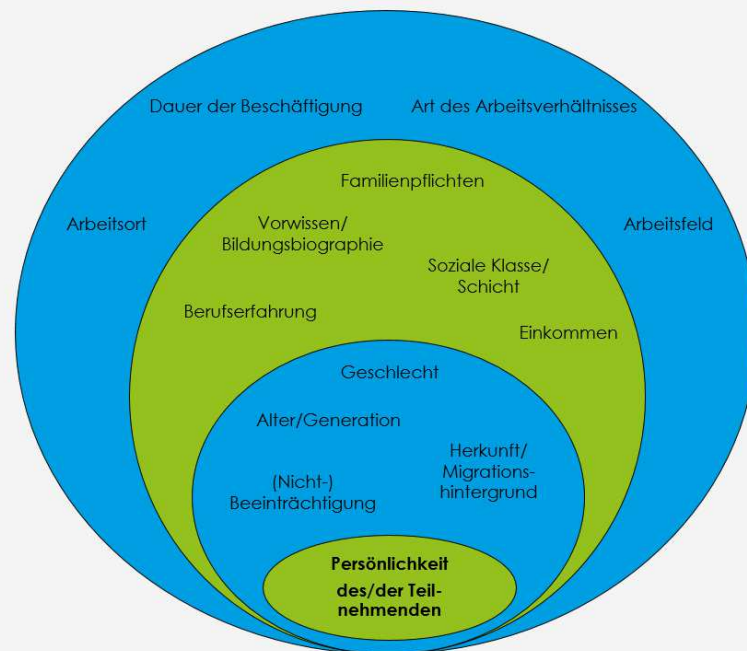


Oldenburg, Dezember 2018



Diversity Management in den PuG-Studienangeboten

Verbundprojekt

Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Hochschule für Gesundheit - Jade Hochschule - Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

Guideline



Oldenburg, Dezember 2018

Verbundprojekt

„PuG“ Aufbau berufsbegleitender Studienangebote in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften

Das diesem Dokument zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 160H22033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Weitere Informationen zum Projekt sowie Kontaktinformationen finden Sie unter:

<https://pug-pflege-und-gesundheit.de/>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Begriffliche Unterscheidungen:	3
2.1	Diversity, Heterogenität und Diversity Management.....	3
2.2	Differenzlinien und Intersektionalität.....	3
3	Historische Entwicklung	6
3.1	1960er und 1970er	6
3.2	1980er	6
3.3	1990er und 2000er	7
4	Diversity im Hochschulkontext	8
4.1	Nicht-traditionelle Studierende	11
4.1.1	Exkurs: Innereuropäischer Vergleich	12
5	Relevanz von Diversity-Kategorien im PuG-Verbundvorhaben	14
5.1	Positive Eigenschaften von berufsbegleitend Studierenden	15
5.2	Umsetzung von Chancengleichheit	15
5.2.1	Exkurs: Der „Uni-Bluff“	17
6	Diversity in den PuG-Qualitätsstandards	18
	Literaturverzeichnis	XX
	Weiterführende Literaturhinweise	XXIV
	Websites	XXVI

1 Einleitung

Auf der Titelseite des vorliegenden Dokumentes sind jene sogenannten Differenzlinien zu sehen, die im PuG-Verbundvorhaben eine Rolle spielen. Neben ‚klassischen‘ Unterscheidungsmerkmalen wie Geschlecht, Alter oder Herkunft spielen bei der Gestaltung der PuG-Studienangebote auch Kriterien wie Berufserfahrung, Vorwissen oder Familienpflichten eine elementare Rolle für die Zielgruppenansprache. Die meisten der Differenzlinien haben, je nach Kontext, eine für die Teilnehmenden eher positive und eine eher negative Ausprägung – manchmal auch beides zugleich. So kann die Kategorie ‚Alter‘ dazu führen, dass jüngere berufsbegleitende Studierende eine höhere Affinität zu E-Learning-Instrumenten aufweisen, ältere berufsbegleitende Studierende hingegen auf einen größeren Erfahrungsschatz an Berufserfahrung zurückgreifen können.

Die Vielfältigkeit der Ausprägungen dieser Merkmale wird gemeinhin als *Diversity* (oder auf Deutsch als *Diversität*) bezeichnet; der wertschätzende und strategische Umgang mit diesem Thema als *Diversity Management*. Die vorliegende Handreichung beschäftigt sich mit genau diesem Thema: Nach der Klärung von Begrifflichkeiten werden historische Entwicklungen in den Blick genommen. Anschließend wird das Thema vor dem Hintergrund des Hochschulkontextes und insbesondere der PuG-Zielgruppe beleuchtet. Schließlich wird illustriert, welche Bedeutung Diversity Management für die Qualität(standards) der zu entwickelnden Studienangebote hat.

Hinweis: Im Zuge des Diversity Managements ist auch eine zielgruppenadäquate Ansprache unerlässlich. Zu diesem Zweck wurde bereits im September 2015 vom Querschnitt ‚Qualitätssicherung und Zielgruppenorientierung‘ ein ‚Leitfaden für die Umsetzung des Querschnittszieles der Gleichstellung von Männern und Frauen‘ erstellt. Er ist unter https://pug-pflege-und-gesundheit.de/fyls/680/download_file/ (13.12.2018) abrufbar.

2 Begriffliche Unterscheidungen:

2.1 Diversity, Heterogenität und Diversity Management

Schlägt man im Duden das Wort ‚Diversität‘ (englisch: Diversity) nach, so findet man darunter die Begriffe ‚Vielfalt, Vielfältigkeit‘. Als Beispiel wird ‚der Rückgang der biologischen Diversität‘ angeführt (Duden 2018). Ursprünglich aus dem biologischen Kontext kommend, findet das Wort ‚Diversity‘ allerdings heutzutage in unterschiedlichsten Kontexten Anwendung und unterscheidet sich je nach Disziplin. Jackson et al. (1995) sprechen von einem ‚umbrella term‘, der genutzt wird, um auf die Präsenz von Unterschieden in einer sozialen Einheit hinzuweisen. Diese Begriffsbestimmung geht einher mit jener von Buß (2010) und soll auch im vorliegenden Dokument als Definition von Diversität zugrunde gelegt werden: Diversität meint „[d]ie Präsenz von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Mitgliedern einer sozialen Einheit“ (Buß 2010, S. 124).

Eine soziale Einheit kann in diesem Zusammenhang beispielsweise eine Gruppe Teilnehmender in einem Modul sein. Unter dem Begriff werden sowohl sichtbare (z. B. Alter, Behinderung) als auch unsichtbare (z. B. Einkommen, Bildungsbiographie) Merkmale gefasst, an denen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten festmachen lassen (vgl. Charta der Vielfalt 2018). Häufig fällt in diesem Kontext auch das Wort ‚Heterogenität‘. Generell lässt sich allerdings sagen, dass der Begriff ‚Diversität‘ eher positiv konnotiert ist, während ‚Heterogenität‘ häufig den Gedanken an Unterschiede und Widersprüche hervorruft und dementsprechend eher negative Assoziationen bedingt (vgl. Vedder 2006, S. 10).

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich zudem in diesem Zusammenhang der Begriff ‚Diversity Management‘ zum Umgang mit Diversität etabliert. Hier ist im unternehmerischen Kontext „die Gesamtheit aller Maßnahmen, die zu einem vollständigen Wandel der Unternehmenskultur führen, in der Pluralismus und Verschiedenheit anerkannt und geschätzt und als positiver Beitrag für den Unternehmenserfolg angesehen werden“ gemeint (Watrinet 2007, S. 15). Übertragen auf den Hochschulkontext meint Diversity Management also jene Schritte, die unternommen werden, um die Hochschulkultur dahingehend zu ändern, dass Diversität als gewinnbringend angesehen und behandelt wird.

2.2 Differenzlinien und Intersektionalität

Wie lässt sich Diversity nun genau festmachen? Jeder Mensch trägt die unterschiedlichsten Eigenschaften und Ausprägungen in sich, beispielsweise hinsichtlich Ge-

schlecht, Alter oder Sprache. Diese Kategorien werden als *Differenzlinien* bezeichnet; die Tatsache, dass jeder Mensch eine Verkettung und Verknüpfung dieser innehat, als *Intersektionalität*. Jene Kategorien lassen sich in drei Dimensionen aufteilen: die innere, die äußere und die organisationale (Abbildung 1). Zur inneren Dimension gehören relativ unveränderbare Diversitätsmerkmale, wie soziale Herkunft, Alter oder sexuelle Orientierung. Die äußere Dimension beschreibt hingegen veränderbare Kategorien¹, wie Hochschulzugangsberechtigung, Fürsorgeaufgaben oder das Freizeitverhalten. Ebenfalls veränderbar sind die Merkmale der organisationalen Dimension. Im Themenfeld Hochschule sind das beispielsweise der Studienort oder die Studiendauer. All diese Kategorien haben Einfluss auf die Persönlichkeit und den Status eines jeden Menschen. Dementsprechend ist Diversity also kein einkategoriales Konstrukt, sondern lässt sich nur durch eine mehrdimensionale Betrachtung fassen.

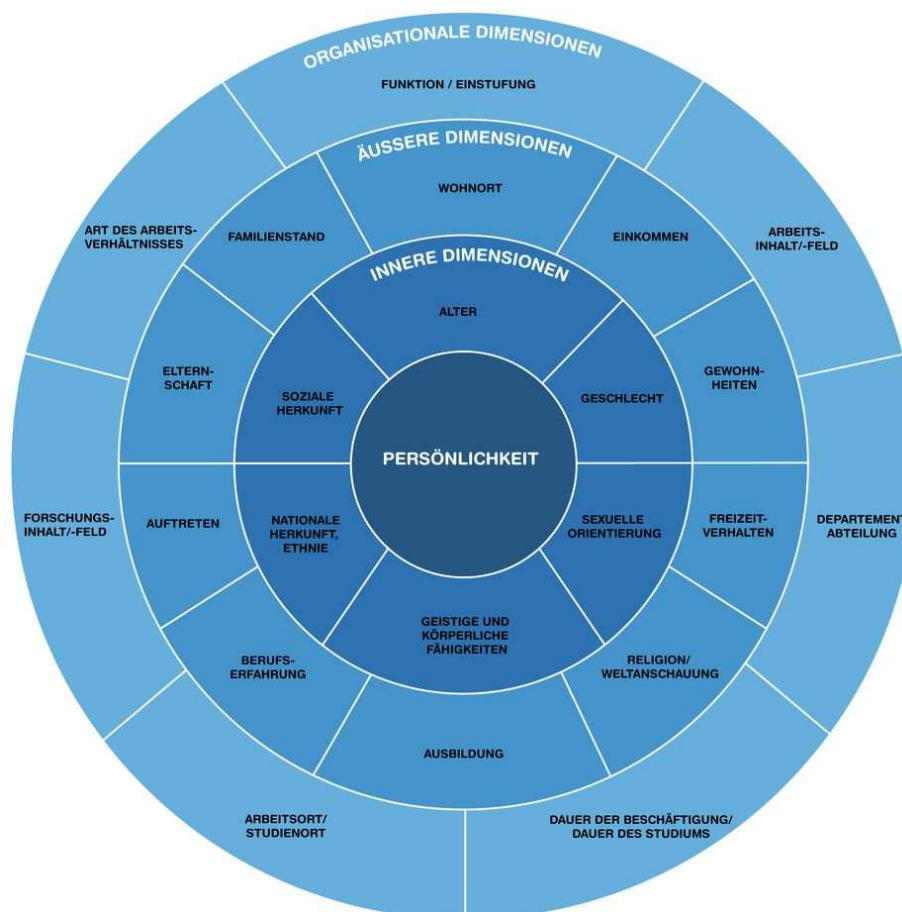


Abbildung 1: ‚Diversity-Rad‘ (ZHAW 2018, nach Gardenswartz/Rowe 2002)

Auf der Titelseite des vorliegenden Dokuments befindet sich ein Diversity-Rad mit jenen Kategorien, die für das PuG-Verbundvorhaben von erhöhter Wichtigkeit sind. In

¹ Selbstverständlich sind auch diese Kategorien in gesellschaftliche Machtgefüge eingebunden und lassen sich nicht ohne Weiteres ‚einfach‘ ändern.

den kommenden Kapiteln wird genauer darauf eingegangen, was Diversity im Allgemeinen im Hochschulkontext und im Speziellen für die PuG-Studienangebote bedeutet.

3 Historische Entwicklung

Insbesondere die USA weisen einen großen Erfahrungsschatz bezogen auf das Diversity Management auf, da der Diversity-Gedanke ursprünglich dort entwickelt wurde. Auch wenn jedes Land unterschiedliche Rahmenbedingungen aufweist und eigene Konzepte zu dem Thema entwickeln muss, ist es dennoch von Wichtigkeit, den historischen Entwicklungszusammenhang der Idee einzubeziehen, nicht zuletzt zur Akzeptanzsteigerung des Gedankens – schließlich wird so demonstriert, dass er seine Ursprünge nicht im wirtschaftlichen Kontext hat (vgl. Krell/Wächter 2006, S. 2). Im Folgenden werden die geschichtlichen Ursprünge des Diversity-Gedankens kurz umrissen.

3.1 1960er und 1970er

Der Diversity-Gedanke ist in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden. Er entwickelte sich aus den Bürgerrechts-, Homosexuellen- und Frauenbewegungen, die seit den 1950er Jahren in den USA stattfanden (z. B. die *National Organization for Women* oder das *American Indian Movement*) und fand schließlich Eingang in Gesetze (vgl. ebd.).

Civil Rights Act (1964): Bundesgesetz zur Gleichstellung, das jegliche auf Hautfarbe, Religion, Geschlecht oder Herkunft begründete Diskriminierung in öffentlichen Einrichtungen, in der Regierung und in der Arbeitswelt verbietet. Es gilt als Ausgangspunkt der gesetzlichen Antidiskriminierung.

Equal Employment Opportunity Commission (1965): Unternehmen, die sich um öffentliche Aufträge bewerben, dürfen niemanden wegen Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, Behinderung, Rasse, Alter und sexueller Orientierung (später ergänzt) diskriminieren. Bis heute überwacht sie diesbezügliche Verstöße gegen Gesetze.

Affirmative Action Plan (1965): Positive Diskriminierung von Minderheiten (z.B. durch Einstellungsquote). Ab 1968 vergab die US-Regierung Großaufträge nur an Unternehmen, die Pläne zur Förderung von Minderheiten vorlegten.

(aus: Charta der Vielfalt 2018)

3.2 1980er

Ab 1981 wurden die Gleichstellungsanforderungen der amerikanischen Regierung ein wenig zurückgefahren, um den Vorwürfen von weißen Männern Rechnung zu tragen, die eine ‚reverse discrimination‘ beklagten (vgl. Krell/Wächter 2006, S. 4).

Im Jahre 1987 wurde die Studie „Workforce 2000“ (Johnston 1987) veröffentlicht, in der prognostiziert wurde, dass der Anteil weißer Männer in der Arbeitnehmerschaft von fast 50% (1985) auf 15% (2000) sinken werde. Zugleich werde der Anteil von ‚Minderheiten‘ wie Frauen, EinwanderInnen und älteren Menschen enorm steigen. Diese Erkenntnisse initiierten die Geburtsstunde des Diversity Managements bzw. schoben schon bestehende Konzepte enorm an: Da nun ein ökonomischer Anreiz gegeben war, bekam der zuvor ausschließlich politisch motivierte Vielfaltsaspekt nun auch eine wirtschaftliche Bedeutung (vgl. Charta der Vielfalt 2018). Anschließend entwickelten sich zwei Lager von Diversity Management-Protagonisten, die bis heute bestehen: auf der eine Seite jene, die die ‚Business-Perspektive‘ in den Fokus stellen und die Wirtschaftlichkeit im Blick haben; auf der anderen Seite jene, die die ‚Equity-Perspektive‘ einnehmen und sich auf Werte wie Gerechtigkeit und Fairness berufen (vgl. Krell/Wächter 2006, S. 6). Dass diese Zweiteilung auch im Hochschulbereich relevant ist, die Perspektiven sich hier aber nicht gegenseitig ausschließen, wird in Punkt 5 illustriert.

3.3 1990er und 2000er

Durch amerikanische Konzerne mit internationalen Standorten (z. B. McDonald’s, Ford oder Hewlett-Packard) wurde der Diversitätsgedanke nach Deutschland gebracht. So ist bei Ford seit 1996 das Diversity Management ein fester Bestandteil der Unternehmensstrategie. 1999 wurde IBM Deutschland das Total E-Quality Prädikat für chancengleiche Personalpolitik verliehen. 1993 erschien erstmalig ein deutschsprachiger Fachartikel zum Thema Diversity (Kiechl 1993). Ebenfalls wurde in den 1990ern von der Deutschen Gesellschaft für Personalführung ein Arbeitskreis für Unternehmen gegründet und Erhebungen zum Diversity Management durchgeführt. 1998 fand schließlich die erste Diversity-Konferenz in Deutschland (Potsdam) statt, an der sich auch amerikanische WirtschaftswissenschaftlerInnen und -managerInnen beteiligten. Die Ausweitung des Diversity Managements schritt Ende der 90er weiter voran, sodass auch deutsche Unternehmen, wie z. B. die Deutsche Bank, Lufthansa oder Daimler das Konzept anwandten, bpsw. im Rahmen von interkulturellen Training oder bei der Kundenansprache (vgl. Charta der Vielfalt 2018). Anschließend erfolgte die Ausweitung des Diversity Managements auf unterschiedliche Bereiche. Insbesondere seit Beginn des 21. Jahrhunderts spielt es auch an Hochschulen eine große Rolle (vgl. Klammer/Ganseuer 2015, S. 9).

4 Diversity im Hochschulkontext

*„Männer mit hellem Teint und einem wehrfähigen Körper,
aus privilegierten Gesellschaftsschichten“*

(Schuetze/Slowey 2000, S. 12, zitiert nach Freytag-Loringhoven/Göbel 2015, S. 16)

Dieses Zitat reflektiert die Eigenschaften traditioneller Studierender in Deutschland, wie sie bis zu den 1960er-Jahren und teilweise darüber hinaus üblich waren bzw. sind. Zwar wurde Personen, die davon abwichen, ein Studium nicht verwehrt, allerdings war ihr Weg an die Hochschulen deutlich schwerer. Dementsprechend galten jene Studierenden, die trotz abweichender Merkmale ein Studium absolvierten, als ‚nicht-traditionelle Studierende‘ und die Studierendenschaft war weitestgehend homogen (vgl. Freytag-Loringhoven/Göbel 2015, S. 12).

Zumindest bezogen auf das Geschlecht ist das einleitende Zitat nicht mehr gültig: In den vergangenen Jahren war die Verteilung der StudienanfängerInnen nahezu ausgeglichen² (vgl. destatis 2018); Frauen weisen sogar eine höhere Studienerfolgsquote auf als ihre männlichen Kommilitonen. Insgesamt sind Frauen an Universitäten etwas häufiger vertreten als an Fachhochschulen, was mitunter auch an den jeweils angebotenen Fächern liegt: Viele geistes-, kultur- und sozialwissenschaftliche Fächer, die bei Frauen beliebt sind, sind nur an Universitäten studierbar (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 257).

Nichtsdestotrotz spielen die weiteren durch das einleitende Zitat angedeuteten Diversity-Kategorien – Migrationshintergrund, Beeinträchtigung und soziale Herkunft – noch immer eine große Rolle, wenn es um den Zugang an die Hochschule und ein erfolgreiches Studium geht (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 281ff.; Czock et al. 2012, S. 8). Das deutsche Bildungssystem und speziell das Hochschulsystem basieren noch immer stark auf sozialer Selektivität (vgl. Heitzmann/Klein 2012, S. 7). Das Hochschulwesen ist auch heute noch so ausgerichtet, dass Personen mit den folgenden Merkmalen am besten abschneiden:

- *25 Jahre alt,*
- *unverheiratet und keine Kinder,*
- *keine niedrige soziale Herkunft,*
- *Deutsche StaatsbürgerInnen ohne Migrationshintergrund,*
- *Hochschulzugangsberechtigung auf dem ersten Bildungsweg erworben,*

² An dieser Stelle ist allerdings darauf hinzuweisen, dass der Frauenanteil sinkt, je höher es auf der wissenschaftlichen Karriereleiter geht. So schlossen im Jahre 2017 44,8 % Frauen ihre Promotion ab, 29,3% ihre Habilitation und 24,1% waren hauptberufliche ProfessorInnen (destatis 2018).

- *Vollzeitstudium innerhalb der Regelstudienzeit,*
- *gesund und ohne Behinderung*

(Buß 2010, S. 125)

Dieses Gefüge widerspricht jedoch stark der Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft. Heterogene Studierende treffen auf also auf homogene Studienstrukturen; ein Spannungsfeld entsteht. Viebahn spricht von einer „unbegrenzt erscheinende(n) Fassettenbreite studentischer Verschiedenartigkeit“, die die/den ‚heterogene/n‘ Studierenden zum Regelfall macht (Viebahn 2009, S. 39). Diese Tatsache lässt sich nicht zuletzt mit dem generellen Anstieg der Studierendenzahlen erklären: Die Anzahl der StudienanfängerInnen ist so hoch wie nie zuvor, annähernd 50 Prozent eines Jahrgangs nehmen ein Studium auf (vgl. Zawacki-Richter 2015, S. 9). 2013 lag die Anzahl der StudienbeginnerInnen erstmals gleichauf mit der Anzahl der AusbildungsbeginnerInnen (vgl. Haugg 2015, S. 9). Zugleich wird die Zusammensetzung der Studierenden beeinflusst durch Entwicklungen wie den demografischen Wandel, die Globalisierung und die Wettbewerbssituation der Hochschulen. Dementsprechend müssen Hochschulen auf die Diversität ihrer Studierenden (und ihrer Mitarbeitenden) eingehen – nicht zuletzt, um sich am Markt behaupten zu können.

Zwei Hauptgründe lassen sich für Diversity Management anführen. Die Begründungen schließen sich nicht aus – viel mehr ist der erste Grund die Voraussetzung zur Verwirklichung des zweiten; umgekehrt befeuert der zweite Faktor den ersten:

1. Diversity Management kann strukturellen Rahmenbedingungen ändern, um so eine institutionelle Diskriminierung zu vermeiden, die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit zu mindern und Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen (vgl. Heitzmann/Klein 2012, S. 11ff.). Somit kann auch Studierenden und dementsprechend zukünftigen Führungskräften diversitätsbezogenes Wissen vermittelt und Kompetenzen zur Antidiskriminierung ‚vorgelebt‘ werden, damit sie als MultiplikatorInnen Einfluss auf gesellschaftliche und unternehmerische Entwicklungen nehmen können (vgl. Czock et al. 2012, S. 6).
2. Diversity Management birgt ein hohes Innovationspotential, kann Change-Management-Prozesse antreiben und das Profil der Hochschule stärken (vgl. Klammer/Ganseuer 2015, S. 9) – d. h., im Kampf um die ‚besten Köpfe‘ und die höchsten Finanzmittel kann die Hochschule einen Vorteil erlangen und durch die Potenziale aller Hochschulmitglieder Exzellenz fördern (vgl. Heitzmann/Klein 2012, S. 11).

So bringt die RWTH Aachen in ihrem Handlungskonzept ihren Nutzen von Diversity Management auf den Punkt: „Nur wenn es gelingt, die Talente aller Hochschulmitglieder zu nutzen und hervorragende Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Beschäftigte in Technik und Verwaltung zu gewinnen, wird sich die RWTH auch weiterhin als eine international aufgrund ihrer Stärke in Forschung und Lehre anerkannte Hochschule positionieren können“ (RWTH Aachen 2017, S. 4).

Als Grundlage für Diversitätsstrategien an Hochschulen gilt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)³, das allerdings bisher nicht für Studierende, aber für Mitarbeitende gilt. Hier wird gesetzlich das Verbot von Diskriminierung aufgrund von Alter, Behinderung, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion, Weltanschauung oder sexueller Identität geregelt (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017). Mittlerweile verfügt fast jede Hochschule über eine Gleichstellungsstelle, die als Institution dient, um sich universitätsintern mit Themen der Gleichstellung zu befassen und eine Diversitätsstrategie anzustoßen. Als eine besonders umfassende Verwirklichung einer Diversity-Strategie⁴ lässt sich an dieser Stelle das Diversity-Portal der Universität Bremen her-

³ Daneben sind das Deutsche Grundgesetz (Art. 3, Abs. 3; Art. 3, Abs. 2), der Vertrag von Amsterdam (Art. 6a) sowie die Landesgleichstellungsgesetze als rechtliche Grundlagen zum Diskriminierungsschutz im Hochschulbereich zu nennen; siehe dazu auch Baer/Obermeyer 2009.

⁴ Die Leitsätze der Diversity-Strategie sind:

1. Universität in der Gesellschaft: Als Wissenschaftsinstitution in der Gesellschaft übernimmt die Universität Bremen Verantwortung für die Ausgestaltung von Strukturen und institutionellen Handlungsweisen nach dem Kriterium gesellschaftlicher Vielfalt.
2. Vielfalt in und durch Forschung und Lehre: Diversität ist ein Strukturprinzip der Universität. Als Faktor von Innovation und Kreativität kommt sie in der Vielfalt der Fach- und Wissenskulturen, ihrer Methoden, Lehr- und Lernformen und in den Inhalten von Forschung und Lehre zum Tragen.
3. Inklusiver Anspruch: Der Diversity-Ansatz adressiert alle Mitglieder der Universität und alle universitären Bereiche (Lehre, Forschung, Verwaltung). Er umfasst sowohl ein ‚Diversity Mainstreaming‘ als auch die Förderung spezifischer Zielgruppen.
4. Kompetenz im Umgang mit Vielfalt: Die Universität Bremen betrachtet das Wissen um und den kompetenten Umgang mit Diversität bei allen Beteiligten als wichtiges Bildungsziel im Kontext einer globalen Wissensgesellschaft.
5. Vielfalt als Faktor und Rahmenbedingung für den Studien- und Qualifizierungserfolg: Die Universität Bremen erklärt den Studienerfolg zur gemeinsamen Aufgabe der Studierenden und der Bildungsinstitution. Dabei sieht sie sich in der Verantwortung, diversitätsgerechte Rahmenbedingungen zu schaffen und unter diesen Bedingungen einen individuellen Studienerfolg zu fördern.
6. Empowerment und Partizipation: Unterschiedliche individuelle Voraussetzungen und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten der Universitätsmitglieder werden optimal und mit dem Ziel umfassender Teilhabe und engagierter Teilnahme am Universitätsgeschehen unterstützt.
7. Anti-Diskriminierung: Die Mitglieder der Universität Bremen sind zum Handeln gegen Herabwürdigung und Benachteiligung aufgerufen. Diskriminierung in allen ihren Dimensionen wird aktiv entgegengewirkt. (Karakaşoğlu 2017)

vorheben, das unter <https://www.uni-bremen.de/diversity-management/> zu erreichen ist und Anregungen in den Bereichen Studium und Lehre, Governance, Forschung und Personalentwicklung bietet. Die Universität Duisburg-Essen⁵ verfügt ebenfalls über ein detailliertes Diversity-Portal: <https://www.uni-due.de/diversity/>.

Auch von politischer Seite wurde das Thema der Öffnung der Hochschulen bereits häufig diskutiert. Politische Erklärungen (z. B. das London-Kommuniqué des Bologna-Prozesses 2007) fordern klar, dass die Studierendenschaft die Gesellschaft widerspiegeln solle. Bereits im Jahre 2010 brachte der damalige Präsident des Deutschen Studentenwerks, Rolf Dobischat, die diesbezügliche Aufgabe Deutschlands auf den Punkt:

„Die OECD schreibt der deutschen Hochschulpolitik ins Stammbuch: Tut mehr für junge Menschen aus einkommensschwächeren, bildungsfernen Familien, tut mehr für beruflich Qualifizierte. Das sollte die Politik, das sollten die Hochschulen ernst nehmen. Deutschland braucht dringend mehr Hochqualifizierte aus allen Schichten der Bevölkerung. Von mehr Hochqualifizierten profitiert nicht nur der Wirtschaftsstandort, davon profitieren auch die Einzelnen, sie schaffen sich nämlich durch Lernen bessere Jobchancen“ (Koschembar 2010)

Auch der Wissenschaftsrat plädiert für eine rigorose Öffnung der Hochschulen:

„Das Wissenschaftssystem muss [...] sich allen Bevölkerungsschichten und Altersgruppen öffnen und Strategien zur Verbesserung des individuellen Studienerfolgs vor dem Hintergrund einer immer ausgeprägteren Heterogenität der Studierendenschaft entwickeln“ (Wissenschaftsrat 2013, S. 9)

4.1 Nicht-traditionelle Studierende

In Zusammenhang mit der Diversität im Hochschulbereich wird häufig der Begriff ‚nicht-traditionelle Studierende‘ genutzt. Auch wenn heutzutage davon ausgegangen werden kann, dass langsam der/die heterogene Studierende zum Regelfall wird, sind der Begriff und die verknüpfte Thematik gerade in Bezug zum PuG-Projekt relevant.

Es gilt die folgende Definition: „Als nicht-traditionell Studierende können unter anderem solche Personen verstanden werden, welche aus bildungsfernen und/oder einkommensschwachen Schichten kommen oder auch solche, welche berufliche Qualifikationen und ggf. Verpflichtungen in ein Studium bringen. Auch familiäre Verpflichtungen (Kinder, Pflege von Angehörigen etc.) sowie Bildungsbiographien fernab des Abiturs werden hierbei als Faktoren in Betracht gezogen“ (Zawacki-Richter et al. 2015, S. 9).

⁵Zur Diversity-Strategie der Universität Duisburg-Essen siehe <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/diversity-strategie.pdf> (19.12.2018)

Zentral in diesem Bereich ist die Tatsache, dass bereits seit dem Jahre 2009 aufgrund eines Beschlusses der Kultusministerien der Bundesländer den folgenden Personengruppen möglich ist, ein allgemeines Hochschulstudium zu beginnen:

- Meistern im Handwerk,
- Inhabern beruflicher Fortbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz mit mehr als 400 Unterrichtsstunden
- Inhabern vergleichbarer Qualifikationen
- Inhabern von Abschlüssen von Fachschulen
- Meistern, Technikern, Fachwirten und Inhabern gleich gestellter Abschlüsse

Einen fachgebundenen Hochschulzugang erhalten Personen, die nicht in die zuvor genannte Liste fallen, wenn sie:

- über Berufsausbildung und Berufserfahrung verfügen oder
- ihre Eignung über eine Eignungsfeststellung nachweisen

(vgl. KMK 2009, S.1f.)

Insgesamt gesehen bedeutet dies, dass ein großer Teil der deutschen Bevölkerung theoretisch eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung besitzt – praktisch wird diese Möglichkeit jedoch kaum genutzt. In nur verschwindend wenigen Fällen sind Berufstätige bereit, ihre bisherige Berufstätigkeit gegen ein Vollzeitstudium einzutauschen. Eine Zugangserleichterung reicht also offenbar nicht aus; Gründe wie eine geringe Bekanntheit, zurückhaltendes Interesse, Zugangshürden und der Mangel an flexiblen Angeboten kommen ins Spiel (vgl. Wolter et al. 2017, S. 85) – es müssen also noch weitere Schritte erfolgen, um den nicht-traditionell Studierenden ihren Weg an die Hochschulen zu ebnen.

Ein Beispiel für so einen Schritt ist der Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘, der sich auf die Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote fokussiert und so die Hürde, eine Erwerbstätigkeit für ein Studium aufzugeben, obsolet werden lässt. Durch unterschiedliche Maßnahmen soll hier Berufstätigen der Zugang zur Hochschule erleichtert und Hemmschwellen abgebaut werden.

4.1.1 Exkurs: Innereuropäischer Vergleich

Deutschland wird immer noch als ein ‚exclusive system‘ bezeichnet, das heißt, dass sehr stark an einer Trennung der Bildungssektoren festgehalten wird. In diesem Zusammenhang ist ein Exkurs ins europäische Ausland interessant – der Blick über den Tellerrand zeigt, dass es anders geht. In anderen europäischen Ländern steht oftmals der Wechsel zwischen Bildungsinstitutionen an der Tagesordnung. Die Durchlässigkeit ‚in alle Richtungen‘ ist dort gegeben; Hochschulen sind aktiv in der beruflichen Fortbildung, offen für neue Zielgruppen und die Grenze zwischen Weiterbildung und grund-

ständiger Bildung ist nahezu inexistent (vgl. Abbildung 3) (vgl. Hanft 2013, S.13/17). Abbildung 3 stellt Länder wie Großbritannien, Frankreich, die USA und Finnland Deutschland und Österreich gegenüber. Ein Beispiel ist die ‚Open University‘ der University Jyväskylä (Finnland): <https://www.avoin.jyu.fi/en> (zur finnischen Situation siehe auch Zawacki-Richter/Reith 2007).

Grenzen zwischen grundständigem und weiterbildendem Bereich verwischen	GB FR US	Explizite Trennung in konsekutiv, nicht konsekutiv und weiterbildend	DE AT
Stärkerer Einbezug der Hochschulweiterbildung in die berufliche Bildung	FR FI GB	Klare Grenzziehungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung	DE AT
Öffnung der Hochschulen für nicht traditionelle Zielgruppen	FI FR GB US	Starke Abschottung des Hochschulsystems gegenüber nicht traditionellen Studierenden	DE AT
Starke bzw. aufstrebende Aktivitäten im Bereich Accreditation of prior learning	FR GB US	Rigidität und Zurückhaltung gegenüber Accreditation of prior learning	DE AT

Abbildung 2: Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie zur Weiterbildung an Hochschulen (aus: Hanft 2013, S.18)

5 Relevanz von Diversity-Kategorien im PuG-Verbundvorhaben

Diversität gilt ganz besonders für Studienangebote, wie sie in PuG geplant werden:

„Noch deutlicher vom Durchschnitt [als die Teilzeit-Studierenden] weicht die soziale Mischung der berufsbegleitend Studierenden ab [...]. Drei Viertel von ihnen sind – gemessen am Bildungsstand ihrer Eltern – „Studierende der ersten Generation“ (Bildungsherkunft: 56 % „mittel“, 20 % „niedrig“), ein doppelt-akademischer Hintergrund ist vergleichsweise selten (8 % Bildungsherkunft „hoch“)“ (Middendorff et al. 2012, S. 16)

Ganz grundsätzlich lässt sich also sagen, dass berufsbegleitende Studierende große Unterschiede zu Studierenden im grundständigen Bereich aufweisen. Dementsprechend sind die Hochschulen generell nicht auf berufsbegleitende Studierende eingestellt, da sie nicht zur Hauptzielgruppe gehören. Es kann allerdings nicht nur von den Studierenden erwartet werden, sich auf die Anforderungen der Hochschulen einzustellen, sondern diese sollten auch umgekehrt auf die veränderte ‚Normalität‘ der Studierenden reagieren – nicht zuletzt, um die Zielgruppe aktiv für die Aufnahme eines Angebots zu gewinnen. Dies ist auch das Ziel des PuG-Verbundvorhabens: *„Ein zentraler Schwerpunkt des »PuG« Projekts ist es, bedarfsgesteuerte und nachfrageorientierte Studiengänge zu konzipieren mit dem institutionellen Anspruch, Lernorte mit **vielfältigen Schnittstellen zu heterogenen Bildungsbiographien** zu entwickeln“* (PuG-Website 2018). Im Rahmen von PuG werden laut Website die folgenden Zielgruppen adressiert (die relevanten Diversity-Kategorien sind fett gedruckt):

- **Beruflich qualifizierte** Pflegekräfte in **allen Settings** der Gesundheitsversorgung;
- Pflegekräfte mit einer abgeschlossenen dreijährigen **Berufsausbildung** mit bzw. **ohne Hochschulzugangsberechtigung**; Berufstätige, die **neben dem Beruf** in **Teilzeit** studieren möchten;
- Personen mit **Familienpflichten**;
- **Wiedereinsteiger/innen** und **Berufsrückkehrer/innen**;
- **Bachelorabsolvent/inn/en**, die nach erster **beruflicher Erfahrung** berufsbegleitend einen Masterabschluss anstreben

Folgt man der eingangs zitierten Definition von Buß und begreift die PuG-Zielgruppe als soziale Einheit, so lässt sich festhalten, dass in dieser sozialen Einheit viele Unterschiede vorhanden sind. Es besteht nicht nur eine große Differenz zur Gruppe der traditionellen Studierenden, sondern auch innerhalb der Teilnehmenden eines Moduls können Unterschiede ausgemacht werden. So kann sich das beruflichen Settings bezogen auf die Teilnehmenden eines einzelnen Moduls stark unterscheiden kann.

5.1 Positive Eigenschaften von berufsbegleitend Studierenden

Häufig wird an dieser Stelle auf Möglichkeiten verwiesen, wie sich Studienangebote auf die Zielgruppe der nicht-traditionellen, berufsbegleitend Studierenden einstellen können. Somit wird schnell vergessen, dass diese Zielgruppe ein besonders hohes Potential aufweist, das Studium erfolgreich abzuschließen und die Hochschule zu bereichern.

So haben sie ein starkes Studieninteresse, eine hohe Motivation und eine große Leistungsbereitschaft, schließlich haben sie ihre Studienwahl bewusst getroffen und sich über die Rahmenbedingungen (Finanzen, Zeitplanung, Inhalte) im Vorfeld Gedanken gemacht bzw. Gedanken machen müssen. Häufig ist die „Studienentscheidung das Resultat eines Chancen und Risiken wohl abwägenden Prozesses [...] und nicht eines wie auch immer gearteten Ausbruchsversuchs oder biografischen Wagnisses“ (Wolter et al. 2017, S. 85).

Zudem können sie auf ein Repertoire an Praxiserfahrungen zurückgreifen und diese mit abstrakten Inhalten verknüpfen. Durch ihre Arbeitserfahrung weisen sie ein arbeitsbezogenes Selbstbewusstsein auf, das ihnen ermöglicht, effizient, zielorientiert und mit hohem Praxisanspruch zu studieren. Sie sind es gewohnt, mit Motivationsproblemen umzugehen und ihre Arbeit zu organisieren (vgl. Seidel 2014, S. 74; Wolter et al. 2017, S. 84ff.). Die berufliche Einbindung bedeutet zudem einen Vorteil für die Hochschule, da so aktuelle Erkenntnisse aus der Arbeitswelt in die Hochschule einfließen können.

Wolter et al. (2017) belegen in ihrer Studie zum Thema Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten von nicht-traditionellen Studierenden mit Berufserfahrung, dass der Studienerfolg dem der traditionell Studierenden gleicht. Ihr Studienerfolg ist allerdings in hohem Maße abhängig von ihre jeweiligen Biografien, dem Grad der Integration in die Hochschule und ihrem Verständnis von Bildung. Zugleich ist die Studienabbruchquote bei nicht-traditionell Studierenden höher, was auf leistungs- und ressourcenbezogene Gründe zurückzuführen ist.

5.2 Umsetzung von Chancengleichheit

Die angeführte Erhebung von Wolter et al. (2017) belegt ebenfalls, dass nicht-traditionelle Studierende Probleme aufweisen, sich an den hochschulischen Habitus anzupassen und sich an hochschultypische Denk- und Handlungsmuster zu gewöhnen. Häufig wird dementsprechend anfangs die Hochschule als realitätsfern erlebt. Wenig verwunderlich ist zudem, dass zusätzlich Berufstätigkeit und Familienpflichten er-

schwerend hinzukommen. Wolter et al. stellen zudem heraus, dass nicht-traditionelle Studierende ihr Studium pessimistischer als traditionell Studierende beginnen, insbesondere, weil sie sich schlecht auf das Studium vorbereitet fühlen und den Ertrag ihrer Bildungsinvestition in Frage stellen.

Welche konkreten Schritte können nun unternommen werden, um nicht-traditionellen, berufsbegleitend Studierenden den Weg an die Hochschule zu ebnen?

Insgesamt gibt es viele Möglichkeiten, die Studienangebote an der Lebensrealität der Teilnehmenden auszurichten: Schon vor dem Studium kann *Unterstützung bei der Entscheidungsfindung* (Wahl des Studienfachs) geboten werden. Im Rahmen einer Studienberatung können Fragen wie fachliche Passung, Finanzierung, zeitliche Gestaltung und konkrete berufliche Vorteile des Studienangebots geklärt werden. Insgesamt kann das Angebot durch eine Anpassung der *Rahmenbedingungen* (Teilzeitstudium, Studienfinanzierung, Brückenkurse, Tutorensysteme, Kinderbetreuung, Unterstützungsformate, modulare Studienstruktur, barrierefreie Zugänge...) für die Zielgruppe ansprechender gestaltet werden. Von Anfang an können den Teilnehmenden *Strategien* zur Selbstorganisation und zum Selbstmanagement von studentischen Lernprozessen ‚an die Hand‘ gegeben werden. Maßnahmen zur Stärkung der *intrinsischen Motivation*, z. B. durch die Förderung der Wahrnehmung eigener Kompetenz (Berücksichtigung von Vorwissen), durch Autonomie in der Gestaltung der Lernprozesse sowie durch akzeptierende soziale Umgebungen können eingeleitet werden. Hier ist u. a. eine Orientierung der Lernprozesse an beruflicher Praxis sinnvoll (vgl. Wildt 2001). *Studienmaterialien* sollten qualitativ hochwertig ausgestaltet und für alle Personengruppen gleichermaßen verständlich geschrieben sowie attraktiv aufgearbeitet und diversitätsbewusst geschrieben sein (siehe dazu auch die auf Seite 3 erwähnte Handreichung). Auch die Auswahl der *Lehrenden* ist von Bedeutung: Je eher diese auf eigene berufliche Lebensstationen zurückgreifen können, desto eher wird Handlungswissen auch in der hochschulischen Lehre als relevant angesehen⁶ (vgl. Pasternack/Wielepp 2013; Bülow-Schramm/Schulte 2013; Wildt 2001).

In der Studie von Wolter et al. (2017, S. 85) stellen nicht-traditionelle Studierende heraus, dass sie am erfolgreichsten studieren, wenn es „(1.) Raum für den Transfer von beruflichen und persönlichen Kompetenzen in das Studium gibt, (2.) zielgruppenorientierte studienvorbereitende und -begleitende Unterstützungsmaßnahmen angeboten

⁶ Dies hat z. B. zur Folge, dass Professoren an Fachhochschulen die Lehre von nicht-traditionellen Studierenden aufgrund der eigenen Berufserfahrungen eher akzeptieren als KollegInnen an Universitäten.

werden, (3.) die Lehrveranstaltungen mit den Prüfungsanforderungen abgestimmt sind und Leistungserwartungen klar und transparent formuliert werden, (4.) wenn das Studium mit den außerhochschulischen individuellen Zeitregimen vereinbar ist (flexible Studienformate) und es ihnen (5.) gelingt, sich in die Institution Hochschule zu integrieren“.

5.2.1 Exkurs: Der „Uni-Bluff“

„[Der Uni-Bluff] besteht im Sich-Verbergen, im Schweigen und So-tun-als-ob-man-verstünde. Man zeigt ein kluges, aufmerksames Gesicht und versteckt dahinter die Angst vor einer möglichen Blamage. Diese Angst, die ‚Uni-Angst‘, hält einen davon ab, mitzudiskutieren, mitzuarbeiten und sich mit Freude Themen zu erschließen. Das Stillhalten bietet zwar Sicherheit vor einer bedrohlichen Situation. Aber gleichzeitig verhindert es das Lernen.“

(Wagner 2012, S. 45)

Im Jahr 1977 veröffentlichte Wolf Wagner erstmals das Buch „Uni-Angst und Uni-Bluff heute: Wie studieren und sich nicht verlieren“. Mittlerweile wurde es vier Mal neu aufgelegt, zuletzt 2012. In dem Buch geht es darum, Studierenden zu helfen, die ‚Wissenschaftsfassade‘ der Hochschule zu durchschauen und sich selbstbewusst im Hochschulalltag zurechtzufinden, gerade, wenn man beispielsweise als erste Person aus der Herkunftsfamilie ein Studium aufnimmt. Unter der ‚Wissenschaftsfassade‘ versteht Wagner unter anderem die Tatsache, dass an Hochschulen häufig eine Sprache verwendet werde, die mit unnötig komplizierten Formulierungen einfache Aussagen durch Fremdwörter ‚aufpoliere‘ und auf diese Weise eine gewisse Wissenschaftlichkeit erzeugen wolle.

Auch StudiengangsmanagerInnen in PuG können diese Erkenntnisse weitergeben und beispielsweise schon in Informationsveranstaltungen auf diese Thematik hinweisen, um so die Hemmschwelle, als nicht-traditionelle/r Studierender eine wissenschaftliche Weiterbildung an einer Hochschule aufzunehmen, zu senken. Wichtig ist an dieser Stelle, die Bedeutung von Praxiserfahrung, Neugier und Eigeninitiative hervorzuheben. Auch wenn Wagners Ratgeber eher auf ‚klassische‘ Studienwege direkt nach dem Abitur ausgerichtet ist, gibt er dennoch wertvolle Tipps, den ‚Uni-Bluff‘ zu durchschauen und seinen eigenen, erfolgreichen Weg an der Hochschule zu finden (auch praktischer Art, z. B. hinsichtlich Lerntechniken oder Prüfungsleistungen).

6 Diversity in den PuG-Qualitätsstandards

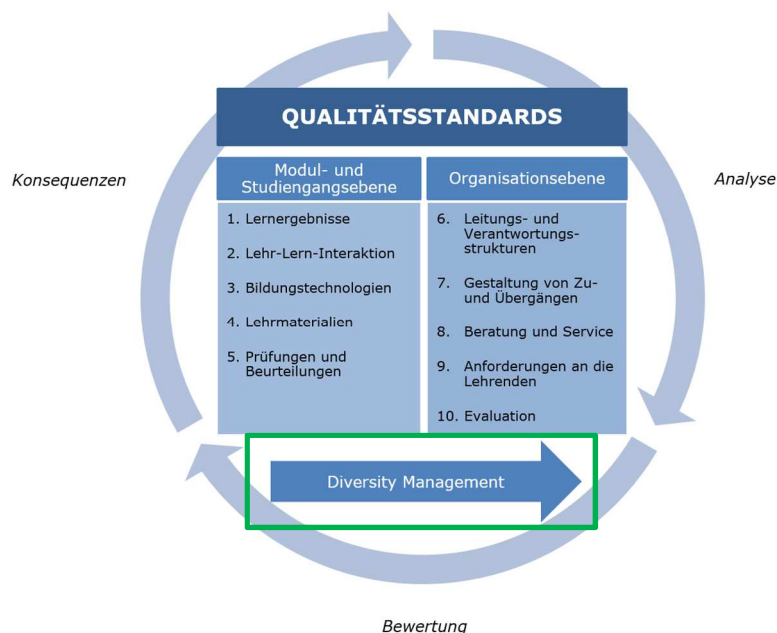


Abbildung 3: Qualitätsstandards mit Diversity Management als Meta-Ebene

Generell lässt sich sagen, dass die in PuG entwickelten Qualitätsstandards in jedem Standard auf die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden zugeschnitten sind. Dennoch gibt es pro Standard Indikatoren, die sich ganz explizit mit dem Thema Diversität befassen und Diversity nicht nur als Tatsache einordnen, die sich durch die spezielle Gruppe der berufsbegleitenden Studierenden ergibt, sondern auch die soziale Einheit der Studierenden als in sich divers begreift. Insgesamt gilt es, die Balance zwischen einer Homogenisierung der Studierenden und der Akzeptanz und Nutzung von Diversity zu finden.

In den PuG-Qualitätsstandards findet das Thema Diversity als Meta-Ebene Beachtung, da es auf allen Qualitätsebenen relevant ist. Folgende Diversity-Indikatoren wurden formuliert:

Modul- und Studiengangsebene

1. Die Vermittlung von grundlegendem und praktisch anwendbarem (Handlungs-) Wissen über die Bedeutung von und den **Umgang mit Diversität** ist **Gegenstand des Curriculums** (z. B. durch die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen, Aspekten des Gender Mainstreamings, Umgang mit Behinderung in der Praxis).

2. Diversity Management gilt als **didaktisches Prinzip**: Die Heterogenität der Studierenden wird berücksichtigt (z. B. individuelle Potenziale durch unterschiedliche Vorkenntnisse).
3. Der **Zugang für Studierende mit visuellen und auditiven Beeinträchtigungen** zum LMS wird berücksichtigt, z. B. durch die Anwendung der Web Content Accessibility Guidelines oder der BITV.
4. Es werden **gendergerechte Schreibweisen und diversitygerechte Abbildungen** berücksichtigt.
5. Die Gestaltung der Prüfungsformate gewährleistet die höchstmögliche **Vereinbarkeit von Studium-Familie-Beruf** (flexible Prüfungsformate).

Organisationsebene

1. Die Hochschule verfügt über eine **Gender Mainstreaming- und Diversity-Strategie** und wendet diese auf allen Ebenen der Hochschule an.
2. Es gibt passende Angebote zur **Schließung von** wissenschaftlichen, fachlichen und sprachlichen **Lücken**.
3. Es gibt **diversitysensible Beratungsangebote**, z. B. bereitgestellt durch MentorInnen.
4. Die Lehrenden sind **qualifiziert** im Umgang mit heterogenen Studierenden-gruppen.
5. Die Maßnahmen, die aus der Evaluation abgeleitet werden, dienen auch dazu, offene und/oder versteckte **Diskriminierung zu verhindern** (z. B. durch eine geschlechterdifferenzierte Auswertung der Evaluation).

Literaturverzeichnis

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): Diskriminierung an Hochschulen. URL: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Projekte/Bildung/diskriminierung_im_Hochschulkontext/diskriminierung_im_hochschulkontext_node.html (10.12.2018).
- Baer, S./Obermeyer, S. (2009): Rechtliche Grundlagen für Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit in der Wissenschaft. Herausgegeben vom BMBF. URL: https://www.uni-heidelberg.de/md/gsb/gesetze/bmbf2010_rechtliche_grundlagen_chancengleichheit_wissenschaft.pdf (10.12.2018).
- Bülow-Schramm, M./Schultes, K. (2013): Resümee: die Ernte unter Transfergesichtspunkten. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen (S. 231-239). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Buß, I. (2010): Diversity Management an deutschen Hochschulen – die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse. In: Jent, N./Vedder, G./Krause, F. (Hrsg.): Zur Verbreitung von Diversity Management. München: Rainer Hampp Verlag, S. 121 – 197.
- Charta der Vielfalt (2013): Factbook Diversity. Positionen, Zahlen, Argumente. URL: https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Diversity-Tag/2018/180725_Factbook_Diversity_2018_CDV.pdf (23.10.2018).
- Czock, H./Donges, D./Heinzelmann, S. (2012): Endbericht zum Projekt: Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen. URL: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Diskriminierungsfreie_Hochschule_Endbericht_20120705.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (10.12.2018).
- Destatis (2018): Frauenanteile – Akademische Laufbahn. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/FrauenanteileAkademischeLaufbahn.html> (25.10.2018).
- Duden (2018): Diversität, die. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Diversitaet> (23.10.2018).
- Freytag-Loringhoven, K. v./Göbel, S. (2015): Öffnung der Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung. München: Akademische Verlagsgemeinschaft.

- Gardenswartz, L./Rowe, A. (2002): *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity*. Alexandria: Soc for Human Resource Mgmt.
- Hanft, A. (2013): *Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen*. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*, Münster u.a., S. 13-29.
- Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (2015): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann Verlag. Open Access unter: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Hanft_Zawacki-Richter_Gierke_Open_Access.pdf (25.10.2018).
- Haugg, Kornelia (2015): *Durchlässigkeit ist machbar*. In: Freitag, Walburga K./Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.): *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann Verlag, S. 9-12.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jackson, S.E./May, K.E./Whitney, K. (1995): *Understanding the dynamics of diversity in decision-making teams*. In: Guzzo, R. A./Salas, E.: *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnston, W. B. (1987): *Workforce 2000: Work and Workers for the 21st Century*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED290887.pdf> (23.10.2018).
- Karakaşoğlu, Y. (2017): *Vielfalt als Chance erkennen, fördern und gestalten. Diversity-Strategie der Universität Bremen*. URL: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/diversity/Strategiepapiere/Diversity_Strategie_UB_2017.pdf (13.12.2018).
- Kiechl, R. (1993): *Managing diversity: postmoderne Kulturarbeit in der Unternehmung*. In: *Swiss journal of business and practice* 47 (1), S. 67-72.
- Klammer, U./Ganseuer, C. (2015): *Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Klein, U./Heitzmann, D. (2012): *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (26.10.2018)
- Koschembar, I. (2010): Rolf Dobischat: „Auch die OECD ist für die soziale Öffnung von Deutschlands Hochschulen“. URL: <https://www.jugendhilfeportal.de/forschung/bildungsforschung/artikel/rolf-dobischat-auch-die-oecd-ist-fuer-die-soziale-oeffnung-von-deutschlands-hochschulen/> (26.10.2018)
- Krell, G./Wächter, H. (2006): Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowksy, J./Kandulla, M./Netz, N. (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. URL: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf (25.10.2018).
- Pasternack, P./Wielepp, F. (2013): Der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Studierenden. HoF-Handreichungen. 2. Beiheft „die Hochschule“, 66–69. URL: http://www.peer-pasternack.de/texte/HoF-Handreichungen2/17_Pasternack.pdf (25.10.2018).
- RTWH Aachen (2017): Gleichstellung an der RWTH Aachen University: Handlungskonzept 2017 – 2022. URL: https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaawwoav (30.10.2018).
- Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2000): Traditions and new directions in higher education: a comparative perspective on non-traditional students and lifelong learning. In H.G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. International. Perspectives on Change. London: Routledge Falmer, S. 3-24.
- Seidel, S. (2014): Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann Verlag, S. 69-79.
- Vedder, G. (2006): Die historische Entwicklung von Managing Diversity in den USA und in Deutschland. In: Krell, G./Wächter, H. (Hrsg.): Diversity Management. Impulse aus der Personalforschung. München: Hampp, S. 1-23.

- Viebahn, P. (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. *Das Hochschulwesen*, 57 (2), 38–44. URL: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-2-2009.pdf> (25.10.2018).
- Wagner, W. (2012): *Uni-Angst und Uni-Bluff heute. Wie studieren und sich nicht verlieren*. 3. Auflage der Neuausgabe. Berlin: Rotbuch Verlag.
- Watrinet, C. (2007): *Indikatoren einer diversitygerechten Unternehmenskultur*. Dissertation. Universität Karlsruhe. URL: <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000006958/3102> (10.12.2018).
- Wildt, J. (2001): Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. HIS-Veranstaltung „Übergang von der Schule in die Hochschule Zugang zum Studium zwischen ‚Markt‘ und ‚Recht auf Bildung‘“, 30.01.2001.
- Wissenschaftsrat (2013): *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Drs. 3228-13. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf> (25.10.2018).
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36. Jahrgang, 2014, Heft Nr. 4, S. 8-39.
- Wolter, A./Kamm, C./Otto, A./Dahm, G./Kerst, C. (2017): Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Projekt: Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität. URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/nichttraditionelle/2017> (11.12.2018).
- Zawacki-Richter, O./Prümmer, C. v./Stöter, J. (2015): Open Universities: Offener Zugang zur Hochschule in nationaler und internationaler Perspektive. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37. Jahrgang, 2015, Heft Nr. 1, S. 8-25.
- Zawacki-Richter, O./Reith, A. (2007): *Länderstudie Finnland*. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann Verlag, S. 189-224.
- ZHAW (2018): *Diversity*. URL: <https://www.zhaw.ch/de/psychologie/ueberuns/diversity/> (24.10.2018).

Weiterführende Literaturhinweise

Die Hinweise sind thematisch geclustert.

Diversität (an der Hochschule)

Allemann-Ghionda, C. (2014): Internationalisierung und Diversität in der Hochschule. Zum Wandel von Diskurs und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 5, S. 668-680.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. URL: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Leitfaden-Diskriminierung-Hochschule-20130916.pdf;jsessionid=9D56E24F6346F4215E0D49DE22D2C0FE.2_cid322?__blob=publicationFile&v=4 (10.12.2018).

Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A./Stahr, I. (2010): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.

Bender, S.-F./Schmidbaur, M./ Wolde, A. (2013): Diversity entdecken; Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

De Ridder, D. (2014): Vielfalt gestalten und Diversität als Gewinn erkennen: Good Practice in der Beratung von Hochschulen. In: Krempkow, R./Pohlenz, P./Huber, N. (Hrsg.): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld: UVW, S. 48-64.

Eifert, L./Kreuzer, S. (2017): Diversity(-Management) als Qualitätskriterium in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Konzept zum Umgang mit Diversity in Weiterbildungsstudiengängen. In: Arnold, M./Zawacki-Richter, O./Haubenreich, J./Röbken, H./Götter, R. (Hrsg.): Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Münster: Waxmann Verlag, S. 353-366.

Greiner, F./Kracke, B. (2018): Heterogenitätssensible Hochschullehre – Einsatz einer Differenzierungsmatrix. In: ZFHE 13, 1, S. 69-83.

Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (2015): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann Verlag. Rheinländer, K. (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Röwert, R./Lah, W./Dahms, K./Berthold, C./von Stuckrad, T. (2017): Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung. Arbeitspapier Nr. 198. URL: https://www.che.de/downloads/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studienerfolg.pdf (13.12.2018).

RWTH Aachen (2017): Gleichstellung an der RWTH Aachen University. URL: https://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaawwoav (13.12.2018).

Schleiff, E. (2017): Engagiert für Vielfalt. Projekte - Initiativen - Einrichtungen. Guideline der Universität Frankfurt. URL: http://www.uni-frankfurt.de/67068104/Engagiert-fuer-Vielfalt_web_kl.pdf (13.12.2018).

Gender und Alter (an der Hochschule)

Backes, G./Amrhein, L./Wolfinger, M. (2008): Gender in der Pflege. Herausforderungen für die Politik. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05587.pdf> (13.12.2018).

Budde, J./Venth, A. (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2009-geschlechterforschung-01.pdf> (13.12.2018).

Göckenjan, G. (2000): Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Jelitto, M. (2004): Digitale Medien in der Hochschullehre: Gender Mainstreaming & Evaluation. FernUniversität Hagen. URL: https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/fakultaetfuermathematikundinformatik/forschung/berichteitit/forschungsbericht_1_2003.pdf (13.12.2018).

Soziale Herkunft (an der Hochschule)

Büchler, T. (2012): Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Arbeitspapier Nr. 249. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_249.pdf (13.12.2018).

Heine, C. (2010): Soziale Ungleichheiten im Zugang zu Hochschule und Studium. Arbeitspapier 213. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_213.pdf (13.12.2018).

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

Websites

Die Websites sind thematisch geclustert.

Diversität (an der Hochschule)

Diversity A bis Z: <https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/diversity/diversity-a-z.html> → Erläuterung relevanter Begriffe

Diversity Toolkit: <https://msw.usc.edu/mswusc-blog/diversity-workshop-guide-to-discussing-identity-power-and-privilege/#profile> → Englischsprachiges Toolkit als Diskussionsgrundlage

Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen: <https://www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/index.html> → Hinweise, Links und Erläuterung zur Lehre mit heterogenen Zielgruppen

Leitlinien zur Chancengerechtigkeit: https://www.dlr.de/dlr/jobs/Portaldata/4/Resources/documents/Chancengerechtigkeit_Gemeinsame_Leitlinien.pdf → Gemeinsame Leitlinien der Universität zu Köln, der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, der Technischen Hochschule Köln, dem Forschungszentrum Jülich GmbH und dem Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.

Richtlinien für barrierefreie Webinhalte: <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-de/> → Richtlinien, um Webinhalte barrierefreier zu machen

Umgang mit heterogenen Lerngruppen: https://wb-web.de/file/download/01183c6b-0758-fda5-8038-3e48e41e91f3/gg_het_cl_umgangmitheterogenenlerngruppen_final_20151116.pdf → Wenn auch ursprünglich ausgelegt auf die Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten, kann die Checkliste ebenfalls bei der Vorbereitung auf PuG-Lehrveranstaltungen helfen

Gender (an der Hochschule)

Gender Curricula: <http://www.gender-curricula.com/gender-curricula-startseite/> → Vorschläge zur Integration von Lehrinhalten der Genderforschung in die Curricula von Studienfächern

Gender Toolbox: <http://www.gwi-boell.de/de/2010/03/31/gender-toolbox-methodik-und-didaktik> → Methodische und didaktische Materialien zur Gender-Thematik

Selbstevaluation der Studiengänge zur Geschlechtergerechtigkeit:

<https://elearning.unifr.ch/equal/de/page/21> → Möglichkeit der Selbstevaluation des Studienangebots in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit

Soziale Herkunft (an der Hochschule)

Glossar

Uni-Sprech:

https://uol.de/fileadmin/user_upload/c3l/Gasthoerstudium/Download/Infomaterialien/glossar_uni-sprech.pdf → Kurze Zusammenstellung der wichtigsten hochschulischen Begriffe