



Die strukturelle Implementierung von Diversity in der Hochschullehre

Im Auftrag der Forschungsplattform Center Interdisziplinäre
Geschlechterforschung Innsbruck (CGI) der Universität Innsbruck

Studienautorin: Melanie Bittner

Juni 2023

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort: Zur Entstehung der Studie	4
2	Einleitung	5
3	Rahmung des Forschungsgegenstands	9
3.1	<i>Diversity-Verständnis</i>	9
3.2	<i>Rechtliche Rahmenbedingungen</i>	12
3.3	<i>Repräsentation</i>	14
3.3.1	Studierende	15
3.3.2	Lehrende und andere Hochschulbeschäftigte	22
3.4	<i>Diskriminierungserfahrungen von Studierenden</i>	26
4	Diversity als Lehrinhalt	30
4.1	<i>Institutionalisierung von Diversityforschung – ein erster Überblick</i>	30
4.1.1	Studiengänge	30
4.1.2	Professuren	33
4.1.3	Zwischenfazit	33
4.2	<i>Diversity als Querschnittsaspekt</i>	35
4.2.1	Unklarheit von Diversity-Forschung	35
4.2.2	Fachkultur und Wissenschaftskritik	37
4.2.3	Curricula bzw. Studien- und Prüfungsordnungen	39
4.2.4	Open Educational Resources (OER) und Selbstlernangebote	43
5	Diversity-Kompetenzen von Hochschulbeschäftigten	44
5.1	<i>Weiterbildungs-Formate und Adressat*innen</i>	44
5.2	<i>Diversity in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen</i>	48
6	Rahmenbedingungen	50
6.1	<i>Wollen und es ernst meinen</i>	50
6.1.1	Prüfstein Personalpolitik	52
6.1.2	Weitere Einrichtungen und Ressourcen	56
6.2	<i>Flexible und inklusive Lehre</i>	57

7	Zusammenfassung und Fazit	62
8	Anhang: Leitfaden für Expert*innen-Interviews	65
9	Literatur	66

1 Vorwort: Zur Entstehung der Studie

2020 wurde die Universität Innsbruck für die Gründung der „Forschungsplattform Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck“ (CGI) als eigener Organisationseinheit mit dem Diversitas-Preis des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ausgezeichnet. Der Diversitas-Preis würdigt „österreichische Hochschul- und Forschungseinrichtungen für herausragende, innovative Leistungen im Bereich des Diversitätsmanagements“¹. Er wird seit 2016 alle zwei Jahre vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung vergeben.

Die kritische Frauen- und Geschlechterforschung, feministische Forschung und Genderforschung haben an der Universität Innsbruck eine lange Tradition. Mit der Institutionalisierung als interfakultäre Forschungsplattform Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck (CGI) 2019 als eigener Organisationseinheit wurde die Möglichkeit geschaffen, wissenschaftliche Stellen am CGI anzubinden. Seit September 2021 sind dem CGI institutionell zwei Professuren zugeordnet.²

Das CGI hat sich entschieden, das Diversitas-Preisgeld für die Erforschung von Diversität in der Hochschullehre zu investieren und hat die vorliegende Studie in Auftrag gegeben.

Begleitet war der Entstehungsprozess der Studie von einer Arbeitsgruppe, die aus Mitgliedern der Forschungsplattform CGI bestand: Levke Harders, Gundula Ludwig, Lisa Pfahl, Paul Scheibelhofer, Kordula Schnegg und Heike Welte. Zwischenergebnisse wurden in einem erweiterten Rahmen neben den Mitgliedern der Arbeitsgruppe mit Christine Baur, Denise-Bergold-Caldwell, Maria Furtner, Muriel González Athenas, Felicitas Rachinger und Hannah Sommer (ebenfalls Mitglieder der Forschungsplattform CGI) diskutiert. Allen Beteiligten sei an dieser Stelle für ihr Feedback gedankt.

Die Studie richtet sich an interessierte Fachkolleg*innen, Studierende und administrative Mitarbeiter*innen an Hochschulen, denen – genau wie den Beschäftigten am CGI – die Weiterentwicklung und Institutionalisierung von Diversität und Diskriminierungskritik an Hochschulen ein Anliegen ist.

¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversität/Policy-und-Maßnahmen/Diversitätsmanagement/DMP-Diversitas.html> (12.6.23)

² Eine der beiden Professuren ist 50% dem CGI, 50 % dem Institut für Geschichtswissenschaften und Europäischer Ethnologie zugeordnet.

2 Einleitung

We can see the immediate difficulty of diversity work: to persist by making diversity into an explicit institutional end, by bringing diversity to the foreground, stops diversity from becoming habitual. While habits save trouble, diversity work creates trouble.³

Diversity beschäftigt österreichische und deutsche Hochschulen seit einigen Jahren zunehmend. Dies kann als Reaktion sowohl auf anhaltende Ungleichheiten in Hochschulen als auch deren Politisierung durch Betroffene, Wissenschaftler*innen, Studierende und Aktivist*innen gelesen werden. Diversity ist auch Teil der Profilbildung von Hochschulen geworden, die durch Steuerungslogiken des New Public Management um Studierende und deren Abschlüsse sowie finanzielle Mittel für Forschung und Lehre konkurrieren.⁴ Die Aktivitäten von Hochschulen und auch die Literatur zu Diversity sind kaum mehr überschaubar, zumal „Diversity“, „Diversität“, „Heterogenität“ und „Vielfalt“ sehr unterschiedlich verstanden und gefüllt werden können.

Diese Studie beschäftigt sich mit Diversity in der Hochschullehre – einem zentralen Handlungsfeld von Hochschulen. Üblicherweise wird heute von „Studium und Lehre“ oder „Lehren und Lernen“ gesprochen, um den hochschuldidaktischen *shift from teaching to learning* auch begrifflich sichtbar zu machen. Auch wenn es richtig ist, die Perspektive von Studierenden in den Fokus zu rücken, wird hier bewusst ausschließlich von Lehre gesprochen. Diversity zusätzlich in Bezug auf das Studium thematisch aufzugreifen, beinhaltet den gesamten Prozess der Immatrikulation, Angebote der Studienberatung und Rahmenbedingungen wie Finanzierung des Studiums oder studentisches Wohnen, was aber den Umfang dieses Forschungsprojekt deutlich gesprengt hätte.

Entwicklung der Fragestellung

Für den Zuschnitt der Studie war eine Beobachtung der Praxis richtungsweisend. Diese speist sich aus zwei Tätigkeitsbereichen: Meine Beschäftigung an der Freien Universität Berlin, wo ich über mehrere Jahre gemeinsam mit verschiedenen Kolleg*innen für die Konzeption, Erstellung, Weiterentwicklung und Implementierung der „Toolbox Gender und Diversity in der Lehre“⁵ zuständig war. Zudem meine freiberufliche Tätigkeit als Trainerin, die

³ Ahmed, 2012, 26f.

⁴ Vgl. Riegraf, 2018,

⁵ Die Toolbox ist ein Online-Instrumentenkasten mit Informationen, Vorschlägen und weiterführenden Ressourcen für die gender- und diversitätsbewusste Gestaltung von Hochschullehre. Das Angebot ist seit Ende 2016 Open Access verfügbar und wurde in verschiedenen Projektphasen sowohl über das Professorinnen-Programm als auch hochschuleigene Mittel finanziert. Mittlerweile gibt es eine entfristete Teilzeit-Stelle für die

Weiterbildungen zum Thema an verschiedenen Hochschulen anbietet, vor allem für die Zielgruppe der Lehrenden. Die Beobachtung war, dass es zwar notwendig ist, die Kompetenzentwicklung von Lehrenden zu begleiten, dies aber an unterschiedliche Grenzen stößt. Zum einen hinsichtlich der verfügbaren Ressourcen; denn sobald das Thema an einer großen Hochschule deutliches Interesse bei den Adressat*innen findet, ist die Nachfrage nach synchronen Weiterbildungsformaten kaum noch zu bedienen.⁶ Zum anderen, weil so immer nur ein kleiner Teil der Beschäftigten erreicht werden kann; an Universitäten sind das vorrangig Personen aus dem wissenschaftliche Mittelbau mit intrinsischer Motivation für diversitätsbewusste Lehre. Diese sind aber fast alle von befristeten Beschäftigungsverhältnissen betroffen und wechseln deshalb regelmäßig den Arbeitsort. Zudem haben sie in der Hierarchie der Organisation relativ wenig Einfluss auf notwendige Veränderungen. Der Fokus muss also darauf gerichtet werden, wie Diversity strukturell in der Lehre implementiert werden kann, damit die Umsetzung nicht ausschließlich von der Motivation und Kompetenz einzelner Lehrender abhängt. Das bedeutet nicht, Einzelpersonen aus der Verantwortung zu entlassen, sondern die Institution stärker in die Verantwortung zu nehmen. Dadurch werden folgende Fragen aufgeworfen: Was können Hochschulen tun, um die Implementation von Diversity in der Hochschullehre zu sichern? Welche Maßnahmen fördern die strukturelle Umsetzung?

Methodisch wurde ein explorativer und qualitativer Ansatz gewählt. Die Sichtung der umfangreichen Literatur zu Diversity in der Hochschullehre ergab, dass sich ein großer Teil der Autor*innen stark auf die mikrodidaktische Ebene konzentriert und damit auf den umfangreichen Handlungsspielraum von Lehrenden, die etwa über die methodische Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen weitgehend frei entscheiden können. Außerdem beinhalten viele Texte eine kritische Auseinandersetzung mit dem Diversitybegriff⁷. Antworten auf die formulierten Forschungsfragen finden sich selten. Dies mag an der Ablehnung von „Management“-Ansätzen liegen, mit denen Aktivitäten auf struktureller Ebene möglicherweise mehr in Verbindung gebracht werden. Oder daran, dass die Details der politischen Praxis der Hochschulsteuerung als Thema der Forschung generell eher abgelehnt

Toolbox, die weiterhin Angebote zur Weiterbildung für Mitglieder der Hochschule, insbesondere Lehrende, durchführt und organisiert, siehe <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/>.

⁶ Asynchrone Formate, ob als Selbstlernangebot oder in der Gruppe, können natürlich entwickelt werden. Doch der synchrone Austausch von Lehrenden spielt in deren Kompetenzentwicklung meiner Erfahrung nach aus unterschiedlichen Gründen eine so zentrale Rolle, dass dieser hoch priorisiert werden sollte.

⁷ Diversity wird dabei wenig in die Breite der Forschung gedacht, sondern meist als Diversity Management, -Policies oder -Mainstreaming verstanden. Das heißt, der Bezug zu Organisationen und Organisationsentwicklung spielt dabei latent immer eine Rolle. Viel Kritik an Diversity scheint sich zudem auf frühe Konzeptionen von Diversity und nicht die theoretischen Weiterentwicklungen zu beziehen. Bührmann, 2022, 43-45.

werden. Darüber hinaus kann es auch heikel sein, interne Organisationsprozesse und Konflikte in wissenschaftlichen Texten zu teilen und zu analysieren. Daher habe ich für diese Studie Expert*innen-Interviews durchgeführt, um Zugang zum Erfahrungswissen von Akteur*innen hochschulischer Diversity-Akteur*innen zu gewinnen. Auch Dokumentenanalysen, zum Beispiel von Homepages von Hochschulen oder anderen Einrichtungen fließen in die Analyse ein.⁸

Die Expert*innen-Interviews

Weil in der Literatur zu Diversity in der Hochschullehre die strukturelle Implementierung in all ihren Facetten kaum thematisiert wird, wurden im Rahmen der Studie elf Expert*innen-Interviews mit dreizehn Personen⁹ via Zoom durchgeführt. Da die Expert*innen auch Auskunft über ihre eigene Organisation gaben, inklusive informeller Praktiken und organisationale Widerstände, ist die Anonymität für einige von großer Bedeutung.¹⁰ Um diese zu gewährleisten, wird das Sample hier nur grob skizziert. Alle Expert*innen werden geschlechtsneutral bezeichnet. Befragt wurden Beschäftigte und ehemalige Beschäftigte an österreichischen wie an deutschen Universitäten und Fachhochschulen sowie eine Person, die als Student*in im Zusammenschluss freier Student*innenschaften engagiert ist. Unter den Beschäftigten waren Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeitende und Beschäftigte aus der Verwaltung. Bei der Auswahl von Expert*innen wurde darüber hinaus darauf geachtet, dass auch unterschiedlich positionierte Menschen, also marginalisiert oder privilegiert in Bezug auf verschiedene Diversity-Dimensionen, zu Wort kommen. Weiße cis Frauen stellen jedoch im Sample, ähnlich wie im Feld, einen großen Anteil der Expert*innen dar. Außerdem sind viele der Expert*innen im Bereich der Geschlechtergleichstellung bzw. in der Geschlechterforschung zu verorten. Durch diese Schwerpunkte im Sample besteht, ebenfalls wie im Feld, das Risiko von inhaltlichen Leerstellen und impliziter Biases. Das Thema Behinderung bzw. Ableismus wurde beispielsweise nicht adäquat abgedeckt. Bei den Interviews handelte es sich um leitfadengestützte Interviews¹¹ im Umfang von 60 Minuten bzw. bei zwei Interviewpartner*innen von 90 Minuten, die transkribiert¹² und mit

⁸ Zum Teil wurde die Erstellung der Studie dadurch erschwert, dass viele wichtige Online-Angebote nicht abrufbar waren, begründet durch Cyber-Angriffe auf unterschiedliche Hochschulen. Eine anderweitige Recherche dieser Inhalte konnte aus Kapazitätsgründen nur teilweise und unsystematisch erfolgen.

⁹ Ich möchte mich bei alle Expert*innen bedanken, die so großzügig und vertrauensvoll ihr Wissen mit mir geteilt haben. Aufgrund des Umfangs der Studie konnte ich viele interessante und wichtige Punkte aus den Interviews nicht einfließen lassen. Ich hoffe, den Interviews dennoch zumindest halbwegs gerecht zu werden.

¹⁰ Die Zitate wurden den Expert*innen vor der Veröffentlichung zur Freigabe vorgelegt.

¹¹ Der Leitfaden findet sich im Anhang.

¹² Die Transkription wurde erst mit der automatische Spracherkennung f4transkript durchgeführt und das Transkript dann korrigiert. Die sehr häufige Setzung von Punkten durch das Programm ist teilweise beibehalten worden. Es wurden nur sprachliche Äußerungen transkribiert und keine parasprachlichen Elemente wie Pausen,

Hilfe der Software f4analyse inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Das methodische Vorgehen dieser Studie ist also explorativ und qualitativ, womit der Anspruch auf Repräsentativität im Sinne eines Qualitätskriteriums quantitativer Forschung keine Gültigkeit hat. Zum Teil wird dennoch angemerkt, ob einzelne, mehrere oder (fast) alle Expert*innen bestimmte Aspekte thematisiert haben, um Leser*innen eine bessere Einordnung zu ermöglichen.

Aufbau und Schwerpunkte der Studie

Bei der Auswertung der Daten in Form transkribierter Interviews war es notwendig, klare Schwerpunkte zu setzen, um den Umfang der Studie zu begrenzen. Zur Strukturierung der Schwerpunkte wurde eine Systematik zu Dimensionen gleichstellungsorientierter Didaktik¹³ herangezogen. Diese ist in einem Forschungsprojekt entstanden, das in die Phase des Gender Mainstreaming in der deutschen Verwaltung einzuordnen ist. Gender Mainstreaming steht für einen Paradigmenwechsel in der Gleichstellungsarbeit und nimmt alle Mitglieder einer Organisation, insbesondere aber die Leitungsebene in die Verantwortung, bei allen Entscheidungen, Prozessen und Produkten, zum Beispiel in der Lehre oder Weiterbildung, systematisch deren Auswirkungen auf die Geschlechterverhältnisse zu berücksichtigen. Gender wird also zum Querschnittsthema und soll auf struktureller Ebene bearbeitet werden. Als weitere Stärke der gleichstellungsorientierten Didaktik kann deren empirische Grundlage angeführt werden, wobei sich die Untersuchung auf Weiterbildungsveranstaltungen in der öffentlichen Verwaltung bezog. Außerdem umfasst das Konzept nicht nur die Mikro-, sondern zudem Makrodidaktik, womit die Individualisierung von Handlungsansätzen verhindert wird. Nicht zuletzt beinhaltet das Didaktikkonzept die Ebene der Programmplanung bzw. -inhalte, die außerhalb der Fachdidaktik oft vernachlässigt werden, was zu einer Überbetonung von Methoden des Lehrens und Lernens führt. Die Systematik zur gleichstellungsorientierten Didaktik bietet sich also aufgrund von einer Vielzahl an Parallelen zwischen den behandelten Feldern und zum Schwerpunkt der Forschungsfrage an. In der Auswertung der Expert*innen-Interviews wird die Programmebene von Diversity als Inhalt (Kapitel 3), der Aspekt der Weiterbildung und Kompetenzentwicklung (Kapitel 4) sowie auch hochschulische Rahmenbedingungen (Kapitel 5) als Schwerpunkte bearbeitet. Zuvor werden verschiedene notwendige Rahmungen der Studie vorgestellt. Kapitel 2 beginnt

Lachen, Ausatmen etc. Die Transkripte wurden z.T. sprachlich geglättet, so etwa Wortwiederholungen oder unabgeschlossene Halbsätze getilgt. Ebenso wurden Passagen, denen keine inhaltliche Bedeutung zukommt, z.B. Absprachen zwischen zwei Expert*innen, wer auf die Frage (zuerst) antworten möchte, in der Regel gelöscht, ohne dies zu markieren. Größere, insbesondere inhaltliche Auslassungen und Einfügungen sind durch eckige Klammern kenntlich gemacht.

¹³ Kaschuba/Derichs-Kunstmann, 2009.

mit einer Klärung des verwendeten Diversitybegriffs (Kapitel 2.1), geht kurz auf die rechtlichen Rahmenbedingungen ein (Kapitel 2.2), stellt Leser*innen einen Überblick mit Daten zur Repräsentation unterschiedlicher Gruppen unter Studierenden und Lehrenden zur Verfügung (Kapitel 2.3) und zeigt dann schlaglichtartig Diskriminierungserfahrungen, v.a. von Studierenden (Kapitel 2.4), auf. Das Kapitel 2 rahmt damit den Forschungsgegenstand theoretisch, rechtlich, empirisch und normativ, denn es zeigt den Status quo und die daraus abzuleitenden Handlungsnotwendigkeiten für Diversity in der Hochschullehre.

Die Studie bezieht sich auf österreichische und deutsche Hochschulen und versucht sowohl die Rahmung als auch Ansätze zur Implementierung in beiden Ländern gleichermaßen darzustellen. Diesbezüglich ist durch die umfangreichere Feldkompetenz der Autorin in Deutschland jedoch nicht auszuschließen, dass es manchmal eine Schiefelage gibt.

Aufgrund der Heterogenität von Hochschulen und Zielsetzungen in Bezug auf Diversity kann es kein Konzept zur Implementation von Diversity in der Lehre geben, das für alle passend ist. Die Studie stellt vielmehr den Versuch dar, Erfahrungswissen von Expert*innen über Diversity in der Lehre zugänglich zu machen und unterschiedliche Bausteine zur Implementierung darzustellen und kritisch zu diskutieren.

3 Rahmung des Forschungsgegenstands

In diesem Kapitel werden begriffliche, rechtliche und empirische Grundlagen erläutert. Dabei geht es zunächst um das Verständnis von Diversity, auf dem die Konzeption dieser Studie beruht. Im Abschnitt zu den Rechtsgrundlagen von Diversity wird kurz der umfangreiche Rahmen von Antidiskriminierung skizziert, dem Hochschulen verpflichtet sind. Anschließend folgen ausgewählte Daten zur Repräsentation unterschiedlicher Personengruppen an Hochschulen, wobei für einige Gruppen eher von fehlender oder unzureichender Repräsentation gesprochen werden müsste. Zuletzt werden Daten zu Diskriminierungserfahrungen von Studierenden an Hochschulen dargestellt.

3.1 Diversity-Verständnis

“Diversity” can be used as an adjective, as a way of describing the organization, a quality, or an attribute of an organization. The language of diversity can also be

used normatively, as an expression of the priorities, values, or commitments of an organization.¹⁴

Dieser Studie liegt ein machtkritischer Diversity-Begriff¹⁵ zugrunde, das heißt, es soll nicht um Unterschiede, sondern Ungleichheiten gehen, nicht um Nutzen, sondern um Gerechtigkeit. Diversity ist ohne die verschiedenen sozialen Bewegungen, die Diskriminierung und Unterdrückung aufzeigten und bekämpften – und dies weiterhin tun –, in dieser Form nicht denkbar. Für ein solches Verständnis von Diversity wird in der gegenwärtigen deutschsprachigen Literatur zu Hochschullehre häufig plädiert, die Abgrenzung von einem (zu) nutzenorientierten Diversity-Begriff ist umfangreich. Ein ausschließlich funktionales Verständnis, das Diversity als ökonomische Ressource versteht, findet sich im Kontext von Hochschullehre in der Literatur nicht. Deutlich wird diese Ausprägung jedoch, wenn in Hochschulgremien diskutiert wird, wie mit einem – mit zunehmender Diversität der Studierenden in Zusammenhang gebrachtem – vermeintlichen Sinken des Leistungsniveaus umgegangen werden soll oder reflexartig Sorge um die Aufweichung von Leistungsstandards bei Berücksichtigung der Diversität von Studierenden geäußert wird.¹⁶

Diversity umfasst unterschiedliche Dimensionen, die auch als Ungleichheits-Dimensionen, Differenzen oder Kategorisierungen bezeichnet werden. Dieser Studie liegt ein konstruktivistisches Verständnis von Diversity-Dimensionen zugrunde: Differenzen werden weder als natürlich noch als unveränderbar verstanden, sondern als gesellschaftlich hergestellt. Dabei folgt die gesellschaftliche Reproduktion der Diversity-Dimensionen oft einem binären und grundsätzlich einem hierarchisierten Ordnungsprinzip. Für Andrea Bührmann lösen konstruktivistisch orientierte Diskursstränge spätestens in den 2000er Jahren die „positivistisch-funktional orientierte Diversitätsforschung“¹⁷ ab.

Die Benennung der Diversity-Dimensionen bzw. von verschiedenen Unterformen oder Ausprägungen ist sowohl historisch als auch aktuell umkämpft und der Sprachgebrauch verändert sich laufend. Zu bevorzugen sind wertneutrale Bezeichnungen und Selbstbezeichnungen, wobei auch innerhalb von Communities nicht immer Einigkeit über geeignete Begriffe herrscht. Manche (ermächtigende) Selbstbezeichnungen sind darüber

¹⁴ Ahmed, 2012, 52.

¹⁵ In der Literatur wird manchmal der Begriff „Critical Diversity“ genutzt, um ein vergleichbares Verständnis von Diversity, wie es hier skizziert wird, sichtbar zu machen, vgl. Steyn/Dankwa, 2021.

¹⁶ Elke Wild und Wiebke Esdar bilanzieren in einem 2014 veröffentlichten Gutachten im Auftrag der deutschen Hochschulrektor*innenkonferenz (HRK), „dass das Thema Heterogenität (vor allem im universitären) Hochschulkontext – genauso wie in der Vergangenheit im Schulkontext – eng mit Fragen der Aufrechterhaltung des durchschnittlichen Leistungsniveaus und des Ausgleichs von (sozial bedingten) Leistungsungleichheiten verknüpft wird“. Wild/Esdar, 2014, 18.

¹⁷ Bührmann, 2022, 37-39.

hinaus nicht als Fremdbezeichnungen geeignet, insbesondere wenn Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft über marginalisierte Menschen oder Gruppen sprechen.

Eine Möglichkeit, die machtkritischen Wurzeln von Diversity auch begrifflich sichtbar zu machen, ist nicht von Diversity-Dimensionen, Kategorisierungen oder Merkmalen zu sprechen, sondern die unterschiedlichen Machtverhältnisse wie Ableismus oder Rassismus zu benennen. Manche Autor*innen und Expert*innen bevorzugen auch Diversität gegenüber Diversity, um bereits begrifflich Abstand von Ansätzen des Diversity-Managements zu nehmen.

Üblicherweise werden als Diversity-Dimensionen mindestens die antidiskriminierungsrechtlich¹⁸ geschützten sog. diskriminierungsrelevanten Merkmale¹⁹ genannt: Alter, Behinderung²⁰, Ethnizität, Geschlecht²¹, Religion und Weltanschauung sowie sexuelle Identität. Der rechtliche Diskriminierungsschutz stellt einen normativen Rahmen und damit auch eine zentrale Begründung für Diversity an Hochschulen dar. Eine bloße Bezugnahme auf Rechtsnormen ist jedoch nicht sinnvoll, da auch entlang weiterer Differenzen strukturelle Diskriminierung vorliegt und damit, einem machtkritischen Diversity-Begriff folgend, für die Notwendigkeit von Antidiskriminierung argumentiert werden muss. Insbesondere Familie bzw. Care-Arbeit und soziale Herkunft werden in diesem Sinne als an Hochschulen zu berücksichtigende Dimensionen genannt, etwa von der deutschen Antidiskriminierungsstelle des Bundes²² oder im „Higher Education Awareness for Diversity Wheel“ (HEAD-Wheel) der FH Oberösterreich²³ im Bereich demographische Diversität bzw. Antidiskriminierung. Werden nicht nur einzelne, sondern mehrere Diversity-Dimensionen berücksichtigt, spricht man von einem horizontalen Ansatz. Klar voneinander zu trennen, wie in sprachlichen Auflistungen oder graphischen Darstellungen, sind die Diversity-Dimensionen tatsächlich nicht. Die Überkreuzungen und Verschränkungen werden

¹⁸ Österreich und Deutschland mussten als Mitglieder der EU verschiedene europäische Antidiskriminierungs-Richtlinien in nationales Recht integrieren. Bei der Nennung der Merkmale ist keines der beiden Länder über die geforderten Normen hinausgegangen, sodass diese prinzipiell übereinstimmen. Deutschland hat allerdings den umstrittenen Begriff „Rasse“ in das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) aufgenommen, um den Bezug zu rassistischer Diskriminierung herzustellen. Ausführlicher zur Begriffsdebatte vgl. Barskanmaz/Samour, 16.6.2020 und Cremer, 2010.

¹⁹ Der Begriff Merkmal ist im juristischen Kontext üblich, hat jedoch für Menschen, die sich weniger mit Antidiskriminierungsrecht beschäftigen einen essentialistischen Anklang. Es besteht in der Auslegung von rechtlichen Normen wie dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz jedoch Einigkeit, dass auch *zugeschriebene* Merkmale abgedeckt sind, was vielleicht mit dem Perspektivwechsel von Kategorien zu Kategorisierungen verglichen werden kann.

²⁰ Darunter fallen auch chronische Erkrankungen, die länger als sechs Monate andauern.

²¹ Geschlecht bezieht sich nicht nur auf Frauen und Männer, sondern umfasst auch andere Geschlechtsidentitäten wie trans* oder nicht-binär.

²² Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2014, 12.

²³ Vgl. Gaisch/Preymann/Aichinger, 2020, 139.

zumeist unter dem Schlagwort Intersektionalität²⁴ diskutiert, wobei Kimberlé Crenshaw den Begriff *intersectionality* prägte. Sie unterscheidet in ihrem Konzept (1989) zwischen struktureller und politischer Intersektionalität.²⁵

Vor dem hier skizzierten Hintergrund von Diversity ergeben sich unterschiedliche Positionierungen für Personen – als strukturell diskriminiert oder privilegiert. Richtete sich der Blick bei Diskriminierung lange auf die als „Andere“ markierten und marginalisierten, etwa in der sog. Ausländerpädagogik, wurden nach und nach zunehmend diejenigen Personen oder Gruppen thematisiert, die privilegierte Positionierungen einnehmen. Dies bewirkt zum einen, dass die implizite Norm bzw. die Mehrheit (nicht nur im quantitativen Sinn) sichtbar gemacht und benannt wird, etwa als cisgeschlechtlich oder weiß. Die Thematisierung von Privilegien bewirkt außerdem, dass es keine Neutralität, kein Außerhalb von Diversity gibt und somit gerade privilegierte Menschen Verantwortung für Diversity übernehmen müssen. Gleichzeitig darf die doppelte Perspektive auf Diskriminierung und Privilegierung nicht zu Gleichmacherei führen, denn natürlich stellt die soziale Positionierung einen bedeutsamen Unterschied dar. Auch wenn das Erkennen von eigenen Privilegien schmerzhaft sein kann, kann es keineswegs gleichgesetzt werden mit der strukturellen Nicht-Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und dem damit verbundenen Othering²⁶. Daher geht das Erleben struktureller Diskriminierung mit dem Erwerb von Erfahrungswissen einher, das im Kontext Diversity neben erworbenem Fachwissen als wichtiger Modus von Erkenntnisgewinn und Wissensproduktion anerkannt werden muss.

3.2 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Darstellung aller in Österreich und Deutschland geltenden Rechtsnormen, aufgrund derer Diskriminierungsverbote bestehen, übersteigen den Umfang und Zuschnitt dieser Studie. So sollen hier vor allem die zentralen Normen genannt werden, um zu verdeutlichen, dass der Abbau von Diskriminierung an Hochschulen kein ‚nice to have‘ ist, sondern eine einzulösende Verpflichtung.

Dass Diskriminierung aufgrund verschiedener Kategorisierungen an staatlichen Hochschulen verboten ist, geht in beiden Ländern auf die Verfassung zurück. Ebenso ist in der Bundesverfassung Art. 7 (2) der staatliche Auftrag zur tatsächlichen Durchsetzung der

²⁴ Vgl. Grenz/Mefebue/Bührmann, 2022, 3-9.

²⁵ Vgl. Baer/Bittner/Göttsche, 2010, 21-23.

²⁶ Unter Othering versteht man die Abgrenzung einer Gruppe oder eine Person der Mehrheitsgesellschaft von einer anderen als „anders“ und fremd konstruierten Gruppe oder Person. Othering basiert auf asymmetrischen Machtverhältnissen.

Gleichstellung von Mann und Frau bzw. im Grundgesetz Art. 3 (2) die tatsächliche Gleichberechtigung von Frauen und Männern festgeschrieben. Diese Normen sind die verfassungsrechtliche Grundlage für umfassende Regelungen zur Geschlechtergleichstellung, inklusive der Möglichkeit positiver Maßnahmen wie etwa der Frauenquote. In Deutschland kommen für Hochschulen als Bildungseinrichtungen die Verfassungen der Bundesländer und die entsprechenden Landes-Gleichstellungsgesetze dazu.

Neben der Gleichstellung der Geschlechter haben beide Länder juristische Normen hinsichtlich Behinderung verabschiedet: In Österreich handelt es sich um das Behinderten-Einstellungsgesetz sowie das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz, in Deutschland um das Behindertengleichstellungsgesetz. Für die Umsetzung der Inklusion von Menschen mit Behinderung ist die UN-Behindertenrechtskonvention, die von beiden Ländern unterzeichnet wurde, darüber hinaus als zentrale Referenz zu nennen.

Zur Umsetzung verschiedener EU-Richtlinien zu Antidiskriminierung wurden in Österreich die bereits existierenden Gleichbehandlungsgesetze überarbeitet und 2004 in das Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (GIBG) überführt. In Deutschland wurde 2006 ein neues Gesetz, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), verabschiedet.

Ganz zentral für österreichische Universitäten ist das Universitätsgesetz (UG),²⁷ das u.a. die geschlechtergerechte Zusammensetzung von Kollegialorganen (§ 20a), Frauenförderplan und Gleichstellungsplan (§ 20b) sowie die Einrichtung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen (§ 42) regelt. Für deutsche Hochschulen sind das Hochschulrahmengesetz (HRG), die Hochschulgesetze der Länder, die bereits erwähnten Landesgleichstellungsgesetze zur Gleichstellung der Geschlechter und z.T. Landesgesetze zur Gleichbehandlung von Menschen mit Behinderung zu nennen. Darüber hinaus sind Hochschulen berechtigt, eigene Regelungen zum Diskriminierungsschutz zu erlassen, die über diesen Rahmen hinausgehen.²⁸

Die Implementierung von Diversity in der Hochschullehre findet also auf Grundlage eines ausdifferenzierten rechtlichen Rahmens statt, der Diskriminierung (wenngleich nicht in allen Ausprägungen) verbietet, Hochschulen in Bezug auf Geschlecht und Behinderung zur aktiven Förderung der Gleichstellung verpflichtet und außerdem positive Maßnahmen²⁹ erlaubt.

²⁷ Auf Ausführungen zum Fachhochschulgesetz wird aus Platzgründen verzichtet.

²⁸ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2020, 8.

²⁹ Bereits seit 2010 wird gefordert, dass positive Maßnahmen nicht nur erlaubt sein sollten, sondern gesetzlich gefordert werden sollten, vgl. Klose/Merx, 2010.

3.3 Repräsentation

Ich bin weit und breit die einzige non-binär queere, aber Person of Colour auf dieser Ebene mit Doktorat und unbefristeter Admin-Stelle. Aber im wissenschaftlichen Personal sieht's noch viel schlimmer aus. Das ist kein Zufall. Es gibt ein paar wenige Studierende of Colour, [aber das] sind wirklich wenige und ich verstehe es auch. Es hat auch mit der Lehre zu tun, mit der Ausrichtung. Aber das sorgt auch dafür, dass es – also eben, es gibt uns. Viele werden trotzdem nicht angestellt, kriegen keine Chance, da überhaupt mal hineinzukommen, weil dieses *cultural cloning*³⁰ so stark ist. Also eben, ich frage mich auch, wie so eine Diversifizierung von Lehre funktionieren soll, wenn die Hürden auf so vielen Ebenen so eingebaut und festgefahren sind, auch und vor allem in den Gender Studies. Und das finde ich nach wie vor sehr enttäuschend. (Interview A, Absatz 20)

Auch wenn in Deutschland und Österreich heute fast die Hälfte der jungen Erwachsenen ein Studium aufnimmt³¹, sind bestimmte Gruppen an Hochschulen unterrepräsentiert. Vor allem auf der akademischen Karriereleiter der Hochschulen nimmt ihr Anteil mit steigendem Qualifikationsniveau und Status der Positionen kontinuierlich ab. Das heißt: Studierende in Deutschland und Österreich sind divers, aber weniger divers als die Gesellschaft – und Lehrende sind noch weniger divers als Studierende. In der Genderforschung wird dieser empirische Befund als „leaky pipeline“³² bezeichnet; Forschungen zur bildungsspezifischen Benachteiligung sprechen von einem „Bildungstrichter“; René Krempkow prägte kürzlich den Begriff des Migrations-Bildungstrichters.³³ Im folgenden Kapitel werden einige Schlaglichter auf diese soziale Segregation im hochschulischen Bereich geworfen. Die Kenntnis über das intersektionale Zusammenwirken unterschiedlicher Exklusionsmechanismen ist leider äußerst lückenhaft.³⁴

³⁰ Vgl. Essed, 2002.

³¹ Bildungsberichterstattung, 2022, 193f., Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 61.

³² Riegraf, 2018.

³³ Krempkow, 2022.

³⁴ Darauf, dass Benachteiligungen weder additiv betrachtet noch isoliert voneinander analysiert werden können, sondern in ihrem Zusammenwirken und in ihren Wechselverhältnissen untersucht werden muss(t)en, weisen zahlreiche Befunde der Intersektionalitätsforschung hin (Biele Mefebue/Bührmann/Grenz, 2022, 2; Steinweg/Roland/Poggenburg/Strohmann/Otto/Abraham/Schumacher/Jungbluth, 2023).

3.3.1 Studierende

Hinsichtlich der hier relevanten Diversitätskategorien erfassen die in Österreich und Deutschland regelmäßig stattfindenden Studierenden-Sozialerhebungen³⁵ Daten vor allem über Gender/Geschlecht, soziale Herkunft, Alter, über (mentale) gesundheitliche Beeinträchtigungen, Behinderungen, chronische Krankheiten, zur Staatsbürgerschaft sowie inzwischen auch über den Migrationshintergrund³⁶. Diese Daten liefern Hinweise auf Benachteiligung und Chancenungleichheit an den Hochschulen. Um die Selektion innerhalb der Hochschulen zu erfassen, wird im Folgenden auch das Thema, wer ein Studium oder ggf. eine Promotion abbricht, behandelt. Die Zahlen sind in beiden Ländern hoch, bei Bacheloranfänger*innen etwa ein Drittel.³⁷ Auch wenn ein Studienabbruch aus subjektiver Sicht richtig sein kann, kann sich darin gleichermaßen institutionelles Versagen äußern. Gleichzeitig lässt sich Studienerfolg nicht allein am absolvierten Abschluss messen.³⁸ In beiden Ländern liegen weder in der amtlichen Statistik noch in Studierendensurveys Daten (bzw. entsprechende Datenauswertungen) über Sexualität, Religion, Trans*, Inter* oder nicht-binäre Identitäten und damit verbundene mögliche strukturelle Benachteiligungen vor. In Österreich wie Deutschland werden Gender/Geschlecht in fast allen hier verwendeten Erhebungen binär erfasst.

Geschlecht: Frauen- und Männeranteil

In beiden Ländern scheinen auf den ersten Blick die Barrieren für den Zugang junger Frauen zur akademischen Ausbildung abgebaut: Mehr als die Hälfte der Studierenden im ersten

³⁵ In Österreich werden Daten zur Zusammensetzung und sozialen Lage der Studierenden (neben der Hochschulstatistik) durch die Studierenden-Sozialerhebungen erhoben, deren aktuellste auf Daten von 2019 basiert Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020. Die 21. und letzte Veröffentlichung einer Sozialerhebung unter deutschen Studierenden (mit Daten von 2016) erfolgte 2017 (Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky, 2017). Augenblicklich wird die bisherige Sozialerhebung mit dem Studierendensurvey der Universität Konstanz zusammengeführt. Die Veröffentlichung der Daten einer neuen Studierendenbefragung vom Sommersemester 2021 steht aus.

³⁶ Auch wenn sich dadurch die Datenlage zur Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund und/oder nicht-österreichischer bzw. nicht-deutscher Staatsbürgerschaft verbessert hat, ist das Merkmal „Migrationshintergrund“ untauglich, strukturelle und individuelle Diskriminierungen aufgrund von rassistischen Zuschreibungen oder etwa wegen Tragen eines Kopftuches zu erfassen. Vgl. Gemeinsame Wissenschafts-Konferenz, 2021, 6. Zu diesen und weiteren Herausforderungen bei der Erfassung von Diskriminierungsdaten vgl. Baumann/Egenberger/Supik, 2018.

³⁷ Durchschnittlich beenden in Deutschland weniger als ein Drittel der Bacheloranfänger*innen des Jahrgangs 2012/13 im Jahr 2020: 28%) und in Österreich mehr als ein Drittel der Bacheloranfänger*innen dieses Jahrgangs (im Jahr 2019: 36%) das begonnene Studium ohne Abschluss. Allerdings ist die Erfassung der tatsächlichen Abbrüche schwierig; auch wechseln viele das Studium oder die Hochschule (Heublein/Hutsch/Schmelzer, 2022: 2, 5; Schubert, 2020, 61, 63).

³⁸ Studienerfolg lässt sich auch anhand von Studienzufriedenheit, Aneignung fachspezifischer und -übergreifender Kompetenzen, akademischer und sozialer Integration in den Hochschulkontext messen. (Langfeldt/Jungermann 2021, 8ff.).

Hochschulsemester und etwas mehr der Hochschulabsolvent*innen sind Frauen.³⁹ Während in der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund mehr Männer als Frauen über einen Hochschulabschluss verfügen (32,4% vs. 26,5%), ist der Anteil bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zwar insgesamt niedriger, der Anteil der Frauen jedoch höher (21,0% vs. 23,7%).⁴⁰

Frauen- und Männeranteile variieren in beiden Ländern je nach fachlicher Ausrichtung des Studiums stark. Hohe Frauenanteile gibt es in beiden Ländern in pädagogischen, gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Studien; geringere Anteile in ingenieurwissenschaftlichen Fächern, Informatik und in einigen naturwissenschaftlichen Fächern wie Physik.⁴¹

Unter PhD- oder Doktoratsstudierenden ist das Geschlechterverhältnis in beiden Ländern unausgeglichen: Österreich liegt an drittletzter, Deutschland an achtletzter Stelle im EU-Ranking, dem steht ein Durchschnittswert der EU-28-Länder von 48% Frauen gegenüber (European Union 2019: 19).⁴² Zudem stagniert der Frauenanteils an den Promotionen in beiden Ländern. In Deutschland liegt er seit ungefähr zehn Jahren bei 45%.⁴³ Während im EU-Schnitt der Frauenanteil der Absolvent*innen eines PhD-/Doktoratsstudiums seit 2004 um 3,8 Prozentpunkte gestiegen ist, waren es in Österreich nur 1,8 Prozentpunkte.⁴⁴

Frauen beginnen nicht nur deutlich seltener ein Promotions-/Doktoratsstudium als Männer, sie schließen es auch seltener ab: Einer Untersuchung von Gesche Brandt und Anja Franz (2020) zufolge lag in Deutschland die Abbruchquote in den drei untersuchten Jahrgängen unter Frauen bei 21% und damit höher als bei Männern mit 18%.⁴⁵ Auch in Österreich schließen Frauen mit 31% versus 42% deutlich seltener ein begonnenes Doktoratsstudium ab als Männer.⁴⁶

Soziale Herkunft

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungslaufbahn ist für beide Länder empirisch vielfach belegt, ebenfalls deutet sich an, dass dieser durch die Coronapandemie verschärft

³⁹ Statistisches Bundesamt (DESTATIS)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), 2021, 116; Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 23.

⁴⁰ Gemeinsame Wissenschafts-Konferenz, 2021, 6.

⁴¹ OECD, 2019, 2021; Statistisches Bundesamt (DESTATIS)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), 2021, 112; Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 36. Nach wie vor relevante Gründe für den Gender Gap zwischen sozial- und naturwissenschaftlicher Studienwahl trotz sich wandelnder Berufswahlorientierungen von Frauen und Rekrutierungsversuchen durch Hochschulen siehe z.B. Solga/Pfahl, 2009.

⁴² European Commission, 2019, 19.

⁴³ Gemeinsame Wissenschafts-Konferenz, 2021, 8.

⁴⁴ Wroblewski/Striedinger, 2018, 11ff.

⁴⁵ Brandt/Franz, 2020.

⁴⁶ Schubert/Binder/Dibiasi/Engleder/Unger, 2020, 161.

wurde. Dabei ist vor allem die Elternbildung zentral.⁴⁷ Je höher deren formales Bildungsniveau, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium aufgenommen und dass dieses Studium erfolgreich beendet wird.⁴⁸ Dabei hängen in Deutschland der Zugang zur Hochschule und damit die Bildungschancen in stärkerem Maße vom Elternhaus ab: Während in Österreich zwei Drittel der Studierenden Eltern ohne akademischen Abschluss haben,⁴⁹ sind es in Deutschland weniger als ein Drittel, umgekehrt kommt mehr als die Hälfte aller in Deutschland Studierenden (2016: 52%, 2012: 50%) aus einem Haushalt, in dem mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt.⁵⁰ Obwohl in Österreich, auch im Vergleich mit anderen europäischen Ländern, der Anteil der Studierenden mit Eltern, die keine Akademiker*innen sind, sich vergleichsweise hoch darstellt, ist hier die Wahrscheinlichkeit zu studieren für die Nachfahren von Eltern mit Hochschulzugangsberechtigung oder tertiärem Abschluss⁵¹ mehr als doppelt so hoch wie für jene aus einem Elternhaus fern⁵² von anerkannten Bildungsabschlüssen.⁵³ Wird nur die Gruppe der Studierenden mit in Österreich geborenen Eltern betrachtet, fällt der Anteil aus den oberen Schichten noch drastischer aus: „2019 ein Fünftel der Studierenden [sind] aus hoher Schicht (20%), weitere 34% sind aus gehobener Schicht, 29% aus der mittleren und mit 16% kommen Studierende am seltensten aus der niedrigen Schicht.“⁵⁴ Diese Schichtabhängigkeit der Rekrutierungsquoten hat sich seit 2007 wenig verändert. Ähnliches gilt für die Segregation nach Hochschultypen und Fächern an den Hochschulen: An Fachhochschulen sind Studierende aus „bildungsferner“ Schicht weniger deutlich unterrepräsentiert als an Universitäten.⁵⁵ Die soziale Herkunft beeinflusst auch die Studienfachwahl: Je höher der Status und das zu erwartende Einkommen eines Studiums, aber

⁴⁷ Elternbildung bestimmt den Schichtindex deutlich stärker als der Berufsstatus. Dabei bezieht sich die österreichische Studierenden-Sozialerhebung insbesondere auf zwei Merkmale, die die soziale Herkunft der Studierenden beschreiben: „Schichtindex (auf Basis von Bildungsstand und Berufsstatus der Eltern) und Bildung der Eltern (höchster abgeschlossener Bildungsabschluss)“.

Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 128.

⁴⁸ Bildungsberichterstattung, 2022, 122.

Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky, 2017;

Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020.

⁴⁹ Bundesministerium Bildung, 2020, 46; Statistisches Bundesamt (DESTATIS)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), 2021, 117.

⁵⁰ Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky, 2017, 27.

⁵¹ Dazu zählen Abschlüsse an Hochschulen sowie Fachhochschulen, Verwaltungsfachhochschulen, Berufs- und Fachakademien, Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens.

⁵² Als bildungsfern gelten hier Personen ohne Matura, als bildungsnah jene, die mindestens über eine Matura verfügen. Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 121. Der Begriff „bildungsfern“ wird vielfach kritisiert, z.B. weil nur formalisierte Schul- und Berufsbildungsabschlüsse betrachtet werden und Abschlüsse aus anderen Ländern in Deutschland und Österreich oft nicht anerkannt werden.

⁵³ Fellner, 2022, 28f.

⁵⁴ Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 129

⁵⁵ Ebd., 119.

auch: je anspruchsvoller es gilt, desto niedriger ist der Anteil der Studierenden mit niedriger Elternbildung. Am niedrigsten ist der Anteil in Medizin – hier haben nur knapp 20% der Eltern von Studierenden kein Abitur, bei gut 80% verfügen die Eltern über Matura/Abitur, einen Hochschulabschluss oder darüber hinaus einen Dokortitel.⁵⁶

Zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts sind in beiden Ländern vor allem Studierende aus Nicht-Akademiker*innenfamilien auf zusätzliche Einnahmen aus einer eigenen Erwerbstätigkeit angewiesen. Insgesamt sind im Sommersemester 2019 in Österreich 65% der Studierenden erwerbstätig. Dazu kommen studienbegleitende Praktika oder Pflichtpraktika, die in Österreich oft kaum oder gar nicht bezahlt sind, in Deutschland inzwischen immerhin nach dem gesetzlichen Mindestlohn bezahlt werden müssen.⁵⁷ Die damit verbundenen (zeitlichen) Belastungen wirken sich oft negativ auf den Studienverlauf aus und führen mitunter zum Studienabbruch.⁵⁸ Zahlreiche Forschungsergebnisse verweisen hier auf die Relevanz der sozialen Herkunft. So kommen in Deutschland mehr als die Hälfte (56%) der Studienabbrecher*innen in einer Untersuchung auf Basis von Daten des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) aus einem Elternhaus, in dem beide Elternteile nicht studiert haben.⁵⁹

Damit wirkt sich die soziale Herkunft nicht nur auf die Wahrscheinlichkeit aus, ein Studium aufzunehmen – indem weniger als ein Drittel der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern kommen –, sondern sie wirkt ebenfalls in hohem Maße fort. Die Verschlechterung der finanziellen Lage insbesondere dieser Studierender durch Coronapandemie und die Inflation nach dem Angriff auf die Ukraine ist durch die Sozialerhebungen noch nicht erfasst. Es zeichnet sich jedoch ab, dass sich die Studienbedingungen allgemein sowie die Finanzierungssituation für diese Gruppe besonders verschlechtert haben. Die Folgen, die dies perspektivisch auf die Zahl der Studienabbrüche haben könnte, sind noch nicht absehbar.⁶⁰

Studierende mit Kind

In Österreich haben 7,5% der Studierenden Kinder unter 25 Jahren; 12% von ihnen und damit 0,9% der Studierenden insgesamt – darunter fast ausschließlich Frauen – sind alleinerziehend. Zwei Drittel (66%) der studierenden Eltern können die Betreuung ihrer Kinder nicht (43%) oder nur teilweise (23%) so regeln, dass sie uneingeschränkt studieren können; studierende

⁵⁶ Ebd., 136.

⁵⁷ Zucha/Binder/Dibiasi/Zaussinger, 2020.

⁵⁸ Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 243-245.

⁵⁹ Heublein/Schmelzer, 2018, 59 siehe auch Heublein/Huttsch/Schmelzer, 2022.

⁶⁰ Bildungsberichterstattung, 2022, 212f.; Zimmer/Lörz/Marczuk, 2021.

Mütter deutlich häufiger als studierende Väter.⁶¹ In Deutschland haben 6% aller Studierenden mindestens ein Kind. Von zehn Studierende mit Kind ist fast eine*r alleinerziehend (10% der Mütter, 7% der Väter). Ausschließlich Frauen nennen familiäre Gründe (6%) als ausschlaggebend für einen Studienabbruch.⁶² In beiden Ländern ist das im Zusammenhang damit zu sehen, dass Studierende mit Kindern, vor allem solche mit Kleinkindern und Alleinerziehende, besonders häufig von finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind.⁶³ In der Coronapandemie hat sich für studierende Eltern, im Besonderen für studierende Mütter, nicht nur die Lehr- und Lernsituation stärker verschlechtert als für andere Studierendengruppen, sondern auch die Finanzierungssituation. Das spiegelt sich auch in einer erhöhten Studienabbruchintention wider.⁶⁴

Studieren mit Behinderung und chronischen Erkrankungen

Der Anteil an Studierenden mit Beeinträchtigung steigt seit dem Jahr 2000. Die meisten dieser Beeinträchtigungen sind nicht wahrnehmbar: Knapp zwei Drittel der Behinderungen bleiben an Hochschulen unbemerkt, wenn Studierende nicht selbst darauf hinweisen.⁶⁵ Im Sommersemester 2019 hatten in Österreich 12% aller Studierenden eine oder mehrere studienerschwerende Beeinträchtigung(-en)⁶⁶. Gegenüber 2015 ist der Anteil dieser Beeinträchtigungen etwas angestiegen, was vor allem psychische Erkrankungen betrifft.⁶⁷ Ähnliches zeigt sich für Deutschland: Im Sommersemester 2016 hatten nach eigenen Angaben 11% der Studierenden mindestens eine gesundheitliche Beeinträchtigung⁶⁸, die sich erschwerend auf das Studium auswirkt. In der Gruppe der studienerschwerend beeinträchtigten Studierenden hat sich der Anteil derer, die eine starke oder sehr starke Studienerschwerung angeben, im Vergleich zu 2012 mehr als verdoppelt (2012: 27%, 2016: 57%). Vor allem psychische Erkrankungen wirken sich äußerst beeinträchtigend auf das Studium aus.⁶⁹ In Folge der Coronapandemie hat weltweit ein hoher Anteil der Bevölkerung (geschätzt 10%) und damit der Studierenden mit Corona-Langzeitfolgen zu kämpfen.⁷⁰ Zu den häufigsten Langzeitfolgen gehören Erschöpfung, Kurzatmigkeit und kognitive

⁶¹ Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 170ff.

⁶² Gemeinsame Wissenschafts-Konferenz, 2021, 7.

⁶³ Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky, 2017, 25f., 107; Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 181-183.

⁶⁴ Zimmer/Lörz/Marczuk, 2021, 21f.

⁶⁵ Fromme, 2012, 3

⁶⁶ Das umfasst Beeinträchtigungen wie eine Behinderung, eine chronische, psychische oder sonstige Erkrankung oder eine Teilleistungsstörung wie Legasthenie, Dyslexie, Dyskalkulie etc. Zaussinger, 2020: 13ff.; Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 303, 113.

⁶⁷ Zaussinger/Dibiasi/Engleder, 2021, 13ff.

⁶⁸ Erläuterungen finden sich im Glossar auf www.sozialerhebung.de.

⁶⁹ Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky, 2017, 36.

⁷⁰ Davis/McCorkell/Vogel/Topol, 2023.

Beeinträchtigungen. Weiterhin zeigt der Anstieg der psychischen Belastung in der Pandemie weiterhin Folgen, insbesondere in Form von Angst- oder Depressionserkrankungen.⁷¹

Auch für die heterogene Gruppe der Studierenden mit Beeinträchtigung haben sich die Studienbedingungen in und teilweise seit der Coronapandemie in verschiedener Hinsicht verschlechtert.⁷² Bereits vor der Pandemie gaben österreichische Studierende mit Beeinträchtigung fast doppelt so häufig wie ihre Kommiliton*innen ohne eine solche an, sehr oder eher stark von Finanzproblemen betroffen zu sein (35% versus 19%). „Fast die Hälfte von ihnen führt dies auf gesundheitliche Aspekte (z.B. hohe Kosten für Arztbesuche, Therapie) zurück.“⁷³

Auch beeinträchtigungsbezogene Schwierigkeiten bei der Organisation und Durchführung des Studiums sowie in Prüfungs- und Lehrsituationen haben zugenommen: So haben nicht nur Studierende mit einer Seh-Beeinträchtigung Probleme mit vielen Formen der seit der Pandemie verstärkt eingesetzten digitalen Lehre. Vergleichsweise häufig wird auch darauf verwiesen, dass die Wohnsituation für viele Formen digitaler Lehre ungeeignet sei (26% versus 18% bei Studierenden ohne Beeinträchtigung).⁷⁴ Zentrale Stressoren bleiben weiterhin die hohe Prüfungsdichte, Anwesenheitspflichten und zeitliche Vorgaben zum Leistungsumfang: Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in Deutschland können das durch Studien- und Prüfungsordnungen vorgegebene Tempo oder verpflichtende Vorgaben zum Studienverlauf oft nicht einhalten.⁷⁵ Behinderung oder chronische Krankheit führen auch regelmäßig zum Studienabbruch: Studierende mit gesundheitsbedingter Studierschwernis unterbrechen ihr Studium anteilig mehr als doppelt so häufig wie diejenigen ohne Beeinträchtigung (32% versus 13%).⁷⁶

Studierende mit Migrationshintergrund

In diesem Abschnitt sind Repräsentation und Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund, das heißt eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte, z.T. auch von Bildungsinländer*innen⁷⁷ und Bildungsausländer*innen Thema.

⁷¹ Brakemeier/Wirkner/Knaevelsrud/Wurm/Christiansen/Lueken/Schneider, 2020, 5.

⁷² Lörz/Marczuk/Zimmer/Multur/Buchholz, 2020; Zimmer/Lörz/Marczuk, 2021.

⁷³ Zaussinger/Dibiasi/Engleder, 2021, 75.

⁷⁴ Zimmer/Lörz/Marczuk, 2021, 4ff.

⁷⁵ Deutsches Studentenwerk, 2018; Fromme, 2012, 3.

⁷⁶ Langfeldt/Jungermann, 2021, 22.

Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky, 2017, 37.

⁷⁷ Bildungsinländer*innen bezeichnet Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem erworben haben. Es sind meist Kinder von Zuwander*innen, die zum Teil in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben und die Staatsangehörigkeit ihres Herkunftslandes behalten haben. Dazu kommen Menschen, die vor Kriegen o.a. flohen, und Asylsuchende (Vgl. Destatis Datenreport, 2021, 112).

Um die 20% der Studierenden in Deutschland haben der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zufolge⁷⁸ einen Migrationshintergrund⁷⁹. Damit sind sie – auch wenn sich Menschen mit Migrationshintergrund nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland häufiger für ein Studium entscheiden als ihre Altersgenoss*innen ohne Migrationshintergrund –, an Hochschulen immer noch unterrepräsentiert. Viele sind *First-Generation-Students* und haben ihre Hochschulreife deutlich häufiger als Personen ohne Migrationshintergrund nicht am Gymnasium, sondern an anderen Schulformen erworben. Im sozial selektiven deutschen Hochschulsystem stehen Studierende mit Migrationshintergrund damit vor Herausforderungen. Dazu zählen neben Problemlagen bei der Bewältigung eines Studiums auch Finanzierungsprobleme und familiäre Gründe.

Verschiedene Erhebungen zeigen eine dementsprechend hohe Studienabbruchquote. So beenden einer Studie zufolge 43% der Bildungsinländer*innen – als eine Teilgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund – ihr Bachelorstudium ohne Abschluss, im Vergleich zu 29% der Studierenden ohne einen solchen.⁸⁰ Kremppow, der bundesweite Studien und Datenbestände auf diesen Zusammenhang untersuchte, spricht hier von einem „Migrations-Bildungstrichter“⁸¹. Seiner Untersuchung zufolge liegt die Quote von Studierenden mit Migrationshintergrund, die es nach dem Abitur bis zu einem Bachelorabschluss schaffen, mit 60% deutlich unter der Quote von Studierenden ohne Migrationshintergrund, die 82% beträgt.⁸²

Auch in Österreich sind Personen mit Migrationshintergrund unter den Studienanfänger*innen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert. Unter den Studierenden, die ihren Schulabschluss in Österreich absolviert haben (Bildungsinländer*innen), und keinen Migrationshintergrund haben, besteht mit 49% eine deutlich höhere Hochschulzugangquote als bei Bildungsinländer*innen mit Migrationshintergrund. Das gilt sowohl für Bildungsinländer*innen der ersten (19%) als auch der zweiten Generation (21%). Damit nehmen Personen mit Migrationshintergrund in etwa halb so oft ein Studium auf wie Personen ohne Migrationshintergrund.⁸³ Obwohl die Zahl vor

⁷⁸ Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky, 2017, 32.

⁷⁹ Die statistischen Angaben liegen zwischen 17 und 23%. Das begründet sich einerseits durch unterschiedliche Zählweisen – wer dieser Gruppe zugerechnet wird –, andererseits dadurch, dass Hochschulen diese Angabe nicht erheben und die letzte Veröffentlichung einer umfänglichen Studierendenbefragung 2017 erfolgte. Die meisten Menschen mit Migrationshintergrund sind Deutsche mit Migrationshintergrund (69%), einige Doppelstaater*innen (12%) sowie Bildungsinländer*innen (19%) (Destatis Datenreport 2021: 112; Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky, 2017; Ebert/Heublein, 2017).

⁸⁰ Ebert/Heublein, 2017, 13ff.

⁸¹ Kremppow, 2022, 10.

⁸² Ebd., 14ff.

⁸³ Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 83-93

allem junger Menschen mit Migrationshintergrund in der Wohnbevölkerung wächst, nehmen anteilmäßig weniger von ihnen ein Studium auf als noch vier Jahre zuvor.⁸⁴ Ebenso wie in Deutschland stehen diese Studierenden im österreichischen Hochschulsystem vor vielfältigen Herausforderungen. Insbesondere bei Studierenden der zweiten Zuwanderungsgeneration, die häufig Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss haben (13% vs. 3% bei Studierenden ohne Migrationshintergrund), besteht eine hohe (frühe) Studienabbruchquote. Davon betroffen sind vor allem Studienanfänger*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien und EU-Drittstaaten.⁸⁵ Dabei kann nicht trennscharf unterschieden werden, welche Bedeutung der Diversitätskategorie Migrationshintergrund, welche eher der Diversitätskategorie soziale Herkunft zukommt.

3.3.2 Lehrende und andere Hochschulbeschäftigte

In etwas kürzerer Form werden im Folgenden ausgewählte Daten zu Beschäftigten an Hochschulen dargestellt.

Schlechte Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft betreffen alle, jedoch nicht gleichermaßen

Die verschlechterten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in der Wissenschaft – befristete Verträge, lange Arbeitszeiten und prekäre Beschäftigung –, betreffen die meisten Wissenschaftler*innen in Deutschland und Österreich. In Österreich veränderte die Universitätsreform der 2000er Jahre auch die Personalpolitik, unter anderem schaffte das 2001 verabschiedete Universitätslehrerdienstrecht Beamtendienstverhältnisse ab. Seit der Einführung des Universitätsgesetzes 2002 und dessen Novellen nahmen befristete Beschäftigungen zu; unterhalb der professoralen Ebene ist es kaum möglich, eine unbefristete Stelle zu erreichen.⁸⁶ Insbesondere eine Änderung des Universitätsgesetzes im Jahr 2020, die befristete Arbeitsverhältnisse an Universitäten auf eine Dauer von maximal acht Jahre begrenzt, verschlechterte die Lage für befristete Mitarbeiter*innen weiter. An deutschen Universitäten ermöglicht seit 2007 das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) die Befristung von Arbeitsverträgen des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals im akademischen Mittelbau abseits der Beschränkungen des Teilzeit- und Befristungsgesetzes.⁸⁷ In Deutschland und Österreich betreffen Zeitverträge und Befristungen (junge)

⁸⁴ Bundesministerium Bildung, 2020, 42.

⁸⁵ Unger/Binder/Dibiasi/Engleder/Schubert/Terzieva/Thaler/Zaussinger/Zucha, 2020, 86.

⁸⁶ Lessky/Geppert/Campbell/Pausits, 2022, 9; Sandner, 2021, 78.

⁸⁷ Bahr/Eichhorn/Kubon, 2022.

Nachwuchswissenschaftler*innen besonders,⁸⁸ Frauen stärker als Männer. Das Ausmaß und die Aktualität der prekären Situation non-professoraler Wissenschaftler*innen im Hochschulsystem werden durch eine Vielzahl an aktuellen internationalen Publikationen zu diesem Thema, Proteste von Betroffenen und Verbündeten sowie durch die breit geführten Twitter-Debatten rund um die Hashtags #IchBinHanna und #IchBinReyhan deutlich.⁸⁹ Obwohl diese Bedingungen die übergroße Mehrheit der Wissenschaftler*innen in Deutschland und Österreich betreffen, stehen bestimmte Gruppen in ihrer wissenschaftlichen Laufbahn vor besonders großen Hürden. Das betrifft etwa Frauen, Wissenschaftler*innen aus nichtakademischen und sozial benachteiligten Haushalten, Wissenschaftler*innen mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung. Inzwischen wird auch die Situation von internationalen Wissenschaftler*innen, Wissenschaftler*innen of Color sowie Wissenschaftler*innen mit Migrationshintergrund in Untersuchungen einbezogen. So zeigen verschiedene Untersuchungen für Deutschland, dass die soziale Selektion bereits bei den ersten wissenschaftlichen Beschäftigungsverhältnissen beginnt: Unter den wissenschaftlichen Hilfskräften bzw. studentischen Mitarbeitenden finden sich zwar mehr Frauen (58,4%) als Männer (38,9%) und nicht-binäre Studierende (2,3%). Unterrepräsentiert sind hingegen Student*innen mit Migrationshintergrund (17,3% der Befragten gegenüber 20% in der Gesamtheit der Studierenden). Studentische Mitarbeiter*innen kommen auch überdurchschnittlich oft aus bildungsnahen und ökonomisch privilegierten Haushalten; so haben 61,3% der studentischen Beschäftigten mindestens ein Elternteil, das einen (Fach-)Hochschulabschluss erworben hat, gegenüber 52% in der Gesamtheit der Studierenden.⁹⁰ Die sozial privilegierte Besetzung von Stellen verstärkt sich mit jeder der Qualifikations- und Statusstufen im Wissenschaftssystem. Das impliziert eine geringer werdende Chancengerechtigkeit, führt zu einer Unterrepräsentation verschiedener Gruppen und damit auch zu einer stetigen Abnahme der Diversität. Für die Diversity-Kategorien Geschlecht/Gender und soziale Herkunft ist dies inzwischen belegt und wird im Folgenden für den Übergang ab der Promotion bis zur Berufung auf eine Professur nachvollzogen. Für eine Darstellung der Benachteiligung von Wissenschaftler*innen mit Migrationshintergrund ist die Studien- und Datenlage noch nicht ausreichend. Insbesondere zum

⁸⁸ Die oben beschriebenen Herausforderungen bestehen jedoch nicht nur am Beginn einer wissenschaftlichen Karriere; vielmehr betreffen sie den Großteil aller nicht-professoralen Wissenschaftler*innen (Bahr/Eichhorn/Kubon, 2022; Lessky/Geppert/Campbell/Pausits, 2022, 46).

⁸⁹ Bahr/Eichhorn/Kubon, 2022; Gemeinsame Wissenschafts-Konferenz, 2021, 11; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021, 58; Lessky/Geppert/Campbell/Pausits, 2022, 9; OECD, 2021; Wroblewski/Striedinger, 2018, 10f.

⁹⁰ Hopp/Hoffmann/Zielke/Leslie/Seeliger, 2023, 46-49 ähnlich die Ergebnisse der Vorläuferstudie von Schneickert, 2013, 110ff. sowie Lenger/Schneickert/Priebe, 2012, 25.

Migrationshintergrund in höheren Qualifikationsstufen gibt es nur wenige amtliche Daten, weshalb auch der von Krempkow konzipierte Migrations-Bildungstrichter mit der Promotion endet.⁹¹

Geschlecht: Steigende Frauenanteile, fortbestehende Privilegien für Männer

Obwohl der Frauenanteil auf den weiterführenden Qualifikationsstufen in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen ist, erreichte er in der Professor*innenschaft in Deutschland 2018 mit 25% seinen bisherigen Höchststand. In den bestbezahlten Besoldungsstufen C4 und W3 lag der Anteil der Professorinnen sogar nur bei 20%.⁹² Auch in Österreich liegt der Frauenanteil unter einem Viertel (bei den Assistenzprofessuren bzw. assoziierten Professor*innen 25%, bei Professor*innen 20%) und damit stark unter den 37% des EU-Durchschnitts.⁹³ In beiden Ländern fällt die hohe Kinderlosigkeit von Nachwuchswissenschaftler*innen sowie der im Vergleich mit den männlichen Kollegen hohe Anteil kinderloser Professorinnen auf. Darin spiegelt sich wider, dass die allgemein schlechte Vereinbarkeit von Familie und wissenschaftlicher Laufbahn Frauen in einem stärkeren Maße betrifft als Männer.⁹⁴ Eine weitere Parallele besteht in einem – im europäischen Vergleich hohen – Gender-Pay-Gap nicht allein zu Ungunsten von Professorinnen. Das geschlechtsspezifische Lohngefälle im gesamten Bereich „Wissenschaftliche Forschung und Entwicklung“ beträgt in Deutschland 19,4%, in Österreich 16,5% (in der Gesamtwirtschaft 22,2%, Zahlen von 2014). In beiden Ländern übersteigt der Gender-Pay-Gap damit den EU-Durchschnitt von 17% (European Union 2019: 102). Neben dieser ökonomischen Benachteiligung zeigt sich auch eine starke Verwobenheit von Geschlecht/Gender und sozialer Herkunft. Als einflussreiche Differenz- bzw. Diversitätskategorie nehmen diese starken Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer wissenschaftlichen Karriere. So sind in Deutschland in der Gruppe der Professorinnen die höchste und die mittlere Herkunftsgruppe stark überrepräsentiert, die niedrigste Herkunftsgruppe ist hingegen mit 10% deutlich unterrepräsentiert.⁹⁵

Einfluss der sozialen Herkunft wächst wieder

Zusammenfassend verringert sich die Geschlechterungleichheit in der Wissenschaft jedoch langsam; gleichzeitig ist eine Einschränkung der Zugangschancen in Bezug auf die soziale Herkunft zu beobachten. Einer Untersuchung der Berufungschancen in Deutschland zufolge,

⁹¹ Krempkow, 2022, 8, 14f.

⁹² Statistisches Bundesamt (DESTATIS)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), 2021, 116.

⁹³ Wroblewski/Striedinger, 2018, 14.

⁹⁴ Armenti, 2000; Berghammer/Buber-Ennser/Prskawetz, 2016; Buber, 2010; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021.

⁹⁵ Gemeinsame Wissenschafts-Konferenz, 2021, 17; Möller, 2015, 267f.

steigt die soziale Selektivität – nach einer kurzfristigen Öffnung des Zugangs zur Professur infolge der Bildungsexpansion – seit den 1990er Jahren wieder kontinuierlich an.⁹⁶ Ein Kohortenvergleich von Studierenden, Doktorand*innen und Professor*innen verdeutlicht, dass die soziale Schließung sich hinsichtlich des Zugangs zu einer Professur verstärkt hat: Nach mehreren Jahrzehnten vergleichbarer Ergebnisse ist sie sozial so selektiv wie noch nie in den letzten fünfzig Jahren.⁹⁷ Relativiert werden muss die Behauptung ähnlicher Chancen für unterschiedliche soziale Gruppen nach Abschluss der Promotion; auch hier – wie bei der Diversitätsdimension Geschlecht/Gender – mit Blick auf hierarchische Statusunterschiede innerhalb der Professur.⁹⁸ Insgesamt war im jüngsten Abschnitt der Untersuchungszeiträume unter den Professor*innen das Verhältnis von First-Generations-Students zu Menschen, die aus Akademiker*innenfamilien kommen, fast 1:4.⁹⁹

Für Österreich liegt keine empirische Studie über die Chancen von Nicht-Akademiker*innenkindern hinsichtlich des Zugangs zu einer Professur vor.¹⁰⁰ Aus den vorliegenden Daten zu den Bildungsverläufen lässt sich jedoch schließen (siehe Abschnitt Soziale Herkunft in 2.3.1), dass sich die Selektionen in den Übergängen vom Schul- zum Hochschulsystem und vom Studium zur Promotion, die dazu führen, dass bereits Promovierende eine hochselektive Gruppe bilden, fortsetzen. Ebenso verweist die Forschung zu schichtspezifischen Ungleichheiten innerhalb der Hochschulen, auch wenn für die Professur als höchsten akademischen Beruf kaum systematische Daten vorliegen, auf diese Tendenz: „In an early analysis of international data, it can be summarized that most of the professors – especially in relation to the working population – come from privileged families.“¹⁰¹

Weitere Forschungen und die Einbeziehung der intersektionalen Dimensionen in Auswertungen und Berechnungen der amtlichen Statistiken stehen aus. Schon jetzt lässt sich eine Unterrepräsentation verschiedener Gruppen festhalten, die dazu führt, dass die Lehrenden (noch) weniger divers als die Studierenden sind.

⁹⁶ Blome/Möller/Böning, 2019.

⁹⁷ Ebd., 104ff.

⁹⁸ Hüther/Krücken, 2018; Möller, 2015, 22f.

⁹⁹ Die Einteilung erfolgt in low/middle/upper/high, es handelt sich also um das Verhältnis der Gruppe mit der niedrigsten Bildungsherkunft zur Gruppe mit der höchsten Bildungsherkunft, vgl. Blome/Möller/Böning, 2019, 105.

¹⁰⁰ Sandner, 2021, 83.

¹⁰¹ Blome/Möller/Böning, 2019, 102.

3.4 Diskriminierungserfahrungen von Studierenden

Als Stätte der Wissenschaft und der Reflektion wird [die Universität] von Mitgliedern und Außenstehenden weitestgehend als gefeit gegenüber Diskriminierungshandeln und damit als *enlightened organisation* imaginiert.¹⁰²

Die Daten zur Repräsentation unterschiedlicher Gruppen belegen, dass die Chancen auf hochschulische Bildung in Deutschland und Österreich, sowie eine Karriere in der Wissenschaft, insbesondere die Berufung auf eine Professur, ungleich verteilt sind. Die Ursachen dafür sind vielfältig und sind auch auf strukturelle, institutionelle und individuelle Diskriminierung zurückzuführen.

Es liegen für beide Länder keine umfassenden, repräsentativen Studien vor, wenngleich die Datenlage für Deutschland besser ist. Eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Studien ist aufgrund der unterschiedlichen konzeptionellen und methodischen Herangehensweisen nicht gegeben, so dass jeweils die Ergebnisse einer ausgewählten Studie vorgestellt werden. Für Österreich ist die umfangreichste Grundlage eine Studie, die im Auftrag der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (ÖH) vom Institut für Höhere Studien durchgeführt und 2015 veröffentlicht wurde.¹⁰³ Sie basiert auf einer in mehreren Sprachen zur Verfügung stehenden Online-Befragung von 3.660 Studierenden. „Besonderer Fokus wird dabei auf Diskriminierungserfahrungen aufgrund von genderspezifischen und herkunftsspezifischen Merkmalen gelegt.“¹⁰⁴ Die Abfrage genderspezifischer Diskriminierung ist jedoch nicht in der Lage, die Diskriminierung von trans*, inter* und nicht-binären Studierenden zu erfassen.¹⁰⁵ Von den befragten Studierenden haben 22,8% mindestens einmal Diskriminierung an der Hochschule erlebt. Zurückgeführt wurde eine Diskriminierung von 7% auf Geschlecht, 7% auf Nationalität, 4% auf Sprache und 3% auf ethnische Herkunft. Die häufigsten Arten der Diskriminierung, die berichtet wurden, sind verbale Angriffe oder zweideutige Witze (10%), Zuschreibung eines Unvermögens/ Stereotypisierungen (10%), Verwendung diskriminierender Begriffe im Sprachgebrauch (8%) und Ungleichverteilung

¹⁰² Schütz/Pantelmann/Wälty/Lawrenz, 2021, 2.

¹⁰³ Wejwar/Terzieva, 2015.

¹⁰⁴ Wejwar/Terzieva, 2015, 6.

¹⁰⁵ Der Studie liegt ein binäres Verständnis von Geschlecht zugrunde, zudem werden Geschlechtsidentität und sexuelle Identität in enge Verbindung gesetzt: In der Untersuchung wird bei der Frage „Warum wurden Sie Ihrer Einschätzung nach diskriminiert?“ (26–28) sowohl „Geschlecht“ als auch „sexuelle Orientierung/Geschlechtsidentität“ angeboten. Bei der Auswertung der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts wird lediglich auf weibliche und männliche Studierende eingegangen; bei der Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung nur auf Hetero-, Homo- und Bisexualität. Dadurch wird die Diskriminierung von trans*, inter* und nicht-binären Studierenden nicht erfasst.

von Ressourcen (7%).¹⁰⁶ Betroffene Studierende geben an, dass die Diskriminierung am häufigsten von Lehrenden und anderen Studierenden ausgeht (jeweils 12%) und zu 14% in Lehrveranstaltungen, 5% in Lerngruppen und 4% in Prüfungen stattfindet. „Es besteht ein deutlicher Unterschied zwischen ÖsterreicherInnen und Nicht-ÖsterreicherInnen: Während erstere häufiger von Lehrenden an der Hochschule diskriminiert wurden, nennen internationale Studierende ihre Mitstudierenden (bis zu zweimal) häufiger als AkteurInnen in Diskriminierungssituationen.“¹⁰⁷ Bei geschlechtsspezifischer Diskriminierung werden Lehrende häufiger als Studierende genannt.¹⁰⁸ Die Tatsache, dass sich die Prozentzahlen bei den obengenannten Arten der Diskriminierung auf deutlich weniger als 100% addieren, wenn man alle Antwortmöglichkeiten zusammenrechnet, erstaunt insbesondere, da es die Antwortmöglichkeit „Andere“ bzw. „In anderen Situationen“ gibt, was eine Nicht-Antwort unwahrscheinlicher macht. Das könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass der Studie ein Diskriminierungsbegriff zu Grunde lag, der vor allem individuelle Diskriminierung sichtbar macht, andere Formen von Diskriminierung hingegen nicht.¹⁰⁹

Untersuchungen zu deutschen Hochschulen konzentrieren sich auf bestimmte Formen von Diskriminierung,¹¹⁰ oder auf einzelne Hochschulen in Deutschland.¹¹¹ Im Jahr 2022 wurde eine vorläufige Auswertung der letzten, noch nicht veröffentlichten Studierendenbefragung aus dem Jahr 2021 vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) publiziert. Die Daten basieren auf Antworten von 18.000 Studierenden. Davon wurden 26% schon einmal selbst diskriminiert, 48% haben eine Diskriminierung beobachtet.¹¹²

Am häufigsten geben Studierende an, aufgrund des Geschlechts diskriminiert worden zu sein (14%), 8% nennen eine dialektale oder sprachlich weniger gewandte Ausdrucksweise und jeweils ca. 6% geben die soziale Herkunft, einen Migrationshintergrund oder das körperliche Erscheinungsbild als Grund für die Diskriminierung an.¹¹³ Werden Studierende nach der beobachteten Diskriminierung gefragt, unterscheiden sich die Häufigkeiten der genannten

¹⁰⁶ Wejwar/Terzieva, 2015, 9.

¹⁰⁷ Ebd., 11.

¹⁰⁸ Ebd., 15.

¹⁰⁹ Dies geht zwar nicht aus der Definition von Diskriminierung hervor (ebd., 6), aber es wurde beispielsweise weder nach baulichen oder digitalen Barrieren oder diskriminierenden Regelungen gefragt. Darüber hinaus schreiben die Autor*innen „Bei Diskriminierungen sind immer mindestens zwei Personen beteiligt – die diskriminierte und die diskriminierende.“ (ebd., 9). Das legt nahe, dass bestimmte Formen von Diskriminierung, insbesondere institutionelle Diskriminierung, nicht oder untererfasst wurden.

¹¹⁰ Ebert/Heublein, 2017; List/Feltes, 2015.

¹¹¹ Berghan/Preuß/Dubbert, 2016; Bleicher-Rejditsch/Härtel/Bahr/Zalucki, 2014; Klein/Rebitzer, 2012; Müller/Kellmer, 2011,

¹¹² Meyer/Strauß/Hinz, 2022, 4

¹¹³ Meyer/Strauß/Hinz, 2022, 4

Gründe, wobei Migrationshintergrund mit 27% am häufigsten genannt wird, gefolgt von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts (24%), der sprachlichen Ausdrucksweise (22%) und dem körperlichen Erscheinungsbild (20%).¹¹⁴

Diskriminierung äußert sich in verschiedenen Benachteiligungen und Herabwürdigungen, deshalb wurden die Studienteilnehmer*innen nach 12 möglichen herabsetzenden Erfahrungen gefragt, die von der Herabsetzung erbrachter Leistungen bis zu Beleidigungen oder Beschimpfungen, körperlichen Bedrohungen oder Angriffen reichen. Hier berichten 60 % der Studierenden¹¹⁵, dass sie mindestens eine davon im Rahmen ihres Studiums selbst erlebt haben.

Am häufigsten berichten Studierende von Erfahrungen, die sich auf ihre Leistungen im Studium beziehen. So geben insgesamt 19 % an, dass von ihnen erbrachte Leistungen schon einmal herabgesetzt wurden und 17 %, dass ihnen Leistungen nicht zugetraut wurden [...]. Jeweils etwa weitere 10 % der Befragten geben darüber hinaus an, dass Menschen wie sie stereotyp oder herabwürdigend dargestellt wurden, dass unangebrachte Bemerkungen zu ihrem Privatleben gemacht wurden oder sie beispielsweise in Arbeitsgruppen ausgegrenzt oder übergangen wurden. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass etwa 3 % der Befragten schon einmal beleidigt oder beschimpft wurden, 1,4 % sexualisierte körperliche Übergriffe erlebt haben und etwa 0,8 % im Rahmen ihres Studiums körperlich bedroht oder angegriffen wurden.¹¹⁶

Die Mehrheit der von Diskriminierung betroffenen Studierenden gibt an, dass sie dies mehr als einmal oder regelmäßig erfahren mussten. Das wirkt sich auch auf die Studienzufriedenheit aus. „Vor allem Studierende, die mehrmals oder regelmäßig solche Erfahrungen gemacht haben, sind mit der Atmosphäre in ihrem Studiengang unzufriedener und fühlen sich häufiger gestresst.“¹¹⁷

¹¹⁴ Meyer/Strauß/Hinz, 2022, 4

¹¹⁵ Die Autor*innen kommentieren nicht, warum hier eine Prävalenz von 60% vorzuliegen scheint, im Gegensatz zu den zuvor genannten 26% von Diskriminierung betroffener Studierender. Aus der Forschung zu sexualisierter Diskriminierung und Gewalt (SDG) ist jedoch bekannt, dass eine Konkretisierung von Handlungen, die unter SDG fallen, dazu führt, dass mehr Personen angeben, diese bereits erlebt zu haben, als wenn nur allgemein nach SDG gefragt wird. In dem Forschungsfeld wird davon ausgegangen, dass das Nennen eines breiten Spektrums von Beispielen zu Daten führt, die eher das Hellfeld abbilden. Ich danke Heike Pantelmann für diese Information.

¹¹⁶ Meyer/Strauß/Hinz, 2022.

¹¹⁷ Ebd., 10.

Daten zur Häufigkeit von sexualisierter Belästigung und Gewalt, rechtlich als Formen von Diskriminierung anerkannt, belegen ebenfalls das regelmäßige Vorkommen als auch die Notwendigkeit intersektionaler Analysen: „Wie Untersuchungen gezeigt haben, sind sexuelle Belästigungen und Gewalt eine ‚erschreckend normale‘ Erfahrung an deutschen Hochschulen, insbesondere für Frauen und LSBTI*-Personen, aber auch für Männer, denen ‚Unmännlichkeit‘ oder ‚Homosexualität‘ zugeschrieben werden.“¹¹⁸

Auch neuere Untersuchungen, so etwa eine Umfrage unter österreichischen Studierenden¹¹⁹ sowie eine weitere unter Mitgliedern von etwa 45 Hochschulen und Forschungseinrichtungen in 15 europäischen Ländern¹²⁰ stützen diese Befunde über die Alltäglichkeit von Diskriminierung an deutschen Hochschulen.

Dabei gilt für die unterschiedlichen Formen von Diskriminierung, dass nur ein Bruchteil der Fälle an den Hochschulen gemeldet wird.¹²¹ Vorhandene Beschwerdestellen oder Regelungen sind häufig nicht bekannt. Darüber hinaus berichten Betroffene auch, dass sie den Beschwerdeprozess als belastender wahrnehmen als die Diskriminierung selbst.¹²²

Unabhängig von den Zahlen ist festzustellen, dass Diskriminierung auch bei kleinen Fallzahlen nicht akzeptabel ist. Auch sind Formen von Diskriminierung, die selten genannt oder vielleicht noch gar nicht erfasst werden, wie z.B. Gewichtsdiskriminierung,¹²³ deshalb für die Betroffenen nicht weniger schlimm.

So wichtig die hier dargestellten quantitativen Daten zur Verdeutlichung des Problems sind, so wenig eignen sie sich, Diskriminierung in ihrer Komplexität abzubilden. Qualitative Daten ergänzen das Bild um Beschreibungen von subjektiv erlebten Formen Diskriminierung¹²⁴ und sind deshalb ebenfalls notwendig, auch wenn hier auf deren Darstellung verzichtet wird. Und auch Initiativen von Studierenden¹²⁵ wie offene Briefe, Beschwerden über Lehrende, die Ideologien der Ungleichheit vertreten, machtkritische Veranstaltungsreihen, die Gründung von Arbeitsgruppen zum Austausch über im Studium vernachlässigte Inhalte rund um Diversität und Diskriminierung sind Zeugnisse davon, dass Hochschulen keine macht- und diskriminierungsfreien Räume sind.

¹¹⁸ Kocher/Porsche, 2015, 53.

¹¹⁹ Vgl. Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft, 2022.

¹²⁰ Vgl. Lipinsky/Schredl/Baumann/Humbert/Tanwar, 2022.

¹²¹ So haben sich z.B. 72% der Studierenden aus Österreich, die Diskriminierung erlebt haben, an niemanden gewendet, Wejwar/Terzieva, 2015, 9, vgl. auch List/Feltes, 2015, 124f.

¹²² Ahmed, 2021.

¹²³ Ein Diskriminierungsschutz in Bezug auf das Körpergewicht wird etwa in Deutschland von der Gesellschaft gegen Gewichtsdiskriminierung e.V. gefordert.

¹²⁴ Zu rassistischer Diskriminierung siehe etwa ausführlich Kessé, 2015.

¹²⁵ Vgl. Aslan, 2017; Doğmuş, 2017.

4 Diversity als Lehrinhalt

Dass die Ebene der Inhalte, der Themen, zur Implementierung von Gender und Diversity in der Lehre dazugehören muss, wird sowohl in der Literatur als auch in den Interviews deutlich.

Wenn ich jetzt auf das Programmangebot schaue, kann ich sehen: Gibt es vielleicht so etwas wie Diversity Studies? Also das heißt: Gibt es von den Fachwissenschaften zur Verfügung gestellte Programme, die Diversitätsthemen in die Lehre integrieren oder sogar separate Programme dafür entwickelt haben? Also Postcolonial Studies, Diversity-Module oder so was, und zwar fachintegriert und fachübergreifend. Ich denke, dass das auch Indikatoren für Implementierung sind. (Interview I, Absatz 23)

[Es geht] nicht nur um Forschung, sondern um die ganzen Transfergeschichten. Eigentlich ist es wichtig, Personen zu haben, die Forschung, Lehre, Transfer verbinden können, um überhaupt diese Prozesse denken zu können. Und auf jeden Fall reicht es nicht, Personen zu haben, die Managementansätze vertreten. (Interview G, Absatz 62)

Im Folgenden wird es um diese Themen gehen. Es wird auf Basis primär der Interviews, aber auch der Literaturanalyse, beleuchtet, wie Diversity als Lehrinhalt implementiert werden kann – strukturell und damit über den Handlungshorizont einzelner Lehrender, also die mikrodidaktische Ebene hinaus. Thema wird – angesichts der Tatsache, dass Diversity-Forschung unbestimmt, fragmentiert und kaum institutionalisiert ist – zudem, was dabei genau implementiert werden soll

4.1 Institutionalisation von Diversityforschung – ein erster Überblick

4.1.1 Studiengänge¹²⁶

Bei der Darstellung von Studiengängen wird eine Leerstelle deutlich: Während Studiengänge für Geschlechterforschung von unterschiedlichen Organisationen¹²⁷ gesammelt und dargestellt werden, fehlt eine vergleichbare Organisation, die das Gleiche systematisch für Diversity tun könnte. Die Österreichische Gesellschaft für Geschlechterforschung gibt einen (auch Lehrangebote jenseits von Studiengängen umfassenden) Überblick mit 31 Angeboten an 14

¹²⁶ Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

¹²⁷ Beispielsweise die Website der Genderplattform, dem Zusammenschluss der Koordinationsstellen für Gleichstellung und Geschlechterforschung in Österreich, die allerdings zum Zeitpunkt der Recherche für die Studie aufgrund eines Hackerangriffs auf die Universität Graz nicht verfügbar war.

Hochschulen heraus.¹²⁸ Diversität wird bei drei Angeboten genannt. Über (Frauen- und) Geschlechterforschung explizit hinaus geht den Titeln der Angebote zufolge außerdem der Studienschwerpunkt „Legal Gender Studies, Antidiskriminierungsrecht und Diversity“ sowie das gemeinsame Angebot von drei Wiener Kunst- und Musikhochschulen „Gender Queer Decolonial Studies Arts“. Eine eigene Recherche führte zu folgenden Studiengängen in Österreich:

Abschluss	Studiengang	Hochschule
BA	Disability and Diversity Studies	FH Kärnten
MA	Disability, Diversity und Digitalisierung	FH Kärnten
MA	Interdisziplinäre Geschlechterstudien	Universität Graz
MA	Interdisziplinäre Geschlechterstudien (Joint Degree)	Universität Graz / Universität Bochum
MA	Gender, Kultur und Sozialer Wandel (Interfakultär)	Universität Innsbruck
MA	Musizieren in Diversitätskontexten	Universität Mozarteum
MA	MATILDA – European Master in Women’s and Gender History	Universität Wien
MA	Gender Studies	Universität Wien

Für Deutschland ist zum Zeitpunkt der Recherche die einzige Übersicht der*die „Studienführer_in Gender“¹²⁹; zur Verfügung gestellt vom Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung sowie von GendA – Forschungs- und Kooperationsstelle Arbeit, Demokratie und Geschlecht an der Philipps-Universität Marburg. Dort werden insgesamt zehn Studiengänge genannt, wobei der Joint Degree der Universitäten Bochum und Graz doppelt auftaucht. Die Übersicht der Konferenz der Einrichtungen für Frauen- und Geschlechterforschung im deutschsprachigen Raum ist zum Zeitpunkt der Recherche nicht verfügbar. Eine eigene Recherche, primär im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), führt zu folgenden Studiengängen, die Diversity/Diversität/Vielfalt im Titel führen oder aufgrund anderer Schlagwörter relevant erscheinen:¹³⁰

Abschluss	Titel	Hochschule
------------------	--------------	-------------------

¹²⁸ <https://www.oeggf.at/lehrangebot-in-gender-studies-an-oesterreichischen-universitaeten> (21.5.23).

¹²⁹ <https://www.uni-marburg.de/de/genderzukunft/studium/fuehrer> (21.5.23).

¹³⁰ PhD-Studiengänge sind in der Datenbank nicht enthalten. Studiengänge zu Biodiversität werden nicht aufgeführt.

BA	Gesundheit und Diversity	Hochschule für Gesundheit, Bochum
BA	Gender and Diversity	Hochschule Rhein-Waal
BA	Strategic Diversity and Inclusion Management	Karlsruhe International University
MA	Soziale Arbeit – Kritische Diversity und Community Studies (KriDiCo)	Alice-Salomon-Hochschule Berlin
MA	Migration und Diversität	Christian-Albrechts- Universität zu Kiel
MA	Leitung – Bildung – Diversität	Evangelische Hochschule Berlin
MA	Gender, Intersektionalität und Politik	Freie Universität Berlin
MA	Soziale Arbeit im internationalen und interkulturellen Kontext	Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim u. a.
MA	Empowerment Studies	Hochschule Düsseldorf
MA	Gesundheit und Diversity in der Arbeit	Hochschule für Gesundheit, Bochum
MA	Soziale Arbeit: Diversität gestalten	Hochschule Landshut
MA	Diversitätsmanagement, Religion und Bildung	Julius-Maximilians- Universität Würzburg
MA	Transkulturelle Studien	Universität Bremen
MA	Sozialwissenschaftliche Diversitätsforschung	Universität Göttingen
MA	Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheit und gesellschaftliche Diversität	Universität Hildesheim
MA	musik.welt – Kulturelle Diversität in der musikalischen Bildung	Universität Hildesheim
MA	Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheit und gesellschaftliche Diversität	Universität Osnabrück
MA	Soziologie: Diversität und Gesellschaft	Universität Tübingen

Insbesondere im Bereich der Masterstudiengänge in Deutschland zeigt sich also durchaus eine Bandbreite an Diversity-Studiengängen mit unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung. Mit

welchen Diversity- bzw. Gender-Verständnis gearbeitet wird, lässt sich aufgrund der vorgenommenen Recherche nicht beurteilen.

4.1.2 Professuren

Neben Studiengängen gehören zur Institutionalisierung eines Fachs oder Forschungsgebiets¹³¹ auch Professuren. Ähnlich wie die Studiengänge lassen sich Professuren mit einer Voll- oder Teildenomination Geschlechterforschung leicht recherchieren, in diesem Fall, weil das Margherita-von-Brentano-Zentrum eine einschlägige Datenbank¹³² zur Verfügung stellt. Für Österreich werden 21, für Deutschland 177 Professuren genannt (Stand Mai 2023), wobei auch vakante, neu ausgeschriebene Professuren erfasst werden. Denominationen für Diversity/Diversität/Vielfalt werden nicht erfasst, außer es handelt sich ebenfalls um eine Denomination Geschlechterforschung. Während der Recherche für die Studie konnten aktuell fünf relevante Professuren in Österreich und Deutschland ermittelt werden.¹³³

Professur	Hochschule
Professur für Diversitätsbewusste Ansätze in Theorie und Praxis Sozialer Arbeit	Alice-Salomon-Hochschule Berlin
Professur für Soziologie der Disability & Diversity Studies	Fachhochschule Kärnten
Professur für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Gender und Vielfalt	Freie Universität Berlin
Professur für Diversitätsforschung	Universität Göttingen
Gastprofessur Gender und Diversity	Universität Hannover

4.1.3 Zwischenfazit

Bei der Beschreibung der Implementierung auf der inhaltlichen Ebene zeigt sich deutlich, dass die Geschlechterforschung im österreichischen wie im deutschen Hochschulsystem sehr viel besser verankert und aufgestellt ist als die Diversity-Forschung. Dennoch ist die Thematisierung von Inhalten der Geschlechterforschung in der Lehre alles andere als Mainstream und regelmäßig sind Studiengänge sowie Professuren von der Abschaffung bedroht oder werden abgeschafft; es gibt jedoch einen Bestand an Forschung, Datenbanken,

¹³¹ Neben Studiengängen und Professuren könnte die Institutionalisierung von Diversity-Forschung auch mittels Zertifikaten und Forschungszentren an Hochschulen ausgewiesen werden. Da jedoch der Recherche ähnliche Muster der Erfassung und Darstellung zugrunde liegen würden und damit ähnliche Ergebnisse zu erwarten wären, wird darauf verzichtet.

¹³² <https://mvbz.org/genderprofessuren#> (21.5.23).

¹³³ Hierfür wurde keine systematische und umfassende Recherche durchgeführt.

Materialien und Netzwerken.¹³⁴ Diversity-Forschung und -Lehre hingegen ist so wenig institutionalisiert, dass nur ein sehr fragmentiertes Bild gezeichnet werden kann. Eine Übersicht oder systematische Aufstellungen von Diversity-Studiengängen gibt es nicht. Dies weist darauf hin, dass es keine Einrichtung gibt, die dies als ihren Zuständigkeitsbereich betrachtet. Allerdings fällt auch bei den systematischen Aufstellungen von Gender-Studiengängen auf, dass diese häufig nicht (mehr) verfügbar sind, dass Links nicht (mehr) funktionieren und dass unklar ist, wann die Daten auf welcher Grundlage zusammengestellt wurden. Dies könnte darauf hinweisen, dass in den jeweiligen Einrichtungen nicht die Ressourcen vorhanden sind, um die Daten zu pflegen und abzusichern. Grundsätzlich weisen die Dokumentenanalysen darauf hin, dass Geschlechterforschung und Diversitätsforschung eng verflochten sind, gerade wenn von einem intersektionalen Genderbegriff ausgegangen wird. Gleichzeitig geht Lehre zu Diversität nicht in Lehre zu Gender auf, sondern ist auch als separates Feld zu betrachten. Noch schwieriger ist die Frage nach der Institutionalisierung der Forschung zu einzelnen Diversitäts-Dimensionen über Gender hinaus. Im Rassismusmonitor wird dazu formuliert:

Die Forschung zu Rassismus ist in Deutschland zwar vielfältig, bislang jedoch eher fragmentiert und nur marginal institutionalisiert. Es existieren in Deutschland keine dezidiert rassismusbezogenen Forschungs- und Lehrinrichtungen, es gibt keinen Lehrstuhl und keine Professuren für Rassismusforschung, keine entsprechenden Forschungszentren oder Sonderforschungsbereiche und auch keine entsprechenden Graduiertenkollegs oder Studiengänge. Da ein etabliertes und explizites Forschungsfeld zu Rassismus fehlt, wird Rassismus als Forschungsgegenstand vorrangig in verschiedenen angrenzenden Disziplinen untersucht. Dazu gehören etwa die Migrations- und Integrationsforschung, Antisemitismusforschung, Ungleichheitsforschung, Erziehungswissenschaft, Europäische Ethnologie und Gender Studies.¹³⁵

¹³⁴ Zur Institutionalisierung der Geschlechterforschung ausführlich bei Oloff/Rozwandowicz, 2015 und mit Schwerpunkt Österreich und Schweiz Malli/Sackl-Sharif/Zehetner, 2015. Die Daten stammen aus dem Projekt „Nach Bologna: Gender Studies in der unternehmerischen Hochschule“, unter Leitung von Sabine Hark und Angelika Wetterer. Es war Teil des D-A-CH-Verbundes „Entrepreneurial Universities und GenderChange: Arbeit – Organisation – Wissen“, vgl. Binner/Kubicek/Rozwandowicz/Weber, 2013.

¹³⁵ Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor, 2023, 9.

Zur Kategorie Behinderung findet sich die Arbeitsgruppe und Kooperationsplattform Disability Studies Austria, ein Netzwerk von Forschenden¹³⁶. Auf der Website sind keine Mitglieder oder Mitgliedszahlen genannt. Die Arbeitsgemeinschaft Disability Studies¹³⁷ führt als Kooperationspartner sieben Institute und Zentren in Deutschland und Österreich auf sowie sechs Professuren.¹³⁸

4.2 Diversity als Querschnittsaspekt

Im Folgenden soll die Integration von Diversity-Forschung in die Hochschullehre jenseits von spezialisierten Studiengängen betrachtet werden, also die Verankerung von Diversity als Querschnittsaspekt der Hochschullehre. Darunter werden insbesondere thematisch einschlägige Module und Lehrveranstaltungen verstanden, die in Curricula bzw. Studien- und Prüfungsordnungen verankert sind. Weitere Möglichkeiten, Diversity als Querschnittsaspekt in die Lehre zu integrieren, betreffen die Auswahl von Beispielen, Bildern, Lehrbüchern, Methoden etc. Diese liegen weitgehend in der Verantwortung einzelner Lehrender. Da der Schwerpunkt der Studie die strukturelle Implementation ist, werden diese Aspekte nicht systematisch dargestellt; auf Sprache, die in der Literatur z.T. auch als Querschnittsaspekt verstanden wird, gehe ich in Abschnitt 5.2 ein. Das Material für dieses Kapitel sind in erster Linie die Expert*innen-Interviews. Durchgängig wird hier die Integration als Querschnittsaspekt als ambivalent eingeschätzt: Einerseits sei sie fachlich notwendig, andererseits würde oft nur der Querschnittsaspekt benannt, aber nicht eingelöst.

4.2.1 Unklarheit von Diversity-Forschung

Wie in der Einleitung von 3.1 dargestellt, gilt es die Ebene der Inhalte zur umfassenden Implementierung von Diversity in die Lehre aus Sicht der Expert*innen auf jeden Fall zu berücksichtigen. Neben dieser Einigkeit zeigt sich jedoch auch hier der grundlegende Befund dieser Studie, dass es keine Einigung darüber gibt, was alles zu Diversitätsforschung gehört, gehören könnte oder gehören sollte.

¹³⁶ „Im Zuge der ersten Vernetzungstreffen einigten sich die Mitglieder von DiStA darauf, keine kategorischen Zugehörigkeitskriterien festzulegen. DiStA soll niemanden per se aus- bzw. einschließen. Wir legten fest, dass persönliche Betroffenheit, politisches Engagement und fachliche Kompetenz die wesentlichen und hinreichenden Voraussetzungen für eine Mitarbeit in der Initiative sein sollten. Zur Vernetzung eingeladen sind von Behinderung Betroffene und Mit-Betroffene, sowie Verbündete.“ <https://dista.uniability.org/willkommen-bei-dista/> (21.5.23).

¹³⁷ „Die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft sind behinderte Wissenschaftler*innen und interessierte Aktivist*innen aus der Behindertenbewegung. Die Arbeitsgemeinschaft will allen Interessierten mit Behinderung einen Ort der Vernetzung bieten. Ziel ist, die Disability Studies in Deutschland weiter zu entwickeln, zu verbreiten und zu etablieren sowie Information und Austausch unter behinderten Akteur*innen zu ermöglichen. Dies geschieht durch eintägige Treffen ein bis zwei Mal im Jahr an unterschiedlichen Orten in Deutschland und über einen Emailverteiler.“ <https://disabilitystudies.de/uber-uns/> (21.5.23).

¹³⁸ <https://disabilitystudies.de/kooperationen/> (21.5.23).

Diversitätsforschung ist ja ein schwieriges Feld. [...] Gehört Geschlechterforschung zu Diversitätsforschung dazu? Ist es etwas anderes? Ist Diversitätsforschung etwas Eigenständiges oder zählen wir dazu auch alles Mögliche? Was zum Beispiel: Crips Studies, Postkolonial Studies usw.?
(Interview J, Absatz 28)

Dadurch wird auch schwer, klar zu konturieren, was inhaltlich in die Hochschullehre integriert werden soll. Häufig wird der Begriff der Intersektionalität von den Expert*innen als hilfreich oder relevant genannt, insbesondere als notwendiges Korrektiv der Geschlechterforschung oder Gleichstellungspolitik, die sonst zu vereinfachend gerät. Eine Argumentation, die Gender als eine wichtigere Kategorie begreift als andere, wird in den Interviews nicht vertreten. Stattdessen wird betont, dass Geschlecht intersektional verstanden werden muss, um z.B. die Situation unterschiedlicher Studierenden überhaupt wahrnehmen zu können. Ein*e Expert*in verweist jedoch auch auf die problematische Aneignung des Intersektionalitäts-Begriffs ohne dessen Entstehungskontext. „Da fehlt mir ein Verständnis dessen, was das heißt und bedeutet und was das eigentlich mit sich bringt, wo diese Konzepte herkommen, wofür sie gemacht wurden.“ (Interview A, Absatz 26). Der Intersektionalitäts-Begriff hat jedoch mit Diversity eine relative Ungenauigkeit und Offenheit gemeinsam.¹³⁹ Somit wird nicht konkretisiert, was in Curricula bzw. Studien- und Prüfungsordnungen integriert werden sollte.

Ein*e Expert*in problematisiert bei der Frage nach dem von ihr wahrgenommenem Forschungsbedarf, dass viele für Diversität interessante Forschungsthemen, zum Beispiel zum Spracherwerb, gar nicht unter diesem Label geführt werden. Dies könne unterschiedliche Gründe haben, so etwa Vorbehalte gegenüber dem Diversity-Begriff als nur oder zu ökonomisch und nicht oder zu wenig machtkritisch. Expert*innen nennen jedoch exemplarisch Forschungsthemen bzw. -gebiete wie Crip Studies oder Disability Studies und, besonders häufig, rassismuskritische oder Postkoloniale Forschung als wichtigen Teilaspekt von Diversity-Forschung. Auch das Konzept der Dekolonisierung von Wissen wird von Expert*innen als hochgradig relevant für die Lehrinhalte bzw. Curricula benannt. Dass Ansätze der Dekolonisierung in der Lehre jedoch häufig nicht gelingen, erläutert ein*e Expert*in am Beispiel der eigenen Erfahrungen in den Gender Studies. Zentral sei,

dass die Lehrenden eine breite Perspektive haben, ein tieferes Verständnis haben und nicht nur Theorien vermitteln, die sie eigentlich selbst nicht verstanden

¹³⁹ Bührmann, 2022.

haben. Das ist auch etwas, das mir immer klarer wird. Und hier geht es natürlich auch um die die Hierarchisierung von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen. Aber nicht nur. [...] Mir geht es nicht darum zu zeigen, dass, sagen wir mal: nur eine Schwarze Person oder sagen wir: nur eine Person of Colour ein bestimmtes Wissen über Rassismus haben kann. Nein, dieses Wissen kann ich mir auch [aneignen] über Allianzen, Bildung, Solidarität, ein Showing-up, mir Sachen erlesen und auch dabei sein, unterstützen als Ally. Auf diese Weise kann auch Wissen gewonnen werden. Also es ist jetzt kein essentialistisches Statement, [...] sondern es geht um Involvierung und tieferes Verständnis. Und das braucht es, um die Komplexität zu begreifen und das sehe ich in einem weißen, hauptsächlich bürgerlichen, sehr cisgeschlechtlichen, offenen Gefüge nicht oder zumindest sehr wenig. (Interview A, Absatz 26)

Auch in der Literatur gibt es Beispiele, wie die Thematisierung von Rassismus nicht wirklich gelingt, weil sie z.B. das Lernen von weißen Menschen zentriert.¹⁴⁰ Hier scheint allerdings für die Implementation von Inhalten auf struktureller Ebene eine gewisse Grenze erreicht zu sein: Viele Autor*innen illustrieren detailliert und überzeugend, welche mikrodidaktischen Prozesse hier wirken, die anderer Bearbeitung bedürften, als allein über Curricula.¹⁴¹ Gleichzeitig zeigt sich hier der Bedarf, Diversity als Inhalt nicht losgelöst von Diversität und vor allem der sozialen Positionierung von Lehrenden zu denken. Die Unterrepräsentation und Diskriminierung von People of Color und Schwarzen Menschen an Hochschulen muss Teil der Dekolonisierung von Wissensbeständen sein und wird unter Punkt 5.1.1 aufgegriffen.

4.2.2 Fachkultur und Wissenschaftskritik

Taking colonialism as a global project as the starting point, it becomes difficult to turn away from the Western university as a key site through which colonialism – and colonial knowledge in particular – is produced, consecrated, institutionalised and naturalised. It was in the university that colonial intellectuals developed theories of racism, popularised discourses that bolstered support for colonial endeavours and provided ethical and intellectual grounds for the dispossession, oppression and domination of colonised subjects.¹⁴²

¹⁴⁰ Malik, 2022.

¹⁴¹ Beispielsweise die Moderation von Diskussionen in Lehrveranstaltungen, vgl. Nguyễn, 2022 oder Akbaba, 2022.

¹⁴² Bhambra/Nişancıoğlu /Gebrial, 2018, 5.

Das Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW formuliert ausgehend von den Gender-Curricula¹⁴³ drei Aspekte, wie Inhalte der Geschlechterforschung in alle Fächer integriert werden können: Professionsgeschichte, Wissenschaftskritik und Anwendung der Ergebnisse.¹⁴⁴ Besonders großer Raum in den Interviews zu Diversity nimmt der Aspekt der Wissenschaftstheorie und -kritik ein. Gerade Expert*innen aus MINT-Fächern betonen die zentrale Bedeutung des reflexiven Blicks auf das eigene Fach, was aber oft im Widerspruch zu diesen Fachkulturen steht.

Ich will ja nicht so binär das unterteilen, aber es ist wirklich schon eine andere Welt in diesen Ingenieurwissenschaften. Du wirst so erzogen und es ist auch hilfreich, wenn du so denkst. Wo ist das Problem? Zack, mach ich eine Lösung. Und Geschlechterforschung, Diversity-Forschung ist halt eher so sozial-, kulturwissenschaftlich unterwegs und untersucht erst mal so Probleme, definiert, findet Probleme und das passt sozusagen auch vom Denken nicht so gut zusammen. (Interview D, Absatz 44)

In dem Interview wird gerade für MINT-Fächer ein Zusammenhang von Inhalten der Geschlechterforschung, wie zum Beispiel Wissenschaftskritik, zu Personalfragen hergestellt. Unbefristete Professuren mit entsprechender Denomination werden als unbedingt notwendig betrachtet. Angesichts der großen Vorbehalte vieler Kolleg*innen aus MINT-Fächern in Deutschland sei dies unabdingbar. Bislang wird diese Forderung von keiner Hochschule in Deutschland umgesetzt, denn alle MINT-Professuren mit Gender-Denomination, die eingeführt wurden, sind ausgelaufen oder werden in naher Zukunft auslaufen.

Ein*e Expert*in sieht auch die Notwendigkeit, den wissenschaftskritischen Blick in Richtung der eigenen Fach- und Professionsgeschichte zu wenden: „Ja, wir haben den Bedarf, dass die einzelnen Fachkulturen mal ihre eigene historische Verantwortung aufarbeiten“ (Interview K, Absatz 170).

Ob die vom Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW formulierten Mindeststandards für die Integration von Geschlechterforschung auch für die Implementation von Diversity angewendet werden können, bleibt offen und wäre ein interessanter Ausgangspunkt für weitere Forschung.

¹⁴³ <https://www.gender-curricula.com/gender-curricula>

¹⁴⁴ Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer, 2006, 55ff.

4.2.3 Curricula bzw. Studien- und Prüfungsordnungen

Der hochschulische Ort für die strukturelle Verankerung von Inhalten der Diversity-Forschung in die Lehre sind die Curricula bzw. die Studien- und Prüfungsordnungen, in denen Ziele sowie Inhalte von Studiengängen festgelegt werden. Es handelt sich um Dokumente, die für alle neuen Studiengänge erstellt, und für bestehende Studiengänge regelmäßig überarbeitet werden müssen. Aufgrund ihres verbindlichen Charakters sind sie für die Qualitätssicherung der Lehre entscheidend. Diese wiederum ist für die Fragestellung der Studie interessant, weil die rechtlich vorgesehene Qualitätssicherung von Hochschullehre zu einer starken Systematisierung der Curriculums-Erstellung und -Überarbeitung geführt hat. Somit sind diesbezügliche Prozesse und Inhalte ein möglicher Anknüpfungspunkt für die Implementierung von Diversity. „Also das sind schon mal zwei ganz entscheidende Anknüpfungspunkte: dass du alle in einen bestimmten Prozess einbeziehst und dass du eben auch sagst, sie müssen sich dazu irgendwie stellen“ (Interview H, Absatz 16).

Danach gefragt, woran sie die Implementierung von Diversity in der Lehre erkennen würden, thematisieren viele Expert*innen die Verankerung oder Nicht-Verankerung in Curricula, was deren Relevanz bestätigt. Eingebunden in Curriculums-Prozesse sind aufgrund ihrer Position an der jeweiligen Hochschule nicht alle Expert*innen. Detaillierter dazu geäußert haben sich Lehrende, die an ihren Fakultäten bzw. Fachbereichen Studiengänge (weiter-)entwickeln und Personen, die in Österreich in Koordinationsstellen für Gleichstellung und Geschlechterforschung tätig sind, sowie Personen, die in die Qualitätssicherung involviert sind.

Ein*e Expert*in, die von der eigenen Hochschule sagt, „bei uns ist auch Gender nicht implementiert im Curriculum“ (Interview G, Absatz 113), betont die Gelegenheitsstruktur der Thematisierung und Verankerung von Diversity: Das Leitbild Lehre werde als normative Grundlage gesehen, auf der Akteur*innen an vielen Stellen zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Implementierung von Diversity einfordern, erinnern oder vorschlagen können – oder eben auch nicht. Der Grund dafür sei eine unklare Zuständigkeit. Dies lässt sich aus meiner Sicht für Deutschland verallgemeinern, denn es gibt an Hochschulen gar keine verpflichtende und formal für Diversity zuständige Stelle, die systematisch die Curriculums-Entwicklung im Blick hat, weil sie daran beteiligt werden muss.

Besonders interessant an den Interviews in Österreich war, dass dort fast alle Expert*innen über ihre Beteiligung an der Curriculums-Arbeit sprachen. An vielen Hochschulen gibt es auf organisationaler Ebene eine rechtliche Grundlage, die sowohl die Geschlechterforschung als Inhalt betrifft, als auch die Beteiligung relevanter Akteur*innen im Prozess verbindlich regelt.

Detailliert soll die Regelung am Beispiel der Universität Innsbruck dargestellt werden. Dort gibt es an jeder Fakultät eine Curriculums-Kommission, die vom Senat der Hochschule eingerichtet wird und von ihm Anträge auf Erlassung oder Änderung eines Curriculums entgegennimmt. Im Frauenförderplan der Universität wird in § 23 die Integration von Frauen- und Geschlechterforschung in Curricula wie folgt geregelt (Herv., MB):

(1) Bei der Gestaltung der Curricula sind die Gleichbehandlung von Frauen und Männern und die **Gleichwertigkeit der Frauen- und Geschlechterforschung mit anderen Forschungsbereichen** zu berücksichtigen. Auf die Integration von Frauen- und Geschlechterforschung bzw. frauen- und geschlechterbewusster Themenstellungen **in Form von Lehrveranstaltungen in den Pflicht- und Wahlfächern** ist zu achten und ein **Mindeststandard** an geschlechterbewusster Lehre ist jedenfalls sicherzustellen. In allen Bakkalaureats-, Magistra-/Magister- und Diplomstudien ist ein Wahlfach aus Frauen- und Geschlechterforschung in angemessenem Ausmaß vorzusehen.

(2) Für ein **Mindestausmaß von zwei Stunden Lehre** ist die Bedeckung von frauen- und geschlechterspezifischer Lehre **aus dem regulären Budget der Organisationseinheit/Fakultät** vorzusehen. Für jene Organisationseinheiten (Fakultäten), die hinsichtlich der Integration von Gender Studies in der Lehre noch am Anfang stehen, ist ein „Start-up-Pool“ mit Zweckbindung einzuplanen.

(3) Der Senat bzw. die für die Erstellung der Curricula zuständigen Organe haben jeden Entwurf zur Änderung oder Erlassung eines Studienplanes dem Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen und dem Büro für Gleichstellung und Gender Studies zur Stellungnahme zu übermitteln. Sie haben sich mit den allfälligen Stellungnahmen dieser Einrichtungen in Bezug auf die Integration von Frauen- und Geschlechterforschung in die Lehre und die geschlechtergerechte Sprache nachweislich inhaltlich auseinander zu setzen.

Ohne die Wirkmacht von Frauenförderplänen oder überhaupt von rechtlichen Normen überschätzen zu wollen, ist dies aus Sicht der Autorin eine bemerkenswert detaillierte Vorgabe für die Erstellung und Überarbeitung von Curricula, die in Deutschland als wirklich außergewöhnlich zu bezeichnen wäre. Das bezieht sich nicht nur auf die Verankerung von mindestens zwei Stunden thematisch einschlägiger Lehre, sondern insbesondere auf die Beteiligung des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen und des Büros für Gleichstellung

und Gender Studies. Für Akteur*innen aus Deutschland, wo die systematische Beteiligung von Akteur*innen der Gleichstellung oder Geschlechterforschung an der Erstellung oder Änderung von Studien- und Prüfungsordnungen absolut unüblich ist, sind Erfahrungen mit diesen oder ähnlichen Vorgaben sehr interessant. Zumal es sich potenziell um eine große Anzahl von Curricula handelt: Von einer Hochschule wird berichtet, dass seit der Einführung einer Regelung, die der Innsbrucker sehr ähnelt, rund hundert Curricula bearbeitet wurden. Deshalb sollen diese Erfahrungen hier diskutiert werden, auch wenn es sich erneut um eine weitgehende Engführung auf Geschlechterforschung handelt.

Angesichts der eigenen Erfahrungen mit der Curriculums-Arbeit äußert ein*e Beteiligte*r die Kritik, dass die Stellungnahme zu spät im Gesamtprozess erfolge:

Und der Stellungnahmeprozess ist auch stark strukturiert und findet zu einem Zeitpunkt statt, wo die Curriculum-Kommission den Großteil der Arbeit schon erledigt hat. Also die Curriculum-Kommission hat sich mehrfach getroffen, hat sich mehrfach ausgetauscht, hat Unter-Arbeitsgruppen gebildet, hat gerungen um Inhalte und was wie wo drinnen steht und wer wo wie vorkommt und welche Forschungs- und Lehrschwerpunkte wie vorkommen. Und dann kommt der Stellungnahmeprozess. Und dann ist natürlich die Freude ganz unglaublich groß, wenn dann Kritik kommt. So wird es auch oft aufgenommen. Oder wenn dann nur zusätzliche Wünsche kommen, weil man hat ja schon so viel gearbeitet und dann ist es in Wirklichkeit ein schlechter Zeitpunkt. (Interview B, Absatz 8)

Mehrere Expert*innen berichten, dass sie aus diesem Grund an ihrer Hochschule eine Beratung der Curriculum-Kommissionen durch die Koordinationsstelle für Gleichbehandlung und Geschlechterforschung zu einem früheren Zeitpunkt anbieten würden. Diese finde allerdings nur auf freiwilliger Basis statt und es sei nicht immer leicht, zum passenden Zeitpunkt informiert zu sein, dass eine Curriculum-Kommission ihre Arbeit aufgenommen habe. Andererseits wird auch berichtet, dass von Seiten des Lehr- und Studienservice proaktiv auf das Beratungsangebot für die Kommissionen hingewiesen wird. Als problematisch wird eine nur oberflächliche Integration wahrgenommen:

Der bedeutendste Absatz in den Curricula ist in der Regel das Qualifikationsprofil. Und das ist dann ganz, ganz spannend, dass im Qualifikationsprofil alle Schlüsselbegriffe vorkommen, aber dann gibt es keine Entsprechung, oft keine Entsprechung im Lehrangebot. Und dann stellt sich so

die Frage: Wo passiert denn dann die Vermittlung? Wo kommt das eigentlich her? (Interview B, Absatz 6)

Auch sind die Kommissionen nicht verpflichtet, die Empfehlungen zu berücksichtigen, sondern nur, sich nachweislich damit zu beschäftigen.

Fundamental für die Beratungsarbeit ist für die Expert*innen der fachliche Austausch über die Genderplattform¹⁴⁵. So bilde etwa eine Umfrage zum Gender-Verständnis über die Genderplattform die Grundlage der Curriculums-Arbeit. Auch in diesem kollegialen Netzwerk sei ein „Diskussionsprozess, wie wir die Diversität als Kategorie [...] sehen möchten und wie wir das zusammen denken können“ (Interview B, Absatz 14) geplant. Berichtet wird diesbezüglich auch von einer teilweise größeren Bereitschaft zur Integration von Diversity- als von Gender-Inhalten. Zudem dürften nicht zu hohe Erwartungen an diese Mitgestaltung von Curricula gestellt werden, denn zu Konzepten würden die Begriffe erst in der Umsetzung der Curricula an den Fakultäten.

Die Bilanz der Beteiligung an der Erstellung oder Änderung von Studien- und Prüfungsordnungen in den Interviews fällt gemischt aus:

Ich finde es grundsätzlich empfehlenswert, irgendwie zu versuchen, diesen Weg zu gehen. Ich glaube, man sollte sich aber auch keine Illusionen machen. Es funktioniert auch nicht immer so klar. (Interview F, Absatz 102)

Von den Expert*innen wird betont, dass der Gewinn vor allem darin bestünde, überhaupt ins Gespräch zu kommen. Das ist zwar nicht das Ziel der Curriculums-Kommissionen, aber angesichts des oft kritisierten Mangels an Austausch über die Lehre, der mit der Abwertung von Lehre gegenüber Forschung zusammenhängt, sowohl nachvollziehbar als auch förderlich. Wie beschrieben, ist in Deutschland aktuell keine vergleichbare Implementation von Gender- oder Diversity-Forschung in den Studien- und Prüfungsordnungen zu beobachten. Es gibt jedoch durchaus Hochschulen, die inhaltlich und prozessual steuernd eingreifen, indem, wie z.B. an der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätssicherung vorgegeben, in Studiengangskonzepten auf das Leitbild Lehre und damit zwingend auf das Thema Diversität einzugehen ist.¹⁴⁶ An der TH Köln wird seit einiger Zeit mit Curriculums-Werkstätten gearbeitet, die hochschuldidaktisch begleitet oder aber mindestens extern moderiert werden.

¹⁴⁵ Die Genderplattform ist der Zusammenschluss der Koordinationsstellen für Gleichstellung und Geschlechterforschung in Österreich. Darüber hinaus gibt es die Konferenz der Einrichtungen für Frauen- und Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum (KEG)..

¹⁴⁶ Wenngleich nicht unbedingt als Inhalt des Studiengangs, sondern bspw. hinsichtlich der Studierbarkeit eines Programms für unterschiedliche Studierende

Abschließend sollen noch einige Beispiele für Good Practice der Integration von Gender/Diversity als Querschnittsaspekt genannt werden:

- Die Gender-Curricula des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW
- Das proaktive Hinweisen auf die Gender-Curricula als hilfreiche Materialien, nicht durch die Gleichstellung oder Geschlechterforschung, sondern den Lehr- und Studienservice an der Universität Graz
- Beispielmodule, an denen sich Curriculums-Kommissionen auch bei der Planung der Integration von Gender-/Diversity-Forschung orientieren können
- Gute, qualitätsgesicherte Module, die in viele Curricula integriert werden können (Interview B, Absatz 108–111)
- Mehrfach von Expert*innen aus Österreich und Deutschland benannt wird die Implementation von mindestens drei ECTS Gender Studies im Pflichtbereich in allen BA- und PhD-Curricula und als Wahlpflicht in den MA-Curricula an der JKU Linz seit 2001, die im Mai 2022 erneut als Satzungsteil beschlossen wurde.¹⁴⁷

4.2.4 Open Educational Resources (OER) und Selbstlernangebote

Als Abschluss des Kapitels zu Diversity als Lehrinhalt soll noch auf ausgewählte Open Educational Resources (OER) und Selbstlernangebote hingewiesen werden. Insbesondere die OER können an Hochschulen bzw. von Lehrenden genutzt werden, ohne in komplette Neuentwicklungen zu investieren. Auf diese Möglichkeit wird auch in zwei Expert*innen-Interviews als gute Praxis hingewiesen.

- OER „Diversify! Diversitätsbewusste Mediengestaltung“ der Hamburg Open Online University und der HAW Hamburg¹⁴⁸
- OER „Was ist Gender?“ der Hamburg Open Online University¹⁴⁹
- OER „Natur + Kultur + Gesellschaft = Geschlecht“ von Gendering MINT digital¹⁵⁰
- MOOC Diversitätssensibilität der Universität Graz¹⁵¹
- Zertifikat Genderkompetenz im Selbststudium für Studierende der TH Köln¹⁵²

¹⁴⁷ Ernst, 2017, 2022.

¹⁴⁸ <https://blogs.hoou.de/diversify/>

¹⁴⁹ <https://blogs.hoou.de/gender/>

¹⁵⁰ <https://www2.hu-berlin.de/genderingmintdigital/>

¹⁵¹ <https://imoox.at/course/antibias>

¹⁵² https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/genderzertifikat_36750.php

5 Diversity-Kompetenzen von Hochschulbeschäftigten

Ich glaube auch, dass es ganz wichtig ist, Angebote zu unterbreiten in diesem Bereich der Organisation. Die Kompetenzentwicklung der Akteur*innen ist nicht zu unterschätzen: So, wie die Lehrenden nicht lernen, Didaktik zu machen, sondern Fachlernen, lernen auch Menschen, die in der in der Verwaltung der Hochschule arbeiten, nicht, mit Diversität umzugehen. [...] Also, dass es selbstverständlich ist, dass es die Möglichkeit gibt, sich weiterzubilden, sich zu informieren, dass die Einrichtung Informationen bereitstellt und dass sie das begrüßt, wenn das jemand tut. Das ist, glaube ich, schon auch dieser Kulturbereich: Dass man offen ist dafür, was Menschen lernen können und wie sie miteinander umgehen. (Interview I, Absatz 19)

Das im Zitat angesprochene Thema Weiterbildung spielt in vielen Expert*innen-Interviews eine Rolle. Regelmäßig kostenlose Angebote zur Weiterbildung zur Verfügung zu stellen, wird als notwendig angesehen, um Diversity in der Hochschullehre zu implementieren.

5.1 Weiterbildungs-Formate und Adressat*innen

Eine Besonderheit des Themenfeld Diversity in der Hochschullehre ist die große Anzahl an Broschüren, Arbeitshilfen, Online-Ressourcen u.ä., die in den letzten Jahren entstanden sind. Die Materialien sind häufig Ergebnis von befristeten Projekten und immer wieder ist deren Publikation ein mindestens vorläufiger Schlusspunkt der Beschäftigung von spezialisierten Mitarbeitenden an Hochschulen. Zumindest an deutschen Hochschulen existieren nur vereinzelt Dauerstellen für den Bereich Gender/Diversity in der Lehre. Zur Wirksamkeit dieser Publikationen für die Implementierung von Diversity in die Lehre gibt es keine Daten. Der Austausch im deutschlandweiten (prinzipiell auch für Kolleg*innen aus Österreich oder Schweiz offenen) Netzwerk Gender und Diversity in der Lehre¹⁵³ weist darauf hin, dass zumindest unter diesen die Materialien genutzt und geschätzt werden. Da häufig unter Creative-Commons-Lizenzen publiziert wird, nutzen z.B. Gleichstellungsbüros anderer Hochschulen die Inhalte auch zur Information auf ihren eigenen Websites – ein kleiner Schritt Richtung Nachhaltigkeit.

In den Expert*innen-Interviews werden auch viele Formen jenseits klassischer Weiterbildungsformate genannt. Von Co-Teaching über kollegialen Austausch bis zu

¹⁵³ <http://netzwerk-gender-diversity-lehre.de>, Ansprechperson ist Dr. Lisa Mense vom Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.

Lehrbesuchen durch Kolleg*innen aus der Hochschuldidaktik oder durch Studierende, die Lehrenden anschließend Feedback geben, gibt es in den Interviews viele Ideen für abwechslungsreiche Formate, die den Austausch zwischen Lehrenden fördern.

Good Practice Beispiele:

- An der TH Köln wurde das Format Expertisezirkel, hier als eine zweijährige Zusammenarbeit von Interessierten, dafür genutzt, unter dem Titel „TH Köln als inklusiver Lehr- und Lernraum“ Vorschläge für die Hochschulentwicklung zu formulieren. Bei den Expertisezirkeln vorgesehen sind regelmäßige Berichte an das Zentrum für Lehrentwicklung, das zum Projektende die erarbeiteten Vorschläge mit der Hochschulleitung bespricht, was die intrinsische Motivation der Beteiligten stärkt.
- Ein Online-Seminar „Erfolgreich rassistisch-kritisch veranstalten“¹⁵⁴ von Noah Sow steht allen Beschäftigten der Universität Wien zur Verfügung.

Als Adressat*innen für den Ausbau von Diversity-Kompetenz kommt natürlich Lehrenden eine zentrale Bedeutung zu, aber auch Mitarbeitende aus der Verwaltung, z.B. in Prüfungsbüros, oder Gleichstellungsbeauftragte werden genannt. Weiterhin zählen Interviewte auch Führungskräfte und Gremien zu den wichtigen Adressat*innen, insbesondere Berufungskommissionen. Curriculums-Kommissionen werden ebenfalls als mögliche Zielgruppe benannt.

Wenn es um Workshops oder andere Veranstaltungen als Möglichkeit der Weiterbildung zu Diversity in der Lehre geht, thematisieren mehrere Expert*innen relevante strukturelle Besonderheiten in Bezug auf verschiedene Statusgruppen bzw. Beschäftigungsarten: Universitätsassistent*innen und Senior Scientists/Artists (AU), Professor*innen sowie Lehrbeauftragte.

In Österreich ist laut Kollektivvertrag § 49 (8) ein Teil des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Universitäten¹⁵⁵ bei einer erstmaligen Tätigkeit in der Hochschullehre verpflichtet, eine hochschuldidaktische Ausbildung zu absolvieren. Eine vergleichbare Regelung gibt es in Deutschland nicht.

An der Universität Innsbruck wurden 2020 im Rahmen dieser hochschuldidaktischen Basisqualifizierung zwei Arbeitseinheiten von zusammen 90 Minuten über rechtliche und

¹⁵⁴ <https://kurse.noahsow.de/lp/erfolgreich-rassismuskritisch-info/>.

¹⁵⁵ Es „dürfen a) Universitätsassistenten/ Universitätsassistentinnen und Senior Scientists/ Senior Artists (§ 26 Abs. 1 und Abs. 2) im ersten Beschäftigungsjahr nur dann mit selbständiger Lehrtätigkeit betraut werden, wenn sie bereits nach Abs. 3 lit. a eingestuft sind oder die von der jeweiligen Universität angebotene didaktische Ausbildung absolviert haben“ (ebd.).

theoretische Grundlagen zum Thema Diversity implementiert. Die Inhalte dieser Ausbildungen sind nicht bei allen Hochschulen von externen Personen einzusehen, so dass nicht eingeschätzt werden kann, ob in deren Rahmen auch an anderen Hochschulen Diversity thematisiert wird.

In Bezug auf die Gruppen der Professor*innen an Universitäten (im Gegensatz zu Fachhochschulen) und Lehrbeauftragten sehen die Expert*innen hingegen besondere Herausforderungen für die Erreichbarkeit durch Weiterbildungsveranstaltungen.

Selbst wenn ich an der Uni einen Workshop mache, ist das immer der akademische Mittelbau. Du kriegst ganz selten mal einen Professor, eine Professorin zu Gesicht. Ja, das heißt, das ist vielleicht so der allererste Schritt, dass sie nur über Umwege kommen, über Projektausschreibungen, über Preise, Lehrpreise usw. Da kannst du versuchen, dann die Leute zu kriegen, aber du hast große Schwierigkeiten, sie tatsächlich überhaupt zu erreichen. Und ich glaube auch, dass das Ideal von Freiheit von Forschung und Lehre, vor allem also Freiheit der Lehre, da eben noch mal hoch oder höher gehalten wird, als es bei uns der Fall ist. (Interview H, Absatz 50)

Die Freiheit der Lehre wird in vielen Interviews erwähnt. Sie wird ins Spiel gebracht, um generell Einmischungen in die Lehre abzuwehren, und erfahrungsgemäß insbesondere, um Bestrebungen rund um Diversity in der Lehre zurückzuweisen. Gerade wenn es um eine normative Orientierung ginge, würden Gleichheit und Freiheit, zwei Werte, die im Zweifel abgewogen werden müssen, schnell zugunsten von Freiheit entschieden. Das geschähe auch zu Ungunsten des Rechts von Studierenden auf gute und gerechte Lernmöglichkeiten.¹⁵⁶ Auch mit Blick auf die weitere Karriere ist Engagement in der Lehre für Professor*innen nicht so lohnend wie das Einwerben von Forschungsmitteln. Damit soll Professor*innen nicht ihr Interesse an dem Thema und eine generell hohe Arbeitsbelastung abgesprochen, sondern lediglich Logiken des Systems dargestellt werden. Ein*e Expertin geht darauf ein, dass es wichtig ist, wer Weiterbildungen anbietet und bemerkt im Interview: „für Führungskräfte an der Universität, ich meine, da spielen Hierarchien herein“ (Interview B, Absatz 50). Eine Maßnahme, die gerade viele Hochschulen implementieren oder implementiert haben, sind strukturierte Onboarding-Prozesse. Hier sind Professor*innen im Gegensatz zu den häufiger befristet beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeitenden die Hauptzielgruppe, die

¹⁵⁶ Interview C, Absatz 18.

so schneller und besser in der Organisation ankommen soll und sich auch mit dieser identifizieren soll.

In den Hochschulen, bei den Neuberufenen-Programme, da hast du eine Chance. Wir haben das jetzt ausgedehnt auf anderthalb Jahre, dass du anderthalb Jahre mit dem neuen Lehrpersonal zusammenarbeitest und die Chance hast, da auch immer wieder Wissen zu vermitteln und damit Grundlagen zu schaffen.
(Interview H, Absatz 52)

Ein*e Expert*in berichtet beispielsweise, dass an der eigenen Hochschule auch die zuvor erstellte Broschüre zur geschlechterinklusive Sprache allen neuen Beschäftigten ausgehändigt werden. So einfach diese Maßnahme klingt, so wenig selbstverständlich scheint sie bislang zu sein. Onboarding-Prozesse haben aber natürlich über die Weitergabe von Broschüren oder Leitfäden hinaus großes Potenzial, wenn Diversity als Anliegen der Hochschule, etwa in der Lehre, systematisch mitgedacht wird.

Was auch in mehreren Interviews thematisiert wird, ist die Herausforderung, Lehrbeauftragte zu Diversity weiterzubilden. Lehrbeauftragte haben in der Regel nur Verträge für ein Semester und werden oft auch genau wegen ihrer Qualifikation im außerhochschulischen Bereich angefragt, um z.B. Studierenden mehr Praxisbezug zu ermöglichen. Das führt dazu, dass sie zeitlich und räumlich entsprechend wenig in den Hochschulalltag eingebunden sind. Deshalb und natürlich insbesondere auch wegen der schlechten Entlohnung und prekären Beschäftigung von Lehrbeauftragten scheint es nicht angemessen, dass Hochschulen aktuell gerade bei dieser Gruppe die Teilnahme an Weiterbildungen fordern. Gleichzeitig betont ein*e Expert*in, dass Hochschulen selbstverständlich dennoch Weiterbildungen anbieten können, was für manche Lehrbeauftragte, die wenig Zugang zu kostenlosen Weiterbildungen haben, interessant sein könnte. Vorgeschlagen wird auch, Lehrbeauftragten für die Teilnahme an Weiterbildungen ein Honorar zu bezahlen und die Zugangsmöglichkeiten über das konkrete Semester, in dem der Lehrauftrag stattfindet, hinaus zu erweitern.

Lehrbeauftragte sind in ganz prekären Situationen, die werden überhaupt nicht ordentlich bezahlt, die haben Zeitverträge und so was [...]. [Sinnvoll wäre], dass Geld in die Hand genommen wird, um ganz unabhängig davon, ob sie gerade einen Lehrauftrag haben oder nicht, dass sie das abrechnen können, wenn sie einen Lehrauftrag haben, dass sie auch teilnehmen können, wenn sie keinen Lehrauftrag haben. (Interview K, Absatz 4)

5.2 Diversity in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen

Durch den Qualitätspakt Lehre wurden in Deutschland 2011 bis 2020 vom Bund eine große Anzahl von Projekten zur Verbesserung der Lehre finanziert, was zu einem Ausbau hochschuldidaktischer Angebote und insbesondere von Zertifikatsprogrammen geführt hat. Diese wurden vielerorts verstetigt und werden insbesondere von Nachwuchswissenschaftler*innen genutzt. Eine Reduktion des Lehrdeputats dient teilweise als Anreiz für die Beteiligung.¹⁵⁷ Für die Implementierung von Diversity in die Lehre haben diese Programme ein großes Potenzial.

Aktuell lässt sich beobachten, dass viele Weiterbildungsangebote zu Diversity in der Lehre im Rahmen der Zertifikatsprogramme stattfinden oder dort angerechnet werden können. Zum Teil handelt es sich jedoch um Kooperationen mit Einrichtungen, die für Gender, Diversity oder Gleichstellung zuständig sind und diese Angebote planen, zum Teil auch finanzieren. Dies wird in Interviews erwähnt und ist der Autorin aus ihrer eigenen Tätigkeit als Trainerin bekannt, ist jedoch in den Ausschreibungen der Veranstaltungen nicht immer sichtbar. Eine derartige Verankerung hat den Vorteil, dass die gesamte Infrastruktur der Weiterbildungseinrichtung genutzt werden kann, von den Verträgen bis zu Öffentlichkeitsarbeit über die Ausstellung von Teilnahmebestätigungen. Außerdem können potenziell darüber Lehrende erreicht werden, die Angebote einer Diversity-Einrichtung oder einer Gender- oder Gleichstellungs-Einrichtung ablehnen würden. Diversity wandert damit in den Mainstream der hochschulischen Weiterbildung und es können auch Teilnehmende gewonnen werden, deren Motivation weniger das Interesse am Thema als das Zertifikat ist. Der Großteil der Expert*innen unterstreicht in den Interviews jedoch das Interesse an Diversity-Weiterbildungen für die Lehre. Exemplarisch dafür eine Äußerung über die Nachfrage aus einem Interview:

Gut, also es ist noch nie was ausgefallen. (Interview J, Absatz 88–91)

In einem Interview zeigt sich eine deutlich andere Sichtweise: „Die Kurse werden angeboten, aber keins geht hin.“ (Interview K, Absatz 2). Die unterschiedliche Nachfrage könnte damit zu tun haben, dass diese erst nach und nach entsteht, wenn über einen längeren Zeitraum eine Zuständigkeit besteht, damit Kontakte geknüpft und Kooperationen aufgebaut werden können. Diversity kann auch ein mit Ängsten belegtes Thema sein, so dass erst Vertrauen in die Qualität von Angeboten entstehen muss, bevor es unkompliziert ausreichend Anmeldungen geben kann.

¹⁵⁷ Jörissen, 2021, 97.

Interessant ist weiterhin, einen Blick darauf zu werfen, wo das Thema Diversity in den Zertifikatsprogrammen verankert wird. In Österreich wie in Deutschland gibt es zumeist drei verschiedene Programmelemente: ein Grundlagenmodul/Basisthemen, themenspezifische Vertiefungen/Wahlmodule und ein Modul für Transfer in die Praxis. Bislang scheint Diversity nur als Vertiefung und damit Wahlmodul eingeordnet zu werden. Hier bieten mehr und mehr Hochschulen Workshops im Halb- oder Ganztagesformat an. Dabei kann es sich um allgemeinere Einführungen ins Thema handeln oder spezialisiertere Angebote wie Rassismuskritik, Klassismus, Intersektionalität oder Barrierefreiheit in der Lehre handeln. Eine systematische Implementation von Diversity in ein Grundlagen-/Basismodul ist der Autorin nicht bekannt. Die derzeitigen Angebote sind damit einerseits als großer Erfolg zu werten, der in den letzten Jahren erreicht werden konnte. Eine Expert*in verweist zudem darauf, dass Angebote an anderen Hochschulen manchmal als Argument für eine Umsetzung an der eigenen Hochschule genutzt werden können, also ein Schneeballeffekt zu beobachten ist. Andererseits wird Diversity damit nicht als Querschnittsthema hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung verstanden, sondern es bleibt ein Spezialthema. Im Sinne eines Diversity-Mainstreaming besteht hier vermutlich zunächst auch Forschungsbedarf,¹⁵⁸ wie die Implementation sinnvoll erfolgen könnte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es mittlerweile eine Bandbreite an Angeboten gibt, von einer strukturellen Implementierung der Förderung von Diversity-Kompetenz jedoch nicht die Rede sein kann. An der Nachfrage scheitert der Ausbau von Diversity-Kompetenz nicht unbedingt, doch sind Sachmittel für Angebote begrenzt – zumal es keine mit Gleichstellung vergleichbaren Förderprogramme gibt, oder es herrscht Personalmangel in der Personalentwicklung. Vorhandene Angebote scheinen beschränkt zu sein auf maximal einen Tagesworkshop, was angesichts der Komplexität des Themas nur eine Einführung bedeuten kann. Umfassende und umfangreiche Weiterbildungen für Hochschulbeschäftigte, die sich schon mit Diversity in der Lehre beschäftigt haben, gibt es aktuell nicht.

Immer wieder wird in den Interviews die Frage aufgeworfen, wie diejenigen Beschäftigten erreicht werden könnten, die sich nicht freiwillig mit Diversity auseinandersetzen.

Onboarding-Programme und hochschuldidaktische Ausbildungen in Zusammenhang mit einer

¹⁵⁸ Die Fragestellung erinnert an ein BMFSFJ-finanziertes Forschungsprojekt aus der Hochphase des Gender Mainstreaming: „Wir haben [...] beispielhaft aus dem laufenden Fortbildungsprogramm der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung ausgewählte Veranstaltungen daraufhin untersucht, wo Gleichstellungsaspekte in der Fortbildung sinnvoll einzubeziehen sind. Gender-Expertinnen und Experten haben die entsprechenden Veranstaltungen begleitet und zusammen mit den Dozenten und Dozentinnen und den Seminarleitungen konkrete Vorschläge für die Implementierung von Gleichstellungsaspekten erarbeitet.“ Kaschuba/Derichs-Kunstmann, 2009, 3.

Regelung im österreichischen Kollektivvertrag sind erste Testfelder an einzelnen Hochschulen.

6 Rahmenbedingungen

In diesem Abschnitt geht es um hochschulinterne Rahmenbedingungen, die von Expert*innen als Indikatoren für die Implementierung von Diversity in der Lehre, entsprechend als notwendig oder förderlich betrachtet werden. Selbstverständlich sind auch externe Rahmenbedingungen relevant, insbesondere die Ausgestaltung von Gesetzen auf Bundes- und Landesebene sowie Förderstrukturen und -kriterien.

6.1 Wollen und es ernst meinen

Was sagte Sigrid Metz-Göckel mal so schön – Kompetenz ist Wollen, Wissen und Handeln. Wollen, Wissen und Handeln, und Wollen steht ganz vorne.
(Interview I, Absatz 69)

Für mich gehört also zu Diversität in der Hochschule auch dazu, dass die gewollt wird und dass es dazu auch Erklärungen der Leitung gibt. Und ich wünsche mir natürlich auch auf Landes- und auf Bundesebene und auf europäischer Ebene noch mehr explizite Bekenntnisse dazu. Und nicht nur Lippenbekenntnisse, sondern eine Hinterlegung mit Ressourcen und Personal. (Interview J, Absatz 6)

Der Einsatz für und die Verpflichtung zu Diversity seitens der Hochschulleitung wird in den Expert*innen-Interviews als absolut grundlegend eingeschätzt. Dazu gehören entsprechende Dokumente mit Selbstverpflichtungen und Konkretisierungen.

Das ist ja das Allererste. Ist erst mal die Dokumentenanalyse, dass du gucken kannst: Gibt es ein Diversity-Leitbild? Ist es in den Zielvereinbarungen irgendwie verankert oder im Hochschulentwicklungsplan? Sprich: die strategischen Dokumente der Hochschule beinhalten sie dies irgendwie – oder gibt es sogar eigene für Diversity? Das ist sozusagen die Dokumentenebene.
(Interview H, Absatz 6)

Die Expert*innen benennen u.a. das Diversity-Konzept der Hochschule oder das Leitbild Lehre, in dem Diversity eine hohe Priorität eingeräumt wird, als zentrale Dokumente. Diese führen mit höherer Wahrscheinlichkeit dazu, dass Fakultäten etwa dazu verpflichtet sind, sich

in den Qualitätsberichten zu Diversity zu äußern. Auch Selbstverpflichtungen und systematische Organisationsentwicklung Richtung inklusive(-re) Hochschule sind hier zu nennen. Sie umfassen häufig ganz ähnliche Handlungsfelder wie hier von den Expert*innen zu Diversity genannt.¹⁵⁹

Gleichzeitig wird in den Interviews regelmäßig festgestellt, dass die normative Regelung alleine nicht ausreicht:

Es ist sozusagen ständig auf der Agenda, aber auch da ist dieses Wechselspiel. Ich weiß, dass uns oft gesagt wird [...]: Das ist doch nur Symbolpolitik oder Prosa, wenn das irgendwo steht. Aber diese Prosa kann total wirkmächtig sein. Wir müssen nur die wirkmächtigen Stellen uns auch klarmachen – also an welcher Stelle kann, wie können wir mit dieser Prosa weiterarbeiten? (Interview G, Absatz 36)

Als weiterer zentraler Baustein wird eine Zuständigkeit für das Thema innerhalb der Hochschulleitung genannt, also ein*e Vizerektor*in bzw. Vizepräsident*in für Diversity oder Organisationskultur o.ä. Diejenigen Expert*innen, an deren Hochschulen dieser Zuständigkeitsbereich noch nicht eingerichtet wurde, benennen es als Good Practice anderer Hochschulen. Gleichzeitig wird der*die Vizerektor*in bzw. -präsident*in als relevante*r Akteur*in für Diversity in der Lehre gesehen. Die immer wieder thematisierte Doppelstrategie, Diversity als explizites Thema, aber eben auch als Querschnittsaspekt zu verstehen, wird im Grunde an diesen zwei Positionen sichtbar.

Die Leitung auf dezentraler Ebene, also in den Fakultäten bzw. Fachbereichen wird in den Interviews kaum thematisiert, was damit zu tun haben könnte, dass die meisten der befragten Expert*innen auf zentraler Hochschulebene beschäftigt sind oder dort in Gremien aktiv sind. Denn um das Spannungsverhältnis zwischen zentraler und dezentraler Ebene kann es auch gehen, wenn Vorschläge oder sogar Vorgaben der Hochschulleitung von den dezentralen Einrichtungen abgelehnt werden. Das geschieht, wie berichtet wird, nicht allein aus inhaltlichen Gründen, sondern auch, da es um Entscheidungsbefugnisse innerhalb der Selbstverwaltung,¹⁶⁰ also letztlich um Macht, geht.

¹⁵⁹ Als Good Practice werden der Aktionsplan der Universität Bremen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Aktionsplan „Eine Hochschule für alle“ der TU Dortmund genannt.

¹⁶⁰ Auch Bührmann verweist auf die akademische Selbstverwaltung als besondere Governance-Struktur an Hochschulen und damit auf einen zentralen Unterschied zu Unternehmen, die z.B. bei der Typisierung von Diversity-Policies oft als Blaupause genutzt werden. Bührmann, 2020, 104f.

Die Hochschulleitung hat dann auch versucht, Druck auszuüben, dass sich was ändert in den Fakultäten. [...] Und dann war es halt so, dass sie gesagt haben, je mehr Druck da kommt, desto mehr sind sie einfach prinzipiell dagegen und sie lassen sich nicht sagen vom Präsidenten, wie sie es zu machen haben. Sie wissen das selber am besten. Und man hat auch mir mal gesagt: „[...] Wir haben überhaupt nichts gegen Sie. Aber wenn die da oben sagen, dass wir Sie einstellen müssen, dann machen wir das einfach grundsätzlich nicht.“ (Interview D, Absatz 10)

In den folgenden Kapiteln werden weitere Kriterien genannt, die die Expert*innen als Hinweise auf tatsächliche und nicht nur formale Implementierung betrachten.

6.1.1 Prüfstein Personalpolitik

Das fängt bei studentischen Hilfskräften an. Ausschreibungsprozesse: Wie, mit welchem Wording schreiben wir aus, wer schreibt aus, wer wählt aus? Also eigentlich ist es auch, es betrifft den ganzen Wissenschaftsbetrieb, und zwar in jeder Pore. Und ich kann es nicht nur an der Frage von Inhalten festmachen, sondern eben überhaupt – ich will es auch an der Frage von Repräsentation festmachen, nicht nur, aber auch. (Interview G, Absatz 59)

Obwohl Personalentwicklung durch die Schwerpunktsetzung dieser Studie ausgeklammert ist, wird dieser Aspekt hier Thema, da ihn viele Expert*innen ansprachen und im Grunde als Prüfstein für Implementation von Diversity sowohl in die Lehre als auch in der Hochschule insgesamt betrachten. Dabei lassen sich drei Ebenen differenzieren: 1. die Diversität der ausgewählten Bewerber*innen, 2. die Diversity-Kompetenz der Bewerber*innen zu beurteilen und 3. die Einrichtung von (Dauer-)Stellen, und zwar ganz besonders von Professuren, zum Thema Diversity.

Die Diversität der ausgewählten Bewerber*innen

Die Expert*innen verdeutlichen fast durchgängig, dass sie Diversity keineswegs auf Anzahl und Repräsentation beschränkt sehen möchten, der Diversifizierung des Lehrkörpers aber Bedeutung zukommt.

Ich glaube, dass eine Diversifizierung der Hochschullehre zwar nicht eins zu eins gekoppelt ist an die Diversifizierung der lehrenden Personen, aber dass diese einen äußerst wichtigen Beitrag dazu leistet. (Interview A, Absatz 10)

Nach Einschätzung der meisten Expert*innen gibt es großen Handlungsbedarf bei der Personalauswahl. Sie kritisieren, dass bisherige Bemühungen zur Gleichstellung in Bezug auf Geschlecht und Personen mit Schwerbehinderung bei Weitem nicht ausreichen. In den Interviews wird, vermutlich aufgrund der Schwerpunktsetzung dieser Studie, nur ansatzweise auf mögliche Maßnahmen eingegangen, die, direkter als die eher langfristig wirksame Implementierung von Diversity in der Lehre, auf die Diversifizierung des Personals hinwirken. Besonders drängend scheint die Unterrepräsentation von rassisierten Personen an deutschen und österreichischen Hochschulen und die klaffende Lücke bei konkreten und verbindlichen Maßnahmen, damit Hochschulen weniger weiße Organisationen werden.¹⁶¹ Die bisher manchmal verwendete Aufforderung an bestimmte Personengruppen, sich zu bewerben, wird als wenig wirkungsvoll kritisiert, wenn es alleine bei der Formulierung bleibe. Allgemeiner gesprochen, sollen stattdessen sowohl Kriterien für die Auswahl von Personal als auch die Auswahlgremien und -prozesse überdacht werden:

Aber ich fände es zum Beispiel spannend, auf dieses Argument der Qualifikation zu schauen und zu fragen: Was macht eine Qualifikation für eine bestimmte Position nur für die Lehre? Was macht es aus, worauf wird geachtet? Allein das spielt eine große Rolle. Und wer wählt aus? Ich war gerade an der Auswahl von Lehrenden [...] beteiligt. Ich weiß, wie schwierig es ist, auch zu rechtfertigen, wer dann die wenigen schlecht bezahlten Jobs bekommt. Aber das finde ich ein so ein Ding, woran man das festmachen könnte. Und halt auch ich meine diese, diese formalen Aufforderungen an bestimmte Personengruppen, sich zu bewerben, was immer öfter auffällt, [aber] [...] dann muss das auch Konsequenzen haben. Dann muss anderes Wissen auch anerkannt werden, hoch eingeschätzt oder bewertet werden im Vergleich. (Interview A, Absatz 28)

Die Diversity-Kompetenz der Bewerber*innen beurteilen

Aufgrund der zentralen Rolle von Professuren im Wissenschaftssystem verwundert es nicht, dass das Thema Berufungsverfahren in den Interviews häufig angesprochen wird. Als problematisch in Berufungsverfahren wird zunächst thematisiert, dass Lehre grundsätzlich aufgewertet werden müsste, weil sie aktuell keinen angemessenen Stellenwert habe.¹⁶² Insofern ist Diversity-Kompetenz für die Lehre eine weitere Kompetenz, die nicht als

¹⁶¹ Zu Beispielen aus anderen Ländern vgl. Czock/Donges/Heinzelmann, 2012 sowie darüber hinaus zu positiven Maßnahmen Klose/Merx, 2010.

¹⁶² An Fachhochschulen spielen Lehrkompetenzen bei Berufungsverfahren und im Allgemeinen eine größere Rolle, vgl. Jörissen, 2021.

zentrales Auswahlkriterium gesehen wird. Es wird auch diskutiert, ob Berufungskommissionen selbst ausreichend in der Lage sind bzw. wären, Kandidat*innen in Bezug auf Diversity-Kompetenz zu befragen und zu beurteilen. Für die Professionalisierung von Berufungskommissionen haben einzelne Hochschulen mittlerweile auch Schulungen zu Beginn eines Verfahrens eingeführt, etwa zu *implicit biases*. Aus einem der Interviews hingegen spricht viel Zuversicht, was die Rolle von Berufungskommissionen für Diversity in der Lehre anbelangt. In der betroffenen Einrichtung sei Diversity-Kompetenz ein explizites Kriterium bei der Stellenbesetzung.

Das wird vom Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen auch immer abgefragt bei den Hearings, also da kommen schon so Fragen, wo man dann einschätzen kann, wie sehr die das draufhaben oder wie sehr die nur, sozusagen das Mitverhandeln, weil's in den Kriterien drinsteht. Und das ist schon etwas, was sich [an unserer Hochschule] jetzt mittlerweile als Standard etabliert über den Arbeitskreis der Gleichbehandlungsfragen, weil die da einfach sehr darauf achten und das auch die Gruppe ist, die das bei uns am besten beurteilen kann, weil die gut darin geschult sind. (Interview E, Absatz 65)

Einrichtung von Professuren und anderen Dauerstellen

Ein Bedarf an Personal, das mehr als nur projektbezogen für den Bereich Diversity in der Lehre zuständig ist, wird wiederholt formuliert. Bislang haben nur sehr wenige Hochschulen in Österreich und Deutschland solche Stellen geschaffen. Die Ansiedlung könne an unterschiedlichen Einrichtungen erfolgen, sollte jedoch eine gewisse Unabhängigkeit gewährleisten:

Es geht darum, die Organisationsstruktur zu ändern. Immer wieder und kontinuierlich, das ist kein abgeschlossener Vorgang. Und gleichzeitig ist man Teil der Institution und steht dabei auch nach außen für die Institution. Das erfordert Unabhängigkeit, damit es [...] nicht nur zu Schaufensterpolitiken kommt. Also dass wirklich klar ist: Es darf auch unbequem werden. [...] Die Diversitätsarbeit soll [...] wirklich dazu beitragen, dass die Hochschule sich ändert. Das geht aber nicht, wenn [die Stelle] als ein Anhang des Präsidiums die quasi nach Legislaturen gestaffelte politische Position nur des jeweiligen Präsidiums vertreten kann. Auch die Qualitätsstandards der Diversitätsarbeit orientieren sich ja auch an externen Maßstäben und nicht nur an dem, was eine

Hochschule individuell für sich gerade so möchte. Und ich finde, das erfordert eine gewisse Unabhängigkeit.“ (Interview J, Absatz 36)

Zentral sei weiterhin die Ausstattung mit ausreichend Sachmitteln, um Weiterbildungen durch Externe anbieten zu können, etwa zu unterschiedlichen Diversity-Dimensionen.

Die Vermittlung diversitätsbezogener Inhalte hängt von Lehrenden ab, die eine solche Lehre durchführen können, die also auch selbst zu diesen Themen forschen oder deren Forschungsinteresse in diesem Bereich liegt.

Bei uns ist zum Beispiel Diversity ein Modul, ein Schwerpunkt-Modul. Das ist ja erst mal etwas Tolles. Das ist jetzt spezifisch für das Institut, natürlich. Aber es gibt ein Schwerpunkt-Modul, das hängt natürlich an Personen. Also wenn jetzt die Person, die dieses Modul macht, wenn die weggeht – was heißt das dann eigentlich: Wird das dann beibehalten oder nicht? (Interview G, Absatz 118)

Auch an anderen Stellen wird in den Interviews deutlich, wie sehr einzelne Personen für den Themenbereich Diversität stehen und wie sie dafür verantwortlich sind, entsprechende Lehrveranstaltungen anzubieten, aber auch Abschlussarbeiten zu betreuen. Kritisiert wird diesbezüglich der hohe Anteil befristeter Beschäftigter. In Deutschland sind „92% des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Hochschulen (unter 45 Jahren, ohne Professorinnen und Professoren) [...] befristet beschäftigt“ Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021, 10.¹⁶³ In Österreich gaben 2021 bei einer Befragung von Nachwuchswissenschaftler*innen „63 Prozent der Befragten an öffentlichen Universitäten an[...], eine befristete Position innezuhaben“¹⁶⁴. Insofern verwundert es nicht, dass viele Expert*innen die Notwendigkeit unbefristeter Stellen und insbesondere unbefristeter Professuren betonen. In den Interviews wird darüber hinaus kritisiert, dass es in Deutschland im Themenfeld Gender in MINT keine einzige unbefristete Professur gibt, obwohl dieser Position eine große Bedeutung bei der Verankerung von Geschlechterforschung zukommt. Die Expert*innen, die sich dazu äußern, betonen, dass Professuren auch eine starke Multiplikationsfunktion haben, weil sie einschlägige Abschlussarbeiten, wissenschaftliche Mitarbeitende, Doktorand*innen und Projekte zur Folge haben. Denominationen im Bereich der Geschlechterforschung in den MINT-Fächern und darüber hinaus werden befürwortet. Es wird jedoch auch auf eine gewissen Ambivalenz

¹⁶³ Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021, 10.

¹⁶⁴ Der Anteil befristeter Beschäftigter an Fachhochschulen, Privatuniversitäten sowie öffentlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen ist geringer Lessky/Geppert/Campbell/Pausits, 2022, 20.

hingewiesen; Geschlechterforschung könne damit in eine Nische geraten, die zudem andere Lehrenden als Rechtfertigung für ein Ausblenden von Gender und Diversität in ihren Angeboten dienen könnte. Viele Expert*innen unterstreichen die wichtige Rolle der Gesamtheit der Lehrenden – auch, wenn sie keine offizielle Denomination oder Zuständigkeit haben – für das Themenfeld Diversität.

6.1.2 Weitere Einrichtungen und Ressourcen

Viele Expert*innen betonen die Bedeutung von Ansprechstellen und weiterer Einrichtungen an der Hochschule, an die sich deren Mitglieder bei Bedarf wenden können. Insbesondere bei Konflikten, Übergriffen und Diskriminierungsvorfällen brauche es eine dezidierte vertrauliche Ansprechstelle bzw. -personen mit entsprechender Beratungskompetenz. In einem Interview wird betont, dass dabei unterschieden werden sollte „zwischen einer Beratung, die dann parteilich Betroffene berät, und einer Regulierungsstelle, die dann vielleicht allparteilich drauf blickt. Ich finde, das dürfte gerne [...] mit einer breiteren Personaldecke auf mehrere Schultern verteilt sein“. (Interview J, Absatz 34). Eine solche Notwendigkeit wird in einem anderen Interview unterstrichen, in dem die Überlastung vorhandener Beratungsstellen, etwa für Studierende mit Behinderung und chronischen Erkrankungen, angeführt wird. Ein*e weitere*r interviewte*r Expert*in betont die Bedeutung von Peer-Beratung und schlägt vor, für verschiedene Diskriminierungsformen unterschiedliche Anlauf-, Ombuds- und Beratungsstellen einzurichten. Auch die Antidiskriminierungsstelle des Bundes empfiehlt Hochschulen, unterschiedliche Anlaufstellen zu benennen bzw. einzurichten, die in Bezug auf Diskriminierungsschutz geschult und sensibilisiert sind, und bei Bedarf mit externen Beratungseinrichtungen zu kooperieren.

Betroffene sollen niedrigschwellig Ansprechpersonen und Beratung finden, an die sie sich im Falle von Diskriminierungserfahrungen an der Hochschule und deren Umfeld wenden können. Um das sicherzustellen, können sowohl Strukturen der Erst- und Verweisberatung, Vertrauenspersonen als auch spezialisierte Antidiskriminierungsberatung sowie zielgruppenspezifische Beratung sinnvoll sein.¹⁶⁵

In Deutschland sind Arbeitgeber*innen nach dem AGG § 13 verpflichtet, eine Beschwerdestelle einzurichten und innerhalb der Organisation bekannt zu machen. Sie sind frei zu entscheiden, wo diese Stelle angesiedelt ist. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes

¹⁶⁵ Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2020, 24vgl. auch Beispiele zur Beratungs-Infrastruktur an verschiedenen Hochschulen.

schlägt „die Einsetzung eines gemeinsamen Koordinierungsgremiums [vor], in dem verschiedene Interessengruppen – also sowohl Arbeitgeber- als auch Arbeitnehmervertretung – an der Hochschule vertreten sind“.¹⁶⁶

In Österreich sieht das Universitätsgesetz in § 42 (1) die Einrichtung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen (AKGL) vor, „dessen Aufgabe es ist, Diskriminierungen durch Universitätsorgane auf Grund des Geschlechts sowie auf Grund der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung entgegenzuwirken und die Angehörigen und Organe der Universität in diesen Angelegenheiten zu beraten und zu unterstützen“ (ebd.). Der Arbeitskreis ist nicht weisungsgebunden und hat weitreichende Befugnisse. In einem Interview wird insbesondere die juristische Kompetenz des AKGL hervorgehoben sowie die Möglichkeit, formale Verfahren bei Verstößen gegen das gesetzliche Diskriminierungsverbot einzuleiten. In einem anderen Expert*innen-Interview wird jedoch kritisiert, dass der Arbeitskreis zwar formal für unterschiedliche Formen von Diskriminierung zuständig sei, also einen horizontalen Ansatz verfolgen sollte, aber weiterhin den Schwerpunkt auf Geschlecht lege: „Es gibt zwar jetzt schon ein wachsendes Bewusstsein, dass das vielleicht nicht reichen könnte, aber in der Praxis sehe ich da seit Jahren keinen Fortschritt.“ (Interview A, Absatz 54).

In Bezug auf die Beratungsstellen, aber auch darüber hinaus, wird in den Interviews regelmäßig die große Bedeutung ausreichender Personal- und Sachmittel für Diversity-Arbeit betont. Auch dies wird als Indikator für das Commitment der Hochschule betrachtet.

6.2 Flexible und inklusive Lehre

In diesem Unterkapitel werden Rahmenbedingungen dargestellt, die von den interviewten Expert*innen als Voraussetzung für ein inklusives und insofern auch notwendigerweise ausreichend flexibles Studium betrachtet werden. Dabei betonen viele, dass bereits beim Zugang zur Hochschule viele Exklusionsmechanismen zur Wirkung kommen, die abgebaut werden müssten. Im Folgenden geht es um Maßnahmen für diejenigen, die dennoch ein Studium aufgenommen haben, „weil davon bleiben ja auch nur Wenige übrig, wenn man ehrlich ist. Und die hatten ja zumindest alle Voraussetzungen schon mal erfüllt und den Weg gefunden“ (Interview I, Absatz 11).

¹⁶⁶ Ebd., 44.

Räume

Ein großer Handlungsbereich wird in der baulichen und digitalen Barrierefreiheit gesehen. Durch die Zusammensetzung des Samples an Expert*innen war die Dimension Behinderung bzw. Ableism kein Schwerpunkt der Interviews, doch dieser grundlegende Verstoß gegen den rechtlichen Auftrag der Inklusion wird häufig thematisiert. Dabei werden massive Barrieren in frisch renovierten Altbau-Gebäuden, aber auch im Neubau von Hochschulgebäuden angeführt. Thema ist weiterhin, dass die während der Pandemie begonnene Diskussion über asynchrone digitale oder hybride Lehrformate stärker in Bezug darauf geführt werden sollte, welche Vor- und Nachteile diese für bestimmte Studierende mit sich bringen können oder ob durch diese Formate Hürden auch abgebaut werden können.¹⁶⁷ Hybride Lehrformate werden insgesamt oft als eine gute Möglichkeit bewertet, aber auch geäußert, dass diese aber für Lehrende eine große didaktische Herausforderung darstellten.

Da will ich jetzt nicht sagen, dass das Forschung wäre, aber zumindest könnte man an der Stelle die Lehre wirklich noch gut weiterentwickeln. [...] Gibt es ja auch inzwischen einiges. Aber so dieser Drang, Räume jetzt gut auszustatten, ist auch schon wieder weg, weil wir alle wieder [...] präsent sind. Dann gibt es auch keine laufenden Kameras und Mikrofone mehr und so, sondern das was da ist, ist da und es wird jetzt nicht weiter aufgerüstet. (Interview H, Absatz 114)

Auch der Umgang mit der Corona-Pandemie wird in einem Interview thematisiert. Dabei wird der lange praktizierte und teilweise immer noch geltende Infektionsschutz, den die Hochschule vertritt, positiv hervorgehoben.

In einem Interview wird das Fehlen von Gebets- bzw. Ruheräumen angesprochen. Dabei wird von einer missglückten Einrichtung eines solchen berichtet, bei dem der Schutz von Frauen vor Diskriminierung funktionalisiert wurde, um einen – auch von Studentinnen angestrebten – Gebetsraum zu verhindern.

Wir hatten dann zum Beispiel ein Jahr lang darüber ein Konzept entwickelt für den Raum der Stille, weil die muslimischen Studierenden immer im Keller beten

¹⁶⁷ Ein zeitlich flexibles Studium kann für Studierende aus unterschiedlichen Gründen notwendig sein. In den Interviews immer wieder darauf hingewiesen, dass bei der Konzeption oder Überarbeitung von Curricula bzw. Studien- und Prüfungsordnungen auf die Studierbarkeit in Teilzeit geachtet wird. Da jedoch der Wechsel in ein Teilzeitstudium zu weitreichenden Änderungen in Bezug auf Studienförderung, Krankenkasse, Wohngeld, Kindergeld etc. führt, stellt dies für viele weniger privilegierte Studierende keine praktikable Möglichkeit dar. Hier müssten entweder die rechtlichen Rahmenbedingungen an die Situation von vielen betroffenen Studierenden angepasst werden oder Hochschulen brauchen andere Angebote zur Flexibilisierung. Gute digitale Formate sollten deshalb auch unabhängig von Pandemiebedingungen weiterentwickelt werden.

mussten und dann [...] Füße in Waschbecken gewaschen haben, wo sie das nicht waschen durften. [...] Nach einem Jahr hatten wir einen ganz tollen Plan. Wir hatten auch andere Hochschulen angeguckt und so die Studierenden auch mit eingebunden in das Konzept, das zu entwickeln [...]. Dann kam es im Senat zur Abstimmung und dann hat [...] der Dekan [einer Fakultät], dagegen gestimmt mit dem Argument also, da würden Frauen unterdrückt werden, weil die muslimischen Student*innen sich gewünscht haben, dass sie halt sozusagen während ihres Gebets, was sie da verrichten, [...] so eine räumliche Trennung machen, mit einem Vorhang oder wie auch immer. Mit Stellwänden oder so. Und dann hat [er] gesagt, er ist eben für die Emanzipation der Frau, und da würden ja die Frauen unemanzipiert handeln und deswegen sind sie dagegen, um die Frauen nochmal zu schützen. [...] Und dann kam es halt nicht zustande.
(Interview D, Absatz 26)

Prüfungen

In Bezug auf Prüfungen wird häufig der Nachteilsausgleich thematisiert, der als wichtiges, aber nicht immer gut funktionierendes Instrument gesehen wird. So wird generell gefordert, Prüfungsordnungen so zu gestalten, dass sie von vornherein unterschiedliche und inklusivere Prüfungsformate, wie etwa zeitlich flexiblere Teilprüfungen, erlauben. In einem Interview wird das Verfahren, einen Nachteilsausgleich zu beantragen, als zu kompliziert kritisiert. Vor allem die Notwendigkeit zur wiederholten Beantragung und das individuelle Aushandeln der Umsetzung einer modifizierten Prüfung durch die Studierenden mit ihren Dozent*innen wird als belastend und als offener Widerspruch zur beabsichtigten Entlastung wahrgenommen. Prüfungen generell werden auch benannt als für Diversity in der Lehre sehr wichtiges Handlungsfeld, zu dem es Forschungsbedarf gibt. Als Good Practice wird in einem Interview die Regelung von Hochschulen angesehen, die den Nachteilsausgleich freiwillig auf die Gruppe von Studierenden mit Care-Aufgaben, sei es Kinderbetreuung oder Pflege von nahestehenden Menschen, erweitern.

Geschlechterinklusive Hochschule

Ein Arbeitsschwerpunkt vieler Hochschulen in Bezug auf Diversity war in den letzten Jahren, die Rahmenbedingungen für trans*, inter* und nicht-binäre (TIN) Studierende zu verbessern. In Österreich gibt es eine Empfehlung der Task Force Gender und Diversity der Österreichischen Universitätenkonferenz (uniko), die sich auf drei zentrale Handlungsfelder bezieht: den Umgang mit Vornamensänderungen, IT-Systeme und geschlechterinklusive

Sprache.¹⁶⁸ In Deutschland hat die AG Queer der Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten umfangreiche Handlungsempfehlungen vorgelegt.¹⁶⁹ Bei der Vornamensänderung ist es im Sinne von TIN-Studierenden, die Nutzung des gewünschten Vornamens in der Kommunikation und für Dokumente und Urkunden zu ermöglichen. Eine rechtliche Namens- bzw. Personenstandsänderung ist sowohl in Österreich als auch Deutschland aktuell noch mit hohen Hürden verbunden. Das Verfahren dauert längere Zeit, verursacht keine unerheblichen Kosten und ist vor allem an die Vorlage von medizinischen Gutachten geknüpft, die von Betroffenen, Aktivist*innen und Jurist*innen als Verstoß gegen die geschlechtliche Selbstbestimmung kritisiert werden. Die uniko empfiehlt ihren Mitgliedern, in der internen Kommunikation die bereits vorhandenen Handlungsspielräume zu nutzen. Für Deutschland liegt ein juristisches Gutachten vor, das zu dem Ergebnis kommt, dass Hochschulen auch vor der formalen Änderung des Namens nach dem ‚Transsexuellengesetz‘ (TSG)¹⁷⁰ oder Personenstandsgesetz ohne Einschränkung den gewählten Namen verwenden dürfen, sogar in Urkunden.¹⁷¹ Als Good Practice ist das Vorgehen der Universität Göttingen zu nennen, die eine Website mit allen Informationen zu einer unbürokratischen Namensänderung zur Verfügung stellt,¹⁷² und weder die Vorlage eines gerichtlichen Beschlusses, standesamtlichen Nachweises oder dgti-Ergänzungsausweises verlangt.

Mit der Namensänderung und beispielsweise auch einer gewünschten geschlechtsneutralen Anrede sind auch Änderungen in den IT-Systemen der Hochschulen notwendig. Dies wird in einigen Interviews als langwieriger und mit technischen Hürden und inhaltlichen Widerständen verbundener Prozess beschrieben. Die AG trans*emanzipatorische Hochschulpolitik stellt ein Begleitblatt zur technischen Umsetzung mit der Broschüre „Inter* und Trans* an der Hochschule“¹⁷³ zur Verfügung. Ebenfalls in einigen Interviews erwähnt wurde die Einrichtung von einzelnen All-Gender-Toiletten: „War ein sehr langer Weg, aber immerhin gibt es ein paar nicht-binäre Toiletten, also ein paar All-Gender-Welcome Toiletten. Das war ein richtig langer Weg“ (Interview F, Absatz 131).

¹⁶⁸ Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (bukof), 2022.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Nicht nur die Kurzbezeichnung ‚Transsexuellengesetz‘ für das „Gesetz über die Änderung der Vornamen und die Feststellung der Geschlechtszugehörigkeit in besonderen Fällen“ ist veraltet. Ein Großteil der Inhalte wurde mittlerweile von Bundesverfassungsgericht für verfassungswidrig erklärt.

¹⁷¹ Lembke/Tischbirek, 2019.

¹⁷² <https://uni-goettingen.de/de/675299.html>.

¹⁷³ AG trans*emanzipatorische Hochschulpolitik/Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V. (dgti), o. J.

Zum Thema Geschlechtervielfalt insgesamt ist zudem eine aus dem Projekt „Non-binary Universities“¹⁷⁴ hervorgegangene Publikation der Akademie der bildenden Künste Wien als Good Practice zu nennen: In der Broschüre „trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten“¹⁷⁵ finden sich Hinweise für Lehrende, Studierende und andere Hochschulangehörige.

Sowohl an Hochschulen in Österreich als auch in Deutschland entstanden in den letzten Jahren außerdem viele neue Leitfäden zu geschlechtergerechter Sprache, die für den Handlungsbereich Lehre, aber auch für Diversity an Hochschulen generell von Relevanz sind.¹⁷⁶

Ein Blick auf die regionale Verteilung der Leitfäden zeigt, dass im gesamten Gebiet der Bundesrepublik sowie in Österreich und der Schweiz entsprechende Leitfäden bzw. Dokumente zu Sprache und Geschlecht bestehen und öffentlich einsehbar sind. Das Thema des geschlechtersensiblen Umgangs mit Sprache steht somit auf der Agenda des gesamten deutschsprachigen Hochschulraums.¹⁷⁷

Eine Auswertung von etwa 80 Dokumenten zum geschlechtersensiblen Umgang mit Sprache, vom Charakter her vorwiegend Empfehlungen, identifiziert inhaltlich drei Formen: Paarformen bzw. Beidnennung (z.B. „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“) oder vorwiegend geschlechtsneutrale Lösungen (z.B. „Mitarbeitende) oder geschlechtervielfältige Sprache (z.B. Mitarbeiter*innen):

Die dritte und insgesamt größte Gruppe an Hochschulen empfiehlt die Nutzung von auf Geschlechtervielfalt zielenden Bezeichnungen. Dabei werden häufig entweder das sogenannte Gendersternchen oder der Unterstrich empfohlen, in einzelnen neueren Leitfäden auch der Doppelpunkt. Darüber hinaus wird in den meisten Fällen auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen als sinnvolle Alternativen verwiesen. Zum Teil wird von binären Formen, wie dem Binnen-I oder Beidnennungen, explizit abgeraten, unter anderem, da sie – wie beispielsweise an der Humboldt-Universität Berlin formuliert – als veraltet eingeschätzt werden.¹⁷⁸

¹⁷⁴ <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/frauenfoerderung-geschlechterforschung-diversitaet/non-binary-universities>.

¹⁷⁵ Wien, 2019.

¹⁷⁶ Einen guten Überblick geben Beaufäys/Herrmann/Kortendiek, 2022.

¹⁷⁷ Herrmann/Sickelmann, 2022, 14.

¹⁷⁸ Ebd., 15.

Der Schritt zu geschlechterinklusive Hochschulen wird von den interviewten Expert*innen als anhaltende Aufgabe der Diversity-Arbeit betrachtet.

7 Zusammenfassung und Fazit

In diesem abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse aus den Expert*innen-Interviews zusammengefasst und wo dies sinnvoll und möglich ist, Schlussfolgerungen formuliert.

Eine zentrale Herausforderung bei der Implementierung von Diversity als Inhalt der Lehre besteht in der fehlenden Institutionalisierung von Diversity-Forschung. Es gibt kaum Professuren, keine Forschungszentren an Hochschulen und keine Fachgesellschaft oder andere Einrichtungen, die das Feld greifbarer machen, vernetzen und stärken könnten. Im Gegenteil ist eine Skepsis gegenüber Diversity an Hochschulen vorhanden – auch vonseiten derer, die Diversitätsthemen eigentlich positiv gegenüberstehen bzw. in diesem Feld engagiert sind. Die Literatur zu Diversity in der Lehre ist geprägt von der Ablehnung eines funktionalen oder ökonomischen Verständnisses von Diversity und der Sorge, dass in der neoliberalen Universität Regenbogenfahnen und Bilder mit ‚bunten‘ Gruppen von Menschen zur Imagepflege genutzt werden, ohne wirkliche Organisationsveränderung zu unterstützen. Im Gegensatz dazu gibt es eine relativ umfassende Institutionalisierung von Geschlechterforschung und Gleichstellungsarbeit. Während die Geschlechterforschung mit dem Leitbegriff Intersektionalität offen gegenüber horizontalen Ansätzen ist, ist das Verhältnis vieler Gleichstellungsakteur*innen zu Diversity ambivalent. Das scheint selbst dann der Fall zu sein, wenn inhaltlich Allianzen gewünscht sind. Zum einen gibt es keine mit Gleichstellungsarbeit vergleichbaren rechtliche Befugnisse. Zum anderen ist es kaum möglich, den Aufgabenbereich Diversity zusätzlich zu vertreten, wenn nicht gleichzeitig personelle Ressourcen für größere, diversere Teams mit ausgeprägter Diversity-Kompetenz deutlich zunehmen, was sich tendenziell als Ausnahme darstellt. Im Moment entsteht daher der Eindruck, dass sich der Sonderstatus von Geschlecht innerhalb der Diversitäts-Dimensionen durch die ungleiche Institutionalisierung an Hochschulen laufend reproduziert, beispielsweise bei der Integration von Geschlechterforschung in Curricula an österreichischen Hochschulen.

Diese Arbeit der Implementierung von Diversity in die Curricula ist ein zentraler Unterschied zwischen Österreich und Deutschland. In Österreich ist es an vielen Hochschulen, besonders lange schon an der Universität Linz, gelungen, die Verankerung von Inhalten der Geschlechterforschung in Curricula mittels einer Vorgabe in Gleichstellungsplänen

verbindlich zu regeln und einen strukturierten Prozess zu etablieren. Auch wenn die interviewten Expert*innen sich früheren Einbezug fachlich kompetenter Stellen wünschen und die Umsetzung in Curricula nicht immer bestmöglich realisiert wird, werden damit Standards geschaffen, die sich in Deutschland derzeit nicht in dieser Breite abzeichnen. Beleuchtet wurde weiterhin die Frage nach dem Ausbau der Diversity-Kompetenz von Hochschulbeschäftigten, insbesondere von Lehrenden. Die Expert*innen betonen, dass Weiterbildung leicht zugänglich und möglichst attraktiv sein muss. Für Universitäten bedeutet das, dass das Handlungsfeld Lehre aufgewertet werden müsste, um die Motivation zur Nutzung von Weiterbildungsangeboten zu erhöhen. Onboarding-Prozesse, die gerade vielerorts etabliert werden, sind eine Gelegenheit, vorhandene Angebote zu Diversity in der Hochschullehre – seien es Workshops, Open Educational Resources oder Handreichungen –, bekannt zu machen und den Austausch unter Lehrenden zu fördern. Auch hochschuldidaktische Zertifikate können für die systematische Förderung von Diversity-Kompetenz eine zentrale Rolle spielen. An vielen Hochschulen scheint das Interesse am Thema durchaus groß zu sein. An der Schnittstelle von Diversity und Hochschuldidaktik zeichnet sich ebenfalls ein Bedarf an Praxisforschung ab, die Ansatzpunkte für die Integration von Diversity als Querschnittsaspekt aufzeigt.

Abschließend soll noch einmal hervorgehoben werden, wie klar Diversity in der Hochschullehre aus Sicht der befragten Expert*innen nicht ohne eine grundlegende Veränderung der gesamten Organisation Hochschule zu denken ist. Diversity und damit Antidiskriminierung wirklich zu wollen und entsprechende Konsequenzen zu ergreifen, ist die zentrale Forderung an die Leitungsebenen. Ob beides gegeben ist, zeigt sich, darin sind sich die Expert*innen einig, an der Personalpolitik. Das Personal von Hochschulen muss diverser werden und es erfordert Maßnahmen, die dieses Ziel erkennbar verfolgen und die Fortschritte prüfen. Darüber hinaus soll Diversity-Kompetenz bei Personalauswahlverfahren und ganz besonders bei Berufungsverfahren als Kriterium ernster genommen werden. Und zuletzt bedarf es Personal mit expliziter Zuständigkeit für die Wahrnehmung von und den Umgang mit Diversity und damit verbundenen Diskriminierungen aufgrund von Alter, Care-Arbeit, Behinderung, Geschlecht, Migration, Religion/Weltanschauung, sozialer Herkunft und Sexualität durch die Hochschule und ihre Angehörigen, sei es in der Forschung, Beratung oder Personalentwicklung. Dabei darf es sich nicht um befristete oder anderweitig prekäre Stellen handeln; die Förderung von Maßnahmen zur Sensibilisierung für Diversity sowie Prävention und Schutz vor Diskriminierung müssen als Daueraufgabe von Hochschulen anerkannt werden.

Alleine das Themenfeld Diversity in der Hochschullehre ist, wie diese Studie zeigt, ein großer und anspruchsvoller Handlungsbereich, für den sich die Einrichtung einer unbefristeten und mit einer gewissen Unabhängigkeit ausgestatteten Stelle empfiehlt. Erfahrungen an unterschiedlichen Hochschulen zeigen, dass durch kontinuierliche Aktivitäten und Angebote eine spürbare Nachfrage entstehen und sichtbar werden kann.¹⁷⁹ Diese wird auch bekräftigt durch die Forderungen von Studierenden nach einem kompetenten und wertschätzendem Umgang mit Fragen von Diversity und Maßnahmen der Antidiskriminierung.

Weitere Rahmenbedingungen wie Barrierefreiheit, Prüfungen, digitale Lehrformate und geschlechterinklusive Räume und Regelungen wurden in dieser Studie angeschnitten, aber nicht abschließend diskutiert. Hierfür wären mehr fachlicher Austausch und Vernetzung notwendig. Auch eine systematische Analyse von Good-Practice-Beispielen könnte weitere Anregungen geben, wie Hochschulen Diversity in der Lehre strukturell implementieren können.

The struggle for diversity to become an institutional thought requires certain people to “fight their way.” Not only this – the persistence required exists in necessary relation to the resistance encountered. The more you persist, the more the signs of this resistance. The more resistance, the more persistence required.¹⁸⁰

Vor mehr als zehn Jahren hat Sara Ahmed in Australien und UK „diversity worker“ interviewt, die als elementaren Bestandteil ihrer Tätigkeit den Umgang mit Widerständen beschreiben. Auch die Interviewpartner*innen aus Österreich und Deutschland bestätigen ein dauerhaftes Ringen mit der Institution und ihren Mitgliedern. Sie ziehen Motivation und Durchhaltevermögen aus dem Engagement von Studierenden und Mitstreiter*innen unter den Beschäftigten. Und sie bedenken beim Planen, Konzipieren und Kommunizieren häufig bereits potenzielle oder bekannte Widerstände. Das erscheint, vor dem derzeitigen gesellschaftlichen Hintergrund von Radikalisierung, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und politischem Backlash, für Theorieentwicklung und politische Praxis gleichermaßen wichtig.

¹⁷⁹ Schüz/Pantelmann/Wälty/Lawrenz, 2021, 10.

¹⁸⁰ Ahmed, 2012, 25f.

8 Anhang: Leitfaden für Expert*innen-Interviews

1) Begriffsklärung

Was verstehen Sie unter Diversity?

2) Strukturelle Implementation

Woran erkennt man, dass an einer Hochschule Diversity in der Lehre implementiert ist?

Welche Aspekte der Implementation halten Sie für besonders wichtig oder wirksam?

Warum? Welche Aspekte werden möglicherweise überschätzt?

Welche Begrifflichkeiten und Konzepte finden Sie hilfreich oder hinderlich (für welche Adressat*innen)? z.B. Diversity, Heterogenität, Inklusion/Inclusion, Dekolonisierung

3) Hürden / Widerstände und Umgang damit

Welche Hürden nehmen Sie bei der Implementation von Diversity in der Lehre wahr?

Was ist für Sie ein Good-Practice-Beispiel aus dem Bereich?

4) Gender – Diversity

Schritt von der Implementation von Gender zur Implementation von Diversity?

z.B. Mindeststandards Gender (Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW) auch für Diversity?

5) Fachspezifik

Welche Unterschiede zwischen Fächern und Fachkulturen könnten für die Implementation von Diversity in der Lehre relevant sein?

6) (Forschungs-)Bedarf

Welchen Bedarf (Forschungsbedarf oder andere) sehen Sie zu Diversity in der Hochschullehre?

7) Expert*innen

Mit wem (Person oder Funktion) sollte ich unbedingt auch eine Expert*innen-Interview zu dem Thema führen?

9 Literatur

- AG trans*emanzipatorische Hochschulpolitik/Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V. (dgti) (Hg.): *Inter* und Trans* an der Hochschule. Informationen zum kompetenten Umgang mit Inter*- und Trans*studierenden für Entscheidungsträger*innen an Hochschulen.*
- Ahmed, Sara (2012): *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life.* Durham: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2021): *Complaint!* Durham, London: Duke University Press.
- Akbaba, Yalız (2022): Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender. In: Akbaba, Yaliz/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M. B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, 165-189.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2014): *Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich.* Berlin.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2020): *Bausteine für einen systematischen Diskriminierungsschutz an Hochschulen.* Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Armenti, Carmelina (2000): *Women Academics Blending Private and Public Lives.* University of Toronto.
- Aslan, Emine (2017): Wem gehört der Campus? Weiße Unilandschaften und Widerstandsformen von Student_innen of Color in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 749-769.
- Baer, Susanne/Bittner, Melanie/Göttsche, Anna Lena (2010): *Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse.* Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Bahr, Amrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2022): *#IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland.* Berlin: Berlin Suhrkamp Verlag.
- Barskanmaz, Cengiz/Samour, Nahed (16.6.2020): Das Diskriminierungsverbot aufgrund der Rasse. In: *Verfassungsblog.*
- Baumann, Anne-Luise/Egenberger, Vera/Supik, Linda (2018): *Erhebung von Antidiskriminierungsdaten in repräsentativen Wiederholungsbefragungen.*

- Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Beaufaÿs, Sandra/Herrmann, Jeremia/Kortendiek, Beate (Hg.) (2022): *Geschlechterinklusive Sprache an Hochschulen fördern. Handreichung*. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.
- Becker, Ruth/Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Schäfer, Gudrun (2006): *Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge. Eine Handreichung*. Dortmund.
- Berghammer, Caroline/Buber-Ennser, Isabella/Prskawetz, Alexia (2016): Childlessness intentions of young female researchers in Austria. In: *Journal of Family Research* 28(3), 267-288.
- Berghan, Wilhelm/Preuß, Madlen/Dubbert, Ulrich (2016): *Diskriminierungserleben an der Universität. Wahrnehmung von und Erfahrungen mit Diskriminierung an der Universität Bielefeld*. Bielefeld.
- Bhambra, Gurinder K./Nişancıoğlu, Kerem/Gebrial, Dalia (2018): Introduction: Decolonizing the university? In: Bhambra, Gurinder K./Nişancıoğlu, Kerem/Gebrial, Dalia (Hg.): *Decolonizing the university*. Pluto Press,
- Biele Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea Dorothea/Grenz, Sabine (Hg.) (2022): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bildungsberichterstattung, Autor:innengruppe (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld.
- Binner, Kristina/Kubicek, Bettina/Rozwandowicz, Anja/Weber, Lena (2013): *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung. Zwischen Aufbruch und Beharrung*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bleicher-Rejditsch, Irene/Härtel, Andrea/Bahr, Rebecca/Zalucki, Michaela (2014): *Erfahrungen Internationaler Studierender und Studierender mit „Migrationshintergrund“ an der Hochschule. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Studierendenbefragung an der THM*. Gießen: Technische Hochschule Mittelhessen.
- Blome, Frerk/Möller, Christina/Böning, Anja (2019): Open House? Class-Specific Career Opportunities within German Universities. In: *Social inclusion* 7(1), 101-110.
- Brakemeier, Eva-Lotta/Wirkner, Janine/Knaevelsrud, Christine/Wurm, Susanne/Christiansen, Hanna/Lueken, Ulrike/Schneider, Silvia (2020): Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Erkenntnisse und Implikationen für

- die Forschung und Praxis aus Sicht der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. In: *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie* 49(1), 1-31.
- Brandt, Gesche/Franz, Anja (2020): Promotionsabbrecher*innen in Deutschland. Stand der Forschung und Perspektiven. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 29(1), 16-28.
- Buber, Isabelle (2010): Wissenschaftlerinnen in Österreich. Zusatzerhebung im Rahmen des GGS. Dokumentation der Datenerhebung und deskriptive Ergebnisse, *Vienna Institute of Demography. Working Papers*. Wien: Vienna Institute of Demography, Austrian Academy of Sciences
- Bührmann, Andrea Dorothea (2020): *Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels*. UTB GmbH.
- Bührmann, Andrea Dorothea (2022): Wechselnde Verhältnisbestimmungen und ernsthafte Annäherungsversuche: Grundsätzliche Überlegungen zum ambivalenten Verhältnis von Diversität- und Intersektionalitätsforschung. In: Biele Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea D./Grenz, Sabine (Hg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 35-49.
- Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (bukof) (2022): *Handlungsempfehlungen für Geschlechtervielfalt an Hochschulen*.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020): *Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2020*. Wien.
- Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (2022): *Ergebnisse der Umfrage zu sexualisierter Gewalt an Hochschulen*. Pressemappe.
- Cremer, Hendrik (2010): Ein Grundgesetz ohne „Rasse“. Vorschlag für eine Änderung von Artikel 3 Grundgesetz. In: *Policy Paper*(16).
- Czock, Heidrun/Donges, Dominik/Heinzelmann, Susanne (2012): *Diskriminierungsfreie Hochschule. Mit Vielfalt Wissen schaffen. Endbericht zum Projekt*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Davis, Hannah E./McCorkell, Lisa/Vogel, Julia Moore/Topol, Eric J. (2023): Long COVID. major findings, mechanisms and recommendations. In: *Nature reviews. Microbiology* 21(3), 133-146.
- Deutsches Studentenwerk (2018): *beeinträchtigt studieren. Daten zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Erkrankung. best 2*. Berlin.

- Doğmuş, Aysun (2017): Empowerment im Lehramtsstudium. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 771-788.
- Ebert, Julia/Heublein, Ulrich (2017): *Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. Hannover: Stiftung Mercator.
- Ernst, Waltraud (2017): Gender Studies als Pflichtfach im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studium. In: Bath, Corinna/Both, Göde/Lucht, Petra/Mauss, Bärbel/Palm, Kerstin (Hg.): *reboot ING - Handbuch Gender-Lehre in den Ingenieurwissenschaften*. Berlin: LIT-Verlag, 25-46.
- Ernst, Waltraud (2022): Gender Studies goes MINT. Integration von Gender Studies in Forschung und Lehre technischer Fächer. In: Rudolph, Clarissa/Reber, Anne /Dollack, Sophia (Hg.): *Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 211-228.
- Essed, Philomena (2002): Cloning Cultural Homogeneity While Talking Diversity: Old Wine in New Bottles in Dutch Organizations. In: *Transforming anthropology* 11(1), 2-12.
- European Commission (2019): *She figures 2018*. Brussels.
- Fellner, Magdalena (2022): Studieren ohne Matura. Der dritte Bildungsweg an Österreichs Hochschulen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 17(4), 23-43.
- Fromme, Christine (2012): *Studieren mit Behinderung und chronischer Krankheit – die Herausforderungen annehmen*. Vortrag auf der Fachtagung der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des Deutschen Studentenwerks am 14./15. Juni 2012 in Berlin.
- Gaisch, Martina/Preymann, Silke/Aichinger, Regina (2020): Diversity management at the tertiary level. An attempt to extend existing paradigms. In: *Journal of Applied Research in Higher Education* 12(2), 137-150.
- Gemeinsame Wissenschafts-Konferenz (2021): *30 Jahre Geschlechtergleichstellung in der Wissenschaft. Eine Bilanz. Sonderauswertung für den GWK-Bericht. Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung, 25. Fortschreibung*. Bonn: verfasst von Andrea Löther.

- Grenz, Sabine/Mefebue, Astrid Biele/Bührmann, Andrea Dorothea (2022): Die Formierung des intersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht. In: Grenz, Sabine/Mefebue, Astrid Biele/Bührmann, Andrea Dorothea (Hg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 3-17.
- Hannah-Sophie, Schüz/Heike, Pantelmann/Tanja, Wälty/Nina, Lawrenz (2021): Der universitäre Umgang mit sexualisierter Diskriminierung und Gewalt. Eine Bestandsaufnahme. In: *Open Gender Journal* 5.
- Herrmann, Jeremia/Sickelmann, Sarah (2022): Hochschulleitfäden zu geschlechtersensibler Sprache. Überblick zum deutschsprachigen Raum und Analyse im NRW-weiten Vergleich. In: Beaufaÿs, Sandra/Herrmann, Jeremia/Kortendiek, Beate (Hg.): *Geschlechterinklusive Sprache an Hochschulen fördern. Handreichung*. 14-23.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland, *DZHW Brief*. Hannover.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016, *DZHW-Projektbericht*. Hannover.
- Hopp, Marvin/Hoffmann, Ann-Kathrin/Zielke, Aaron/Leslie, Lukas/Seeliger, Martin (2023): *Jung, akademisch, prekär. Studentische Beschäftigte an Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Eine Ausnahme vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen*. Bremen: iaw.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2018): *Higher education in Germany. Recent developments in an international perspective*. Cham: Springer.
- Jörissen, Jörg (2021): Einflussfaktoren auf die Lehrentwicklung neuberufener Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen – Ergebnisse einer Interviewstudie. In: Jörissen, Jörg (Hg.): *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung : Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 95-109.
- Kaschuba, Gerrit/Derichs-Kunstmann, Karin (2009): *Fortbildung - gleichstellungsorientiert! Arbeitshilfen zur Integration von Gender-Aspekten in Fortbildungen*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Kessé, Emily Ngubia (2015): *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*. Berlin: w_orten & meer.
- Klein, Uta/Rebitzer, Fabian (2012): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden: Ergebnisse einer Erhebung. In: Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (Hg.): *Diversity*

- konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen.* Weinheim: Beltz Juventa, 118-136.
- Klose, Alexander/Merx, Andreas (2010): *Positive Maßnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG.* Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Kocher, Eva/Porsche, Stefanie (2015): *Sexuelle Belästigung im Hochschulkontext – Schutzlücken und Empfehlungen.* Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2021): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Wichtige Ergebnisse im Überblick.* Bielefeld: wbv Publikation.
- Krempkow, René (2022): *Gleiche Chancen für alle? Konzeption und Ergebnisse eines „Migrations-Bildungstrichters“.* Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Langfeldt, Bettina/Jungermann, Niklas (2021): *Theoretische Erklärungen und empirische Befunde zu Studienverläufen und Studienabbrüchen in den Bachelorstudiengängen am Fachbereich 05 der Universität Kassel.* Kassel: Fachgebiet Methoden der empirischen Sozialforschung.
- Lembke, Ulrike/Tischbirek, Alexander (2019): *Kurzgutachten zum rechtlichen Spielraum der Hochschulen bei der Verwendung des gewählten Namens inter- und transgeschlechtlicher Studierender im Vorfeld der amtlichen Namensänderung.* Berlin.
- Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Priebe, Stefan (2012): *Studentische MitarbeiterInnen. Zur Situation und Lage von studentischen Hilfskräften und studentischen Beschäftigten an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Eine Studie gefördert von der Max-Traeger-Stiftung, Hochschule und Forschung. Wissen.* Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Lessky, Franziska/Geppert, Corinna/Campbell, David F. J./Pausits, Attila (2022): *Die Situation von (Nachwuchs-)Wissenschaftler:innen an österreichischen Hochschulen. Ergebnisse einer Sonderauswertung der APIKS-Austria-Befragung.* Studie im Auftrag der Arbeiterkammer. Krems: Edition Donau-Universität Krems.
- Lipinsky, Anke/Schredl, Claudia/Baumann, Horst/Humbert, Anne/Tanwar, Jagriti (2022): *Gender-based violence and its consequences in European Academia. Summary results from the UniSAFE survey.*

- List, Katrin/Feltes, Thomas (2015): Sexuelle Gewalt an Hochschulen. In: *die hochschule*(2), 115-128.
- Lörz, Markus/Marczuk, Anna/Zimmer, Lena/Multur, Frank/Buchholz, Sandra (2020): Studieren unter CoronaBedingungen. Studierende bewerten das erste Digitalsemester. Fast 25.000 Studierende aus ganz Deutschland schildern ihre Erfahrungen im digitalen Sommersemester 2020, *DZHW Brief*. Hannover.
- Malik, Mariam (2022): Wer lernt (was) auf wessen Kosten? In: Akbaba, Yaliz/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M. B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 25-44.
- Malli, Gerlinde/Sackl-Sharif, Susanne/Zehetner, Elisabeth (2015): *Nach Bologna. Gender Studies in der unternehmerischen Hochschule. Eine Untersuchung in Österreich und der Schweiz - Forschungsbericht*. Graz: Universität Graz.
- Meyer, Jasmin/Strauß, Susanne/Hinz, Thomas (2022): Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen. In: *DZHW Brief*(8), 1-12.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF),.
- Möller, Christina (2015): *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, Ursula/Kellmer, Ariana (2011): *Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Ergebnisse der großen UDE-Studierendenbefragung.*: Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung Universität Duisburg-Essen.
- Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hg.) (2023): *Rassismusforschung I*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Nguyễn, Nhu Ý Linda (2022): Schweigen an deutschen Hochschulen. In: Akbaba, Yaliz/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M. B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 45-66.
- OECD (2019): *Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren*. Paris.

- OECD (2021): Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren. Paris.
- Oloff, Aline/Rozwandowicz, Anja (2015): weil eben alles in Bewegung war.« Gender Studies in der neuen Universität. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 9(1), 23-36.
- Riegraf, Birgit (2018): Zwischen Exzellenz und Prekarität. Über den Wettbewerb und die bedingte Öffnung der Universitäten für Wissenschaftlerinnen. In: Laufenberg, Mike/Erlemann, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (Hg.): *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 241-256.
- Sandner, Günther (2021): Soziale und politische Ungleichheit an Österreichs Hochschulen. In: Sandner, Günther/Ginner, Boris (Hg.): *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit*. Wien, Berlin: Mandelbaum, 73-84.
- Schneickert, Christian (2013): *Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schubert, Nina/Binder, David/Dibiasi, Anna/Engleder, Judith/Unger, Martin (2020): *Studienverläufe – Der Weg durchs Studium. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Schüz, Hannah-Sophie/Pantelmann, Heike/Wälty, Tanja/Lawrenz, Nina (2021): Der universitäre Umgang mit sexualisierter Diskriminierung und Gewalt. Eine Bestandsaufnahme. In: *Open Gender Journal* 5.
- Solga, Heike/Pfahl, Lisa (2009): Doing Gender Im Technisch-Naturwissenschaftlichen Bereich. In: Joachim Milberg (Hg.): *Förderung des Nachwuchses In Technik und Naturwissenschaft. Beiträge zu den Zentralen Handlungsfeldern*. Berlin, Heidelberg: Springer, 155-218.
- Statistisches Bundesamt (DESTATIS)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hg.) (2021): *Bildung. Auszug aus dem Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Steinweg, Nina/Roland, Lisa/Poggenburg, Kristin/Strohmann, Heike/Otto, Wolfgang/Abraham, Christine/Schumacher, Theresa/Jungbluth, Lucas (2023): *Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen zur Qualitätssicherung von Gleichstellungsmaßnahmen in der Wissenschaft. Ergebnisse aus dem Projekt StaRQ*. DEU.

- 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.): *Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript Verlag, 39-58.
- Unger, Martin/Binder, David/Dibiasi, Anna/Engleder, Judith/Schubert, Nina/Terzieva, Berta/Thaler, Bianca/Zaussinger, Sarah/Zucha, Vlasta (2020): *Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Wejwar, Petra/Terzieva, Berta (2015): *Diskriminierungserfahrungen von Studierenden*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Wien, Akademie der bildenden Künste (Hg.) (2019): *trans. Inter*. Nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen gestalten*. Wien: Akademie der bildenden Künste Wien.
- Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. o.O.
- Wroblewski, Angela/Striedinger, Angelika (2018): *Gleichstellung in Wissenschaft und Forschung in Österreich*. Wien: BMBWF.
- Zaussinger, Sarah/Dibiasi, Anna/Engleder, Judith (2021): *Studierende im Doktorat. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Zimmer, Lena/Lörz, Markus/Marczuk, Anna (2021): Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie. Vulnerable Studierendengruppen im Fokus Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen, In: *DZHW Brief*. Hannover.
- Zucha, Vlasta/Binder, David/Dibiasi, Anna/Zaussinger, Sarah (2020): *Zur Situation von Studierenden in hochschulischen Lehrgängen – Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien.