation and self-regulated learning : theory, research, and applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwab, Susanne/Feyerer, Ewald (2016). Editorial. Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik. 8. Jg. (1). S. 3-4. URL: <https://doi.org/10.25656/01:11850>.
- Settles, Isis H./Buchanan, NiCole T./Dotson, Kristie (2019). Scrutinized but not recognized: (In)visibility and Hypervisibility Experiences of Faculty of Color. In: Journal of Vocational Behavior. 113. Jg. S. 1-13. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.003>.
- Seyfried, Markus/Pohlenz, Philipp (2021). Institutionalisiertes Misstrauen und Leistungserbringung in Hochschulen. In: Bohndick, Carla/Bülow-Schramm, Margret/Paul, Daria/Reinmann, Gabi (Hg.). Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 51-62. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_5.
- Shaw, Jenny/Brain, Kevin/Bridger, Kath/Foreman, Judith/Reid, Ivan (2007). Embedding Widening Participation and Promoting Student Diversity: What Can be Learned from a Business Case Approach? York: Higher Education Academy. URL: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/embedding_wp_business_case_approach_july07_0.pdf.
- Siebert, Horst (1996). Interkulturelle Erwachsenenbildung. Stand und Perspektiven. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 19. Jg. (3). S. 5-7. URL: <https://doi.org/10.25656/01:6352>.
- Siebert, Horst (2011). Selbsteinschliessende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Arnold, Rolf (Hg.). Veränderung durch Selbstveränderung: Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler: Schneider. S. 9-18.
- Singer, Mona (2010). Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie,

- Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 292-301. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_34.
- Slavin, Robert (1983). When does Cooperative Learning Increase Achievement? In: Psychological Bulletin. 94. Jg. S. 429-445. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>.
- Smykalla, Sandra (2010). Die Bildung der Differenz: Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92470-0>.
- Solga, Heike (2009). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: History and Theory. 24. Jg. (3). S. 247-272. URL: <https://doi.org/10.2307/2505169>.
- Stanik, Tim/Fritsch, Lisa Marie (2020). Theoretische Begründungen und empirische Erfassbarkeit von Teilnehmerorientierung in der institutionalisierten Erwachsenenbildung. In: Dörner, Olaf/Illner, Carola/Schüßler, Ingeborg/Felden, Heide von/Lerch, Sebastian (Hg.). Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Budrich. S. 341-352. URL: <https://doi.org/10.25656/01:20589>.
- Steinmann, Sibylle/Oser, Fritz (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift fuer Paedagogik. 58. Jg. (4). S. 441-459. URL: <https://doi.org/10.25656/01:10388>.
- Steinwand, Julia/Schütz, Anna/Gerkmann, Anna (2018). Doing Difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In: Behrmann, Laura/Eckert, Falk/Gefken, Andreas /Berger, Peter A. (Hg.). ‚Doing Inequality‘. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 83-99.
- Steyn, Melissa (2015). Critical diversity literacy. Essentials for the twenty-first century. In: Vertovec, Steven (Hg.). Routledge International Handbook of Diversity Studies. London: Routledge. S. 379-389. URL: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315747224.ch41>.
- Steyn, Melissa/Dankwa, Serena O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.). Bildung.Macht.Diversität. Bielefeld: transcript. S. 39-58. URL: <https://doi.org/10.1515/9783839458266>.
- Strauss, Anselm (1978). A Social World Perspective. In: Denzin, Norman K. (Hg.). Studies in Symbolic Interaction. Greenwich. S. 119-128.
- Strauss, Anselm (1995). Research Issues and an Interactionist Theory of Action. In: Mind, Culture, and Activity. 2. Jg. (1). S. 18-28. URL: <https://doi.org/10.1080/10749039509524682> [Zugriffsdatum: 1995/01/01].
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2014a). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 457-472. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>.
- Strübing, Jörg (2014b). Was ist Grounded Theory? In: Strübing, Jörg (Hg.). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-37. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015). ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 16. Jg. S. 231-248. URL: <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24327>

- Sudbury, Julia/Okazawa-Rey, Margo (2009). *Activist Scholarship: Antiracism, Feminism, and Social Change*. New York: Routledge.
- swissuniability (o.J.). Studium und Behinderung Schweiz. URL: <https://www.swissuniability.ch/?content=home> [Zugriffsdatum: 22.07.2022].
- swissuniversities (o. J.). P-7 Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung (2021–2024). URL: <https://www.swissuniversities.ch/themen/chancengleichheit-diversity/p-7-diversitaet-inklusion-und-chancengerechtigkeit> [Zugriffsdatum: 15.07.2022].
- Szczyrba, Birgit/Van Treeck, Timo/Gerber, Julia (2015). Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. In: URL: https://www.researchgate.net/publication/281148868_Lehr-und_lernrelevante_Diversitaet_an_der_Fachhochschule_Koeln.
- Terhart, Ewald (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In: *Lehren & lernen*. 40. Jg. (8/9). S. 7-12.
- Thompson, Vanessa (2021a). Rassismus an der Hochschule. Intersektionale Verstrickungen und Möglichkeiten des Abolitionismus. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.). *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript. URL: <https://doi.org/10.1515/9783839458266>.
- Thompson, Vanessa (2021b). Rassismus an der Hochschule. Intersektionale Verstrickungen und Möglichkeiten des Abolitionismus. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.). *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript. URL: <https://doi.org/10.1515/9783839458266>.
- Thompson, Vanessa/Vorbrugg, Alexander (2018). Rassismuskritik an der Hochschule: Mit oder trotz Diversity-Policies? In: Laufenberg, Mike/Erlemann, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (Hg.). *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer. S. 79-99. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-11631-6_4.
- Thym, Anika (2019). Herrschaftskritik privilegierter Personen. Das Potential multidimensionaler Hegemonieselbstkritik. In: *Open Gender Journal*. 3. Jg. (0). URL: <https://doi.org/10.25595/1290>.
- Thym, Anika (2021). Vielfältige Differenzdimensionen, Lebensentwürfe und Wissenspraxen: Gleichstellung, Chancengleichheit, Vielfalt/Diversity und Inklusion an Schweizer Universitäten. Recherche zu Begrifflichkeiten und Implementierungen im Auftrag der Kommission für Chancengleichheit der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel. In: URL: https://www.gendercampus.ch/public/ttgd/dokumente/Thym_Broschuere_Chancengleichheit_Hochschulen_Langversion.pdf.
- Tietgens, Hans (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhart/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (Hg.). *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Wischer, Beate (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: *Pädagogik*. 58. Jg. (3). S. 44-48.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In: Döbert, Hans/Weisshaupt, Horst (Hg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 203-230.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2009). Das Konzept der Inneren Differenzierung — eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.). *Perspektiven der Didaktik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS

- Verlag für Sozialwissenschaften. S. 159-172. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_11.
- Trautwein, Caroline (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Die Bedeutsamkeit individueller Lehr-Lern-Überzeugungen. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hg.). Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. S. 83-129.
- Trautwein, Caroline (2014). Struktur akademischer Lehrkompetenz und lehrbezogene Entwicklungsprozesse
- Trautwein, Caroline/Merkt, Marianne (2013a). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 35. Jg. (3). S. 50-77.
- Trautwein, Caroline/Merkt, Marianne (2013b). Struktur und Entwicklung von Lehrkompetenz im Spannungsfeld von Überzeugungen, Konzepten und Praxis von Lehren und Lernen. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hg.). Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 179-210.
- Vedder, Günther (2006). Die historische Entwicklung von Managing Diversity in den USA und in Deutschland. In: Krell, Gertraude/Wächter, Hartmut (Hg.). Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung. München/Mering: Rainer Hampp. S. 1-23.
- Vésy, Catherine (2022). Projektgebundene Beiträge ('Pgb') «P-7 : Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung». URL: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Chancengleichheit/P-7_Chancengleichheit_2021-2024/P7_Zusammenfassungen_1-Call_2021-2024.pdf [Zugriffsdatum: 15.07.2022].
- Viebahn, Peter (2008). Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: Universitätsverl. Webler.
- Viebahn, Peter (2009). Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 27. Jg. (1). S. 37-49. URL: <https://doi.org/10.25656/01:13694>.
- Walby, Sylvia (2005). Gender Mainstreaming: Productive Tensions in Theory and Practice. In: Social Politics. 12. Jg. (3). S. 321-343. URL: <https://doi.org/10.1093/sp/jxi018>.
- Walgenbach, Katharina (2012). Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Lann/Palm, Kerstin (Hg.). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 23-64. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkr>.
- Walgenbach, Katharina (2016a). Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. In: VHN. 85. Jg. S. 211-223. URL: <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2016.art25d>.
- Walgenbach, Katharina (2016b). Von Differenz zu Differenzen: Methodologische Herausforderungen und Chancen einer Komplexitätssteigerung in der historischen Bildungsforschung. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hg.). Bildung und Differenz: Historische Analysen zu einem historischen Problem. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 39-62. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2>.
- Walgenbach, Katharina (2017a). Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Schweer, Martin K. W. (Hg.). Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 587-605. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5>.
- Walgenbach, Katharina (2017b). Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

- Weber, Martina (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske+Budrich.
- Weber, Martina (2008). Intersektionalität sozialer Unterscheidung im Schulalltag. In: Seemann, Malwine (Hg.). Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: BIS Verlag. S. 42-58.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In: Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (Hg.). Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 63-81. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_5.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2013). Lehrkompetenz als der Umgang mit Widersprüchen. Wie hochschuldidaktische Weiterbildung die Fähigkeit zur reflektierten Entscheidung fördert. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hg.). Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 211-235.
- Weil, Markus/Schiefner, Mandy/Eugster, Balthasar/Futter, Kathrin (2011). Einleitung. In: Weil, Markus/Schiefner, Mandy/Eugster, Balthasar/Futter, Kathrin (Hg.). Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Wellgraf, Stefan (2012). Hauptschüler: zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Wenninger, Gerd (2000a). Dissonanztheorie. In: Lexikon der Psychologie. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/dissonanztheorie/3529> [Zugriffsdatum: 25.07.2022].
- Wenninger, Gerd (2000b). Verunsicherung. In: Lexikon der Psychologie. URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/verunsicherung/16379> [Zugriffsdatum: 25.07.2022].
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. In: Gender and Society. 1. Jg. (2). S. 125-151. URL: <https://www.jstor.org/stable/189945>.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. In: Gender and Society. 9. Jg. (1). S. 8-37. URL: <https://www.jstor.org/stable/189596>.
- Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014). Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf.
- Winker, Gabriele (2012). Intersektionalität als Gesellschaftskritik. In: Widersprüche. 32. Jg. (126). S. 13-26.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld: transcript.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2011). Intersectionality as Multi-Level Analysis: Dealing with Social Inequality. In: European Journal of Women's Studies. 18. Jg. (1). S. 51-66. URL: <https://doi.org/10.1177/1350506810386084>.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.). Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz. S. 227-255. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-5630>.
- Witzel, Andreas (2000). Das Problemzentrierte Interview. In: Forum qualitative Sozialforschung. 1. Jg. (22). URL: <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

- Zewolde, Solomon (2021). Racism and Othering in International Higher Education: Experiences of Black Africans in England Centre for Global Higher Education Working Paper Series. 26.07.2021. Aufl. Bd. 62. Oxford: Centre for Global Higher Education.
- Zimmermann, Andrea/Weibel, Fleur (2020). Gender & Science. Das Potenzial von Inclusion für die Transformation wissenschaftlicher Machtverhältnisse am Beispiel eines nationalen Forschungsschwerpunkts. In: ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management. 5. Jg. (2). S. 153-166.

Anhang

Verzeichnis Anhang

A) Anhang: Glossar, inklusive Sprachverwendung	248
B) Anhang: Einladung zu einer Interviewstudie	251
C) Anhang: Interviewleitfaden, erste und adaptierte Version.....	252
D) Anhang: Einverständniserklärung (Vorlage)	254
E) Anhang: Postskripts - Interviewprotokolle	255
F) Anhang: Transkriptionsregeln	256
G) Anhang: Modell der «produktiven Verunsicherung» (eigene Darstellung).....	258

A)Anhang: Glossar, inklusive Sprachverwendung

Behinderung/ Dis-/Ability

Ich verwende für die Strukturkategorie Behinderung die englische Bezeichnung mit Trennstrich Dis-/Ability, weil dadurch sowohl die Behinderung wie auch die Abwesenheit von Behinderung benannt wird. Die dazugehörige Herrschaftsstruktur nenne ich Ableismus. Die alleinige Verwendung von Behinderung enthält die Möglichkeit von Othering und Defizitorientierung. Je nach Kontext wird jedoch von Studierenden mit Behinderungen gesprochen, weil damit eine Gruppe von Menschen benannt ist, die von Barrieren in der Hochschule betroffen sind. Dis-/Ability verwende ich auch in Ergänzung zur klassischen Trias «Race, Klasse, Geschlecht», weil sie für den Hochschulkontext eine grosse Bedeutung hat. Behinderung verwende ich zudem in Anlehnung an die bio-psycho-soziale Definition der UN-Behindertenrechtskonvention.

Genderstern*

Den Genderstern verstehe ich als Versuch der sprachlichen Inklusion. Ich verwende den Genderstern, um die Vielfalt von Geschlechtsidentitäten und Geschlechtsausdruck sprachlich sichtbar zu machen. D. h. der Stern ist der Versuch, über die binäre Konstruktion von Geschlecht hinaus auch sprachliche Sichtbarkeit für z. B. non-binäre und queere Identitäten sowie trans Personen herzustellen. Ich habe mich auch für den Stern entschieden, weil der Stern in der Informatik als Platzhalter für jedes und beliebig viele Zeichen benutzt wird. Damit schafft das Sternchen es, cis und trans Männer und Frauen gleichermassen einzuschliessen, ebenso wie Personen, die sich jenseits der Geschlechterbinarität identifizieren. Hinter dem Begriff Frau und Mann verwende ich hingegen keinen Stern, denn Frauen sind Frauen, auch wenn sie trans Frauen sind, und Männer sind Männer, auch wenn sie trans Männer sind (vgl. Yaghoobifarah 2018). Ob die teils kursierende Ansicht zutrifft, dass der Stern von Screenreadern nicht gelesen werden könne, der Doppelpunkt hingegen schon, ist unklar. Menschen mit einer Sehbehinderung sowie die verwendeten Screenreader sind vielfältig. So gibt es noch keine vollumfänglich barrierefreie Variante für alle. Bei entsprechender Einstellung im Programm wird sowohl Stern wie auch Doppelpunkt und Unterstrich als Lücke vorgelesen, was der gesprochenen Sprache sehr nahe kommt (vgl. Klingovsky et al. 2021, S. 25f.).

Geschlecht und Sexualität

Geschlecht verstehe ich als Existenzweise (vgl. Maihofer 1995) und verwende den Begriff in seiner deutschen Schreibweise. Der Begriff umschreibt eine geschlechtliche Existenzweise, ohne dabei in einen Biologismus oder Essentialismus zu verfallen oder Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit dekonstruktivistisch auflösen zu müssen (vgl. ebd., S. 16). Geschlecht und Sexualität sind zudem aufs engste miteinander verknüpft und daher wird sexuelle Orientierung als weitere Strukturkategorie bzw. Differenzkategorie ergänzend zu der Trias «Race, Klasse, Geschlecht» verwendet.

Klasse

Als deutscher Begriff ist Klasse auch mit dem marxistischen und dualen Verständnis (Arbeiterklasse/Besitzende) verknüpft (vgl. Pleinen 2015). Ich verwende den Begriff jedoch insbesondere auch deshalb, weil er mit Klassismus verknüpft ist. Klassismus verstehe ich als Herrschaftsform entlang von Klasse. Dabei geht es um Klassenherkunft oder auch -zugehörigkeit. Klassismus richtet sich demnach gegen Menschen, die von Armut betroffen sind bzw. gegen Menschen aus der Arbeiter*innenklasse, die aufgrund von Klassismus von Diskriminierung und Ausschluss betroffen sind (vgl. Seek 2021). Den Begriff verwende ich in der Trias «Race, Klasse, Geschlecht», und teilweise auch im Zusammenhang mit Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern.

LSBTAIQ+ (Englisch: LGBTAIQ+)

Ich verwende die englische Variante, weil sie im Sprachgebrauch geläufiger ist, verstehe diese jedoch als gleichwertig zur deutschen Variante. Die Abkürzung steht für lesbisch/lesbian, schwul/gay, bisexuell, transgender, asexuell, intergeschlechtlich, queer/questioning und das Plus für weitere Geschlechtsidentitäten, -ausdrucksweisen und Begehrensformen. Mit der Bezeichnung wird auch der Versuch unternommen, über die cis-heterosexuelle Matrix (Butler 1991) hinauszudenken.

PoC/ Studierende of Color

Der Begriff People of Color (im Singular Person of Color) ist eine Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismus erfahren. Es geht nicht um die Hautpigmentierung, sondern um die soziale Herstellung von Hautfarben und insbesondere um die Sichtbarmachung von erlebten Rassismuserfahrungen. Der Begriff wird in Englisch verwendet, weil es in der deutschen Sprache keine ähnliche Bezeichnung gibt, die nicht rassistisch ist (vgl. Nghi Ha o.J.; Ogette 2020; Yaghoobifarah 2018).

Race

Race verwende ich in Englisch, gross und kursiv, weil der deutsche Begriff kaum aus der Erinnerung an seine deutsche, biologische Verwendung herausgelöst werden kann.

Race macht auf soziale Konstruiertheit des Konzepts aufmerksam, und auf das Herrschaftsverhältnis, das damit verbunden ist, also den Rassismus. Dennoch soll *Race* sparsam verwendet werden, weil die kolonial-rassistische Gewalt, die mit dem Begriff verbunden ist, nicht reproduziert werden soll (vgl. Klingovsky et al. 2021).

Schwarz

Schwarz ist sozial konstruiert und ich verwende den Begriff als politische Kategorie der Selbstbezeichnung und Selbstermächtigung von Schwarzen Menschen gross. Dies, um nicht auf die Hautpigmentierung anzuspielen und um auf die emanzipatorische Widerstandskraft der Begriffsverwendung hinzuweisen und diese zu anerkennen und würdigen. Wer als Schwarz gilt, ist jedoch keinesfalls eindeutig, da kontextabhängig, und kann nicht auf eine Farbskala reduziert werden (vgl. Ogette 2020; Sow 2018). So spreche ich z. B. von Schwarzen Feministinnen oder Black Feminists, weil dies eine Selbstbezeichnung ist (Diversity.Arts.Culture o.J.).

weiss

Weiss schreibe ich klein und nicht kursiv, um den Begriff nicht als besonders und hervorhebend darzustellen. Der Begriff wird für Menschen verwendet, die nicht von Rassismus betroffen sind. Weiss ist oft nicht bezeichnet, d. h., unmarkiert. Um ein Othing von nicht-weissen Personen zu vermeiden, wird daher auch weiss als soziale Kategorie verwendet. Wer als weiss zählt, ist jedoch nicht immer eindeutig, sondern kontextabhängig (vgl. Klingovsky et al. 2021, S. 26f.; Ogette 2020).

Literatur

- Butler, Judith (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diversity.Arts.Culture (o.J.). Schwarz. Wörterbuch. In: Berliner Projektbüro für Diversitätentwicklung. URL: <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/schwarz> [Zugriffsdatum: 27.07.2022].
- Klingovsky, Ulla/Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Pfruender, Georges (2021). Bildung.Macht.Diversität – ein verschlungenes Feld. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla /Pfruender, Georges (Hg.). Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript. S. 17-35. URL: <https://doi.org/10.1515/9783839458266>.
- Maihofer, Andrea (1995). Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main: Helmer.
- Nghi Ha, Kien (o.J.). 'People of Color' als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2009/11/01/people-color-als-diversity-ansatz-der-antirassistischen-selbstbenennungs-und> [Zugriffsdatum: 27.07.2022].
- Ogette, Tupoka (2020). exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. 7. Aufl. Münster: Unrast.
- Pleinen, Jenny (2015). Klasse. In: Zentrum für zeithistorische Forschung. URL: http://docupedia.de/zg/pleinen_klasse_v1_de_2015.
- Seek, Francis (2021). Hä? Was heisst denn Klassismus? In: Seek, Francis/Theissl, Brigitte (Hg.). Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. 3. Aufl. Münster: Unrast. S. 17-18.
- Sow, Noah (2018). Deutschland Schwarz Weiss: der alltägliche Rassismus. Norderstedt: BoD.
- Yaghoobifarah, Hengameh (2018). Stars und Sternchen. Einfach an jedes gegenderte Wort ein * klatschen und alle sind mitgedacht? So einfach ist es leider nicht. URL: <https://missy-magazine.de/blog/2018/05/11/stars-und-sternchen/> [Zugriffsdatum: 27.07.2022].

B)Anhang: Einladung zu einer Interviewstudie

Guten Tag,

sind Sie in einem Bachelor-Studium an der FH XY tätig? Gestalten Sie regelmässig Lehrveranstaltungen (z.B. Projektbegleitung, Vorlesungen, Übungen, Begleiten von schriftlichen Arbeiten, Labor etc.) und erleben dabei spannende, aber auch herausfordernde Momente, z.B. mit der Verschiedenheit der Studierenden? Sind Sie bereit von Ihren Erfahrungen zu erzählen und damit meine Forschung im Bereich Hochschullehre an Fachhochschulen zu unterstützen?

Mein Name ist Andrea Gerber, ich bin Doktorandin an der Uni Basel und arbeite an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und bin selbst auch in der Lehre im BA-Studium und in der Weiterbildung tätig. Aus meiner Lehrpraxis heraus entwickelte ich mein Forschungsinteresse. Ich interessiere mich für Ihre persönliche Sicht als Dozentin auf Ihre eigene Hochschullehre. Also dafür, wie Sie Ihre Hochschullehre mit all den Anforderungen erleben und gestalten, und insbesondere auch wie Sie dabei den Umgang mit der Verschiedenheit der Studierenden erleben und gestalten.

Kontext des Projekts

Mein Dissertationsprojekt ist eigenständig und unabhängig, d.h. es ist nicht in ein erweitertes Forschungsprojekt eingebunden. Ich werde das Interview selbst durchführen.

Thema des Interviews

Erfahrungen von Hochschullehrenden in der eigenen Hochschullehre an Fachhochschulen. Es geht insbesondere auch um den Umgang mit der Verschiedenheit der Studierenden.

Gehören Sie zur Zielgruppe?

Wenn Sie seit mindestens 4-6 Semestern regelmässig an einer Deutschschweizer Fachhochschule in einem Bachelor-Studiengang in der Hochschullehre tätig sind (z.B. Projektbegleitung, Vorlesungen, Übungen, Begleiten von schriftlichen Arbeiten, Labor etc.)

Wie lange dauert das Interview

Ein Zeitfenster von 60-90 Minuten wäre ideal.

Termin

Gerne richte ich mich nach Ihrer Verfügbarkeit.

Ort des Interviews

Gerne treffe ich Sie am Standort Ihrer Hochschule oder an einem anderen ruhigen Ort Ihrer Wahl.

Anonymität/Vertraulichkeit

Die Vertraulichkeit Ihrer Angaben ist mir im gesamten Forschungsprozess ein hohes Anliegen. Ihre Angaben werden anonymisiert. Ich werde eine schriftliche Einverständniserklärung zum Interview mitbringen.

Ich freue mich, wenn Sie mich für die Terminfindung oder für Fragen kontaktieren, und bedanke mich bereits jetzt:

Andrea Gerber, lic. phil.

Doktorandin an der Uni Basel und
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW in Olten

Email: andrea.gerber@unibas.ch

Handynummer: xxx

C)Anhang: Interviewleitfaden, erste und adaptierte Version

Leitfaden, erste Version, Januar 2019: Interviewstudie Hochschullehrende, Andrea Gerber

1. Erklärungen zur Interviewsituation (Kontext, Tonband, Vertraulichkeit, Verwendung der Daten, Freies Erzählen und Rolle von Fragen, Unterschreiben der Einverständniserklärung)
2. Aufrechterhaltungs-/Steuerungsfragen: nonverbal: nicken, lächeln, Blickkontakt, zugewandte Haltung; verbal: könnten Sie noch etwas mehr dazu sagen? Und dann, wie ging es weiter? das habe ich noch nicht ganz verstanden, können Sie mir dazu bitte noch mehr erzählen?

Leitfragen (Erzählaufforderungen)	Konkrete Fragen- an passender Stelle (auch am Ende möglich) in ähnlicher Formulierung stellen, falls nicht bereits angesprochen
Teil I	
Erzählen Sie mir doch bitte was Hochschullehre für Sie bedeutet (zielt auf Reflexion und Einordnung)	- Welche Rahmenbedingungen bietet Ihnen Ihrer Hochschule in Bezug auf die Lehre? (hier kommen evtl. Normen, Werte, Vorgaben, Kultur)
Verzeuet mir doch bitte, was für euch Hochschullehre bedüetet, was sie euch persönlich bedüetet.	- Welche Beteiligungsmöglichkeiten haben Sie als Dozent*in in Bezug auf die Lehre an ihrer HS (Partizipation/Kooperation) - Gibt es Herausforderungen? Wie gehen Sie damit um?
Teil II	
Erzählen Sie mit doch bitte wie Sie den Studierenden das Lernen ermöglichen?	- Wie ermöglichen Sie es Studierenden eigene Lernwege zu gehen? Wie erreichen sie alle Studierenden?
Verzeut mir doch bitte, wie dir de Studierende ds Lerne tüet ermügleche.	- Welche Herausforderungen erleben Sie im Umgang mit Studierenden? - Wie gehen Sie mit den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden um? - Was sind das für Studierende, die in Ihre Lehrveranstaltungen kommen?
Teil III	
Studierende sind unterschiedlich. Was bedeutet das für Sie in der Gestaltung der Lehre?	- Gibt es bestimmte Studierende, die Sie mehr oder weniger wahrnehmen? - Inwiefern erleben Sie Veränderungen in Bezug auf Diversity in der Lehre?
Studierende sie ja unterschiedlich. Was bedüetet das für euch i dr Gstautig vo eurer Lehr?	- Inwiefern gibt es Herausforderung in Bezug auf Diversity in der Lehre? - Wie gehen Sie mit Widersprüchen um? - Inwiefern spielen Behinderungen der Studierenden für Ihre Lehre eine Rolle - Inwiefern spielet die soziale Herkunft der Studierenden für Ihre Lehre eine Rolle - Inwiefern spielt die Ethnie der Studierenden für Ihre Lehre eine Rolle - Inwiefern spielt die Geschlechtszugehörigkeit der Studierenden für Ihre Lehre eine Rolle
Teil IV	
Ergänzende Nachfragen	

Adaption Sommer 2020 Leitfaden: Interviewstudie Hochschullehrende, Andrea Gerber

3. Erklärungen zur Interviewsituation (Kontext, Tonband, Vertraulichkeit, Verwendung der Daten, Freies Erzählen und Rolle von Fragen, Unterschreiben der Einverständniserklärung)
4. Aufrechterhaltungs/Steuerungsfragen: nonverbal: nicken, lächeln, Blickkontakt, zugewandte Haltung; verbal: könnten Sie noch etwas mehr dazu sagen? Und dann, wie ging es weiter? das habe ich noch nicht ganz verstanden, können Sie mir dazu bitte noch mehr erzählen?

Leitfragen (Erzählaufforderungen)	Konkrete Fragen- an passender Stelle (auch am Ende möglich) in ähnlicher Formulierung stellen, falls nicht bereits angesprochen
Teil I	
Die Lehre im Bachelor ist meist anspruchsvoll und man muss vieles "unter einen Hut bringen können". Können Sie mir bitte etwas dazu erzählen, wie sie das so erleben?	<ul style="list-style-type: none"> - was machen Sie, was machen die Studierenden? - was ist Ihnen wichtig? Um was geht es Ihnen? - gibt es typische Situationen für Sie? Wie sehen die aus, was machen sie da? Was die Studierenden?
D Lehr im Bachelor isch oft aspruchsvou u me muss viu unter ei Huet chönne bringe. Chöit dir mir bitte verzeuge, wie dir das so erläbet?	
Teil II	
Welche Rolle spielt die Differenz/Verschiedenheit der Studierenden in ihrer Hochschullehre? Hat sich da etwas verändert?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie ermöglichen Sie es Studierenden eigene Lernwege zu gehen? Wie erreichen sie alle Studierenden? - Welche Herausforderungen erleben Sie im Umgang mit Studierenden? - Wie gehen Sie mit den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden um? - Welche Beteiligungsmöglichkeiten haben Sie als Dozent*in in Bezug auf die Lehre an ihrer HS (Partizipation/Kooperation)
Weli Roue spiu Differänz i eurer Hochschullehr? Und het sech da öpis veränderet?	
Teil III	
Erzählen Sie mir doch bitte welche Herausforderungen Sie in Bezug auf die Differenz/Verschiedenheit der Studierenden in ihrer Lehre erleben.	<ul style="list-style-type: none"> - Was sind das für Studierende, die in Ihre Lehrveranstaltungen kommen? - Wie fördern Sie Studierende? Sind es bestimmte Studierende die Sie fördern? - Auf welcher Basis entscheiden sie, wen sie wie fördern, unterstützen? - welche Rolle geben sie sich selbst in der Lehre? - Gibt es Diskriminierung? Und wie gehen sie damit um? Z.B. von BIPOC - Wie verhindern sie es Studierende auszuschliessen - Hat sich da etwas verändert in Bezug auf Diversity in der Lehre? Spielt die Corona Situation da eine Rolle?
verzeuet mir doch bitte was für Herusforderige dir i eure Lehr im Zämehang mit Diversity erläbet.	
Teil IV	
Diversity Policy der jeweiligen HS Die Hochschule xy bekennt sich im Rahmen der Diversity-Politik zur ... (Zitat aus der jeweiligen Policy erwähnen)	<ul style="list-style-type: none"> - Wie setzen Sie das, was in der Policy steht in ihrer Lehre um? - Wie werden Sie von Ihrer Hochschule unterstützt?

D)Anhang: Einverständniserklärung (Vorlage)

Die Einverständniserklärungen mit handschriftlicher Unterschrift von allen interviewten Personen liegen mir persönlich und vertraulich vor und sind an einem separaten Ort abgelegt.

Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt:	Dissertation an der Universität Basel «Umgang mit der Diversität der Studierenden aus Sicht von Fachhochschuldozierenden»
Doktorandin	Andrea Gerber, lic. phil.
Interviewerin	Andrea Gerber, lic. phil.
Betreuerinnen	Prof. Dr. Katrin Kraus /Prof. Dr. Andrea Maihofer

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wird, dass diese Aufzeichnung von der Interviewerin bzw. von einer Mitarbeitenden wörtlich verschriftlicht wird, und dass diese Abschrift meines Interviews für Forschungszwecke verwendet werden darf.

Voraussetzung für diese Zustimmung sind die folgenden Punkte, über die ich informiert worden bin:

- Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt, d.h. der Text wird vollständig anonymisiert. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.
- Meine personenbezogenen Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Der Zugang zum Server ist passwortgeschützt. Nach Beendigung der Dissertation werden die Kontaktdaten sowie die Originalaufnahme des Interviews gelöscht.
- Diese Einverständniserklärung wird getrennt von der Abschrift des Interviews aus rechtlichen Gründen aufbewahrt.
- Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abzubrechen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen

ja nein

Vorname; Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift

E) Anhang: Postskripts - Interviewprotokolle

Nach jedem Interview wurde ein Postskript verfasst. Meistens auf dem Heimweg oder gleich im Anschluss. Diese Protokolle hatten das Ziel, erste subjektive Eindrücke festzuhalten. Darin sind auch vertrauliche Daten enthalten, weshalb sie separat abgelegt wurden und hier nur die Vorlage abgelegt wird.

Postskript – Interviewprotokoll

Code	
Kontaktaufnahme	
Datum des Interviews	
Dauer des Interviews	
Ort/ Räumlichkeit	

Teilnahmemotivation interviewte Person

Wahrnehmung/Interviewatmosphäre/Schwierigkeiten im Interviewverlauf?

Nonverbale Aspekte

Besonderheiten/Themen (Ideen für die Analysen, was könnte wichtig werden)

Gesprächsinhalte nach der Audioaufnahme

Erkenntnisse für künftige Interviews (Interviewführung, Haltung, Intro etc.)

Kurzfragebogen – Angaben zur interviewten Person

- Jahrgang
- Geschlechtszugehörigkeit
- Jahre und Erfahrungen in der Lehre
- Wie lange an aktueller FH
- Disziplinäre Zugehörigkeit
- Hochschuldidaktische Weiterbildungen
- Weiterbildungen/Kurse im Bereich HSLE und Diversity

F) Anhang: Transkriptionsregeln

Folgende Transkriptionsregeln wurden für die umfassenden Transkripte angewendet. Für die Darstellung im Text habe ich eine vereinfachte, korrigierte Version der Zitate gewählt. Dies für eine bessere Lesbarkeit. D. h. «ähm», Pausen oder Ähnliches wurden rausgelöscht.

Inhaltlich-semantiche Transkription (in Anlehnung an Kuchartz et al 2008; Kuchartz 2010)

Die speziell auch für die studentische Hilfskraft so ausführlich formuliert wurden.

1. Schweizerdeutsch oder deutsche Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten

2. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
3. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
4. Umgangssprachliche Partikeln wie „gäu, iu, ne“ werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch () markiert. In Klammer die Angabe der Pausenlänge z.B. (4) oder (10)
10. Besonders betonte Wörter oder Äusserungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äusserungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert, (lacht) (lachend) (lächeln)
13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
14. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „Pseudonym:“ gekennzeichnet. Angelo/Remo/Kelly etc. entsprechend dem Pseudonym der Audiodatei

15. Das Transkript wird als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Mediendateinamen (die habe ich alle entsprechend benannt) (ohne Endung wav, mp3), beispielsweise: IN1_ANGELO.rtf

Erweiterte Inhaltlich-semantische T.²⁹

→ Rezeptionssignale und Fülllaute („hm, ja, aha, ähm“etc.) werden transkribiert.
Ausnahme: Backchanneling der interviewenden

Person, während eine andere Person spricht, wird nicht transkribiert, solange der Redefluss dadurch nicht unterbrochen wird.

→ Sprecherüberlappungen werden mit „//“ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein „//“. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser „//“ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit „//“ gekennzeichnet.

Hinweise zur einheitlichen Schreibweise

Diese Punkte betreffen eher die Schreibweise und helfen, bei mehreren Transkribierenden einen einheitlichen Stil zu erhalten.

1. Die Partikeln „hm“ werden unabhängig von der Betonung immer „hm“ geschrieben (nicht: „hhhm“, „mhm“, „hmh“).
2. Zögerungslaute werden immer „ähm“ geschrieben (nicht: „äm“, „ehm“, „öhm“).
3. (Mass-)Einheiten werden nicht zwingend ausgeschrieben, z.B. % , jedoch Meter...
4. Gesprochene Zeichen werden ausgeschrieben, z.B. „ät“, „Paragraf“.
5. Abkürzungen werden nur getippt, wenn sie explizit so gesprochen wurden („etc.“ wird nur getippt bei gesprochenem „etcetera“).
6. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: „Und ich sagte dann ‘Na, dann schauen wir mal’
7. Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
8. Personalpronomen werden alle kleingeschrieben
9. Auch Redewendungen/Idiome werden wörtlich wiedergegeben, z.B. „übers Ohr hauen“ (statt: über das Ohr hauen). Einzelbuchstaben werden immer großgeschrieben, z.B. „wie Vogel mit V“.
10. Werden Aufzählungen mit Buchstaben gesprochen, wird ein großer Buchstabe ohne Klammer geschrieben, z.B. „und wir haben A keine Zeit und B kein Geld.“
11. Zahlen werden alle als Zahlen geschrieben: 1,3, 12, 125, 1000, 100'000 jedoch Eine Million
12. Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolgt man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“.

²⁹ Wenn Sie auch Zögern, Wortfindungshemmungen und gleichzeitige Rede erfassen möchten, können Sie mit den folgenden Ergänzungen eine entsprechende Vertiefung der Darstellung erreichen

G)Anhang: Modell der «produktiven Verunsicherung» (eigene Darstellung)

