



# Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre

Vermittlung von Schlüsselkompetenzen  
in der polyvalenten Lehre

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

## IMPRESSUM

### Herausgeberin

Die Rektorin der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

### Redaktion

Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt *interStudies* (Qualitätspakt Lehre)  
Walther-Rathenau-Str. 47 in 17489 Greifswald  
Erscheinungsweise halbjährlich; im Mai und November  
Erscheinungstermin November 2015

### editorial board

Prof. Dr. Wolfgang Joecks  
Ulrike Bruhn  
Ivonne Driesner  
Dr. Andreas Fritsch  
Pauline Glawe  
Dr. Martha Kuhnhenh  
Birke Sander  
Adrienne van Wickevoort Crommelin

### reviewer board

Almuth Klemenz, Universität Greifswald  
Kristof Lintz, Universität Greifswald  
Pedro Schönle-Sithoe, Verbund Norddeutscher Universitäten

**Layout & Gestaltung** Nele Zynda

**Cover Kilian Dorner**

**Fotos** Kilian Dorner

**Besonderer Dank gilt** Bettina Bergmann und Annegret Harms für die umsichtige Unterstützung des Lektorats.

**ISBN** 978-3-86006-431-3

**Druckerei** Hoffmann-Druck GmbH, Wolgast

# Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre

Vermittlung von Schlüsselkompetenzen  
in der polyvalenten Lehre

## INHALT

<i>VORWORT</i> .....	4
<i>Wolfgang Joecks</i>	
<i>GRUNDLEGENDE ZU SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER POLYVALENTEN LEHRE</i>	
<b>Diversity-Kompetenz im Bereich der Hochschullehre – Ein zentraler Baustein hochschuldidaktischer Lehrkompetenz</b> .....	6
<i>Esther Hahm</i>	
<b>Statistisches Denken – Überlegungen zur Vermittlung einer komplexen Kompetenz</b> .....	24
<i>Anette Hiemisch</i>	
<i>GUTE PRAXIS</i>	
<b>Kommunikative Schlüsselkompetenz zur Berufsqualifizierung im Jurastudium</b> .....	40
<i>Thilo Träger</i>	
<b>... und wie mache ich das? – Praxisvermittlung im Rahmen des Service Learning in polyvalenten Lehrveranstaltungen</b> .....	52
<i>Robert Riemer</i>	
<i>ÜBER DEN RYCK GESCHAUT</i>	
<b>Qualifikationsziel mündliche Kompetenz: Zur Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten im Studium</b> .....	64
<i>Markus Grzella, Kristina Kähler, Sabine Plum und Patrick Voßkamp</i>	
<b>Zukunftstage Bildung – Konzept und Reflexion eines hochschuldidaktischen Formats zur Erarbeitung tragfähiger Konzepte für Herausforderungen aus der (Bildungs-)Praxis durch Studierende</b> .....	82
<i>Timo Barfknecht, Julia Drexhage</i>	
<i>Serviceseiten</i> .....	99
<i>Abkürzungsverzeichnis</i> .....	105
<i>Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre</i> .....	107

## VORWORT GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

**DIE FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER POLYVALENTEN LEHRE** steht im Mittelpunkt des fünften Bandes der Schriftenreihe „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“. Rhetorik und Moderationskompetenz, Zeit- und Projektmanagement, Teamfähigkeit, interkulturelle Kompetenzen, Medien- und Visualisierungskompetenzen gehören zu wichtigen Schlüsselkompetenzen, die Studierende im Laufe ihres Studiums häufig „nebenbei“ zu ihren Fachkompetenzen erwerben. Dabei stellen Schlüsselkompetenzen wichtige Qualifikationen für den Berufseinstieg und späteren Berufserfolg dar. Der vorliegende Band richtet daher den Blick auf sie und stellt Reflexionen darüber sowie Praxisbeispiele dazu vor.

Die Beiträge gliedern sich wie bisher in die Rubriken „**Grundlegender Beitrag**“, „**Gute Praxis**“ und „**Über den Ryck geschaut**“. Esther Hahm eröffnet den Band mit einem Beitrag zum aktuell viel diskutierten Thema der Diversity-Kompetenz im Bereich der Hochschullehre. In einem zweiten grundlegenden Beitrag reflektiert Annette Hiemisch die Vermittlung und Förderung des statistischen Denkvermögens; zudem stellt die Psychologin in diesem Kontext ein integratives Blended-Learning-Konzept vor. In der Rubrik der Guten Praxis an der Universität Greifswald diskutiert Thilo Träger relevante Schlüsselkompetenzen in der Ausbildung von Juristen; Kommunikationstechniken bilden dabei den Schwerpunkt des Beitrags. Der Historiker Robert Riemer fokussiert praktische Schlüsselkompetenzen und stellt ein Praxisbeispiel im Rahmen des Service Learning in der Geschichtswissenschaft vor.

In der Rubrik „Über den Ryck geschaut“ widmen sich Markus Grzella, Kristina Kähler, Sabine Plum und Patrick Voßkamp vom Forum mündliche Kommunikation (FMK) der Universität Duisburg-Essen der Förderung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten. Timo Barfknecht und Julia Drexhage von der Leuphana Universität Lüneburg rücken die Lehramtsausbildung in den Fokus und stellen die Zukunftstage Bildung vor – ein Format, in dem Lehramtsstudierende praxisrelevante Schlüsselkompetenzen erwerben.

Die Serviceseiten versammeln Literaturhinweise und Veranstaltungstipps.

Im Mai 2016 erscheint die sechste Ausgabe der Greifswalder Beiträge, die den Themenkomplex Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre beleuchtet. Die „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ erscheinen auch 2016 noch zweimal. Ab 2017 wird die Schriftenreihe voraussichtlich jährlich erscheinen. Eine Übersicht der geplanten Themen ist auf [www.uni-greifswald.de/beitraege\\_zur\\_hochschullehre](http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre) zu finden.

Mein Dank geht an das editorial sowie an das reviewer board.

Eine inspirierende Lektüre zum Thema Schlüsselkompetenzen in der polyvalenten Lehre wünscht



**Prof. Dr. Wolfgang Joecks**

im Namen des Redaktionsteams

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Prorektor für Studium und Lehre

## GRUNDLEGUNG ZU SCHLÜSSELKOMPETENZEN

### IN DER POLYVALENTEN LEHRE

## DIVERSITY-KOMPETENZ IM BEREICH DER HOCHSCHULLEHRE – EIN ZENTRALER BAUSTEIN HOCHSCHULDIDAKTISCHER LEHRKOMPETENZ

ESTHER HAHM

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND  
ZHB – ZENTRUM FÜR HOCHSCHULBILDUNG

**ABSTRACT** Der folgende Beitrag arbeitet einen kondensierten Überblick zur Thematik der Diversity-Orientierung in Bezug auf Hochschullehre heraus und nähert sich dem mittlerweile breit angelegten Diskurs um Diversity vor dem Hintergrund der diversity education. Didaktische Merkmale einer diversity-orientierten Hochschullehre werden zusammengetragen und daraus resultierend ein Kompetenzprofil für Hochschullehrende abgeleitet, welches Diversity-Kompetenz als zentralen Baustein hochschuldidaktischer Lehrkompetenz versteht.

### EINLEITUNG – DIVERSITY UND HOCHSCHULLEHRE

Diversity bzw. Vielfalt an deutschen Hochschulen ist selbstverständlich kein neues Phänomen und einfach gesehen schlichtweg vorhanden. Betrachtet man die zentralen Elemente der Hochschullehre – Studierende, Lehrende und Inhalte im Sinne des didaktischen Dreiecks –, so sind alle Bausteine äußerst vielfältig besetzt. Lehre und Forschung leben von der Vielfalt der Fächer, Interdisziplinarität und unterschiedlichen Forschungsperspektiven und -blickwinkeln. Studierendengruppen können sich ebenso äußerst vielfältig zusammensetzen. Sie unterscheiden oder gleichen sich hinsichtlich diverser Merkmale wie Alter, Geschlecht, Kultur, Sprache, Nationalität(en), sozialer Herkunft und Bildungshintergrund oder geistiger und körperlicher Fähigkeiten und Beeinträchtigun-

gen. Gleiches gilt für die Hochschullehrenden. Sie bringen unterschiedliche Kompetenzen, diverse Bildungs- und Erwerbsbiografien sowie unterschiedliche Lebensumstände mit. In Kombination betrachtet, sind diese zentralen Elemente an der Hochschule in diverse Lehr- und Lernformate eingebettet – so z. B. im Bereich der polyvalenten Lehre, wo Studierende unterschiedlicher Studiengänge in einen gemeinsamen Lernprozess treten und der Lehrende damit verschiedenen Zielgruppen gerecht werden muss.

Trotz dieser eher „naturgemäßen“ Zusammensetzung im Kontext von Hochschule und Lehre bewirken gesellschaftliche Wandlungsprozesse wie Migration, Globalisierung und demografischer Wandel sowie die viel diskutierte Bologna-Studienreform und die

Gestaltung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums einen universitären Kulturwandel und einen didaktischen Paradigmenwechsel (vgl. Lutz 2013; vgl. Spelsberg 2014). Bezogen auf die Studierendenschaft bedeutet das, dass sie sich immer heterogener zusammensetzt. Universitäten werden vor die Frage gestellt, wie sie mit der bestehenden und weiter wachsenden Vielfalt ihrer Mitglieder umgehen und diese fördern wollen. Es geht dabei zum einen um solche Maßnahmen und Zielsetzungen, die an Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung ansetzen, und zum anderen um humanressourcenorientierte Anliegen, bei denen der Wettbewerb um die „besten Köpfe“ im Fokus steht (vgl. Linde & Auferkorte-Michaelis 2014: 139). In Hinblick auf die Diversity-Forschung handelt es sich hier um Diversity-Orientierung an Hochschulen bzw. um Fragen zu Diversity-Gerechtigkeit oder diversity-sensiblem Handeln – Begrifflichkeiten, die in diesem Beitrag synonym gebraucht werden. Im Bereich der Hochschuldidaktik stellt sich die Frage nach der zielgruppenspezifischen Ausrichtung der Lehre bzw. wie Lehrende auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ressourcen der Lernenden eingehen sollen. Diese Fragestellung steht dabei in enger Verbindung mit den didaktischen Anforderungen kompetenzorientierter Lehre. Im Zuge des *shift from teaching to learning* geht es um die Fokussierung von studentischen Handlungskompetenzen, die als *learning outcomes* von individuellen Lernprozessen erworben werden und sowohl

fachlicher als auch überfachlicher Art sind. Lehrende sind für die lernförderliche Gestaltung des Lernraumes zuständig und werden zu Lernberatern bzw. zu Lernberaterinnen (vgl. Wildt 2012: 2 f).

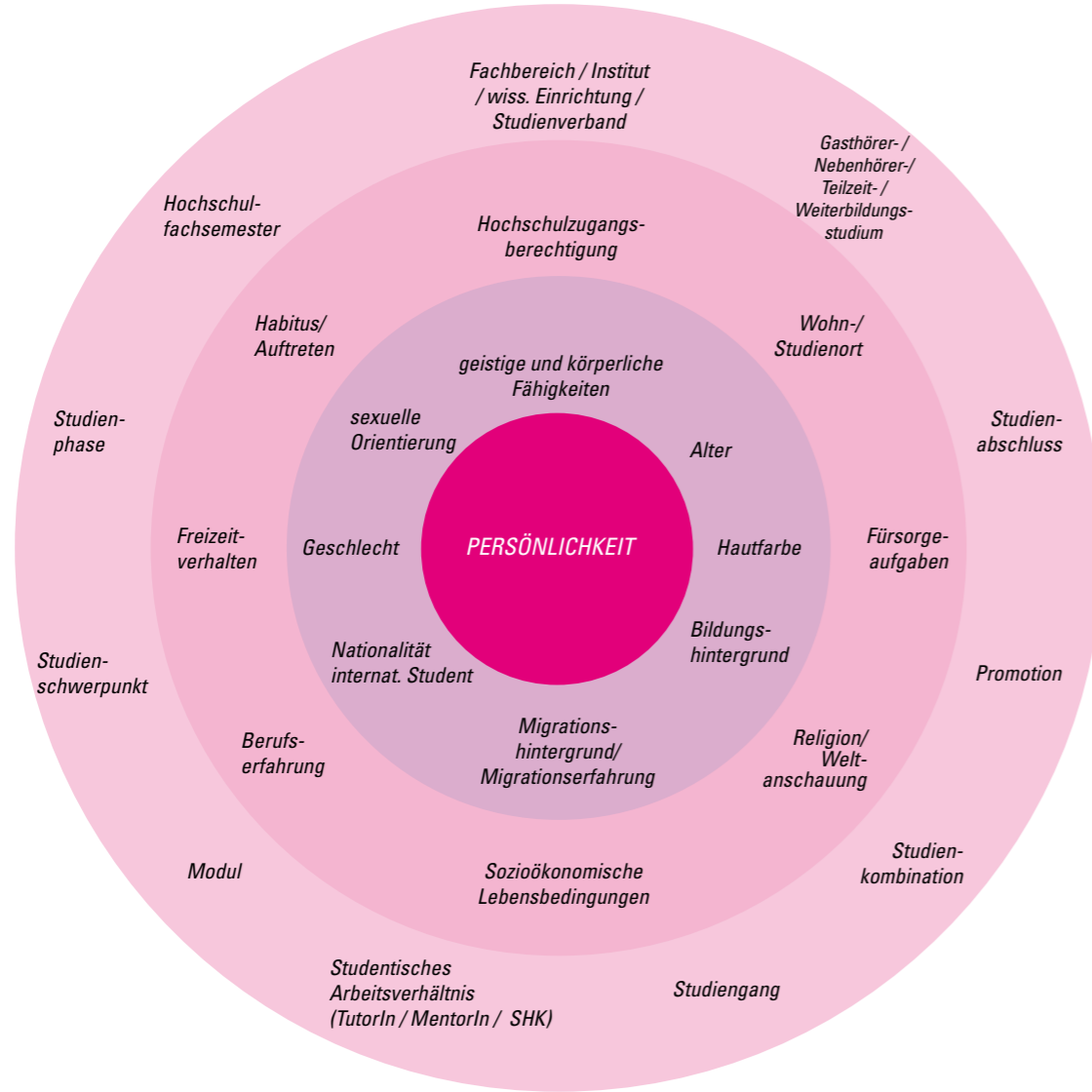
In Verbindung mit Diversity-Aspekten sollen somit Möglichkeiten und Potenziale aller Studierenden in eine inhaltlich und methodisch anspruchsvolle *diversity education* münden. Hochschullehrende sind vor die Aufgabe gestellt, Fachinhalte in eine diversity-orientierte Hochschuldidaktik einzubetten. Ihre hochschuldidaktische Lehrkompetenz wird damit um eine Dimension erweitert, die in der Forschung als Diversity-Kompetenz eingeführt wurde und Zielpunkt dieses Beitrags sein soll.

### 1. BEGRIFFSBESTIMMUNG – DIVERSITY ALS VIELSEITIGES DISKURSFELD

Obwohl der allgemeine Diskurs um Diversity in Deutschland noch relativ jung ist, ist er dennoch auf enorme Resonanz gestoßen und hat sich in kürzester Zeit in verschiedene wissenschaftliche Richtungen und (universitäts-)politische Maßnahmen und Diskussionen ausdifferenziert (vgl. Lutz 2013: 13f). Der Diversity-Begriff stammt aus dem angloamerikanischen Sprachraum und wird im Deutschen mit „Diversität“, „Vielfalt“ oder auch „Vielfältigkeit“ übersetzt (vgl. Spelsberg 2013a: 107). Eine definitorische Schärfung des Begriffs gestaltet sich als schwierig, denn das Konstrukt ist zum einen als „Buzzword“, also Modewort, äußerst vielfältig in den unterschiedlichen Wissenschaftszwei-

gen bestimmt worden und zum anderen aufgrund seiner Multiperspektivität und bewussten Offenheit auch schwierig zu präzisieren. So beschreibt Baader (2013: 38), dass es sich bei Diversity eher um einen Zugang bzw. eine Perspektive handele, bei der jeweils für die unterschiedlichen Kontexte geklärt werden müsse, was genau darunter zu verstehen sei. Walgenbach, die sich der Thematik aus der Perspektive der *diversity education* nähert, führt den Begriff als *travelling concept* ein, welches eine interdisziplinäre und transatlantische Reise hinter sich habe (vgl. Walgenbach 2014: 92). So wurde der Diskurs dazu durch die Entwicklung von Diversity-Management-Konzepten in den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften sowie über Impulse aus der US-amerikanischen Intersektionalitätsdebatte begonnen und von den Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft in den 1980er und 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum als kritische Anfrage an die interkulturelle Erziehungswissenschaft aufgegriffen (vgl. Baader 2013: 40). Weiterführend ist das Diskursfeld der *diversity education* seit Mitte der 2000er Jahre durch verschiedene (erziehungs-)wissenschaftliche Teildisziplinen und pädagogische Handlungsfelder ausdifferenziert worden – bspw. durch Impulse aus der Frauen- und Geschlechterforschung, den Cultural und den Postcolonial Studies, der Interkulturellen und der Migrationspädagogik oder den Disability-Studies sowie durch Konzepte aus dem Diversity-Management-Bereich (vgl. Baader 2013: 46). Es wird deutlich, dass in die Debatte um Di-

versity unterschiedliche Forschungsstränge einfließen, die sich auf verschiedene Teildimensionen von Vielfalt beziehen. So vereint der Diversity-Ansatz zahlreiche soziale Gruppenmerkmale bzw. Zugehörigkeiten und Identitäten, führt diese unter einer ganzheitlichen Sichtweise zusammen und macht deutlich, dass pädagogische Zielgruppen nicht nur auf ein Merkmal, wie bspw. die kulturelle Herkunft bei internationalen Studierenden im Hochschulkontext, festgelegt werden können, sondern dass ihre Persönlichkeit mehrdimensional bestimmt ist (vgl. Walgenbach 2014: 107). Ein viel zitiertes Modell in diesem Zusammenhang ist das *4 Layers of Diversity Model* von Gardenzwartz und Rowe (1998), das die Vielfalt von Menschen in Organisationen beschreibt. Die individuelle Persönlichkeit wird dabei von inneren, äußeren und organisationalen Dimensionen bestimmt. Die inneren Dimensionen gelten als nicht, bzw. nur aufwändig veränderbar, während die weiter außen liegenden Dimensionen kontextabhängig neu einzuordnen und damit auch veränderbar sind. So haben Boomers und Nitschke (2012) in Anlehnung an Leicht-Scholten (2012) dieses Modell für den Hochschulkontext adaptiert (siehe Abb. 1). Zentrale Kernaussage dieses Diversitätsverständnisses ist die Mehrdimensionalität von Vielfalt, d. h. dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede von menschlicher Vielfalt als gleichzeitiges und wechselseitiges Phänomen gedacht werden (vgl. Thomas 1996: 5). Der Diversity-Ansatz begreift die Vielfalt der Gesellschaft folglich als Alltagsnormalität im



**Abbildung 1** Diversity-Dimensionen im Hochschulkontext, vgl. Boomers & Nitschke (2012) in Anlehnung an Leicht-Scholten (2012) und Gardenswartz & Rowe (1998)

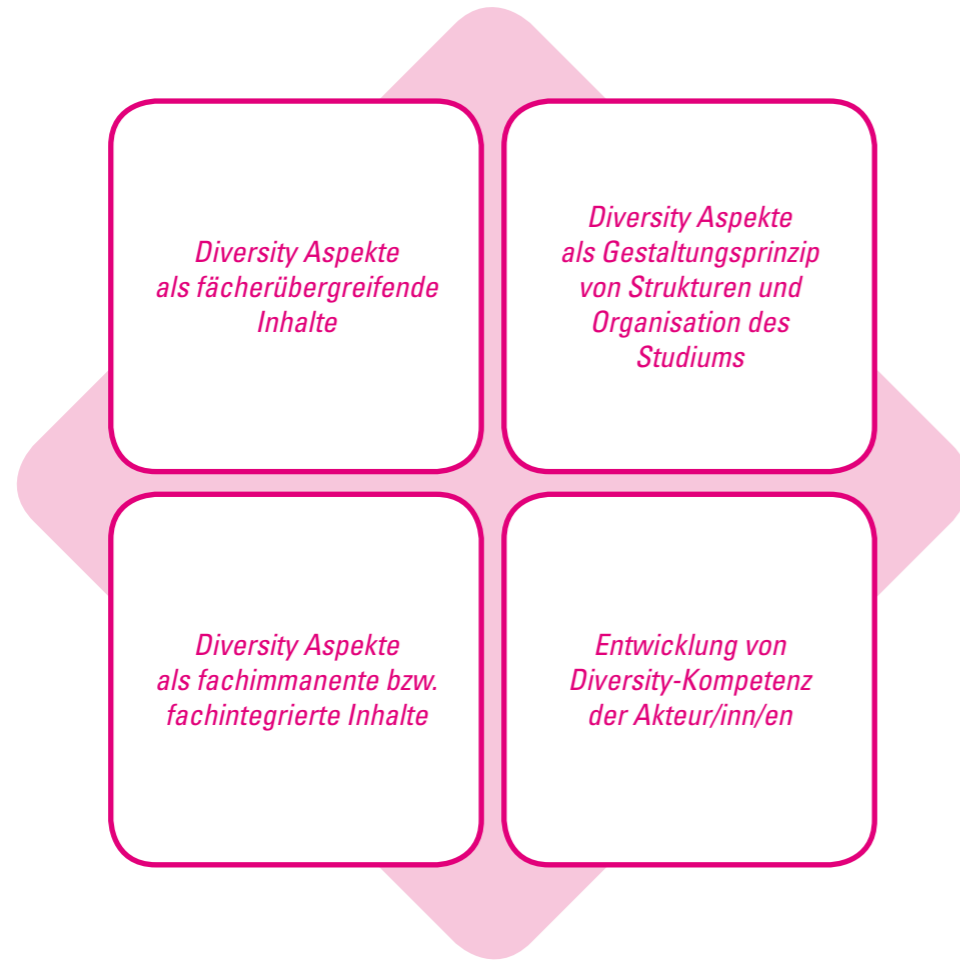
Sinne eines „Vielfalt sind wir alle“-Prinzips. Walgenbach hat weitere zentrale Kernaspekte für das Diskursfeld um Diversity herausgearbeitet. So gelten neben dem Bezug auf soziale Gruppenzugehörigkeiten und -identitäten (1) der Fokus auf Organisationen (2), die Wertschätzung von Ressourcen (3) und der positive Umgang mit Diversity und die damit verbundene Notwendigkeit von Diversity-Kompetenzen für pädagogische Professionen (4) als wichtige Konstituenten des Diskursfeldes (Walgenbach 2014: 113f). Mit dem Fokus auf Organisationen ist gemeint, dass der Aspekt der mehrdimensionalen Diversität als Querschnittsaufgabe in Organisationen und ihren verschiedenen Ebenen, wie Organisations- und Personalentwicklung, implementiert werden müsse. Es werden damit nicht die alleinige Beziehung zwischen Individuen in den Blick genommen oder gesamtgesellschaftliche Strukturen fokussiert, sondern es geht ebenso um *managing diversity* in lernenden (pädagogischen) Organisationen. Ein weiterer zentraler Aspekt von Diversity-Ansätzen ist ihre Abgrenzung von Defizitperspektiven, die Unterschiede als Problembelastung oder Bedürftigkeit sehen und von einer Anpassungsnotwendigkeit der Minderheiten ausgehen (vgl. ebd.: 115). Dagegen sollen die Anerkennung und Wertschätzung von Ressourcen als zentraler Motor für pädagogische Organisationen und deren Mitglieder verstanden werden. So geht es um den positiven Umgang mit Diversität und die Ausbildung von Diversity-Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Gesellschaften, verstan-

den als Prozesse des Diversity Lernens (vgl. ebd.: 118f). Mit Bezugnahme auf pädagogische Handlungsfelder führt Walgenbach die unterschiedlichen Diversity-Aspekte schließlich unter folgender Definition, die sich auch auf den Hochschulkontext übertragen lässt, zusammen (ebd.: 92):

„Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als positive Ressource für Bildungsorganisationen gesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen.“

## 2. DIDAKTISCHE MERKMALE EINER DIVERSITY-ORIENTIERTEN HOCHSCHULLEHRE

Überträgt man die vorgestellten zentralen Aspekte des Diversity-Ansatzes auf den Hochschulkontext, so ist zunächst die strategische Verankerung von Diversity-Management in das Gesamtkonzept einer Hochschule vonnöten, um dem Anspruch eines ganzheitlichen und organisationsbezogenen Ansatzes gerecht zu werden (vgl. Leicht-Scholten 2011). Linde und Auferkorte-Michaelis (2014: 142) haben diesbezüglich die Handlungsfelder für Diversity-Management in Studium und Lehre fokussiert und als Referenzrahmen die Implementierungsbereiche für Diversity herangezogen, mit denen das „Landeszentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an



**Abbildung 2** Implementierungsbereiche für Diversity von KomDiM, wieder abgedruckt in Linde & Auferkorte-Michaelis 2014: 143

Hochschulen in NRW“ (KomDiM, vgl. [www.komdim.de](http://www.komdim.de)) arbeitet. Im Mittelpunkt steht ein Vier-Felder-Schema, bei dem es zum einen um die curriculare Verankerung von fachimmanenten und fachübergreifenden Diversity-Aspekten geht (siehe Abb. 2). Die damit verknüpften zwei Implementierungsbereiche fokussieren das Studienangebot und die Integration von Diversity-Wissen und -Sensibilität im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen bzw. einer diversitätsgerechten Hochschuldidaktik. Daneben sollen Diversity-Aspekte als Gestaltungsprinzip verstanden werden, welches die Implementierung strukturverändernder Maßnahmen in der Organisationsentwicklung der Hochschule beinhalten würde. Der letzte Implementierungsbereich bezieht sich auf die Weiterentwicklung und Professionalisierung der Akteursgruppen in Studium und Lehre. Gemeint sind Lehrende, Beratende, Prüfende und Verwaltungsmitarbeiter/innen. Es geht um die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen, genauer gesagt um die Sensibilisierung für Diversitätsaspekte und die Erweiterung von Handlungsrouinen (vgl. Linde & Auferkorte-Michaelis 2014: 143f). Fokussiert man weiterführend den Bereich der diversity-orientierten Hochschuldidaktik, so lassen sich aus der bisherigen wissenschaftlichen Diskussion zu dem Thema verschiedene didaktische Merkmale zusammentragen, die als zentrale Anforderungen für die Lehrpraxis verstanden werden können. Spelsberg (2013b) hat zu diesem Thema im Bereich der hochschuldidaktischen Forschung einen wichtigen Beitrag geleistet, denn sie hat nach einem didaktischen Ansatz geforscht, der der Diversität der Studierenden und der Forderung nach Kompetenzorientierung Rechnung tragen soll. Grundvoraussetzung ist dabei ein Diversitätsverständnis, das an den Potenzialen und Ressourcen der Studierenden ansetzt sowie Differenzen anerkennt und diese fördert. So gilt auch nicht die studentische Diversität als Herausforderung, sondern die didaktische Vielfalt, die in Bezug zu den Prämissen kompetenzorientierter Lehre begriffen werden muss (vgl. Spelsberg 2013a: 113). Es geht um das „Schaffen einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, damit sich die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden in einer Vielzahl von Situationen kompetent ausdifferenzieren können“ (vgl. Spelsberg 2013a: 111). Zentrale Merkmale einer diversity-orientierten Hochschuldidaktik werden aus dieser Schlussfolgerung deutlich. Es steht zum einen das Ziel im Mittelpunkt, selbstbestimmte und kompetenzorientierte Lernprozesse zu fördern, die einen Handlungs- und Subjektbezug haben. Senger (2014: 38) spricht in diesem Zusammenhang von Studierendenzentrierung und der Förderung einer individualisierten Hochschulbildung. Zum anderen geht es um die Gestaltung vielfältiger und zeitlich und räumlich flexibler Lehr- und Lernarrangements. Wichtig ist damit eine zielgruppenspezifische Anpassung bzw. Ausdifferenzierung der Lernziele und -aktivitäten sowie der Prüfungsformate. Unterschiedliche Methoden, Sozialformen, Medien und Materialien sind in Bezug zu verschiedenen Lerntypen,



<i>Bei der Bestimmung von Lernzielen sind verschiedene Kompetenzbereiche sowie damit verbundene Handlungs- und Wissensdimensionen zu berücksichtigen und auszuweisen.</i>
<i>In der didaktischen Konzeption von Lehrveranstaltungen sollten Wahlmöglichkeiten berücksichtigt werden, damit Studierende auch individuelle Aufgaben-Schwerpunkte setzen können.</i>
<i>Bei der Bestimmung des Schwierigkeitsgrads einer Lernaufgabe sollten unterschiedliche Erkenntnis- und Wissensdimensionen berücksichtigt werden.</i>
<i>In der didaktischen Konzeption sollten unterschiedliche Aufgabentypen berücksichtigt werden, um Studierenden eine Vielfalt an Bearbeitungsmöglichkeiten anzubieten.</i>
<i>Die Bearbeitungszeit einer Lernaufgabe sollten Studierende selbst bestimmen können.</i>
<i>Für die Bearbeitung von Lernaufgaben sollten unterschiedliche Sozialformen sowie die damit verbundenen Charakteristika berücksichtigt werden.</i>
<i>Lernmaterialien sollten differenziert ausgestaltet werden.</i>
<i>In der didaktischen Konzeption sollte eine Dokumentation der Lernergebnisse die Studierenden unterstützen.</i>
<i>Die didaktische Konzeption sollte eine reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem eigenen Lernprozess unterstützen.</i>

**Abbildung 3** Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Hochschuldidaktik (Spelsberg 2013b: 246)

Wahrnehmungskanälen sowie Erkenntnis- und Wissensdimensionen einzusetzen und zu variieren. Spelsberg (2013b: 246) formuliert dazu konkrete Handlungsempfehlungen, die in eine diversitäts- und kompetenzorientierte (Hochschul-)Didaktik münden sollen (siehe Abb. 3).

Bouffier u.a. (2014: 59) haben ebenso Gender- und Diversity-Aspekte im Bereich der Hochschullehre beleuchtet und neben eine „[g]ender- und diversity-gerechte Didaktik“ eine inhaltliche Ebene gestellt, die „die konkrete Vermittlung von Lehrinhalten zu Gender und Diversity beinhaltet“. Maßnahmen dazu verbinden die Vermittlung der Inhalte aus den Gender- und Diversity-Studies mit deren Übertragung auf die Inhalte der einzelnen Fachdisziplinen, bspw. über spezielle Studiengänge zu Gender und Diversity, Zusatzmodule im Wahlpflichtbereich oder eine curriculare Verankerung von Gender- und Diversity-Modulen als Querschnittsaufgabe von bereits bestehenden Studiengängen (vgl. ebd.: 59f.). Über die Maßnahmen zu Gender und Diversity im Bereich der Hochschullehre leiten Bouffier u.a. (ebd.: 61) Voraussetzungen für die Lehrenden ab. So sollten Hochschullehrende zum einen ein Grundverständnis davon haben, was Gender- und Diversity-Studies beinhalten und welche (hochschul-)politische Zielsetzung diese Konzeption um Chancengerechtigkeit und Humanressourcenorientierung im Sinne der Anwerbung vielfältiger Studierender trägt. Zum anderen ist die persönliche Reflexion und Absicht, diverse Studierende fördern zu wollen, zentral. Bouffier

u.a. (ebd.: 62) schlagen dazu verschiedene Qualifizierungsangebote, wie Sensibilisierungsseminare oder Führungskräfte trainings, vor, die institutionell verankert werden und mit einer umfassenden Lehrevaluation in Verbindung stehen. Als übergeordnete Ziele gelten die langfristige Verbesserung der Qualität der Lehre und die Förderung eines Organisationswandels im Sinne von Gender und Diversity-Mainstreaming (vgl. Kehr & Leicht-Scholten 2013). Eine diversity-orientierte Hochschullehre lässt sich daher realisieren, wenn Lehrende sowohl ihre didaktischen Fähigkeiten als auch ihre fachliche Expertise in Hinblick auf Diversity-Aspekte und damit verbundene zentrale Merkmale reflektieren und ausbauen.

### 3. DIVERSITY-KOMPETENZ IM BEREICH DER HOCHSCHULLEHRE

Bislang gilt das Kompetenzkonstrukt um Diversity als unzureichend konzeptualisiert (vgl. Tomberger 2014: 8). Während Konstrukte wie Gender-Kompetenzen oder die viel diskutierte interkulturelle Kompetenz durch die wissenschaftliche Diskussion zunehmend präzisiert worden sind (vgl. Auferkorte-Michaelis u.a. 2009, vgl. Straub 2007), wird Diversity-Kompetenz generell eher als Zusatz betrachtet und nur selten als eigenständiger Kompetenzbereich definiert. Nichtsdestoweniger sollte durch die vorangegangenen Erläuterungen deutlich geworden sein, dass Diversity-Kompetenz auf einem ganzheitlichen Ansatz basiert und daher sowohl per-

Didaktisches Handlungsfeld	Diversity-bezogene Herausforderungen
(Selbst-)Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wahrnehmung und Bedeutung der eigenen Diversität</li> <li>Wahrnehmung und Umgang mit der Diversität der Studierenden</li> </ul>
Fachinhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einbezug der Gender- und Diversity-Studies</li> <li>Bezugnahme auf Lebenszusammenhänge der Studierenden</li> </ul>
Kommunikation und Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Förderung einer diskriminierungsfreien Kommunikation</li> <li>Gestaltung einer diskriminierungsfreien Interaktion und Zusammenarbeit</li> </ul>
Lehr- und Lernmethoden	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studienzentrierte Haltung unter Berücksichtigung der Vielfalt an Vorerfahrungen, Motivationen und Lernstilen</li> <li>Gestaltung einer diversitätsgerechten Lernumgebung</li> </ul>
Leistungsüberprüfung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversitätsgerechte Leistungsüberprüfung im Hinblick auf Prüfungsformen, -durchführung und -bewertung</li> </ul>
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schaffung eines diskriminierungsfreien Zugangs zu Lehrveranstaltungen</li> <li>Gestaltung diversitätsgerechter Rahmenbedingungen</li> </ul>

Abbildung 4 Bausteine des E-Learning-Tools „DiVers“, vgl. DiVers 2014

sonen- und organisationsbezogen als auch gesamtgesellschaftlich betrachtet und eigenständig begrifflich definiert werden sollte (vgl. Walgenbach 2014: 119). Leiprecht (2009: 70) betont, dass Diversity-Kompetenz immer auch eine fach- und berufsbezogene Komponente beinhalte. An zukünftige Fachkräfte in der Pflege würden z. B. andere Anforderungen gestellt werden als an Bankkaufleute oder Menschen in technischen Berufen. So wird auch an dieser Stelle wieder deutlich, dass der Diversity-Ansatz von begrifflicher Offenheit und multiperspektivischer Anpassungsfähigkeit lebt und je nach Handlungskontext und Zielgruppe anders zu präzisieren ist. Schröer (2012: 5) setzt Diversity-Kompetenz mit „Vielfaltskompetenz“ gleich, verstanden als „Fähigkeit der organisatorischen und individuellen Bewältigung von sich ständig wandelnden Anforderungen und Aufgaben“. Elemente dieser Kompetenz seien z. B. Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Flexibilität oder eine ausgeprägte Analysefähigkeit. Aschenbrenner-Wellmann (2009: 70ff.) unterscheidet in Hinblick auf Diversity-Kompetenz im Kontext der Sozialen Arbeit zwischen kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten. Die kognitive Dimension umfasst dabei z. B. die Kenntnis von Theorien sozialer Ungleichheit, Inklusion und Integration sowie Fachwissen in Bezug auf Prinzipien von Empowerment und von Identitäts-, Vorurteils- und Minderheitentheorien. Im Bereich der affektiven Dimension geht es vorwiegend um die differenzierte Wahrnehmung der eigenen Person, Kultur und Organisation sowie die Bewusstheit gegenüber eigenen Werten, Einstellungen und Haltungen. Bei der verhaltensbezogenen Dimension werden Komponenten aufgeführt wie die Fähigkeit zum nicht-wertenden Dialog, Konfliktfähigkeit oder die Fähigkeit zu situativem Handeln. Möchte man nun Diversity-Kompetenz für den Bereich der hochschuldidaktischen Lehrkompetenz und damit als Teildimension von bereits bestehenden Modellen aus diesem Kontext begrifflich präzisieren bzw. als Anforderungsprofil für Hochschullehrende weiter ausdifferenzieren, so bietet sich die Betrachtung des 2014 entwickelten E-Learning-Tools „DiVers“ an, welches Lehrenden die Möglichkeit bieten soll, individuelle Diversity-Kompetenzen zu reflektieren, diese weiterzuentwickeln und sich praktische Tipps für die hochschuldidaktische Umsetzung zu holen (vgl. DiVers 2014, <http://divers.uni-koeln.de>). Die angesprochenen Diversity-Kompetenzen werden dabei über sechs didaktische Handlungsfelder und damit verbundene diversitätsbezogene Herausforderungen behandelt, ohne dass allerdings ein konkretes Kompetenzstrukturmodell in den Mittelpunkt gerückt wird, das unterschiedliche Kompetenzdimensionen von Hochschullehrenden ableitet (siehe Abb. 4). Für den Bereich der Hochschuldidaktik wird daher weiterführend der Versuch unternommen, ein Kompetenzmodell zu Diversity zu skizzieren, das auf die gängige Strukturierung der (hochschuldidaktischen Lehr-)Kompetenz in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu-

rückgreift (vgl. Roth 1971). So können die zentralen Handlungsfelder einer diversity-orientierten Hochschullehre zusätzlich mit Fokus auf die Lehrendenrolle betrachtet werden. Meist wird diese Unterteilung noch durch weitere Teilkompetenzen, häufig durch die Methodenkompetenz, ergänzt und als Vierfelder-Schema unter dem Begriff der (beruflichen) Handlungskompetenz zusammengefasst (vgl. Wildt 2012: 8; vgl. Al-Kabani u.a. 2012). Übernimmt man diese Strukturierung für den Bereich der Diversity-Kompetenz, so ergibt sich für die Akteursgruppe der Hochschullehrenden ein Kompetenzprofil, das unter dem Aspekt der Selbstkompetenz die Wahrnehmung und Bedeutung der eigenen Diversität und die individuelle Reflexion des eigenen Umgangs mit den Studierenden und deren Vielfalt begreift. An dieser Stelle geht es um die eigene Persönlichkeitsentwicklung, die Reflexion über die individuelle Rolle als Lehrperson und das Bestreben, studentische Potenziale zu fördern, Vorurteilen und Diskriminierungen entgegenzuwirken und Mehrdeutigkeiten sowie Fremdheit aushalten zu können. Zentral ist hierbei die wertschätzende Haltung der Lehrperson, „die eigene Zuschreibungen – sei es an weibliche, männliche, behinderte oder nicht-deutsche Studierende – hinterfragt, und deren Auswirkungen auf die eigene Lehr- und Beratungspraxis kritisch beleuchtet“ (vgl. Tomberger 2014: 8). Es gilt damit, für Chancen und Barrieren vielfältiger Zielgruppen aufmerksam und sensibel zu sein und über mehrdimensionale bzw. vielfältig gestaltete Lernräume zielgruppenorien-

tierte Lernprozesse anzustoßen. Der Bereich der Sozialkompetenz führt diesen Gedanken weiter und beinhaltet, dass Lehrende ebenso für Gruppenprozesse, deren Heterogenität und mögliche Konfliktbereiche sensibel sein müssen. Das Ziel ist die Förderung einer wertschätzenden Diskussionskultur und einer kooperativen Zusammenarbeit, die möglichst alle Teilnehmenden einbezieht und eine diskriminierungsfreie Kommunikation und Interaktion fördert. Lehrende stehen den Studierenden vermittelnd und beratend zur Seite und unterstützen eine wertschätzende Peerkultur, die soziale Inklusionsprozesse stärkt und auf Kooperations- und Konfliktfähigkeit setzt und diese ausbaut. Der Bereich der Fachkompetenz beinhaltet die Aneignung von diversity-bezogenem Fachwissen, dessen Integration in das Curriculum sowie die Reflexion über die eigenen Fachinhalte hinsichtlich möglicher Stereotypen oder Diskriminierungen. Es geht um Inhalte der Diversity-Studies (vgl. Krell 2007), bei denen Vielfalt als Querschnittsthema im interdisziplinären Kontext verstanden wird und Kernaspekte von Theorien zu sozialer Ungleichheit, Diskriminierung etc. in Bezug auf unterschiedliche Fachdisziplinen und ihre Handlungszusammenhänge reflektiert werden. Ebenso zentral ist das Wissen um (hochschul-)politische Zielsetzungen und Maßnahmen in Hinblick auf Diversity-Management, Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung. Hochschullehrende sollten sich demnach über Angebote und Aktivitäten ihrer Hochschulen zu Diversity informieren und diese Informati-

onen ggf. an die Studierenden weitertragen. Im Zusammenhang damit stellt sich auch die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung des Lehrangebots an den Lebenszusammenhängen, Vorerfahrungen und Motivationen der Studierenden. Lehrende sollten versuchen, ein inhaltlich vielfältiges Lehrangebot anzubieten, damit Studierende die Möglichkeit haben, thematische Schwerpunkte zu setzen und über die Inhalte mitzuentcheiden. Sie stehen dabei vor der Diskrepanz bzw. Problematik, dass sie zum einen eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten und individuellen Lernprozessen fördern sollen und sie zum anderen der Reglementierung durch curriculare Vorgaben aus Studien- und Prüfungsordnung sowie den Modulhandbüchern Rechnung zu tragen haben. Weitere zu berücksichtigende Einflussfaktoren wie kollegiale Absprachen, Fachtraditionen in Hinblick auf bestehende Veranstaltungsformate oder zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen kommen außerdem zum Tragen und erfordern von Lehrenden ein hohes Maß an Team- und Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Innovationsbereitschaft, durch die unterschiedliche Lernwege gefördert und gleichzeitig in Richtung vorgegebener Qualifikationsziele gesteuert werden. Der Teil der Methodenkompetenz bezieht sich schließlich darauf, diversity-bezogenes Wissen in die methodische Gestaltung von Lehre übertragen zu können. Gemäß den oben skizzierten didaktischen Merkmalen einer diversity-orientierten Hochschullehre geht es darum, studierendenzentrierten Lernpro-

zessen durch den Einsatz vielfältiger und zeitlich und räumlich flexibler Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformate Raum zu geben. Zielgruppenorientierung und ein diversity-orientierter Methodeneinsatz, der unterschiedliche Lernwege zulässt und diese kompetenzorientiert gestaltet, sind von zentraler Wichtigkeit (siehe Abb. 5).

#### FAZIT – EIN FORSCHUNGS- UND PRAXISORIENTIERTER AUSBLICK

Das Konstrukt der Diversity-Kompetenz wird in diesem Beitrag als offen bzw. erweiter- und veränderbar verstanden, was im angeführten Schaubild durch das „etc.“ zusätzlich zum Ausdruck gebracht werden soll. Der Diversity-Ansatz lebt von seiner Multiperspektivität und Vielseitigkeit. Er differenziert sich auch im Handlungsfeld der Hochschule und noch spezieller im Kontext der Hochschullehre sowie den damit verbundenen Fachdisziplinen unterschiedlich aus. Ausgangspunkt des Kompetenzkonstrukts waren die didaktischen Merkmale diversity-orientierter Hochschullehre, die – reduziert formuliert – Studierendenzentrierung und didaktische Vielfalt bedeuten. Gleichzeitig wurde deutlich gemacht, dass ebenso die Fachexpertise in Bezug auf Diversity-Aspekte und deren (hochschul-)politische Übertragung als zentrales Querschnittsthema gelten kann. Eine essenzielle Klammer bildet schließlich das Bewusstsein für die Bedeutung von Diversität im Bereich der täglichen Hochschulpraxis. So hängt Diversity-Kompetenz letztend-

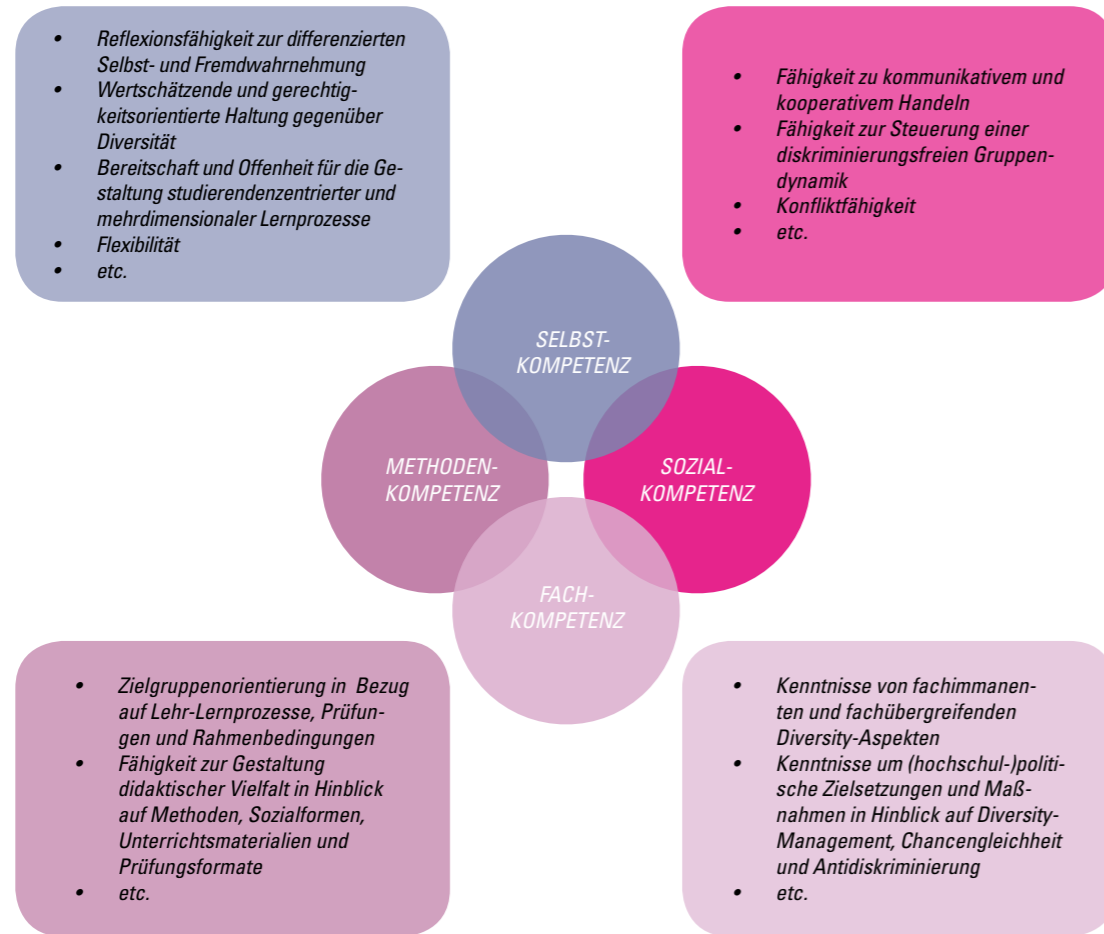


Abbildung 5 Diversity-Kompetenz im Kontext hochschuldidaktischer Lehrkompetenz, eigene Darstellung

lich von der Haltung ab, die persönlich für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Personen(gruppen) als bewusste und selbst-reflexive Wertschätzung aufgebracht wird. Die dargestellten Teilbereiche der skizzierten Diversity-Kompetenz stellen im Rahmen dieses Beitrages normative Kompetenzanforderungen bzw. Idealvorstellungen in Bezug auf das professionelle Können eines Lehrenden dar und wurden aus der wissenschaftlichen Diskussion zu Diversity heraus abgeleitet. Weiterführend könnte das Diversity-Kompetenzprofil für Hochschullehrende über einen empirischen Zugang beleuchtet und erweitert werden. So könnten schriftliche Reflexionen – bspw. über Lehrportfolios – oder Interviews mit Hochschullehrenden und -experten hinzugezogen bzw. durchgeführt werden, damit das hier skizzierte Kompetenzmodell weiterentwickelt werden kann. Außerdem bestünde dadurch auch die Möglichkeit, der Frage nach dem „Wie“ des Erwerbs von Diversity-Kompetenz differenzierter nachzugehen – eine Fragestellung, die in diesem Beitrag als Abschluss nur kurz thematisiert werden kann, aber weiterführend mehr Beachtung finden sollte. Im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung ist die Förderung von Diversity-Kompetenz bereits durch unterschiedliche Veranstaltungsformate, verschiedene inhaltliche Ausrichtungen und unter Bezugnahme auf diverse Zielgruppen von hochschuldidaktischen Einrichtungen äußerst divers aufgenommen worden (vgl. Senger 2014; vgl. Auferkorte-Michaelis & Winter 2014). So be-

ziehen sich Weiterbildungsformate vorwiegend auf drei praktische Perspektiven. Zum einen kann Diversity-Kompetenz in ihren Teilkompetenzen fokussiert werden, bspw. über Sensibilisierungstrainings, die schwerpunktmäßig die Selbstkompetenz reflektieren wollen. Zum anderen wird Diversity-Kompetenz aber auch als Ganzes – sei es als Schwerpunkt- oder Querschnittsthema – in Bezug auf hochschuldidaktische Lehrkompetenz thematisiert. Eine weitere Variante beinhaltet die Perspektive, einzelne Dimensionen von Diversity in den Mittelpunkt zu stellen, bspw. durch Weiterbildungsangebote zur barrierefreien Hochschuldidaktik (vgl. Lelgemann u.a. 2013). Gerade weil Diversity-Kompetenz zum größten Teil eine Frage der Haltung ist und Einstellungen nur schwer veränderbar sind, kann deren Förderung und Ausbildung nicht nur über meist punktuelle Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen der individuellen Bildungsbiografie gedacht werden. Schlussendlich ist die Förderung der Diversity-Kompetenz in einen lebenslangen Lernprozess eingebettet, der immer wieder individuell kritisch zu reflektieren ist und in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson liegt.

## LITERATUR

- [1] Al-Kabani, D., Trautwein, C. & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio*. Münster: Lit Verlag, S. 29-50.
- [2] Aschenbrenner-Wellmann, B. (2008). Diversity-Kompetenz – Überlegungen zu einer Schlüsselqualifikation für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In B. Aschenbrenner-Wellmann (Hrsg.), *Mit der Vielfalt leben. Verantwortung und Respekt in der Diversity- und Antidiskriminierungsarbeit mit Personen, Organisationen und Sozialräumen*. Stuttgart: Verlag der Evangelischen Gesellschaft GmbH, S. 61-85.
- [3] Auferkorte-Michaelis, N & Winter, S. (2014). ProDiversity: Ein Programm zur Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Diversität an der Universität Duisburg-Essen. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 69-78.
- [4] Auferkorte-Michaelis, N., Stahr, I., Schönborn, A. & Fitzek, I. (Hrsg.). (2009). *Gender als Indikator für gute Lehre*. Opladen: Budrich UniPress.
- [5] Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. >>Diversity<< as a buzzword. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education*. Frankfurt am Main: Brandes & Aspel, S. 38-59.
- [6] Boomers, S. & Nitschke, A. K. (2012). Diversität und Lehre – *Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen*. Verfügbar unter [http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet\\_und\\_Lehre\\_Empfehlungen\\_zur\\_Gestaltung\\_von\\_Lehrveranstaltungen\\_mit\\_heterogenen\\_Studierendengruppen.pdf](http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf) [03.08.2015]
- [7] Bouffier, A., Kehr, P., Lämmerhirt, M. & Leicht-Scholten, C. (2014). Spätes Erwachen an deutschen Hochschulen: Die „Entdeckung“ der Lehre und die Berücksichtigung von Gender und Diversity. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 53-68.
- [8] DiVers (2014). *Diversity-Kompetenz in der Hochschullehre. Ein E-Learning-Tool für Hochschullehrende*. Flyer. Verfügbar unter <http://www.igad.rwth-aachen.de/cms/IGAD/Diversity-Management/~fcvf/DiVers/> [10.08.2015]
- [9] Emmerich, M. & Hormel, U. (Hrsg.). (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- [10] Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1998). *Managing Diversity: Diverse Teams at Work. Revised Edition*. New York: McGraw-Hill.
- [11] Kehr, P. & Leicht-Scholten, C. (2013). Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 2, 30-36.
- [12] Kimmelman, N. (2009). Der „Diversity-Professional“ in der beruflichen Bildung. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderungen für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker Verlag, S. 129-151.
- [13] Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (Hrsg.). (2007). *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a. M.: Campus.
- [14] Leicht-Scholten, C. (2012). Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn, S. 8-12.
- [15] Leicht-Scholten, C. (2011). Hochschule öffne dich, oder: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärken. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule*. Berlin.
- [16] Drossou, O. (2011). *Chancengleichheit, Diversität, Integration*. Verfügbar unter [http://www.migration-boell.de/pics/Dossier\\_Oeffnung\\_der\\_Hochschule.pdf](http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf) [07.08.2015]
- [17] Leiprecht, R. (2009). Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderungen für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker Verlag, S. 66-77.
- [18] Lelgemann, R., Rothenberg, B. & Schindler, C. (2013). Inklusive Bildung in Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann Verlag, S. 231-239.
- [19] Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2014). Diversitygerecht Lehren und Lernen. In K. Hansen (Hrsg.), *CSR und Diversity Management*. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 137-175.
- [20] Lutz, H. (2013). Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Universitäten. In S.-F. Bender, M. Schmidbauer & A. Wolde (Hrsg.), *Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 61-78.
- [21] Perko, G. & Czollek, L. C. (2008). *Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz*. Verfügbar unter [http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3\\_07\\_perko\\_czollek.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_07_perko_czollek.pdf) [03.08.2015].
- [22] Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (2. Band). Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- [23] Schröer, H. (2012). Diversity Management und Soziale Arbeit. In P. Buttner (Hrsg.), *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*. Diversity Management und Soziale Arbeit (Heft 1), S. 4-16.
- [24] Senger, U. (2014). Diversity-Kompetenzen für die Hochschule. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 35-52.
- [25] Spelsberg, K. (2014). Der Vielfalt gerecht werden: Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Lernhandeln von Studierenden. In R. Krempkow, P. Pohlenz & N. Huber (Hrsg.), *Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 139-162.
- [26] Spelsberg, K. (2013a). Was ist unter Diversität zu verstehen? Versuch einer Begriffsbestimmung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Lehre. In K. Spelsberg (Hrsg.), *Einsichten und Aussichten: ein interdisziplinärer Auftakt*. Berlin: Lit Verlag, S. 106-117.
- [27] Spelsberg, K. (2013b). *Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- [28] Straub, J. (2007). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, S. 35-46.
- [29] Thomas, R. R. (1996). *Redefining diversity*. New York: American Management Association.
- [30] Tomberger, C. (2014). Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: Eine Einführung. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 5-14.
- [31] Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- [32] Wildt, J. (2012). Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe, Griffmarke A 3.1.