

Ulrike Senger

# Qualitätsoffensive Diversität

Nachwuchsgewinnung und -bildung  
in verschiedenen Berufsfeldern



PROMOVIEREN NEU GESTALTEN

Ulrike Senger

## **Qualitätsoffensive Diversität**

Nachwuchsgewinnung und -bildung  
in verschiedenen Berufsfeldern

Die Buchreihe „Promovieren neu gestalten“ hat ihren Ursprung in dem von der Herausgeberin geleiteten Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum an der Technischen Universität Kaiserslautern. Dieses wurde als bundesweites Modellprojekt von der Stiftung Mercator gefördert. Die Begleitforschung dazu wie zu weiteren Innovationen zum Forschen, Lehren und Führen im Zeichen von Diversität wird in der Reihe dokumentiert. Der Schwerpunkt liegt auf der Verzahnung von Wissenschaft und Berufspraxis. Die herausgestellten Qualitätsstandards sind die Grundlage für interdisziplinäre Transfer- und Netzwerkaktivitäten.

### **Herausgeberin der Reihe:**

PD Dr. Ulrike Senger

Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund und Leiterin verschiedener Pilot-Einrichtungen und Innovationsprojekte zu Studium, Promotion, wissenschaftlicher Weiterbildung, lebenslangem Lernen und Hochschuldidaktik

Die Buchreihe wurde mit dem 6. Band umbenannt, aus „Doktorandenbildung neu gestalten“ wird „Promovieren neu gestalten“. Bisher sind folgende Publikationen erschienen:

#### **Band 1**

Ulrike Senger

Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum

Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung

Bielefeld 2010, Best.-Nr.: 6001930, ISBN 978-3-7639-3669-, DOI 10.3278/6001930w

#### **Band 2**

Ulrike Senger, Christian Vollmer

International promovieren in Deutschland

Studienergebnisse einer an 20 Universitäten durchgeführten Online-Befragung

Bielefeld 2010, Best.-Nr.: 6001931, ISBN 978-3-7639-3670-0, DOI 10.3278/6001931w

#### **Band 3**

Ulrike Senger, Christian Vollmer

Innovationsfeld Promovierendenerfassung an deutschen Universitäten

Exemplarische Erfahrungsberichte aus „International promovieren in Deutschland“

Bielefeld 2011, Best.-Nr.: 6001933, ISBN 978-3-7639-3672-4, DOI 10.3278/6001933w

#### **Band 4**

Ulrike Senger

Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender

Innovative Konzepte an deutschen Universitäten

Bielefeld 2011, Best.-Nr.: 6001934, ISBN 978-3-7639-3673-1, DOI 10.3278/6001934w

#### **Band 5**

Ulrike Senger, Yvonne Robel, Thorsten Logge

Projektlehre im Geschichtsstudium

Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven

Bielefeld 2015, Best.-Nr.: 6001935, ISBN 978-3-7639-3674-8, DOI 10.3278/6001935w

#### **Band 6**

Ulrike Senger

Qualitätsoffensive Diversität

Nachwuchsgewinnung und -bildung in verschiedenen Berufsfeldern

Bielefeld 2021, Best.-Nr.: 6004647, ISBN 978-3-7639-6106-1, DOI 10.3278/6004647w

Ulrike Senger

# Qualitätsoffensive Diversität

Nachwuchsgewinnung und -bildung  
in verschiedenen Berufsfeldern



### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2021 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlag:  
Christiane Zay, Passau

Bestell-Nr. 6004647

ISBN 978-3-7639-6106-1 (Print)  
DOI: 10.3278/6004647w (E-Book)

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download  
unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist  
unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen  
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können  
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als  
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in  
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass  
diese frei verfügbar seien.

# Inhalt

	<b>Vorwort von Staatsministerin Annette Widmann-Mauz, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration im Kanzleramt</b> .....	7
	<i>Ulrike Senger</i>	
1.	<b>Einleitung</b> .....	9
2.	<b>Herausforderungen im Querschnitt der Berufsfelder – Grundsatzfragen, Initiativen und Wirksamkeit</b> .....	21
	<i>Herta Däubler-Gmelin</i>	
2.1.	<b>Diversität in Politik und Rechtsordnung</b> .....	23
	<i>Pascal Becker und Christian von Schassen</i>	
2.2.	<b>Diversität und Digitalisierung</b> .....	49
3.	<b>Exemplarische Berufsfeldanalysen – Nachwuchsgewinnung und -bildung im Zeichen von Diversität</b> .....	73
	<i>Beatrix Behrens und Thomas Prümer</i>	
3.1.	<b>Diversität und Bundesverwaltung – Modell „Bundesagentur für Arbeit“</b> ..	75
	<i>Simon Beckert</i>	
3.2.	<b>Diversität und Bundeswehr</b> .....	87
	<i>Thomas Model</i>	
3.3.	<b>Diversität und Polizei</b> .....	115
	<i>Ulrike Senger, Peter Zervakis und Bettina Caspary</i>	
3.4.	<b>Diversität und Hochschulen</b> .....	133
	<i>Klaus Mertes SJ</i>	
3.5.	<b>Diversität und Schulen</b> .....	177
	<i>Frank Mantwill und Ulrike Senger</i>	
3.6.	<b>Diversität und Ingenieurwesen</b> .....	191
	<i>Chris-Henrik Wulfert</i>	
3.7.	<b>Diversität und Medizin</b> .....	221

	<i>Gisela Rehfeld</i>	
3.8.	<b>Diversität und Pflege</b> .....	265
	<i>Ulrike Senger, Katrin Zschirnt und Frank Mantwill</i>	
3.9.	<b>Diversität und Wirtschaft</b> .....	287
	<i>Friederike Sittler</i>	
3.10.	<b>Diversität und Medien</b> .....	321
3.11.	<b>Diversität und Katholische Kirche</b> .....	335
	<i>Johannes zu Eltz</i>	
3.11.1.	<b>Herkunft und Verantwortung</b> .....	335
	<i>Volker Malburg</i>	
3.11.2.	<b>Priesterausbildung</b> .....	340
	<i>Martin Vorländer</i>	
3.12.	<b>Diversität und Evangelische Kirche</b> .....	377
	<i>Rabeya Müller</i>	
3.13.	<b>Diversität und Islam in Deutschland</b> .....	395
4.	<b>Diversitätslernen – Innovative Ansätze und Fallbeispiele</b> .....	413
	<i>Rainer-Johannes Schlobohm</i>	
4.1.	<b>Diversität und Haltungslernen – Authentizität im Diversity Management</b> .....	415
	<i>Simon Beckert</i>	
4.2.	<b>Diversität und Widerstandslernen – Bildungsinnovation „Widerstandsweg“</b> .....	433
	<i>Hülya Sützen</i>	
4.3.	<b>Diversität und lebenslanges Lernen – Berufsbegleitendes Studieren aus studentischer Perspektive</b> .....	455
	<i>Jan Roser SJ</i>	
4.4.	<b>Diversität und soziales Lernen – Fratello Hamburg und Teilhabe obdachloser Menschen</b> .....	465
	<i>Herta Däubler-Gmelin und Ulrike Senger</i>	
5.	<b>Schlusswort</b> .....	475

# Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Diversität, interkulturelle Öffnung, Vielfalt im Team – dieser Dreiklang wird immer wichtiger und ist ein Erfolgsfaktor für Gesellschaft und Wirtschaft. Heute ist Deutschland Heimat für 83 Millionen Menschen, davon 21,2 Millionen mit familiärer Einwanderungsgeschichte. Schauen wir auf die Geschichte, dann war es auch diese gesellschaftliche Vielfalt, die Deutschland zu einem erfolgreichen Land in der Mitte Europas und in der Welt gemacht hat.

Im Jahr 2020 wird mit Blick auf die Demografie, den Fachkräftemangel und die Herausforderungen der Corona-Pandemie immer deutlicher, dass Diversität ein Standortvorteil ist und dazu beitragen kann, dass alle Menschen im Land ihre Potenziale voll und ganz einbringen können. Ob jung oder alt, Frau oder Mann, Ost oder West, mit oder ohne Einwanderungsgeschichte. Das gilt es zu fordern und zu fördern. Ein Schlüssel dafür ist die interkulturelle Öffnung. Sie ist das Gebot der Stunde – sei es in der deutschen Wirtschaft, in der Politik oder im Öffentlichen Dienst, im Bund, in den Ländern und Kommunen.

Die Bundesregierung hat sich diesem Ziel mit dem Nationalen Aktionsplan Integration verschrieben. Im Schulterschluss mit 300 Akteurinnen und Akteuren aus der gesamten Breite der Zivilgesellschaft wollen wir dafür sorgen, dass in den Strukturen unserer Organisationen zum einen die Barrieren und Hemmnisse erkannt und abgebaut werden, die den gleichen Chancen aller Menschen entgegenstehen. Zum anderen verfolgen wir eine offene Organisationskultur, in der das Bewusstsein der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für den Wert der Vielfalt gestärkt wird.

Zahlreiche Unternehmen, Verbände und staatliche Stellen gehen hier bereits mit gutem Beispiel voran. Ob Aktienkonzern, Mittelständler oder Familienbetrieb: Viele erkennen interkulturelle Kompetenzen als Chance und setzen auf vielfältige Teams. Weil diese nachweislich erfolgreicher arbeiten, innovativere Ideen entwickeln und Probleme effizienter lösen. Aber es gibt Nachholbedarf, denn noch nicht überall spiegelt sich die gesellschaftliche Vielfalt in der Beschäftigtenstruktur wider. Zum Beispiel sind die Beschäftigungschancen für Menschen mit familiärer Einwanderungsgeschichte weiterhin geringer – in der Privatwirtschaft, aber auch im Öffentlichen Dienst. In der Bundesverwaltung haben gerade einmal 12 Prozent der Beschäftigten eine familiäre Einwanderungsgeschichte, in Deutschlands Bevölkerung sind es 26 Prozent. Hierbei gibt es Verbesserungspotenzial und darum haben wir mit dem Nationalen Aktionsplan Integration eine ressortübergreifende Strategie für mehr Vielfalt im Öffentlichen Dienst vorgestellt.

Als Staatsministerin für Integration fördere ich ganz bewusst die Initiativen für mehr Diversität und Chancengleichheit, etwa die Charta der Vielfalt, bei der heute bereits über 3.500 Institutionen mit rund 14 Millionen Beschäftigten dabei sind. Ich

bin überzeugt, dass davon der weitere wirtschaftliche Erfolg und der Zusammenhalt unseres Landes maßgeblich abhängen werden. Darum danke ich auch der Qualitätsoffensive Diversität, die diesen Prozess fundiert und engagiert vorantreibt.

Mein Arbeitsstab und ich haben die Qualitätsoffensive Diversität von Beginn an begleitet. Ihr Anliegen, berufsfeldübergreifend Diversität zu fördern, begrüße ich sehr. Die Vielfalt der Partnerinnen und Partner, die bei der Offensive neue Perspektiven einbringen, ist wichtig. So kann im eigenen Handlungsfeld von den Erfahrungen der anderen profitiert werden. Ob Wissenschaft und Bildung, Polizei und Bundeswehr, öffentliche Verwaltungen, Kirchen oder die Medizinbranche: Überall rückt das Thema Diversität in den Vordergrund.

Die Qualitätsoffensive begleitet diese Entwicklung, zeigt bestehenden Handlungsbedarf und bietet Lösungsvorschläge und Best-Practice-Beispiele, wie wir die Vielfalt unseres Landes stärker nutzen können. Das vorliegende Werk macht deutlich, worauf es ankommt: Jetzt ist der richtige Zeitpunkt, um die Diversitätspolitik auf das nächste Level zu heben und so die Integration und den Zusammenhalt in Deutschland strategisch zu stärken.

Die einzelnen Beiträge stammen aus der Feder von Autorinnen und Autoren, die aktiv in ihrem Bereich an der Diversitätsorientierung arbeiten, ihre Organisationen entscheidend mitgestalten oder sich durch ihren beruflichen Werdegang und persönlichen Einsatz der Förderung von Diversität verschrieben haben. Die Beiträge analysieren etwa aus der Sicht von Hochschulen, Schulen, Bundeswehr, Polizei, Medizin, Pflege, Medien und Verwaltung, welche Herausforderungen es insbesondere bei der diversitätsorientierten Nachwuchsgewinnung gibt. Das ist in Zeiten des demografischen Wandels besonders wichtig.

Ich danke den Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge und ich wünsche allen ein gutes Gelingen für die weitere Diversitätsarbeit.



Annette Widmann-Mauz  
Staatsministerin bei der Bundeskanzlerin  
Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

# 1. Einleitung

ULRIKE SENGER

Diversität, Vielfalt und Diversity Management sind in aller Munde und allgegenwärtig in den Leitbildern und Strategien nahezu aller Bildungs- und Berufsbereiche. Dies zeigt sich z. B. in der Bereitschaft von immer mehr Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern zur Selbstverpflichtung auf die im Jahre 2006 veröffentlichte Charta der Vielfalt unter der Schirmherrschaft der Bundeskanzlerin. Diese Initiative hat in den letzten Jahren zunehmend zu einer positiven Besetzung dieses Themas geführt, immer mehr Organisationen begreifen Diversität als Gestaltungschance und Qualitätszuwachs.

Hier setzt das Buchprojekt „Qualitätsoffensive Diversität – Nachwuchsgewinnung und -bildung in verschiedenen Berufsfeldern“ an. Ziel ist die Herausarbeitung eines Qualitätsverständnisses von Diversität in verschiedenen Berufsfeldern und der zum einen berufsfeldbezogenen, zum anderen berufsfeldübergreifenden Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die daraus abzuleiten sind.

Die zentrale Herausforderung im Umgang mit Diversität, also im respektvollen Umgang mit jeder und jedem einzelnen Anderen, besteht in der Ermöglichung der individuellen Entfaltung von Persönlichkeiten in den jeweiligen beruflichen Wirkungsradien. Angesichts des bestehenden oder sich abzeichnenden Nachwuchs- und Personalmangels erweist sich das in vielen Berufsfeldern umso mehr als wirtschafts- und sozialpolitische Erfordernis.

Die Auslotung der Bedarfssituation legt die systematische Identifizierung von Diversitätspotenzialen in den beteiligten Berufsfeldern nahe, um auf dieser Grundlage die Phase der Nachwuchsgewinnung und -bildung bedarfs- und qualitätsorientiert auszugestalten. In dieser Zielsetzung werden die quantitativen und qualitativen Ausprägungen des Ist-Stands einer diversitätssensiblen Nachwuchsgewinnung und -bildung unter Berücksichtigung der jeweiligen berufsfeldbezogenen Wertehaltungen und Prägungen in den Blick genommen. Dazu gehört auch die Betrachtung der für die Personalentwicklung verantwortlichen Führungskräfte, Lehrenden und Begleitenden. Aus den Analysen resultieren Zukunftsperspektiven und Handlungsempfehlungen, die in die mögliche Perspektive einer gemeinsamen berufsfeldübergreifenden Qualitätsoffensive Diversität einmünden.

Zur bestmöglichen Vergleichbarkeit der Verfahren wie der Ergebnisse der Diversitätsanalysen zwischen den Berufsfeldern folgen die Beitragenden aus einem vielfältigen Spektrum beruflicher Handlungskontexte – Bundesverwaltung, Bundeswehr, Polizei, Hochschulen, Schulen, Ingenieurwesen, Medizin, Pflege, Wirtschaft, Medien, Katholische Kirche, Evangelische Kirche, Islam – einem gemeinsamen, wenn auch flexiblen und mit eigener Schwerpunktsetzung zu ver sehenden Darstellungsmuster. Dieses sieht die folgenden Erarbeitungsschritte zur Analyse der Ausbildungssituation in den verschiedenen Berufsfeldern vor:

- (1) Berufskulturelle Prägung: Berufsethos, Werte, Führungsgrundsätze, (Aus-)Bildungsverständnis
- (2) Quantitative Bestandsaufnahme: Zahlen, Daten und Fakten – Status quo der Nachwuchssituation und Ursachenforschung eines möglichen Nachwuchs- und Personalmangels in Rückbindung an die berufskulturellen Spezifika, möglichst unter Einbeziehung der geschichtlichen Entwicklungslinien
- (3) Qualitative Bestandsaufnahme I – Personalentwicklung der Auszubildenden: Herleitung des berufskulturellen Kompetenzanforderungsprofils in der Eingangs- und Ausbildungsphase, Formate der Personalentwicklung – auszulegen als Persönlichkeitsbildung in der besonderen Werterhaltung und -prägung des Berufsfelds, Stärken-Schwächen-Analysen, Good-Practice-Beispiele, Erfahrungen des Scheiterns und Ursachenanalysen, Qualitätskriterien und -management
- (4) Qualitative Bestandsaufnahme II – Personalentwicklung der Führungskräfte und Ausbilder:innen:  
in Analogie oder Schwerpunktsetzung ausgewählter Aspekte zu (3)
- (5) Handlungskonsequenzen für das Berufsfeld – als Ganzes und als „lernende Organisation“:  
Erfordernis und Gestaltung von Qualitätszielen, Innovationen, Reformen u. Ä. zur Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit, berufsfeldbezogen und -übergreifend, möglicher Mehrwert einer gemeinsamen Qualitätsoffensive Diversität

Dieser qualitätsorientierte Ansatz von Diversitätshandeln in verschiedenen Berufsfeldern wird durch die Professionalität der beteiligten Beitragenden möglich. Denn diese sind großenteils **Führungskräfte**, die das Ausbildungssystem ihres Berufsfelds und mehrere Karriereentwicklungsstufen durchlaufen haben und die künftige Ausrichtung der diversitätsorientierten Personalentwicklung der Auszubildenden wie der Ausbilder:innen mitverantworten. So besteht ein besonderes Qualitätsmerkmal dieses Bandes darin, dass sich die beteiligten Führungskräfte selbst mit persönlichem Engagement – und ihren eigenen Erfahrungswerten als Auszubildende und Ausbilder:innen – den vorliegenden Berufsfeldanalysen gewidmet haben.

Diese Besonderheit setzt sich dadurch fort, dass der Weg der Annäherung an eine Theorie-Praxis-Verzahnung des Gestaltungsfelds der Ausbildungssituation nicht von der Theorie/Wissenschaft zur Praxis verläuft (was z. B. auch das Bemühen von Hochschulen um die „employability“, also die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen in der Arbeitswelt, belegt), um dann in der Regel bei Handlungsempfehlungen, deren Umsetzung häufig unsicher ist, stehen zu bleiben, sondern genau umgekehrt. Somit werden die zum Buchband beitragenden **Praktiker:innen** mit Innovations- und Gestaltungserfahrung in ihren Berufsfeldern zu „**Interventionsforschenden**“, die ihr konkretes Führungs- und (Aus-)Bildungshandeln durch die Befassung mit historischen, empirischen, ethischen und didaktischen Analyseansätzen sowie Theorien von Führung und Bildung konstruktiv-kritisch hinterfragen, möglicherweise neu erfinden und in die Zukunft führen wollen. Damit liegt der institutionelle Evaluations- und Veränderungsprozess bei diesen in einer Hand und

verspricht aufgrund der mit der Führungsposition gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten, dass Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bei einer diversitätsbezogenen Qualitätsentwicklung und -sicherung von Anfang an mögliche Veränderungs- und Reformprozesse als integrale Komponenten des Gesamtprozesses – zumal in einem berufsfeldübergreifenden Kollegenkreis – mitgedacht werden können. Der Perspektivwechsel der Vertreter:innen „anderer“ Berufsfelder auf die eigenen Veränderungserfordernisse und -potenziale tut ein Übriges.

Dazu kommen Herausforderungen, von denen die verschiedenen Berufsfelder übergreifend betroffen sind, sodass den einzelnen Berufsfeldanalysen zwei querschnittliche Beiträge zu Grundsatzfragen, Initiativen und Wirksamkeit von Diversität in Politik und Rechtsordnung wie in der Digitalisierung in der Berufswelt vorausgehen.

*Herta Däubler-Gmelin* betont in ihrem Beitrag „*Diversität in Politik und Rechtsordnung*“ das grundlegende Verfassungsgebot der Achtung der Menschenwürde als Leid-Erfahrung aus der Zeit des NS-Staatsterrors und des 2. Weltkriegs. Ein wichtiges Element der Würde ist die Anerkennung der Unterschiedlichkeit und Individualität jedes Menschen. Um dies zu unterstreichen und die Bedeutung des Grundrechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie der Gleichheitsgebote und Diskriminierungsverbote in unserer rechtsstaatlichen Demokratie zu verstärken, schlägt sie vor, Diversität als Verfassungsprinzip auch ausdrücklich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zu verankern.

*Pascal Becker* und *Christian von Schassen* skizzieren in ihrem Beitrag „*Diversität und Digitalisierung*“, ausgehend von der These der digitalen Teilhabe als Qualitätsmerkmal von Diversität, die gemeinsamen Veränderungsanforderungen als integrative „digitale“ Personal- und Organisationsentwicklung in den verschiedenen Berufsfeldern. Dabei zeigen sie – auch am Beispiel ihrer eigenen Berufs- und Karriereentwicklung als „digitalisierte Ärzte“ – die Qualitätsstandards „lernender Organisationen“ auf, sodass kompetenzorientierte Bildungskonzepte des (digital) lebenslangen Lernens wirksam greifen können.

Beide Beiträge entfalten die Dynamik und Innovationskraft, die aus dem Willen erwächst, Diversität und gleichberechtigte Teilhabe in der Berufswelt konsequent als richtungs- und zukunftsweisende Qualitätsmaßstäbe umzusetzen und unter diesen Vorzeichen gemeinsam auch mit der „digitalen“ Zeit gehen zu können. Davon zeugen die folgenden Bestandsaufnahmen der verschiedenen Berufsfelder, deren Analysen und Initiativen sich in fach- und berufskultureller Einpassung des Diversitätsprinzips in bedarfsbezogener Handhabung des konzeptionellen Rahmens vorrangig auf das exemplarische Wirkungsfeld der Nachwuchsgewinnung und -bildung beziehen.

Ausgehend von dem zentralen Gedanken „Wir akzeptieren unser Gegenüber in seiner Vielfalt“ des Leitbilds der Bundesagentur für Arbeit, entfalten *Beatrix Behrens* und *Thomas Prümer* für die vor allem durch eine Unterrepräsentanz von Beschäftigten mit Migrationshintergrund geprägten *Bundesverwaltung* schrittweise ein mitarbeitenden- und kundenorientiertes Diversitätsmodell „*Bundesagentur für Arbeit*“. Auf



grund dessen systematischer Berücksichtigung von Diversity- und Gender-Aspekten in der Personalauswahl und -gewinnung wurde es vom Ressortarbeitskreis „Beschäftigte mit Migrationshintergrund in der Bundesverwaltung“ der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration als Benchmark zum Transfer innerhalb der Bundesministerien empfohlen.

Dass Diversität in der *Bundeswehr* im Selbstverständnis der Inneren Führung – als Gegenmodell zu einer militärischen Befehlskultur des blinden Gehorsams, verbunden mit dem Machtmissbrauch staatlicher Organe – angelegt ist, nimmt *Simon Beckert* zum Anlass, um in der Konkurrenzsituation der Bundeswehr mit anderen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, insbesondere zur Gewinnung von Nachwuchsführungskräften für die Offizierausbildung, die Verbindung zwischen dieser Führungsphilosophie mit den Grundsätzen eines modernen Diversity Managements darzustellen. Wie diese Verknüpfung mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung der Führungsverantwortlichen qualitätsorientiert gelingen kann, zeigt er an exemplarischen Vermittlungsformaten des Zentrums Innere Führung der Bundeswehr.

Die Zukunft der *Polizei* als Abbild einer demokratischen Gesellschaft im Zeichen von Diversität und Gleichstellung zu gestalten, sieht *Thomas Model* als Schlüssel, um dem Nachwuchsmangel in der Polizei effektiv zu begegnen. Dazu führt er beispielhaft die Einstellungsoffensive der Freien und Hansestadt Hamburg an. Zur Gewährleistung der Chancengleichheit legt er bei der Aufnahme in die Ausbildung und das Studium der Akademie der Polizei Hamburg empirisch basierte und standardisierte Auswahlverfahren zugrunde. Die Neuausrichtung wie Qualitätssicherung einer diversitätsrelevanten Curricularentwicklung untermauert er in Hamburg mit der Neugründung polizeilicher Institute für Transkulturelle Kompetenz (ITK) und Führungskompetenz (IFK).

Inwiefern in der Führungskultur von *Hochschulen* Diversität nicht als Defizit und Ursache des Scheiterns im Studium, sondern als Chance ganzheitlicher Persönlichkeits- und Hochschulentwicklung in der modernen Umsetzung des Humboldtschen Wissenschafts- und Bildungsverständnisses erfahren wird, sehen *Ulrike Senger*, *Peter Zervakis* und *Bettina Caspary* als Gradmesser für eine wirksame Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung, gerade auch mit dem Ziel der nachhaltigen Senkung der Studienabbruchquoten einer diversen Studierendenschaft. Daher ist der standortspezifische, dauerhafte Erfolg von Bund-Länder-Programmen wie des Qualitätspakts Lehre, flankiert vom Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz, abhängig von der Authentizität wie den Qualitätsstandards einer „diskriminierungsfreien Hochschule“, wie sie die Antidiskriminierungsstelle des Bundes vorgibt.

Den Grundsatz von der Authentizität einer „hinschauenden“ Kultur und eines daraus resultierenden konsequenten Verantwortungs- wie Gerechtigkeitshandelns legt *Klaus Mertes SJ* als Qualitätsausweis für die Gestaltung von Diversität in *Schulen* aus. Dabei legt er der Professionalität schulischer Führung und Pädagogik eine Diversitätskultur und -bildung ignatianischer Prägung zugrunde, die auf die Entwicklung einer selbstreflexiven, eigenverantwortlichen und im Umgang mit der/dem oder den Anderen achtsamen und differenzierten Haltung einer jeden einzelnen Schülerin

und eines jeden einzelnen Schülers, aber auch einer/eines jeden Lehrenden zielt. Dass die Glaubwürdigkeit der schulischen Wertekultur in Wort und Tat wesentlich von der schulöffentlichen Wahrnehmung der persönlichen Führungsverantwortung des Schulleiters abhängt, führen die Fallbeispiele zu Interkulturalität, Interreligiosität und Geschlechtergerechtigkeit aus dem Schul- und Internatsalltag des Jesuiten-Kollegs St. Blasien vor Augen.

In der ethischen Selbstverpflichtung von *Ingenieurinnen und Ingenieuren*, technische Expertisen in den Dienst des Menschen und der Umwelt zu stellen, sehen *Frank Mantwill* und *Ulrike Senger* die Triebfeder ingenieurwissenschaftlichen Wirkens. Dies betrifft digitale Alltagsunterstützungen, die Bewältigung von Krisen wie z. B. die Entwicklung von Impfstoffen zur Eindämmung der Corona-Pandemie oder auch die Erschließung und Nutzbarmachung natürlicher Energiequellen zur Abwendung einer Klimakatastrophe. Ingenieurinnen und Ingenieure stehen stets in globaler Verantwortung, für deren Wahrnehmung eine ausgeprägte Problemlösekompetenz in interdisziplinären Bezügen, verbunden mit technologischer Innovationskraft, erforderlich ist. Daher liegt es nahe, dem Nachwuchsmangel im Ingenieurwesen vor allem in der Auseinandersetzung mit dieser Verantwortungshaltung mit einem Gewinnungs- und Bildungskonzept „Klasse und Masse“ zu begegnen. Denn die erfolgreiche Bewältigung eines Ingenieurstudiums sollte genau dieses Anforderungsprofil des Ingenieurberufs in komplexen Situationen abbilden: Ingenieurstudierende üben im Studium die Verantwortung für ihre persönliche Studienorganisation und Kompetenzentwicklung, auch über Durststrecken hinweg, ein, die sie im späteren Berufsleben in weltweiten Bezügen tragen. Dazu sollten auch projektorientierte Studien- und Reflexionsformate zur Ingenieurpraxis in divers zusammengesetzten Teams beitragen. Darauf sollte zudem das weiter auszubauende Qualitätsmanagement des Ingenieurstudiums aufbauen, wobei die einheitliche Systematisierung der Bildungs- und Berufsdaten der „diversen“ Ingenieurinnen und Ingenieure einen Eckpfeiler darstellen sollte, auch um qualitativ zu Fragen der Persönlichkeitsbildung im Ingenieurstudium anschlussfähig zu sein.

Ausgehend vom Ethos des *Arztberufs*, niedergelegt im Eid des Hippokrates und im Genfer Gelöbnis, wonach die ärztliche Hilfe allen diversen Menschen zukommt, ordnet *Chris-Henrik Wulfert* seine Ursachenanalyse für den mangelnden Nachwuchs an Ärztinnen und Ärzten in die besonderen „diversen“, geschichtlich gewachsenen Rahmenbedingungen der *Medizin* und des Gesundheitssystems in Deutschland ein. Dabei sieht er vor allem einen qualitativen Bedarf in der weiteren Professionalisierung der Facharztausbildung bzw. ärztlichen Weiterbildung in Entsprechung zu den ganzheitlichen Kompetenzanforderungen des CanMEDS Framework. Diesen Anspruch sowie die Didaktisierung des Zusammenhangs zwischen Führungs- und Lernkultur, wie ihn auch die Weiterbildungs-evaluationen der Ärztekammern bestätigt haben, sieht er im Pilotcurriculum des weiterbildenden Masterstudiengangs „Führung in der Medizin“ (FIM) realisiert, an dem er aktiv teilgenommen hat. Dies belegt sein Studienportfolio zum persönlichen Kompetenzerwerb und zur institutionellen Wirksamkeit der – in der dem FIM eigenen Theorie-Praxis-Verzahnung – entwickelten und

umgesetzten Führungs- und Lehrinnovationen, unter anderem in Formaten der interprofessionellen Zusammenarbeit mit Pflegeberufen.

Wie den zunehmenden diversen Anforderungen der *Pflege* „vom Neugeborenenzimmer bis zum Hospiz“ und damit auch dem Fachkräftemangel begegnet werden kann, hängt von der Qualität und damit der Ausstrahlungskraft der Führungskultur in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen ab. Das führt *Gisela Rehfeld* in ihrer Analyse der geschichtlichen Entwicklung des Pflegeberufs bis in die Gegenwart, heute ausdifferenzieren in die Bereiche der Kranken- und Altenpflege, aus. Dazu sollte neben der wahrnehmbaren Wertschätzung wie Förderung der Pflegemitarbeitenden der Schwerpunkt auf einer generalistischen Pflegeausbildung liegen, die vor allem die Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden, insbesondere die Stärkung der ethischen und sozialen Kompetenzen, und damit die Identifikation mit dem Pflegeberuf im Dienst der Menschen fördert wie festigt. Weitere Qualitätsmeilensteine zur Entfaltung von Diversität sind die Gleichstellung der Pflege mit der Medizin, die Akademisierung der Pflege, damit verbunden die Herausbildung der Bereiche Pflegepädagogik und -management, innovative Ausbildungs- und Begleitformate und nicht zuletzt der Aufbau eines positiven, vor allem auch medial vermittelten Images.

Zur Erhaltung der Marktfähigkeit ist die Ausschöpfung von Diversitätspotenzialen in sämtlichen Bereichen der *Wirtschaft* unverzichtbar und gehört daher zum unternehmerischen Selbstverständnis. Daraus leiten *Ulrike Senger, Katrin Zschirnt* und *Frank Mantwill* die Theorie eines „Balanceakts“ zwischen einer ganzheitlichen Führungskultur der Vielfalt ab, die durch Haltung und Werte, Authentizität, Innovationskraft, Agilität und Resilienz das interne Unternehmenspotenzial (ab)bildet, und den externen, sich in immer kürzerer Zeit wandelnden Anforderungen, denen es im (vorausschauenden) Wettbewerb erfolgreich zu begegnen gilt, wie z. B. dem Fachkräftemangel, der digitalen Transformation, der Globalisierung oder auch jüngst der Corona-Pandemie, gerecht wird. Ein mögliches Ungleichgewicht zu Ungunsten des am Markt auftretenden Unternehmens wird als Indiz für die Erfordernis unternehmerischer Selbstreflexion und Weiterentwicklung hin zu einer diversitätsförderliche(re)n Führungs- und Qualitätskultur bewertet. Hierfür werden Unternehmensbeispiele aufgeführt, wie Personalgewinnung und -bindung sowie Weiterbildung durch lebenslanges Lernen im Zeichen von Diversität und Innovation gedacht werden und gelingen können. Von besonderer Bedeutung ist dabei die wertorientierte Führungskräfteentwicklung, aber auch der Diversitätsgewinn sozialer Innovationen.

Auch unabhängig vom spürbaren Nachwuchsmangel im Journalismus zeichnet *Friederike Sittler* das Berufsfeld der *Medien* als Entwicklungsfeld für Diversität in unterschiedlicher Hinsicht. Der Bedarf reiche von fehlenden Studien zum Thema über die fehlende Sichtbarkeit im Fernsehen, in dem es zwar modern sei, den MigrationsVORDERgrund zu zeigen, der Querschnitt der Gesellschaft mit anderen, in der Regel nicht positiv konnotierten Diversitätsmerkmalen wie Alter, sozialer Benachteiligung oder Behinderung aber nicht abgebildet werde, bis hin zur Besetzung von Führungspositionen, die im Journalismus nach wie vor durch weiße, männliche Eliten dominiert würden. So plädiert sie für die Qualitätsziele der paritätischen Teilhabe von Frauen an

Leitungsfunktionen wie einer diversitätsbewussten Öffnung des Journalistenberufs mit chancengerechten Auswahlverfahren für junge Menschen jedweder sozialer Herkunft, wobei der Veränderung des Berufsbilds durch die Digitalisierung Rechnung getragen werden sollte. Schlussendlich sind die Medien zwingend darauf angewiesen, die Vielfalt der Gesellschaft, ihrer Meinungen und Lebenssituationen widerzuspiegeln, um authentisch ihre Funktionen in einer demokratischen Gesellschaft wahrnehmen zu können.

Obwohl Diversität auf den ersten Blick nicht die *Katholische Kirche* prägt und diese Assoziation möglicherweise erst einmal befremdlich anmutet, legt *Johannes zu Eltz* dar, dass in der Drei-Einheit Gottes die Diversität des christlichen Glaubens begründet ist und den Ursprung wie das Fundament der Katholischen Kirche bildet. Jesus selbst zeichnet sich durch eine Differenz-Identität aus, durch die er erst seine Sendung in der Welt, den Dienst am Anderen, erkennen und vollziehen kann, indem er das menschliche Leid als sein eigenes erlebt und heilt. So kann man zu dem Schluss kommen, dass die heutige katholische Amtskirche ihrem eigenen Gründungsgedanken eines christlichen Mit-ein-anders zuwiderläuft, wenn sie Menschen mit von der kirchlichen Norm abweichenden Diversitätsmerkmalen von Sakramenten und Ämtern sowie Frauen von Weiheämtern ausschließt. Die Schritte vom Loslassen verfestigter (Ohn-)Machtstrukturen einer klerikalen Amtskirche hin zu einer selbstbewussten Verantwortungshaltung einer diversen Kirche, die Vielfalt in der „katholischen“ Einheit als ihren ursprünglichen Auftrag betrachtet und in der heutigen Zeit glaubwürdig umsetzt, ist das Ziel des in 2020 begonnenen Synodalen Wegs.

Die Diversitätspotenziale in der *römisch-katholischen Priesterausbildung* arbeitet *Volker Malburg* unter exemplarischer Bezugnahme auf das von ihm geleitete überdiözesane Spätberufenen-Seminar Lantershofen heraus. Diese Auseinandersetzung rührt von der Bestandsaufnahme des immer größer werdenden Mangels an katholischen Priesteramtskandidaten und dessen Ursachenanalyse her und zielt darauf, die durch die aktuellen Missbrauchsdebatten in den Hintergrund geratene Sinnstiftung wie Attraktivität des Priesterberufs in der gelebten Diversität der heutigen Gesellschaft zu verankern. Seiner Analyse legt er die Rahmenordnung für die Priesterausbildung zugrunde, aus der sich die spirituellen, theologischen, pastoralen und menschlichen Bildungs- und Kompetenzziele der Priesteramtskandidaten nach jesuanischem Vorbild der Vielfalt und der Nächstenliebe („Diversitätskompetenzen“), aber auch innovative Formate des lebenslangen Lernens für die Ausbildungsverantwortlichen im Priesterseminar erschließen lassen. Vor diesem Hintergrund könnte der jüngste Reformbedarf der Priesterausbildung, der in ein – von kritischen Stimmen begleitetes – standortübergreifendes Konzept mit der Folge der Aufgabe traditioneller Katholisch-Theologischer Fakultäten und Priesterseminare münden soll, Raum zur Gestaltung von Diversität und Interprofessionalität in der Katholischen Kirche bieten und damit zu einem neuen Qualitätsbewusstsein der katholischen Priesterausbildung in den Rahmenbedingungen des römisch-katholischen Kirchenrechts beitragen.

*Martin Vorländer* mahnt für die *Evangelische Kirche* ebenfalls ihren Auftrag an, für die Vielfalt der Menschen und ihrer Lebenssituationen da zu sein und sich weiter zu

öffnen. Dafür bedürfe es der authentischen Ausstrahlungskraft einer partizipativen und gleichstellungsbewussten kirchlichen Kultur, die durch die Aufnahme und Wertschätzung diverser Begabungen geprägt ist und auf stereotype Zuschreibungen verzichtet, wie es auch durch die EKD-Studie „Kirche in Vielfalt führen“ untermauert wird. Wenn auch nicht im Ausmaß der Katholischen Kirche, sind in der Evangelischen Kirche ebenfalls rückläufige Zahlen der Pfarramtsstudierenden mit der Tendenz „weniger und weiblicher“ festzustellen, sodass die Nachwuchsgewinnung gerade auch im Zeichen von Diversität an Bedeutung gewinnt. So wie die Akzeptanz von Frauen im Pfarrberuf mit der Zeit gewachsen ist (wenn auch die Parität in Führungspositionen noch zu wünschen übrig lässt), würden Quereinsteiger:innen, aber auch homosexuelle Pastorinnen und Pastoren oder Pfarrer:innen mit Handicap zunehmend zur Lebenswirklichkeit der Evangelischen Kirche gehören. Positiv hervorzuheben ist, dass die Evangelische Kirche die qualitative Umsetzung ihres Gleichstellungs- und Diversitätshandelns mit eigener Forschung begleitet. So wurde ein „Studienzentrum der EKD für Genderfragen“ ins Leben gerufen, das z. B. einen „Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der evangelischen Kirche in Deutschland“ herausgibt.

Als Imamin einer muslimischen Gemeinde befasst sich *Rabeya Müller* mit der Diversität im *Islam* und in der *Imamausbildung in Deutschland*. Im Zuge der geschichtlichen Entwicklung des muslimischen Gemeindelebens und des Imamberufs in Deutschland beleuchtet sie das Anforderungsprofil von Imaminnen und Imamen, das sich je nach anstellender Gemeinde und deren religiöser Ausrichtung unterscheidet. Auch wenn sich die Anzahl der in Deutschland benötigten Imaminnen und Imame nicht genau beziffern lässt, ist der Bedarf an Nachwuchs und an einer besonderen Kompetenzentwicklung für das Wirken in Deutschland vielerorts spürbar. Denn die Qualität der Imamausbildung, damit auch die Frage des Geschlechterverhältnisses und der Gleichstellung, wird vor allem an den besonderen interkulturellen und -religiösen Vermittlungsherausforderungen festgemacht, denen sich ein:e Imam:in in Deutschland stellen muss. Eine maßgebliche Bedeutung kommt dabei den im letzten Jahrzehnt aufgebauten universitären Zentren der Islamischen Theologie, an denen angehende Imaminnen und Imame sowie Religionslehrer:innen in Deutschland studieren, sowie der Begleitforschung zur Einführung Islamischer Theologie als Studienfach in Deutschland durch die ebenfalls neu gegründete Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft zu. Für die Zukunft ist die inhaltliche, didaktische und organisatorische Ausgestaltung der als Modellversuch geplanten praxisorientierten Seminare zur Imamausbildung in Niedersachsen qualitätsentscheidend, obwohl diese bezüglich des Geschlechterverhältnisses meist nicht inklusiv ausgeschrieben werden.

Dass Bildungs- und Strukturinnovationen zu Diversität vor allem vom persönlichen Engagement wie kreativen Vorbild von Einzelpersönlichkeiten abhängen, zeigen die Projektbeispiele des letzten Teils des vorliegenden Bandes auf. In diesem stellen Initiatorinnen und Initiatoren, Beteiligte oder Betroffene vor, wie sie durch ihre konstruktiv-kritische Reflexion gerade auch negativ konnotierte Diversitätsherausforderungen wie Diskriminierung und eine damit häufig einhergehende Kultur der

Indifferenz und des bewussten Wegschauens positiv zu Bildungsmodellen des Handlungs- und Verantwortungslernens umgedeutet haben und diese in ihr unmittelbares Umfeld einbringen (wollen), um möglicherweise zunächst in kleinen, aber wirksamen, weil authentischen, Zeichen und Schritten zu einer wirksamen Bewusstseinsänderung des Denkens und Handelns im Umgang mit Diversität – gerade auch als methodisches Fundament einer Qualitätsoffensive Diversität – zu gelangen.

Den Auftakt bildet *Rainer-Johannes Schlobohm* mit der schrittweisen Herleitung eines konzeptionellen Rahmens zum *Haltungslernen*. Die Idee hierfür rührt von seiner Beschäftigung mit der Frage her, wie der bewussten oder unbewussten Ausblendung wahrgenommener Ausgrenzungen und Benachteiligungen und der daraus resultierenden Zurückweisung der Mit-Verantwortung und damit Mit-Täterschaft Dritter dafür, einschließlich der hierfür formal zuständigen Stellen wie z. B. von Gleichstellungsbeauftragten u. Ä., systematisch begegnet werden kann. Denn ohne Vorbilder eines beherzten Eingreifens in Unrechtssituationen wird kein noch so ausgefeiltes und nach außen glänzend präsentiertes Diversity Management bei den Betroffenen wirksam greifen: Die authentische Haltung zu Diversität lässt sich „qualitativ“ nur an der authentischen Umsetzung des persönlichen Diversitätsbekenntnisses in Wort und Tat, also im konsequenten Handeln in Not- und Grenzsituationen messen, was den Hin-Sehenden und Helfenden bekanntermaßen Zivilcourage abfordert, weil mit wahrscheinlichen Nachteilen und Repressionen, zumindest aber mit zusätzlichen Kraftaufwänden, Unannehmlichkeiten und Konfrontationen verbunden. Der Beitrag identifiziert hierzu verschiedene „Stellgrößen“ und Ursachen-Wirkungs-Ketten in der Wechselwirkung der verschiedenen Ebenen von Gesellschaft, Organisation und Individuum und überführt diese in ein konzeptionelles Monitoring-System, in dem Frühwarnzeichen einer möglichen Depravierung von Führungskulturen, z. B. die Beschneidung der inneren Freiheit und Meinungsbildung einzelner Persönlichkeiten, die Förderung von Individual- und Klientelpolitik wie wechselseitiger Abhängigkeiten und Gleichgültigkeit, vielleicht sogar als selbstverständlich hingegenommene, nicht sanktionierte und vielleicht sogar zum Vorteil oder Machtzuwachs von Nutznießenden geförderte Unrechtshandlungen und -strukturen, frühzeitig erkannt und abgewandt werden können.

Das Authentizitätsprinzip als zentrales Element eines Qualitätsmanagements von Diversität setzt sich im Bildungsmodell des *Widerstandslernens* von *Simon Beckert* fort, das er in Analogie und gleichzeitiger Differenzierung zu den „Stolpersteinen“ zum örtlichen Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus als Ansatz einer „Stolperbildung“ bezeichnet, die durch die Herbeiführung persönlicher konstruktiver Irritationen, über die man erst einmal stolpert und die somit den gewohnten Alltagsgang stören, zur Gewissens- und Persönlichkeitsbildung in der Wahrnehmung alltäglicher Unrechtserfahrungen und im Umgang damit beitragen sollen. Diese wird in Form eines „Widerstandswegs“, der im Unterschied zu bisherigen Didaktisierungen des Widerstands im Nationalsozialismus das Erleben von Diversitäts- und Widerstandserfahrungen in geschichtlichen Situationen ermöglicht, zu deren Reflexion in der damaligen Kontextbildung anleitet, diese dann von den geschichtlichen Zusammen-

hängen abstrahiert und als „verfremdete“ Lernerlebnisse in die heutige Zeit transferrt, einübt und verinnerlicht. Örtlicher Ausgangspunkt hierfür ist das zwischen dem Zentrum Innere Führung der Bundeswehr und seinen zugehörigen bzw. benachbarten militärischen Liegenschaften gelegene „Widerstandsviertel“, dessen Straßen nach Widerstandskämpfern aus verschiedenen Berufsfeldern benannt sind. Darüber hinaus wird die gesamte Stadt Koblenz mit Lernanlässen zu authentischem Widerstand, auch über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus, für das Persönlichkeitslernen in heutigen Alltagssituationen mit eigens dafür geschaffenen künstlerischen Elementen seines digitalen Scherenschnitts und Schattentheaters erschlossen, wobei das Tertium Comparationis zwischen Lernerfahrungen der Geschichte und der Gegenwart die ethisch-moralische Auseinandersetzung mit ausgewählten Bibelstellen bildet. Ziel ist die weltumspannende Vernetzung seiner Initiative, zu der er mit seinem Beitrag einlädt.

Eine Initiative des *lebenslangen Lernens* im Zeichen von Diversität, die zur Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems beitragen soll, entwickelt *Hülya Sützen* auf der Grundlage ihrer persönlichen Erfahrungen als berufstätige Studierende. So regt sie den universitären Integrationskurs „Aufgeklärtes Studieren“ an, der den studentischen Zielgruppen mit vielfältigen Bildungs- und Berufsbiografien wie auch „Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern“, die von den direkt nach dem Abitur ihr Studium aufnehmenden „Normalstudierenden“ abweichen, das kulturelle und wissenschaftliche Einfinden ins Gesamtsystem „Hochschule“ ermöglichen, zur Stärkung ihres (Selbst-)Bewusstseins und zur Chancengerechtigkeit im Selbstverständnis eines lebenslangen Lernens beitragen soll. Das Curriculum des Integrationskurses besteht aus den zwei Teilen „Hochschulpolitik kompakt: Strukturen, Verantwortlichkeiten und Verfahren einer Universität“ und „Wissenschaft kompakt: Anforderungen und Lernprozesse wissenschaftlichen Arbeitens“, die vor allem hinsichtlich der prüfungsrechtlichen Feststellung und Anerkennung von Kompetenzen und Studienleistungen im hochschulischen Struktur- und Denkgefüge aufeinander bezogen werden müssen. Die Qualität wie die Wirksamkeit dieser Bildungsidee im hochschulischen Gesamtkontext hängt vor allem aber maßgeblich davon ab, wie sich die Professorenschaft – zumeist ohne umfassende Berufspraxis außerhalb hochschulischer Bezüge – auf die Begegnung auf Augenhöhe mit berufstätigen Studierenden und ihrer Berufskulturen einlässt und gewillt ist, diese ebenso wie hochschulisch erworbene Qualifikationen als Schatz der Diversität an Hochschulen anzuerkennen. Das Gelingen einer diversitätsachtenden Kommunikation zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Erfahrungswelten von Hochschule und Berufspraxis, die für alle Beteiligten eine Herausforderung des lebenslangen Haltungs- und Verantwortungslernens darstellt, ist der entscheidende Qualitätsindikator für das Ankommen berufstätiger Studierender an Hochschulen und damit auch für den Erfolg der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Dass Haltung die Antriebsfeder für *soziales Lernen* in einer divers geprägten Wertegemeinschaft ist, zeigt *Jan Roser SJ* am Beispiel des von ihm initiierten Hamburger Fratello-Projekts auf. Die Dynamik hierfür kam aufgrund der persönlichen Einladung von Papst Franziskus an alle Obdachlosen Europas zu einer Wallfahrt nach Rom in

dem von ihm ausgerufenen Jahr der Barmherzigkeit zustande. Obdachlose Menschen in Hamburg (und andernorts), die sich selbst aufgegeben hatten, schöpften durch die persönliche Ansprache und Würdigung des Papstes neue Hoffnung auf Anerkennung und Heilung ihrer gebrochenen Lebensbiografien. Der Beitrag beschreibt die spirituellen Erfahrungs- und Reflexionsetappen des gemeinsamen Weges der Gemeinschaft der pilgernden Obdachlosen von der Hamburger Vorbereitung hin zur Wallfahrt nach Rom und wieder zurück nach Hamburg, der als Kooperationsprojekt zwischen der Katholischen Akademie Hamburg und dem Caritasverband der Freien und Hansestadt Hamburg bis heute fort dauert. Der Glaube an jeden Menschen, gerade auch an den von Papst Franziskus bezeichneten „Rändern der Gesellschaft“, bewirkt, dass Resignation in Zuversicht und verzweifelte Isolation in soziale Teilhabe verwandelt werden können. Dies gilt aber nicht nur für die obdachlosen Menschen als Zielgruppe des Fratello-Projekts, sondern auch für die Projektbegleitenden, die ihre persönlichen biografischen Brüche am Schicksal der obdachlosen Menschen und an deren durch die Rom-Wallfahrt neu geschöpfter Hoffnung und Kraft für sich selbst reflektierten. Ein Qualitätsindikator für die authentische Auseinandersetzung mit Diversität ist somit immer das persönliche Ringen um Anderes und Fremdes, das bei Anderen oder auch bei und in sich selbst wahrgenommen wird, durch das persönliche Wachstum erst möglich wird.

Ich danke Frau Bundesministerin der Justiz a. D. Prof. Dr. Herta Däubler-Gmelin und Herrn Stadtdekan Dr. Johannes zu Eltz, Katholische Kirche Frankfurt am Main, für die persönliche Förderung beim Zustandekommen des vorliegenden Bandes und allen Autorinnen und Autoren der verschiedensten Berufsfelder für ihr engagiertes Mitwirken an der Vorbereitung des identitätsstiftenden Wirkens einer Qualitätsoffensive Diversität in Deutschland, die alle Beteiligten fachlich wie menschlich miteinander verbindet.

Dankbar bin ich Frau Viola Boje für die organisatorische Unterstützung und Frau Susanne Barbati für die englischsprachigen Übersetzungsarbeiten.

Es wäre zu wünschen, dass sich weitere Mitstreitende – und weitere Berufsfelder – auf der Grundlage der vorliegenden Beiträge zum Austausch bereit erklären und sich mit uns gemeinsam auf den Weg machen.

## Autorin

Akademische Direktorin PD Dr. Ulrike Senger ist Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund und Leiterin verschiedener Pilot-Einrichtungen und Innovationsprojekte zu Studium, Promotion, wissenschaftlicher Weiterbildung, lebenslangem Lernen und Hochschuldidaktik.





## **2. Herausforderungen im Querschnitt der Berufsfelder – Grundsatzfragen, Initiativen und Wirksamkeit**



## 2.1. Diversität in Politik und Rechtsordnung

HERTA DÄUBLER-GMELIN

### Abstract

Nach den Verbrechen des deutschen NS-Staatsterrors und des 2. Weltkriegs wurden in nationalen und internationalen Verfassungsdokumenten Diskriminierungsverbote verankert, die – auch durch ausführende Regelungen und die Implementierung in vielen Bereichen – in der Gegenwart weitgehend zur Anerkennung von Gleichheit und Gleichberechtigung geführt haben. Auch wenn rechtsextreme und rassistische Gegenbewegungen genau diese Anerkennung bekämpfen, ja in weiten Bereichen zurückstutzen wollen, ermutigen die erreichten Fortschritte in der Akzeptanz durch die Zivilgesellschaft und in der Rechtsordnung zum nächsten Schritt: zur verbindlichen Anerkennung der originären Unterschiedlichkeit jedes Menschen, seiner Achtung und rechtlich verbindlichen Respektierung dieser „Andersartigkeit“ mit den erforderlichen gemeinschaftsverträglichen Schranken. Nach einem Überblick über den aktuellen Stand spricht sich die Autorin für die Einfügung des Begriffs der „Vielfalt“ in der Verbindung mit der jedem Menschen eigenen Würde in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aus.

**Schlagworte:** Diversität/Vielfalt als Verfassungsprinzip, Menschenwürde, Jeder Mensch ist anders, Unterschiedlichkeit als Grundlage unseres Zusammenlebens

As a direct consequence of the German State atrocities during Nazism and WW II, modern constitutional documents included laws and rules against discrimination in multiple ways. Many of these rules have been largely implemented and are – inspite of backward thinking rightist extremist ideological groups – broadly accepted. These achievements encourage for the next step: the acknowledgment of diversity, not only in political strategies but in binding constitutional documents. After a short overview of some of the present rulings the autor proposes to include diversity as a complementing element to human dignity into the German constitution, the Grundgesetz.

**Keywords:** diversity, constitutional rights, dignity, inclusion, basic values of modern democracy

### 2.1.1. Diversität – als kontextabhängiges Leitbild in Gesellschaft und Politik, Recht und Wirtschaft

Über Diversität als wichtiges Prinzip in Politik und Gesellschaft, Wirtschaft und Recht wird in den letzten Jahren immer häufiger diskutiert: Unternehmen und politische Parteien nehmen Diversität in ihre Programme und Strategiepapiere auf. Auch in Ge-

setzen findet sich gelegentlich der Begriff der Diversität, allerdings nur in bestimmten Bereichen und mit kontextabhängigem Inhalt. Im Folgenden soll überlegt werden, was Diversität, gleichzusetzen mit Vielfalt, als allgemeines, rechtlich verbindliches Prinzip bedeuten, wie es begründet, ausgestaltet und umgesetzt werden kann.

### Umwelt und Biodiversität

In der Umweltpolitik und im Umweltrecht geht es seit Langem um Diversität, genauer um Biodiversität und die Folgerungen, die daraus für Gesetzgebung und politisches Handeln gezogen werden müssen. Seit längerer Zeit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Biodiversität, biologische Vielfalt, wegen ihrer großen Bedeutung für Natur, Umwelt und Leben anerkannt, erhalten und geschützt werden muss. Dabei umfasst Biodiversität viele einzelne Bereiche und Teilaspekte: die vorhandene Variabilität innerhalb einer Art ebenso wie die Vielfalt der Arten und einzelnen Ökosysteme. Alle diese Bereiche hängen zusammen und sind voneinander abhängig. Ihr Schutz, aber auch ihre Gefährdung wirken sich in erheblicher Weise auf unsere Umwelt und damit auch auf menschliches Leben aus. Deshalb fordern vernünftige, zukunftsorientierte Umweltpolitik und -regelungen längst, Vielfalt zu schützen, wo sie gefährdet ist, aber auch die Interdependenz anzuerkennen und die erforderlichen Maßnahmen etwa zum Schutz von Boden, Wasser, Luft und Klima verbindlich vorzuschreiben und zügig zu implementieren. Zukunftsorientierte Prävention wird dabei immer wichtiger, auch wenn deren verbindliche Regelung und Umsetzung häufig auf Widerstand gerade aus Wirtschaftsbereichen stoßen, die ihre Gewinne mit heutigen Nutzungs-, Produktions- und Verfahrensweisen erzielen.

Die Zahl der einschlägigen nationalen, europäischen und globalen Umweltnormen ist kaum mehr zu überblicken<sup>1</sup>; zahlreiche nationale, europäische und globale Institutionen bemühen sich um die Umsetzung.<sup>2</sup> In unseren Zeiten der aktuellen Klimakrise erhalten die Implementierungsprobleme in der Öffentlichkeit immer mehr Aufmerksamkeit. Gerade junge Leute, Schüler:innen und Studierende engagieren sich in immer größerer Zahl und fordern mit steigendem Nachdruck, die erforderlichen und beschlossenen Schutzmaßnahmen gerade im Bereich des Klimaschutzes zügig umzusetzen.<sup>3</sup>

### Kunst und Kultur

Im Zusammenhang mit Regelungen im Bereich der Kultur ist ebenfalls viel von Diversität und Vielfalt die Rede: Sie weist nicht allein darauf hin, welche bedeutenden Bereiche unseres Lebens und unseres gesellschaftlichen Miteinanders zur Kultur gehören, also etwa Kunst, Tanz, Musik, Literatur, Kultur, Bildung, Erziehung und vieles mehr, sondern macht insbesondere auch die vielen unterschiedlichen Kulturkreise

1 Beispielhaft: Das Übereinkommen über die biologische Vielfalt (Convention on Biological Diversity, CBD), Biodiversitätskonvention vom 29. Dezember 1993 BGBl II 1993, N.323, S. 1742 ff., wurde ab November 1988 erarbeitet, auf der UNEP-Konferenz im Mai 1992 angenommen und bei der Rio-Konferenz im Juni 1992 unterzeichnet. Der Konvention ist mittlerweile die große Mehrheit aller UN-Mitgliedsstaaten, auch die Europäische Union, beigetreten.

2 In Deutschland das Umweltbundesamt (UBA).

3 S. z. B. die Initiative „Fridays for Future“, die besonders die Bedeutung von Klimakrise und Kampf gegen die Erderwärmung in den Vordergrund stellt.

bewusst, die es auf der Welt gibt. Die „Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt der UNESCO“ vom 02.11.2001 unterstreicht schon in ihren Einleitungsworten und ersten Artikeln die Vielfalt der Kulturen in der Welt und deren Bedeutung für die Bereicherung des Lebens jedes Menschen, jeder Gemeinschaft und der gesamten Menschheit.<sup>4</sup> Diese UNESCO-Erklärung und, ihr folgend, weitere Konventionen und Regelungen fordern dann auch, dass die Erhaltung dieser Vielfalt, die Anerkennung der Gleichwertigkeit, die Unterstützung, aber auch Regelungen und Hilfen für Austausch und Zugänglichkeit notwendig sind. Allerdings sind weder diese Forderungen unumstritten noch die vereinbarten Regelungen überall auf der Welt umgesetzt. Dennoch sind beide eine außerordentlich wichtige Grundlage für viele weitere globale, regionale und nationale Regelungsansätze geworden, die in vielen Staaten auch beachtet werden.<sup>5</sup>

### Personalmanagement von Unternehmen und Verwaltungen

Wie schon angedeutet, arbeiten auch Unternehmen immer häufiger mit Diversitätsstrategien, obwohl diese bestenfalls in Einzelfällen auf verbindlichen Regelungen in Verfassungen und Gesetzen beruhen.<sup>6</sup> Ratgeber für die Umsetzung von Diversitätsstrategien und deren Nutzen für Management und Personalpolitik in Unternehmen und Verwaltungen haben heute geradezu Konjunktur.<sup>7</sup> Sie verbreiten auch in den Führungsetagen und Personalabteilungen die Erkenntnis, dass Menschen individuell verschieden sind, dass sie sich bekanntlich durch Geschlecht, sexuelle Orientierung, Hautfarbe, Religion und regionale bzw. soziale Herkunft, aber auch durch Erfahrungen und Begabungen unterscheiden, und weisen darauf hin, dass diese Unterschiedlichkeit bis heute häufig genug Gegenstand von Ausgrenzung, Verweigerung von Chancen, ja Diskriminierung sein kann. Dabei, so stellen viele dieser Ratgeber gut begründet fest, könne die Anerkennung dieser Vielfalt und Unterschiede gerade von und in Unternehmen positiv genutzt werden. Sie versuchen auch, deutlich zu machen, dass einer positiven Bewertung der vorgegebenen Unterschiedlichkeit häufig eigene Vorurteile oder überlebte gesellschaftliche Rollenzuweisungen im Wege ste-

4 „Artikel 1 – Kulturelle Vielfalt: das gemeinsame Erbe der Menschheit.

Im Laufe von Zeit und Raum nimmt die Kultur verschiedene Formen an. Diese Vielfalt spiegelt sich wider in der Einzigartigkeit und Vielfalt der Identitäten, die die Gruppen und Gesellschaften kennzeichnen, aus denen die Menschheit besteht. Als Quelle des Austauschs, der Erneuerung und der Kreativität ist kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso wichtig wie die biologische Vielfalt für die Natur. Aus dieser Sicht stellt sie das gemeinsame Erbe der Menschheit dar und sollte zum Nutzen gegenwärtiger und künftiger Generationen anerkannt und bekräftigt werden.

Artikel 2 – Von kultureller Vielfalt zu kulturellem Pluralismus.

In unseren zunehmend vielgestaltigen Gesellschaften ist es wichtig, eine harmonische Interaktion und die Bereitschaft zum Zusammenleben von Menschen und Gruppen mit zugleich mehrfachen, vielfältigen und dynamischen kulturellen Identitäten sicher zu stellen. Nur eine Politik der Einbeziehung und Mitwirkung aller Bürger kann den sozialen Zusammenhalt, die Vitalität der Zivilgesellschaft und den Frieden sichern. Ein so definierter kultureller Pluralismus ist die politische Antwort auf die Realität kultureller Vielfalt. Untrennbar vom demokratischen Rahmen führt kultureller Pluralismus zum kulturellen Austausch und zur Entfaltung kreativer Kapazitäten, die das öffentliche Leben nachhaltig beeinflussen.“ (UNESCO November 2001, S. 2)

5 S. die menschenrechtlichen Implikationen (Art. 4), die entwicklungspolitischen Folgerungen (Art. 3) bis hin zur Forderung nach freiem Zugang, Austausch (Art. 10); zur politischen Kritik an der UNESCO s. z. B. Feierherdt (2017).

6 Dabei sind Erfolge bei der Berücksichtigung von Frauen in Führungspositionen häufig genug nur durch gesetzliche Vorschriften zu erreichen; s. Gesetz über die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern an Führungspositionen in der Privatwirtschaft und im Öffentlichen Dienst vom 24. April 2015, BGBl I Nr. 17.

7 S. beispielsweise Knoth 2006; Köllen 2001), Merx 2006; Merx & Vassilopoulos 2007 und die Good Practices der Charta der Vielfalt.

hen, die dann zu einer zu einseitig schmalen Personalrekrutierung führen und dem Unternehmen keineswegs zum Vorteil gereichen. Sie weisen darauf hin, dass ein konstruktives Diversity Management dies ändern, Defizite ausgleichen und zugleich vielversprechende potenzielle Mitarbeiter:innen erreichen könne, die bisher aufgrund der tradierten Einseitigkeit nicht angesprochen wurden, meist, weil sie nicht der bisher bevorzugten Bevölkerungsgruppe oder der gesellschaftlich anerkannten Mainstream-Bevölkerung angehören.

Diversity-Strategien in Unternehmen achten dabei, wie schon angedeutet, weniger auf die Tatsache, dass wichtige Verfassungsgrundsätze, wie etwa die Rechts- und Chancengleichheit für Frauen oder der Grundsatz der Inklusion im Hinblick auf Menschen mit Beeinträchtigungen, Diskriminierungen entgegenstehen; häufig genug lehnen sie für Unternehmen auch eine umfassende Rechtspflicht zur gleichberechtigten Berücksichtigung und Förderung von Frauen und anderen Gruppierungen ab.<sup>8</sup> In vielen Unternehmen steht vielmehr der ökonomische Nutzen im Vordergrund: Ihre Akzeptanz von Diversitätsstrategien wird häufig von der Hoffnung getragen, auf diese Weise den Fachpersonalmangel in unserer zunehmend alternden Gesellschaft besser überwinden und ihren Bedarf an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern leichter decken zu können. Von dieser Haltung haben in den letzten Jahren durchaus auch Frauen profitiert: Mancher Bereich, der bisher nahezu ausschließlich Männern vorbehalten war, ist auf diese Weise geöffnet worden, auch wenn noch viel zu tun bleibt.

Andere Diversitätsüberlegungen in Führungsetagen nehmen die europäische und globale Verflechtung ihrer Unternehmen ins Visier. Sie haben erkannt, dass exportorientierte Unternehmen, die weiterhin ökonomischen Erfolg haben wollen, auch Mitarbeiter:innen brauchen, die es gelernt haben, den Blick über die nationalen Grenzen zu richten und andere Sprachen, Kulturen, Traditionen und Lebensweisen zu kennen und zu schätzen. Das ist nicht allein durch mehr und bessere Ausbildung oder durch Auslandsaufenthalte zu erreichen; vielmehr kann auch die Rekrutierung von Menschen mit Migrationshintergrund dabei helfen.

Unternehmen schließlich, die ihre Produkte oder Dienstleistungen an eine kaufkräftige, aber in sich heterogene Kundschaft verkaufen wollen, werden Strategien für erfolgversprechend erachten, die in Außendarstellung und Werbung, aber auch bei den Mitarbeitenden des Unternehmens Angehörige aus verschiedenen Bevölkerungsgruppen berücksichtigen und dies auch nach außen sichtbar machen. Das kann dem Unternehmen nützen und gleichzeitig Frauen, Älteren, Zuwanderinnen und Zuwanderern, Müttern und Vätern mit Familienpflichten Chancen eröffnen. Daneben fördert diese Strategie das Bewusstsein für die Bedeutung von Vielfalt und ihre Selbstverständlichkeit in der Öffentlichkeit.

Die Verwaltungen von Bund, Ländern und Gemeinden, die unmittelbar an die Verfassungsvorgaben von Chancengleichheit und gleichen Zugangsrechten im öf-

---

8 Zur Auseinandersetzung etwa des erwähnten Gesetzes über die Teilhabe von Frauen an Führungspositionen s. insbesondere die Stellungnahmen von FidAR e. V.; zur Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der geltenden gesetzlichen Regelungen, einschließlich Kündigungsrecht und Ersatzabgabe s. BDA 2014 und auch das Selbstverständnis der Aktion Mensch.

fentlichen Dienst gebunden sind, die jedem/jeder deutschen Staatsbürger:in zustehen<sup>9</sup>, – haben trotz dieser verbindlichen Vorgaben in der Vergangenheit jedoch häufig eine sehr enge Personalrekrutierung betrieben. Auch das beginnt sich indes zu ändern: Immer breiter werden auch hier Diversitätsüberlegungen angestellt. Gerade Ordnungsverwaltungen, Polizei- und andere Sicherheitsapparate beginnen immer deutlicher zu erkennen, dass es in einem Land mit unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und mehreren Wellen der Zuwanderung zunehmend wichtig und interessant ist, nicht nur durch die Änderung der eigenen Außendarstellung, sondern auch durch die Gewinnung geeigneter Mitarbeiter:innen aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, Herkunftsländern und Kulturkreisen zusätzliches Verständnis und Vertrauen für die Implementierung ihrer vielfältigen Aufgaben zu erreichen.<sup>10</sup>

## 2.1.2. Gleichheitsgebot, Diskriminierungsverbot und Diversität in Verfassungen und Gesetzen

Wer in Verfassungen oder in Gesetzen, die das Verhältnis von Bürgerinnen und Bürgern zum Staat oder auch der Bürger:innen untereinander regeln, nach „Diversität“ als Rechtsbegriff, -prinzip oder Ziel sucht, oder gar nach einem (Grund-)Recht auf Diversität, wird nur in wenigen Dokumenten erfolgreich sein.<sup>11</sup>

### 2.1.2.1. Gleichberechtigung und Benachteiligungsverbot

In Verfassungsdokumenten und Gesetzen sind Rechtsprinzipien, Grundrechte oder Rechtsansprüche, Gebote und Verbote verankert, die alle auch mit der schon erwähnten Erkenntnis zusammenhängen, dass Individuen und Bevölkerungsgruppen sich vielfach unterscheiden und aufgrund der Unterscheidungsmerkmale in der Gesellschaft sehr unterschiedlich angesehen sind, was herkömmlicherweise erhebliche Auswirkungen auf Rechte, Chancen und Teilhabe haben kann. Diese Prinzipien, Rechte, Ge- und Verbote sollen diese Ungleichheit in Einschätzung und Bewertung ausgleichen und sind deshalb sehr wichtig; den Gesamtbereich von Diversität decken sie indes nicht ab. Sie zielen zunächst einmal auf Gleichheit vor dem Gesetz, wie dies etwa der „Allgemeine Gleichheitssatz“ des Art. 3 GG festlegt<sup>12</sup>. Zusätzliche spezielle Gleichheitsgebote garantieren die Gleichberechtigung von Männern und Frauen und verpflichten aufgrund einer wichtigen Ergänzung des von 1949 an strittigen Gleichberechtigungsgebotes<sup>13</sup> die staatlichen Institutionen zur „Förderung“ der Gleichberech-

9 So Art. 33 Abs. 2 GG; s. auch ausführlich Behr & Molapisi 2019.

10 So Behr & Molapisi 2019, aaO; wenig sinnvoll ist jedoch, bei der Personalauswahl die Begrifflichkeit des Statistischen Bundesamtes zugrunde zu legen, weil dort alle, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht selbst durch Geburt besitzen oder mindestens ein Elternteil haben, auf den dies zutrifft, zu der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund gerechnet werden. Das gilt demnach auch für Elternteile mit einer anderen EU-Staatsangehörigkeit; sinnvoll wäre es, die Personalgewinnung mehr auf Menschen aus anderen Kulturkreisen auszurichten, s. die Statistiken von GESIS/Statistisches Bundesamt zu Migration und Integration.

11 S. Art. 21 der 2000 beschlossenen EU-Grundrechte-Charta (ABl. der EU-Gemeinschaften vom 18.12.2000. C 341/01).

12 Art. 3 Abs. 1 GG: Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

13 Art. 3 Abs. 2 GG, zur Entwicklung der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts in den ersten Jahren der Bundesrepublik s. u. a. Rust 2002.



tigung durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen und Instrumente (Art. 3 Abs. 2 GG)<sup>14</sup>.

Die spezielle Gleichheitsvorschrift des Art. 3 Abs. 3 GG, die durch vergleichbare, aber nicht identische Vorschriften der Europäischen Menschenrechtskonvention bzw. der Europäischen Grundrechtecharta ergänzt wird<sup>15</sup>, schließlich schreibt fest, dass jede Benachteiligung aufgrund der dort ausdrücklich aufgezählten Merkmale von Verfassungswegen unzulässig ist. Grund für diese Festlegung ist bekanntlich, dass genau diese Merkmale häufig Grund für die Verweigerung von Rechten, Chancen und Teilhabe wie auch für Diskriminierungen waren und auch heute noch sein können.

Da gerade auch der Umgang mit Menschen mit Behinderungen häufig zu Diskriminierungen Anlass gab und durchaus auch heute noch Probleme bereiten kann, legt ein klarstellender Satz in Ergänzung der ursprünglichen Fassung des Art. 3 Abs. 3 GG fest, dass Behinderungen weder zu Diskriminierungen noch zu Bevorzugungen führen dürfen. Diese lange umstrittene, aber wichtige Ergänzung ist mittlerweile zu einem wichtigen Unterstützungspfeiler für Regelungen und Umsetzungsmaßnahmen der Inklusionsstrategie geworden.<sup>16</sup>

Zur Präzisierung, Durchsetzung und Implementierung dieser Rechte, Gebote und Verbote sind in den letzten Jahrzehnten in Bund und Ländern auf der Ebene der Europäischen Union, aber auch in globalen Konventionen Rechtsnormen und Regelungen<sup>17</sup> beschlossen worden, deren Implementierung durch zahlreiche Institutionen überwacht wird und gefördert werden soll.<sup>18</sup>

Adressaten der in den Verfassungen und Gesetzen enthaltenen Gleichheits- und Teilhabegebote, aber auch der Diskriminierungsverbote, sind in erster Linie die staatlichen Akteure. Im Zuge der Entwicklung der globalen Grund- und Menschenrechtsdogmatik sind deren Pflichten bei der Umsetzung von Grund- und Menschenrechten präzise ausformuliert und festgelegt worden: Staaten als Adressaten von Grund- und Menschenrechten müssen diese Rechte respektieren; sie müssen sie in ihrem eigenen Verantwortungsbereich umsetzen und anwenden; und sie müssen sie aufgrund ihrer Schutzverantwortung auch gegen Gefährdungen und Eingriffe von anderer, also nichtstaatlicher Seite sichern, schützen und gewährleisten.<sup>19</sup>

Grund- und Menschenrechte und Verfassungsprinzipien gelten im Grundsatz darüber hinaus auch für Machthabende in Bereichen von Wirtschaft und Zivilgesell-

14 Art. 3 Abs. GG: Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin; s. auch Platt 2014 mit Bezug auf STREIT 4/1990, S. 147–154 (Auszug).

15 Art. 14 EMRK (BGBl 1952 II, S. 685 ff.); Kapitel III, Art. 21 ff., der EU-Grundrechtecharta (Abl. der EU-Gemeinschaften vom 18.12.2000, C 341/01); zum Gebot der Achtung von „Vielfalt“ s. Art. 22.

16 S. den wegweisenden Beschluss des BVerfG vom 08.10.1997–1 BvR 9/97 zu integrativem Schulunterricht; zum Ganzen s. Straßmaier 2002.

17 S. z. B. das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau – Frauenrechtskonvention (CEDAW) – vom 18. Dezember 1979, in Kraft seit 03.09.1981, BGBl. II 1985, S. 64 ff., AGG vom 14.08.2006, BGBl. I, S. 1897 in der jeweils gültigen Fassung; Gleichbehandlungsrichtlinie 2006/54 EG, als Beispiel für eines der geltenden Landes-Inklusionsgesetze s. Sächsisches Inklusionsgesetz vom 2. Juli 2019 (SächsGVBl., S. 542), das in §§ 12 ff. den Landesbeauftragten als zuständige Implementierungsstelle und dazu einen Behindertenbeirat festlegt.

18 S. z. B. die Antidiskriminierungsstelle des Bundes und die entsprechenden Institutionen der EU bzw. der Bundesländer.

19 So ausdrücklich festgelegt in den Limburg Principles on the Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.

schaft mit rechtlicher Verbindlichkeit, wenn auch in unterschiedlicher Weise begründet und mit unterschiedlichen Instrumenten und Reichweiten<sup>20</sup>:

All dies zusammengefasst lässt sich feststellen: Gesetz- und Ordnungsgeber, Regierungen, Verwaltungen und Gerichte haben ebenso wie etwa die Regelungen von Tarifvertrags- oder Betriebsparteien und Wirtschaftsunternehmen das Ziel, Diskriminierungen in ihrem Macht- bzw. Einflussbereich zu unterlassen bzw. zu verhindern. Tun sie das nicht, dann stehen den von Diskriminierung Betroffenen mittlerweile durchaus wirksame Rechte und Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung, um sich zur Wehr zu setzen.<sup>21</sup>

Betrachtet man das Verhältnis bzw. den Umgang der Menschen untereinander, der durch Gleichordnung, also nicht durch Macht- und Einflussgefälle gekennzeichnet ist, so tritt die rechtliche Verbindlichkeit der verfassungsrechtlich verankerten Gleichheitsgebote und Diskriminierungsverbote in den Hintergrund. Sie gelten in diesem Bereich eher als ethisch-moralische Leitlinien, die befolgt werden sollen und deren Verletzung hoffentlich von der Öffentlichkeit gerügt und von der Zivilgesellschaft missbilligt wird. Mit staatlichen Sanktionen belegt werden derartige Verstöße in aller Regel erst, wenn sie die gesetzlich festgelegten Grenzen zur Strafbarkeit, etwa zu Beleidigungen und Mobbing überschreiten.<sup>22</sup>

#### **2.1.2.2. Rechtsgleichheit, Diskriminierungsverbot und Diversität**

Es leuchtet ein, dass die Verankerung der Prinzipien, Rechte, Gebote und Verbote in Verfassungen und Gesetzen nur auf dem Hintergrund der Erkenntnis Sinn macht, dass Menschen als Einzelne und als Gruppen eben nicht identisch, sondern verschiedenen sind und dass sie, wie schon erwähnt, aufgrund der vorhandenen Unterscheidungsmerkmale aufgrund von Vorurteilen, Traditionen und gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen in der Vergangenheit höchst unterschiedlich wertgeschätzt, anerkannt und behandelt wurden und auch immer noch werden. Genau deshalb muss eine rechtsstaatliche Demokratie Gleichheit vor dem Gesetz, Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit vorschreiben und garantieren. Das tut das Grundgesetz; das entspricht auch dem Selbstverständnis und den Festlegungen der Europäischen Union und denen des Europarates.<sup>23</sup> Sie alle verlangen die Festschreibung ausgleichender Rechts- und Chancengleichheit durch Grundrechte, Gebote und Verbote.

Diese Rechte, Gebote und Verbote sind wichtig. Das ist ohne weiteres einsichtig. Ihre Verankerung und ihre Umsetzung bedeuten jedoch, wie schon angedeutet, keineswegs die Anerkennung von Diversität als Rechtsprinzip oder gar ein Recht auf Diversität. Diversität will mehr, sie reicht weiter: Im Unterschied zu den Gleichheitsregelungen setzt sie nicht allein die Erkenntnis voraus, dass Unterschiedlichkeit, Vielfalt der Menschen wie auch der Bevölkerungsgruppen Realität ist und dass aufgrund

20 Zur Begründung und den Auswirkungen der sogenannte Drittwirkung der Grundrechte in der Rechtsprechung des BVerfG s. Lüth-Urteil BVerfG, 15.01.1958, 7 198 (204); zum Ganzen s. Knebel 2018.

21 S. dazu z. B. das Handbuch „Rechtlicher Diskriminierungsschutz“ (2017) der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

22 Z. B. Beleidigung und Diskriminierung, Mobbing im Arbeitsleben, s. dazu Däubler-Gmelin, in Wolmerath & Esser 2012, S. 38–45 und Wittig-Goetz 2007.

23 S. Art. 153 AEUV, Verfassungsdokumente, zur aktuellen Situation s. Strübbe 2020, Art. 14 der EMRK und Zusatzprotokoll Nr. 7.

überkommener unterschiedlicher Bewertung und Wertschätzung wirksame Ausgleichsmechanismen geschaffen werden müssen. Diversität verlangt vielmehr darüber hinaus das Verständnis und die Anerkennung, dass Unterschiede eben keinen Nachteil, kein Defizit und keinen Mangel bedeuten dürfen, der nach dem „Normalmaß“ der Mehrheit ausgeglichen werden müsste. Diversität verlangt die Veränderung der Wertung und darüber hinaus, dass die Anerkennung der Vielfalt Gleicher als Strukturelement unserer Gesellschaft und unserer Rechtsordnung unverzichtbar ist. Darauf zielt auch „Achtung“ als Gebot in Art. 21 der im Jahr 2000 verabschiedeten EU-Grundrechtecharta<sup>24</sup>.

### 2.1.2.3. Diversität und Menschenwürde

Diese Dimension, dieses Element muss also hinzukommen. Um Diversität als verbindliches Rechtsprinzip zu begreifen, muss es aus unserer Verfassungs- und Rechtsordnung abgeleitet werden können, wenn es, wie schon erwähnt, dort mit der Ausnahme des erwähnten Art. 21 der EU- Grundrechtecharta nicht ausdrücklich niedergelegt ist

Diese Ableitung drängt sich bei der Lektüre des Grundrechtsteils des Grundgesetzes, aber auch anderer Verfassungsdokumente jedoch geradezu auf: Dort steht ausdrücklich, dass jeder einzelne Mensch Träger seiner unveräußerlichen und unverzichtbaren Würde ist. Das garantiert Art.1 Abs.3 GG als oberste Norm, die alle Prinzipien und Rechte des Grundgesetzes überspannt. Diese Garantie der individuellen Menschenwürde ist gerade nicht an bestimmte Merkmale oder an deren Fehlen oder an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe gebunden; Menschenwürde gilt für jede:n Einzelne:n, in jedem Fall für jedes Geschlecht oder jede sexuelle Orientierung, für jede Religionszugehörigkeit, Hautfarbe, Nationalität, regionale oder soziale Herkunft, für jedes Alter und für jede Form der Beeinträchtigung, Behinderung oder Nichtbehinderung.<sup>25</sup>

Die umfassende und universelle Geltung der Menschenwürde ist sowohl in den Verfassungen des Bundes und der Länder festgelegt; sie liegt auch der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 und den auf ihr aufbauenden globalen Menschenrechtsdokumenten zugrunde. Auch die Europäische Menschenrechtskonvention, der Grundlagenvertrag der Europäischen Union und die EU-Grundrechtecharta betonen die Würde jedes einzelnen Menschen in Anerkennung seiner originären Unterschiedlichkeit.<sup>26</sup>

Das zu erkennen, führt zur Ableitung der Anerkennung von Diversität als rechtsverbindlichem Prinzip. Die Anerkennung, dass jede:r von uns verschieden, also anders ist, das verbindet uns und macht neben der Forderung nach gleichen Rechten, gleichen Chancen und Teilhabe in unserer Demokratie auch die Anerkennung und Wertschätzung für Vielfalt und die Achtung aufgrund dieser Vielfalt möglich.

<sup>24</sup> s. o. Fn. 16.

<sup>25</sup> S. Art. 1 Abs. 1 GG; dazu Janisch 2020.

<sup>26</sup> S. Art. 1 der EU-Grundrechtecharta und Art. 2 AEUV (Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union).

#### 2.1.2.4. Diversität und freie Entfaltung der Persönlichkeit/Handlungsfreiheit

Weitere Rechte und Garantien der erwähnten Verfassungsdokumente stärken diese Ableitung und bilden ebenfalls Teile der Anerkennung von Diversität. Besonders wichtig dafür ist das Recht zur freien Entfaltung der Persönlichkeit und der allgemeinen Handlungsfreiheit in Art. 2 GG. Es statuiert, jeweils durch spezielle Freiheitsrechte und -garantien ergänzt und präzisiert, das Recht jedes einzelnen Menschen, sein eigenes Leben „frei“, also nach eigener Befindlichkeit, nach eigenem Geschmack, eigenen Überzeugungen, eigenen Vorstellungen und Prägungen und Gruppenzuordnungen zu gestalten. Allerdings legt Art. 2 GG nicht nur fest, dass jeder Mensch dieses Recht besitzt, sondern auch, dass es immer am Recht jeder bzw. jedes Anderen und damit an den Grenzen der verfassungsmäßigen Ordnung endet, also nur in diesem Rahmen ausgeübt werden kann. Grund dafür ist, dass jeder Mensch auch bei Anerkennung seiner Singularität ein soziales Wesen, also auf Gemeinschaft ausgerichtet ist. Vielfalt und deren Anerkennung als Rechtsprinzip ist somit nur denkbar in den hier angezeigten, für jedes Zusammenleben und jede Gemeinschaft erforderlichen Grenzen, die allerdings von der Garantie der Menschenwürde, der Grundrechte und der Verfassungsprinzipien geprägt sein und mit ihr übereinstimmen müssen. Im Einzelnen unterschiedliche, aber in die gleiche Richtung weisende Garantien und Schrankenregelungen enthalten auch die erwähnten regionalen und globalen Dokumente.<sup>27</sup>

#### 2.1.2.5. Gleichheitsgebot und Rechtsordnung – Erfahrungen von „Anderen“

Die Anerkennung von Diversität greift somit weiter als Gleichheitsgebote und Diskriminierungsverbote. Weiteres kommt hinzu: Die Anerkennung von Vielfalt als Rechtsprinzip zielt im Unterschied zu den Grund- und Menschenrechten nicht allein auf die Handlungs- und Schutzverpflichtungen staatlicher Akteure bzw. von Unternehmen und Einrichtungen, die sich durch Machtausübung bzw. Machtgefälle gegenüber Dritten auszeichnen. Vielmehr verlangt sie verbindliche Geltung auch im Bereich der Zivilgesellschaft, also dort, wo die Rechtsbeziehungen nicht durch Machtgefälle, sondern durch Grundsätze der Gleichordnung geprägt sind. Auch in diesem Bereich soll die Anerkennung von Vielfalt verpflichtend sein, also nicht allein als ethisch-moralische Leitlinie gelten.

Das setzt auch die Änderung von Einstellungen und Verhalten der Menschen im Umgang miteinander voraus. Es geht darum, Unterschiede und Vielfalt als „normal“ anzusehen, sie nicht abzuwerten, sondern als Bereicherung und zugleich als Grundlage und Strukturprinzip unserer rechtsstaatlichen Demokratie zu begreifen und entsprechend zu agieren. Dazu müssen überkommene Vorurteile überwunden und durch positive Erfahrungen ersetzt werden.

Ist das durch die Anerkennung von Diversität als Rechtsprinzip zu erreichen, kann man ein solches Rechtsprinzip von Verfassung wegen verordnen?

---

27 S. dazu das wegweisende Urteil des Bundesverfassungsgerichts: „Elfes-Urteil“, BVerfGE 6, 32 ff.; Antoni 2018, Andersen & Woyke 2013; zum Grundsatz des US-Verfassungsrechts „Life, liberty and pursuit of happiness“ (Declaration of Independence, 4. Juli 1766) Pellerin 2016.

Wer diese Fragen beantwortet und dabei die Entwicklung der Anerkennung von Gleichberechtigung, Chancengleichheit, Teilhabe und Diskriminierungsverboten in der Vergangenheit betrachtet, mag Zweifel haben. Die Geschichte ihrer Anerkennung und Implementierung war und ist bekanntlich geprägt von Auseinandersetzungen und Rückschlägen, aber auch durch mühsame Einzelschritte auf dem Weg zu Verbesserungen:

### **Gleichberechtigung von Frauen und Männern**

Der Streit um die Verankerung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern bei der Schaffung des Grundgesetzes<sup>28</sup> ist ebenso bekannt wie die Widerstände bei der Umsetzung. Unbezweifelbar sind in den letzten Jahrzehnten erhebliche Fortschritte gelungen: im Bereich der Rechtsordnung ebenso wie im Bereich der Politik, aber auch im Umgang der Menschen untereinander. Gesetze und Genderpolitik haben viel dazu beigetragen.<sup>29</sup> Beide sind bis heute weiterhin erforderlich. Beide sind zugleich wichtige Elemente zur Durchsetzung von Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Teilhabe, aber auch der verbindlichen Anerkennung von Diversität als Rechtsprinzip.

### **Menschen mit Einschränkungen und Behinderungen**

Die Erfahrungen mit dem Umgang mit Menschen mit Einschränkungen, Beeinträchtigungen oder Behinderungen kann – bei allen weiterhin vorhandenen Problemen und Schwierigkeiten – ebenfalls insgesamt durchaus positiv bewertet werden. Allerdings ist es noch nicht lange her, dass geistig oder körperlich Behinderte in der Öffentlichkeit keineswegs akzeptiert und gefördert, sondern eher versteckt wurden. Ich erinnere mich gut, wie wenig willkommen man in den 50er-Jahren mit einem Cousin mit Trisomie 21 in einer Gaststätte war. Auch hier konnten mittlerweile jedoch wichtige Änderungen erreicht werden, aber es ist noch nicht allzu lange her, dass Gerichte klagenden Urlauberinnen und Urlaubern ein Recht auf einen durch die Anwesenheit von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen „ungetrübten Urlaubsgenuss“ zuerkannten.<sup>30</sup> Auch hier brauchte es viele Anläufe, um mehr Offenheit, Partizipation und Einstellungsveränderungen in Richtung Förderung und Anerkennung von Menschen mit Behinderungen in Gesetzen und Verfassung zu erreichen; zur Implementierung der geltenden Gleichheitsgebote sind auch heute noch wichtige Schritte erforderlich, z. B. bei der Umsetzung des endlich akzeptierten Wahlrechts auch für Menschen mit Behinderungen. Auch hier ist das Ziel, die Anerkennung der Menschenwürde, Teilhabe und Wertschätzung im Rahmen von Diversität, noch nicht vollständig erreicht. Die erfolgreiche Fortsetzung der begonnenen Inklusionspolitik wird dazu beitragen.<sup>31</sup>

28 S. den kurzen Überblick in Bommarius 2018; ausführlicher bei Notz 2018.

29 S. dazu den lesenswerten Essay von Gerhard 2008.

30 So das „Frankfurter Behindertenurteil“, Urteil der 24. Zivilkammer des Landgerichts Frankfurt am Main vom 25.2.1980, Az 2/24 F 282/79, in NJW 1980, 1969 = JZ 1980, 684; s. aber auch das klar entgegengesetzte Urteil des AG München vom 01.12.11, Az 223 C 17592/11.

31 Zum Schwerbehindertenrecht insgesamt s. Deinert & Welti 2018; zum Wahlrecht Welti, aaO, S. 2017 ff.; zu Änderungen und Forderungen s. den Beitrag „Bundestag hebt Wahlausschluss von Behinderten auf“ in ZEIT ONLINE vom 17.05.2019.

### Sexuelle Orientierung

Ein drittes Beispiel: Das heute wohl durchgehend als grotesk eingeschätzte Fehlurteil des Bundesverfassungsgerichts von 1956<sup>32</sup>, das die Strafbarkeit von Homosexualität nach § 175 StGB als vereinbar mit dem Grundgesetz erklärte, ist nur mit dem Fortbestand der in unserer Geschichte herrschenden Vorurteile zu erklären, die in der Nazizeit nicht allein zu Ausgrenzung und Bestrafung, sondern ins KZ und dort zur Ermordung auch dieser Menschen führten.

Sogar in der Bundesrepublik brauchte es erhebliche politische Auseinandersetzungen und dauerte es bis ins 21. Jahrhundert, bis diese Schande endlich aus der Rechtsordnung getilgt werden konnte. Heute ist, unterstützt durch das wachsende Verständnis der großen Bevölkerungsmehrheit, in Gesetz und Recht anerkannt, dass sexuelle Orientierung ein Teil der individuellen Verschiedenheit jedes Menschen und seiner Würde ist und – über die Reichweite der Diskriminierungsverbote hinaus – akzeptiert wird, aber nicht als Defizit, Krankheit, Straftat oder Abartigkeit bewertet werden darf.

Leider ist das – trotz der EU-Menschenrechtskonvention (EMRK) und der EU-Grundrechtecharta – noch längst nicht in allen Teilen Europas der Fall. Auch in vielen weiteren Weltregionen fehlt dieser wichtige Schritt für Gleichberechtigung, gleiche Chancen und zur Ankerkennung von Diversität; in autoritären Staaten wird er sogar in zunehmendem Maße bekämpft<sup>33</sup>.

### Der Umgang mit Sinti und Roma

Die bedrückenden Erfahrungen mit dem lange Zeit hindurch schrecklichen Umgang mit Sinti und Roma durch staatliche Institutionen und die Zivilgesellschaft, mit ihren Rechten und Chancen sowie mit der Anerkennung der Zugehörigkeit zu Deutschland müssen beispielhaft ebenfalls angeführt werden<sup>34</sup>:

Diese Menschen wurden während des Naziterrors ausgegrenzt und diskriminiert, verfolgt und vernichtet. Auch nach Gründung der Bundesrepublik wurden sie als „Zigeuner“ auch von Polizeien und anderen staatlichen Stellen gebrandmarkt und häufig genug kriminalisiert. Als diese Praktiken nach langen Auseinandersetzungen um die nötige Implementierung des verfassungsmäßigen Diskriminierungsverbots nicht mehr statthaft war, haben Ordnungsverwaltungen diese Bevölkerungsgruppe bis 2013 in sogenannte polizeilichen „Landfahrerkarteien“ erfasst, überwacht und weiterhin diskriminiert.<sup>35</sup> Das alles hat das erforderliche Umdenken in der Zivilbevölkerung lange hindurch verhindert. Auch hier wurden mittlerweile erhebliche Fortschritte erreicht. Aber bei aller Anerkennung der positiven Entwicklung hin zur Anerkennung von Rechten und Chancen und damit auch zu Diversität kann jedoch nicht behauptet werden, diese Bevölkerungsgruppe werde in Deutschland oder in Europa

---

32 Urteil vom 20.05.1957, 1 BvR 550/52, BVerfGE 6, 389 ff.

33 Eine kurze Übersicht s. Köhne 2018; Human Rights Watch 2019.

34 Zur aktuellen Lage s. Link 2018, s. im Übrigen die wichtigen Publikationen und Informationen auf der Website des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma.

35 S. dazu auch die geschichtlichen Hintergründe in Margalit 1997 und in der Kurzexpertise von End (Oktober 2017) im Auftrag des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma.

und darüber hinaus heute nicht mehr diskriminiert, ihre Traditionen und ihre kulturellen Eigenheiten würden respektiert und gewürdigt. Auch hier bleibt noch viel zu tun.<sup>36</sup>

Fazit: Auch die Umsetzung der verfassungsrechtlich abgesicherten Gleichberechtigungsgebote und Diskriminierungsverbote musste in immer neuen Versuchen durch Betroffene und Hilfseinrichtungen erkämpft werden. Die Diskussion der unwürdigen und der ungerechten Behandlung und Benachteiligung von Menschen in der Öffentlichkeit, Gerichtsurteile und dann in der Politik durchgesetzte gesetzliche Regelungen haben mit dazu geführt, in der Zivilgesellschaft insgesamt das erforderliche Umdenken zu fördern. Diese Erkenntnis führt zu der Folgerung, dass dieses Vorgehen auch für die Anerkennung von Diversität nutzbar gemacht werden kann. Auch hier sind Fortschritte denkbar, die ermutigen, auf diesem Weg fortzufahren.

### 2.1.3. Widerstände auf dem Weg zur Anerkennung von Diversität

Dabei ist es jedoch gleichermaßen wichtig, nochmals zu unterstreichen, dass die Ziele der Anerkennung von Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Teilhabe bis heute nicht vollständig erreicht und damit noch nicht vollendet sind. Das ist auch bei der Auseinandersetzung um die Anerkennung von Vielfalt als Rechts- und Strukturprinzip der Verfassung unserer Gesellschaft zu bedenken.

Widerstände gegen die seit langem verbrieften Gleichheitsgarantien sind überall zu erkennen: So gibt es immer noch Menschen, die nicht akzeptieren wollen, dass Menschen verschieden sind und sein dürfen und dass diese Verschiedenheit uns alle bereichert. Auch bei uns gehen politische Gruppierungen, Parteien und Bewegungen mit populistisch-nationalistischen Parolen, Hass und Hetze und teilweise sogar mit Gewalt gegen Minderheiten und auch gegen die Anerkennung von Gleichberechtigung, Teilhabe und Vielfalt vor. Medien berichten nahezu täglich darüber.<sup>37</sup>

Viele von ihnen berufen sich auf eine Bedrohung durch Flüchtlinge und Migration, weigern sich aber, den Zusammenhang zu Kriegen mit wachsenden Waffenlieferungen, ökonomischer Ausbeutung, aber auch Verschärfung zu sehen. Sie fühlen sich durch politische Kampfpaparen bestätigt, die in den verschiedenen Phasen der Zuwanderung auch von konservativen Parteien vertreten wurden: „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ oder „der Islam gehört nicht zu Deutschland“. Die ständig aktivierte und aktivierbare Verbindung von Islam und Terror bei Negierung des wachsenden rechtsextremen Terrorismus hat ebenso dazu beigetragen wie die ernst gemeinte Forderung, Deutschland müsse eine verbindliche „Leitkultur“ für alle etablieren, die sich keineswegs in der Anerkennung des verbindlichen Rahmens unseres Grundgesetzes, der EMRK und der EU-Grundrechtecharta erschöpfe. Das alles hat

---

36 S. z. B. das Interview mit Klaus-Michael Bogdal in Ebbinghaus 2013.

37 S. z. B. den Beitrag von Beckmann 2020 im Deutschlandfunk.

Vorurteile bekräftigt und viel zu den problematischen Entwicklungen der letzten Jahre beigetragen. Nationalistisch enge und realitätsferne Propagandaparolen haben lange Jahre auch eine verantwortliche Integrationspolitik verhindert und Fortschritte in der Inklusionspolitik behindert. Und sie haben, wie schon erwähnt, auch Vorurteile in der Bevölkerung bestätigt und das Erstarken autoritärer rechtsextremer Strömungen befördert.

Rechtspopulistische und rechtsextreme Gruppen, Parteien und Bewegungen haben bei uns, aber auch in anderen Teilen Europas, in den USA und weltweit solche Kampfparolen aufgenommen.<sup>38</sup>

Sie lehnen die Genderpolitik ganz offen ab, wenden sich gegen die erforderliche Implementierung von Inklusion, bekämpfen Zuwanderer:innen und Angehörige anderer Religionen, aber auch Fortschritte zu einem engeren und solidarischeren Europa, für eine nachhaltige und gerechte Globalisierung.<sup>39</sup>

Diese Kampfparolen sollen die bei einem Teil der Bevölkerung auch nach der vollständigen Niederlage der Nazis durchgängig vorhandenen oder neu entstandenen Vorurteile und rechtsextremen Einstellungen ausbeuten, um mehr politische Macht zu erreichen und die autoritären und antidemokratischen Ziele durchsetzen zu können.

Zu Stichwortgebern für AfD, Flügel, Identitären und andere derartige Gruppierungen<sup>40</sup> gehören für diesen Bereich auch Ideologen wie Carl Schmitt, dessen Rolle bei der Unterminierung, Bekämpfung und Beseitigung der Weimarer Verfassungsordnung und bei der Etablierung und Stärkung des staatlichen Unrechtssystems in Nazideutschland bis hin zu der millionenfachen Ermordung der europäischen Juden in der Shoa, zum verbrecherischen Angriffskrieg und zur totalitären Verfolgung von Demokraten, Minderheiten und Andersdenkenden in schändlicher Erinnerung ist.

Das alles ist bekannt und auch im Zusammenhang mit Überlegungen zur Anerkennung von Diversität als Rechtsbegriff beachtlich, weil Carl Schmitt nicht nur nach Gründung der Bundesrepublik seine autoritären und antidemokratischen Ideologien weiter verbreiten konnte, sondern weil er derzeit in ideologisch rassistischen Zirkeln,

38 Z. B. White Supremacists in „Extremism, Terrorism & Bigotry. Defining Extremism: A Glossary of White Supremacist Terms, Movements and Philosophies“ der Anti-Defamation League (ADL), s. auch der auf dem Landesparteitag vom 26.07.2015 in Pforzheim einstimmig beschlossene Antrag, der u. a. folgende Forderungen beschließt:

„2. Die Alternative für Deutschland fordert die ersatzlose Rücknahme aller Gesetze und Vorschriften im Sinne der Gender-Ideologie, wie – mindestens – der folgenden: Bundesgleichstellungsgesetz (BGleG), Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG), §4 Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg u. v. m. sowie die unverzügliche Einstellung sämtlicher einschlägiger Gesetzgebungsvorhaben.

3. „Die Alternative für Deutschland fordert den Entzug sämtlicher Steuer- und Fördermittel für gender-ideologische Maßnahmen, wie beispielsweise: die Streichung aller Stellen für sog. ‚Gleichstellungsbeauftragte‘ (früher: ‚Frauenbeauftragte‘), die Schließung aller sog. ‚Diversity Offices‘ in allen öffentlich- und privat-rechtlichen Institutionen, sowie: einen sofortigen Förderstopp für die sogenannten ‚Gender Studies‘ an Hochschulen und Universitäten. Bestehende ‚Gender‘-Lehrstühle sollen traditionellen Studiengängen zugeordnet und bei Ausscheiden der Stelleninhaber nicht wieder nachbesetzt werden. Begründung: Gender-Mainstreaming zielt auf einen permanenten ‚Kampf der Geschlechter‘ ab und führt damit zu einer schleichenden Vergiftung des gesellschaftlichen Klimas. Gender-Mainstreaming führt in seiner Anwendung regelmäßig zur Verletzung von Artikel 1–6 Grundgesetz, insbesondere von Artikel 3 Absatz 3 Grundgesetz, da es mit der Diskriminierung konkreter Personen – in der Regel von Männern – aus geschlechtsspezifischen Gründen einhergeht. Die gegen die Natur des Menschen gerichtete Gender-Ideologie ist der wichtigsten bevölkerungspolitischen Herausforderung, vor der Deutschland steht, nämlich die Geburtenrate signifikant zu steigern, in extremer Weise abträglich“ (abgedruckt bei Mannheimer 2015).

39 Umfassend und deutlich die Website „Zuwanderung/Asyl“ der AfD.

40 S. Classmann 2019 zum Beobachtungsobjekt „Verfassungsschutz“.



aber auch in Staaten mit populistischen und autoritären Regierungen eine geradezu bemerkenswerte Renaissance erlebt.<sup>41</sup>

Diesen Kreisen und Staaten sind rechtsstaatliche Demokratie, Gleichheit aller Menschen, universale Menschenrechte und Vielfalt, auch gleichberechtigte globale Vielfalt, ein Dorn im Auge. Nationale, rassistische und völkische Elemente werden betont. Bemerkenswert auch, dass Unterstützer:innen solcher Ideologien gegen Demokratie, Gleichheit, universale Menschenrechte und Vielfalt nicht allein bei rechts-extremen Fanatikerinnen und Fanatikern oder in machtbesessenen Eliten zu finden sind, sondern vereinzelt auch in Universitäten; dort garnieren seine Apologeten ihre bisweilen durchaus berechtigte Kritik an Neoliberalismus und der gegenwärtigen ungerechten Ausgestaltung der EU und der Globalisierung unbekümmert mit autoritären Vorstellungen Carl Schmitts, von dessen Intellekt sie wohl geblendet sind, ohne sich von dessen zerstörerischen Auswirkungen stören zu lassen.

Vielfalt, Diversität und Carl Schmitts Ideologie vom Freund-Feind-Verhältnis, in dem die „Anderen“, die die „Fremden“ sind, nicht „zu uns“ gehören, in dem sie störende Elemente im Volkskörper sind, der „homogen“ sein müsse<sup>42</sup>, sind Gegensätze. Wer zu „uns“, zu den „Freunden“ gehört, hat Rechte und Vorrang, er geht vor. Die Anderen werden diskriminierenden Regelungen unterworfen, ausgeschlossen oder ausgewiesen. Die Nürnberger Rassegesetze und die autoritäre Naziideologie als integrale Bestandteile seines Gedankengebäudes lassen grüßen.<sup>43</sup>

Seine Apologetinnen und Apologeten und Anhänger:innen stehen unserem Verständnis von Recht und Verfassung in der Demokratie des Grundgesetzes nicht nur distanziert gegenüber. Vielmehr lehnen sie gleiche Rechte, Chancen und Teilhabe, damit auch Vielfalt und Diversität als positives Strukturelement jeder demokratischen Gesellschaft ab. Homogenität eines Volks, Identität im Sinn verbindlicher Gleichförmigkeit und Gleichrichtung in u. a. Sprache, Hautfarbe, Kultur und Denken nach ihren Vorgaben ist ihr Ziel; das Gebot der individuellen menschlichen Würde jedes einzelnen Menschen wird entweder nicht akzeptiert oder ist nicht wichtig. Nicht der/die Einzelne in seiner/ihrer Verschiedenheit und individuelle Menschenwürde sind wichtig, sondern das, was diese Propagandistinnen und Propagandisten macht-bewusst als Eigenschaften eines homogenen, eines identitären Volkskörpers vorgeben. Klar ist: Homogenität und Vielfalt schließen sich aus, stehen als unversöhnliche Gegensätze gegenüber.<sup>44</sup> Deshalb geht die Auseinandersetzung weiter, allen positiven Entwicklungen der letzten Jahre zum Trotz.

Auch diese Verbesserungen, das bleibt zu betonen, sind vorhanden und machen Mut. Sie werden nicht allein durch die Fortschritte der Genderpolitik, der Integrations- und Inklusionspolitik oder auch der Anerkennung der vielfältigen sexuellen

41 Eine sehr umfangreiche Übersicht mit zahlreichen Hinweisen s. die Website „Carl-Schmitt-Studien – Carl Schmitt Studies“.

42 S. die Rezension von Lamprecht 2019 zu Mehring (2018): „Vom Umgang mit Carl Schmitt. Die Forschungsdynamik der letzten Epoche im Rezensionsspiegel“.

43 Zur aktuellen Auseinandersetzung um die Entfernung des ja inhaltlich falschen Begriffs der „Rasse“, der 1949 als bewusste Absetzung des GG und seines Werteverständnisses von der Naziideologie in Art. 3 Abs. 3 GG eingefügt worden war, s. u. a. den juraOnline-Artikel „Soll der Begriff ‚Rasse‘ in Art. 3 GG abgeschafft werden?“ vom 16.06.2020.

44 Dies greift z. B. auch der SZ-Beitrag „Geistige Brandstifter, Verfassungsschutz stellt Identitäre unter Beobachtung“ vom 11.07.2019 auf.

Orientierung befördert, sondern auch durch die positiven Erfahrungen, die immer mehr Menschen beispielweise im Zuge der Europäisierung und Globalisierung unserer individuellen Lebensweise, aber auch unserer Gesellschaft gemacht haben. Die Erfolge etwa der Europäischen Union bei der Öffnung der Grenzen, aber auch der Implementierung des Gleichheitsgebotes im Zuge der Durchsetzung der vier großen europäischen Grundfreiheiten<sup>45</sup> haben viel dazu beigetragen und das Denken, die Einstellung und auch das Verhalten vieler verändert.

Wer durch Reisen in andere Länder das Leben anderer Menschen und Kulturen kennen- und schätzen lernte, wird manches von dem auch bei sich zu Hause einführen wollen: Eisdielen, Straßencafés, Lockerheit der Lebensart, Musik, aber auch Speisen und Menschen aus anderen Ländern gehören selbstverständlich zu unserem heutigen Alltag; all das erweitert unseren Horizont, die Wertschätzung für Anderes und für Vielfalt verändert unsere Einstellungen und Verhaltensweisen. Auch die Globalisierung in Technik, Informations- und Kommunikationsmedien wie auch der Wirtschafts- und Handelsverbindungen trägt zusätzlich dazu bei.

## 2.1.4. Folgerungen

Durch die Verankerung und zunehmende Umsetzung der Gleichheits- und Freiheitsrechte sind wir allen Rückschlägen zum Trotz auf einem guten Weg, Rechts-, Chancen- und Teilhabegleichheit vollständig herzustellen. Genau das macht die Anerkennung von Vielfalt als Rechts- und Strukturprinzip unserer Demokratie möglich. Die bisherigen Erfolge müssen jedoch vor den autoritären Angriffen populistischer und reaktionärer Gruppierungen geschützt und gegen deren Widerstand ausgebaut werden. Darüber hinaus ist es wichtig, den Wert und die Bedeutung von Vielfalt überall anzuerkennen und deren Verbreitung zu fördern. Dazu sind umfassende politische Strategien erforderlich, die Globalisierungs- und Europäisierungspolitik ebenso einbeziehen wie eine alle Menschen integrierende Demokratie. Bildung in Schulen, Universitäten und Erwachsenenbildungsstätten, politischen Stiftungen und kulturellen Einrichtungen ist hier verstärkt gefordert. Vor allem aber müssen sich auch die demokratischen Parteien stärker in die politische Auseinandersetzung mit populistischen und rechtsextremen Parteien und Gruppierungen einschalten. Zugleich dürfen sie beim Ausbau der Einbeziehung von Minderheiten durch neue gesetzliche Regelungen nicht nachlassen. Dafür sollten sie Ziel und Bedeutung von Diversität und die daraus abgeleiteten konkreten Folgerungen ausführlicher als bisher in ihren Parteiprogrammen beschreiben. In den Regierungsprogrammen schließlich müssen die einzelnen Schritte in den verschiedenen Politikfeldern im Detail dargelegt und dann die erforderlichen Implementierungsschritte verbindlich festgelegt werden.

In der Personalpolitik der staatlichen und staatlich beeinflussten Institutionen, aber auch der Unternehmen ist Diversität noch deutlicher als bisher voranzutreiben.

---

<sup>45</sup> Für eine kurze Übersicht über die mit dem Europäischen Binnenmarkt und der EU verbundenen vier Grundfreiheiten s. Jacques Delors Institut & Bertelsmann Stiftung 2017.

Besonders wichtig ist es, auch dort konkrete Schritte zur Implementierung von Diversität durchzusetzen, wo verbindliche gesetzliche Regelungen dies noch nicht konkret vorschreiben.

Besonders wichtig ist schließlich, die Verankerung des Ziels der Diversität als Strukturelement unserer rechtsstaatlichen Demokratie nach dem Vorbild der EU-Grundrechtecharta ausdrücklich auch in der deutschen Verfassung festzuschreiben. Standort dafür könnte der erste Satz des ersten Artikels des Grundgesetzes sein, der dann die Würde jedes einzelnen Menschen in seiner originären Unterschiedlichkeit ausdrücklich garantieren könnte. Auch die Festlegung des Rahmens der verfassungsmäßigen Ordnung als Grenze der individuellen Handlungsfreiheit und freien Entfaltung der Persönlichkeit in Art. 2 Abs. 1 GG könnte im zweiten Halbsatz durch die Einfügung von „Vielfalt“ als Strukturprinzip ergänzt werden. Die erforderlichen Präzisierungen könnten dann in den Bereichsgesetzen und -regelungen erfolgen und dort die auf Gleichheit und Gleichberechtigung ausgerichteten Regelungen durch die Anerkennung von Vielfalt vervollständigen.

In der Umsetzung von Diversität oder Vielfalt als Rechtsprinzip kommt auch der Rechtsprechung und ihrer Aufgabe besondere Bedeutung zu, Rechte und deren Implementierung im gemeinsamen Rahmen des Grundgesetzes als Grundlage für das friedliche Zusammenleben sind im Einzelfall zu definieren. Die Rechtsprechung muss und kann im Einzelfall entscheiden, was Vielfalt im Rahmen des Grundgesetzes bedeutet und wie weit Anerkennung und Implementierung von Vielfalt in der Ausübung der Handlungsfreiheit der Individuen in unserer Gemeinschaft reichen. Anfänge dazu hat sie gemacht, z. B. in Urteilen über die Schaffung von Gebetsräumen in Schulen<sup>46</sup> oder die Ungültigkeit von Kinderehen<sup>47</sup>; auch Urteile darüber, dass Traditionen wie die Stammes-, Mannes- oder Familienehre als Gründe für die Minderung von Schuld bei Gewalt gegen Frauen und bei den sogenannte Ehrenmorden nicht in Betracht kommen<sup>48</sup>, dass trotz Traditionen insbesondere in Teilen Afrikas in Deutschland Genitalverstümmelung<sup>49</sup> verboten ist, tragen dazu bei. In gleicher Weise wird das bei den vielfältigen Entscheidungen wirksam, dass die verfassungsmäßigen Rechtsstaatsgarantien und Menschenrechte auch für Migrantinnen und Migranten, Zuwanderinnen und Zuwanderer sowie Asylbewerber:innen gelten<sup>50</sup> und dass nicht allein Integrationsanforderungen an sie gestellt, sondern auch von Staat und Gesellschaft Integrations- und Inklusionsangebote gemacht und unterstützt werden müssen. Alle

46 S. Schaaf 2011 zu einem Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 07.12.2011 zu einem Gebetsraum für muslimische Schüler:innen in Berlin.

47 S. dazu Rath 2019 über die Kritik von Juristinnen und Juristen an dem 22.07.2017 in Kraft getretenen Gesetz, das auf Vorlage des Bundesgerichtshofs derzeit vom Bundesverfassungsgericht auf seine Verfassungsmäßigkeit geprüft wird; so auch Heiderhoff 2018.

48 Urteile von Gerichten in erster Instanz haben teilweise durchaus Unsicherheit in der Bewertung des Motivs Familienehre bei derartigen Morden gezeigt, s. aber Urteil des BGH vom 20.02.2002–5 StR 538/01.

49 Genitalverstümmelung, s. Interview von Susanne Klein mit der Religionswissenschaftlerin Charlotte Weil, *Terre des Femmes*, über die Situation in Deutschland und darüber hinaus in SZ vom 18.07.2017; s. auch das Urteil des Landgerichts Köln vom 07.05.2012 zur Zulässigkeit der religiösen Beschneidung jüdischer Knaben (151 Ns 169/11); zur Zulässigkeit der Schächtung durch muslimische Metzger s. BVerfG, Urteil vom 15.01.20021 BvR 1783,99, BVerfGE 104, 337 ff.

50 Zur Überprüfung von Asylentscheidungen am Maßstab der Grundrechte s. z. B. Beschluss vom 08. Mai 2017–2 BvR 157/17; 03.06.2015; s. Flüchtlingsrat Baden-Württemberg 2015 zur Entscheidung des BVerfG, dass die Abschiebung besonders schutzbedürftiger Personen nach Italien konkrete Zusicherung bei der Abschiebungsanordnung voraussetzt.

diese Entscheidungen im Einzelfall präzisieren Diversität und ihre Grenzen im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung.

## Literatur

- Academia (Hg.) (o. J.). *Carl-Schmitt-Studien – Carl Schmitt Studies*. Verfügbar unter <https://independent.academia.edu/CarlSchmittStudienCarlSchmittStudies> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Aktion Mensch (Hg.) (o. J.). *Unser Ziel ist eine inklusive Gesellschaft*. Verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/dafuer-stehen-wir.html> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Alternative für Deutschland (AfD) (Hg.) (o. J.). *Zuwanderung/Asyl*. Verfügbar unter <https://www.afd.de/zuwanderung-asyl/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Amtsgericht (AG) München. *Urteil vom 01.12.2011. 223 C 17592/11*. Verfügbar unter <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=AG%20M%20FCnchen&Datum=01.12.2011&Aktenzeichen=223%20C%2017592/11> und <http://reise-recht-wiki.de/behinderte-mitreisende-sind-kein-reisemangel-ag-muenchen-az-223-c-17592-11.html> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Andersen, U. & Woyke, W. (Hg.) (2013). *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. 7., aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer.
- Anti-Defamation League (ADL) (Hg.) (o. J.). *Extremism, Terrorism & Bigotry. Defining Extremism: A Glossary of White Supremacist Terms, Movements and Philosophies*. Verfügbar unter <https://www.adl.org/education/resources/glossary-terms/defining-extremism-white-supremacy> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (o. J.). *Herzlich willkommen beim Beratungsteam der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Home/home\\_node.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Home/home_node.html) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2020). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)*. 13. Auflage. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg\\_gleichbehandlungsgesetz.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2017). *Handbuch „Rechtlicher Diskriminierungsschutz“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Berlin. 3. Auflage. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handbuch\\_Diskriminierungsschutz/Gesamtes\\_Handbuch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handbuch_Diskriminierungsschutz/Gesamtes_Handbuch.pdf?__blob=publicationFile&v=11) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Antoni, M. (2018). Die Grundrechte. In D. Hömig & H. A. Wolff (Hg.), *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Handkommentar*, S. 43–76. 12. Auflage. Baden-Baden: Nomos.

- Beckmann, A. (20.02.2020). *Rassistische Gewalt. Rechte Gewalt als Konstante deutscher Geschichte*. Deutschlandfunk. Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/rassistische-gewalt-rechte-gewalt-als-konstante-deutscher.1148.de.html?dram:article\\_id=470601](https://www.deutschlandfunk.de/rassistische-gewalt-rechte-gewalt-als-konstante-deutscher.1148.de.html?dram:article_id=470601) (Zugriff am: 10.04.2020)
- Behr, R. & Molapisi, A. (Akademie der Polizei Hamburg) (Februar 2019). *Interkulturelle Öffnung der Polizei – Stand nach 25 Jahren. Expertise für den MEDIENDIENST INTEGRATION*. Verfügbar unter [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise\\_Rafael\\_Behr\\_Interkulturelle\\_Oeffnung\\_Polizei.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Rafael_Behr_Interkulturelle_Oeffnung_Polizei.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bommarius, C. (2018). 1949. *Das lange deutsche Jahr*. München: Droemer.
- Bundesgerichtshof (BGH) (2002). *Urteil vom 20.02.2002*. 5 StR 538/01. Verfügbar unter <http://juris.bundesgerichtshof.de/cgi-bin/rechtsprechung/document.py?Gericht=bgh&Art=en&nr=19128&pos=0&anz=1> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (o. J.). *Bundesgesetzblatt (BGBl.)*. Verfügbar unter <https://www.bgbl.de/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (24.04.2015). *Gesetz für die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesverwaltung und in den Unternehmen und Gerichten des Bundes (Bundesgleichstellungsgesetz – BGleiG)*. Verfügbar unter [https://www.gesetze-im-internet.de/bgleig\\_2015/BJNR064300015.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bgleig_2015/BJNR064300015.html) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (01.05.2015, 13.09.2017). *Gesetz für die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern an Führungspositionen in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-fuer-die-gleichberechtigte-teilhabe-von-frauen-und-maennern-an-fuehrungspositionen-in-der-privatwirtschaft-und-im-oeffentlichen-dienst/119350> (Zugriff am: 10.04.2020)
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (Hg.) (Februar 2014). *Inklusion Unternehmen. Ausbildung und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung – ein Leitfaden*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Inklusion\\_unternehmen.pdf/\\$file/Inklusion\\_unternehmen.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Inklusion_unternehmen.pdf/$file/Inklusion_unternehmen.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (o. J.). *Entscheidungen der amtlichen Sammlung (BVerfGE)*. Verfügbar unter <https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Entscheidungen/Entscheidungen/Amtliche%20Sammlung%20BVerfGE.html> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). *Beschluss der 1. Kammer des Zweiten Senats vom 08.05.2017–2 BvR 157/17 -, Rn. 1–25*. Verfügbar unter [https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rk20170508\\_2bvr015717.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rk20170508_2bvr015717.html) (Zugriff am: 10.04.2020)
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). *Urteil des Ersten Senats vom 15.01. 2002–1 BvR 1783/99 -, Rn. 1–61*. Verfügbar unter [https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2002/01/rs20020115\\_1bvr178399.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2002/01/rs20020115_1bvr178399.html) (Zugriff am: 10.04.2020).

- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). *Beschluss vom 08.10.1997–1 BvR 9/97*. Verfügbar unter <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=BVerfG&Datum=08.10.1997&Aktenzeichen=1%20BvR%209/97> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). *Urteil vom 15.01.1958, 7 198 (204)*. („Lüth-Urteil“). 1 BvR 400/51 -, Rn. 1–75 (BVerfGE 7, 198ff.). Verfügbar unter [https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19580115\\_1bvr040051.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19580115_1bvr040051.html) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). *Urteil vom 20.05.1957, 1 BvR 550/52, (BVerfGE 6, 389ff.)*. Verfügbar unter <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=BVerfG&Datum=10.05.1957&Aktenzeichen=1%20BvR%20550%2F52> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). *Urteil vom 16.01.1957. 1 BvR 253/56 (BVerfGE 6, 32)*. („Elfes-Urteil“). Verfügbar unter [https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19570116\\_1bvr025356.htm](https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19570116_1bvr025356.htm) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Castendyk, O. (1984). Das „Frankfurter Behindertenurteil“. In ders. (Hg.), *Rechtliche Begründungen in der Öffentlichkeit. Ein Beitrag zur Rechtskommunikation in Massenmedien*, S. 15–24. Heidelberg: Springer. Ausschnitt verfügbar unter [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-11250-1\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-11250-1_1) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Charta der Vielfalt e. V. (Hg.) (o. J.). *Charta der Vielfalt – Für Diversity in der Arbeitswelt*. Verfügbar unter <https://www.charta-der-vielfalt.de/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Christlich Demokratische Union Deutschlands (CDU) (Hg.) (o. J.). *Grundsatzprogramm*. Verfügbar unter <https://www.cdu.de/grundsatzprogramm> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Clasmann, A.-B. (11.07.2019). *Beobachtungsobjekt. Verfassungsschutz: Identitäre Bewegung ist klar rechtsextrem*. MOZ.de. Das Nachrichtenportal für Brandenburg. Verfügbar unter <https://www.moz.de/artikel-ansicht/dg/0/1/1740074/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Däubler-Gmelin, H. (2012). *Warum hat Deutschland (bisher) kein eigenständiges und umfassendes „Anti-Mobbing-Gesetz“?*. In M. Wolmerath & A. Esser (Hg.), *Werkbuch Mobbing: Offensive Methoden gegen psychische Gewalt am Arbeitsplatz*, S. 38–45. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag.
- Deinert, O. & Welti, F. (Hg.) (2018). *StichwortKommentar Behindertenrecht. Arbeits- und Sozialrecht | Öffentliches Recht | Zivilrecht*. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Destatis/Statistisches Bundesamt (o. J.). *Migration und Integration. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/\\_publikationen-innen-migrationshintergrund.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e. V./United Nations Association of Germany (Hg.) (10.12.1948). *Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Verfügbar unter [https://dgvn.de/fileadmin/publications/PDFs/Sonstiges/Allgemeine\\_Erklaerung\\_der\\_Menschenrechte.pdf](https://dgvn.de/fileadmin/publications/PDFs/Sonstiges/Allgemeine_Erklaerung_der_Menschenrechte.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (2009). *In kulturelle Vielfalt und interkulturellen Dialog investieren*. Deutsche Kurzfassung. Bonn. Verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-07/Weltbericht\\_FINAL.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-07/Weltbericht_FINAL.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).

- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hg.) (20.10.2005). *Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Magna Charta der Internationalen Kulturpolitik*. Verfügbar unter <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/212986/80e6be23478e612394812c7264ff8042/kulturuebereinkommen-data.pdf> (Zugriff am: 10.04.2020).
- DIE ZEIT (01.05.1980). *Ein böses Urteil und die Folgen. Gesunde und Behinderte im Urlaub: Den Anblick ersparen? ZEIT-Dokumentation einer nicht nur juristischen Auseinandersetzung*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/1980/19/den-anblick-ersparen> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Ebinghaus, U. (12.03.2013). *Interview mit Klaus-Michael Bogdal: Europa erfindet die Zigeuner, um sie zu verachten*. FAZ.NET. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/geisteswissenschaften/interview-mit-klaus-michael-bogdal-europa-erfindet-die-zigeuner-um-sie-zu-verachten-12111100.html> (Zugriff am: 10.04.2020).
- End, M. (2017). *Antiziganistische Ermittlungsansätze in Polizei- und Sicherheitsbehörden. Kurzexpertise im Auftrag des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma*. Heidelberg. Verfügbar unter <https://zentralrat.sintiundroma.de/kurzexpertise-antiziganistische-ermittlungsansaezte-in-polizei-und-sicherheitsbehoerden/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Europäische Union (Hg.) (o. J.). *Amtsblatt (ABl.) der Europäischen Union. EUR-Lex. Der Zugang zum EU-Recht*. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=de> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Europäische Union (Hg.) (30.03.2010). *Charta der Grundrechte der Europäischen Union (30.03.2010/C 83/02)*. EU-Grundrechtecharta. Verfügbar unter [https://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa\\_grundrechtecharta/\\_30.03.2010.pdf](https://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020)
- Europäische Union (Hg.) (09.05.2008/24.04.2012). *Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV)*. Fassung aufgrund des am 01.12.2009 in Kraft getretenen Vertrages von Lissabon (Konsolidierte Fassung bekanntgemacht im ABl. EG Nr. C 115 vom 09.5.2008, S. 47), zuletzt geändert durch die Akte über die Bedingungen des Beitritts der Republik Kroatien und die Anpassungen des Vertrags über die Europäische Union, des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Atomgemeinschaft (ABl. EU L 112/21 vom 24.04.2012) m. W. v. 01.07.2013. Verfügbar unter <https://dejure.org/gesetze/AEUV> (Zugriff am: 20.04.2020).
- Europäische Union (Hg.) (13.12.2007). *Vertrag von Lissabon zur Änderung des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft*, unterzeichnet in Lissabon am 13.12.2007. EU-Grundlagenvertrag. ABl. EG Nr. C 306 vom 17.12.2007. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=OJ:C:2007:306:TOC> und <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:306:FULL&from=DE> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Europarat (Hg.) (27.11.2000). *Gleichbehandlungsrichtlinie – Richtlinie 2000/78/EG des Rates zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf*. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:32000L0078> (Zugriff am: 10.04.2020).

- Europarat (04.11.1950). *Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK)*. „Menschenrechtskonvention“. In der Fassung der Protokolle Nr. 11 und 14 samt Zusatzprotokoll und Protokolle Nr. 4, 6, 7, 12, 13 und 16. Verfügbar unter [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_DEU.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf) (Zugriff am: 20.04.2020).
- Feierherdt, A. (17.10.2017). *UNESCO-Austritt der USA. Warum Trumps Entscheidung richtig ist*. *Cicero Magazin für politische Kultur*. Verfügbar unter <https://www.cicero.de/aussenpolitik/unesco-austritt-usa-trump-haley-israel> (Zugriff am: 10.04.2020).
- FidAR, Frauen in die Aufsichtsräte (Hg.) (o. J.). *FidAR – Die Initiative für mehr Frauen in die Aufsichtsräte*. Verfügbar unter <https://www.fidar.de/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Flüchtlingsrat Baden-Württemberg (Hg.) (03.06.2015). *Bundesverfassungsgericht: Abschiebung besonders schutzbedürftiger Personen nach Italien setzt konkrete Zusicherung bei Erlass der Abschiebungsanordnung voraus*. Verfügbar unter <https://fluechtlingsrat-bw.de/informationen-ansicht/bundesverfassungsgericht-abschiebung-besonders-schutzbeduerftiger-personen-nach-italien-setzt-konkrete-zusicherung-bei-erlass-de.html> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Freistaat Sachsen (Hg.) (02.07.2019). *Gesetz zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Freistaat Sachsen (Sächsisches Inklusionsgesetz – SächsInklusG) erlassen als Artikel 1 des Gesetzes zur Unterstützung der selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Freistaat Sachsen*. SächsGVBl. S. 542. Verfügbar unter <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/18283-Saechsisches-Inklusionsgesetz> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Fridays for Future (Hg.) (o. J.). *Fridays for Future*. Verfügbar unter <https://fridaysforfuture.de/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Gerhard, U. (30.05.2008). *50 Jahre Gleichberechtigung – eine Springprozession – Essay*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/31157/50-jahre-gleichberechtigung-eine-springprozession-essay> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Heiderhoff, B. (17.12.2018). „Möge diesem Gesetz kein langes Leben beschieden sein!“: *das Kinderechengesetz vor dem BVerfG*. Verfassungsblog on matters constitutional. Verfügbar unter <https://verfassungsblog.de/?s=Heiderhof&submit=Search> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Hömig, D. & Wolff, H. A. (2018). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Handkommentar, 12. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Human Rights Watch (Hg.) (15.02.2019). *Russia: New Wave of Anti-LGBT Persecution Authorities Fail to Address Threats Against Rights Defender*. Verfügbar unter <https://www.hrw.org/news/2019/02/15/russia-new-wave-anti-lgbt-persecution> (Zugriff am: 10.04.2020).
- International Network for Economic, Social & Cultural Rights (ESCR-Net) (Hg.) (o. J.). *Limburg Principles on the Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Verfügbar unter <https://www.escr-net.org/resources/limburg-principles-implementation-international-covenant-economic-social-and-cultural> (Zugriff am: 10.04.2020).



- Jacques Delors Institut & Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017). *Europa briefing. Vier Freiheiten in der EU: Sind sie untrennbar?* Berlin. Verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/EZ\\_Europa\\_Briefing\\_Vier\\_Freiheiten\\_04\\_2017\\_DT.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/EZ_Europa_Briefing_Vier_Freiheiten_04_2017_DT.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Janisch, W. (08.05.2019). *70 Jahre Grundgesetz: Das kühne Versprechen der unteilbaren Menschenwürde. Süddeutsche Zeitung (SZ)*. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/leben/grundgesetz-artikel-1-menschenwuerde-versprechen-1.4428138> (Zugriff am: 10.04.2020).
- juraOnline (Hg.) (16.06.2020). *Soll der Begriff „Rasse“ in Art. 3 GG abgeschafft werden?* Verfügbar unter <https://jura-online.de/blog/2020/06/16/soll-der-begriff-rasse-in-art-3-gg-abgeschafft-werden/> (Zugriff am: 01.07.2020).
- Klee, E. (09.05.1980). *Behinderte wollen demonstrieren: Ein unhaltbares Urteil. DIE ZEIT*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/1980/20/ein-unhaltbares-urteil> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Klee, E. (1980). *Behinderte im Urlaub? Das Frankfurter Urteil. Eine Dokumentation. Frankfurt a. Main: Fischer. Knebel, S. V. (2018). Die Drittwirkung der Grundrechte und -freiheiten gegenüber Privaten. Regulierungsmöglichkeiten sozialer Netzwerke. Baden-Baden: Nomos. (Schriften Zum Medien- und Informationsrecht, Band 35)*
- Knoth, A. (2006). *Managing Diversity – Skizzen einer Kulturtheorie zur Erschließung des Potentials menschlicher Vielfalt in Organisationen*. Tönning: Der Andere Verlag.
- Köllen, T. (2010). *Bemerkenswerte Vielfalt: Homosexualität und Diversity Management. Betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte der Diversity-Dimension „sexuelle Orientierung“*. München/Mering: Verlag Dr. Rainer Hampp.
- Könne, C. (07.09.2018). *Homosexuelle und die Bundesrepublik Deutschland. Gleichberechtigte Mitmenschen?* Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Verfügbar unter <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/275113/homosexuelle-und-die-bundesrepublik-deutschland> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Lamprecht, R. (12.03.2019). *„Philosoph, Provokateur, Verräter des Rechts“, Rezension zu Reinhard Mehring (2018), Vom Umgang mit Carl Schmitt. Die Forschungsdynamik der letzten Epoche im Rezensionsspiegel*. Baden-Baden: Nomos. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/carl-schmitt-jurist-hitler-recht-justiz-1.4313054> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Landgericht (LG) Frankfurt. *Urteil vom 25.2.1980, Az.: 2/24 F 282/79. In NJW 1980, 1969 = JZ 1980, 684 („Frankfurter Behindertenurteil“)*.
- Landgericht (LG) Köln. *Urteil vom 07.05.2012–151 Ns 169/11. Eine religiös motivierte Beschneidung der Vorhaut eines männlichen Säuglings ist auch mit Zustimmung der Kindeseltern eine Körperverletzung gem. § 223 Abs. 1 StGB*. Verfügbar unter <https://openjur.de/u/433915.html> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Link, R. (16.09.2018). *Sinti und Roma in Deutschland. Zwischen Integration und Abschiebung. Deutschlandfunk*. Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/sinti-und-roma-in-deutschland-zwischen-integration-und.724.de.html?dram:article\\_id=428244](https://www.deutschlandfunk.de/sinti-und-roma-in-deutschland-zwischen-integration-und.724.de.html?dram:article_id=428244) (Zugriff am: 10.04.2020).

- Margalit, G. (1997). Die deutsche Zigeunerpolitik nach 1945. In *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, Jahrgang 75, Heft 4. S. 557–588. Verfügbar unter [https://www.ifz-muenchen.de/heftarchiv/1997\\_4\\_3\\_margalis.pdf](https://www.ifz-muenchen.de/heftarchiv/1997_4_3_margalis.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Mannheimer, M. (29.07.2015). *AfD Baden-Württemberg: Einstimmiger Beschluss gegen linke Genderpolitik. AfD Baden-Württemberg positioniert sich einstimmig gegen den linken Genderwahn*. Michael Mannheimer Blog. Islamisierung und Linkstrend stoppen – Grundrechte schützen – Demokratie stärken. Verfügbar unter <https://michael-mannheimer.net/2015/07/29/afd-ohne-lucke-einstimmiger-beschluss-gegen-die-gender-politik-baden-wuerttembergs/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Merx, A. (2006). *Von Antidiskriminierung zu Diversity: Diversity-Ansätze in der Antidiskriminierungspraxis*. Online-Beitrag im Rahmen des Dossiers „Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz“ der Themenwebsite „Migration – Integration – Diversity“ der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin. Verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/de/2006/09/01/von-antidiskriminierung-zu-diversity-diversity-ansaezte-der-antidiskriminierungspraxis> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Merx, A. & Vassilopoulou, J. (2007). Das arbeitsrechtliche AGG und Diversity-Perspektiven. In V. Bruchhagen & I. Koall (Hg.), *Diversity Outlooks – Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung*, S. 354–385. Münster: LIT-Verlag.
- National Archives (Hg.) (o. J.). *America's Founding Documents. Declaration of Independence*. Verfügbar unter <https://www.archives.gov/founding-docs> (Zugriff am 10.04.2020). Unabhängigkeitserklärung vom 04.07.1776 auf Deutsch verfügbar unter <https://usa.usembassy.de/etexts/gov/unabhaengigkeit.pdf> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Notz, G. (12.11.2018). *Der Kampf um die Gleichberechtigung in beiden deutschen Staaten (1945–1949) und die Auswirkungen auf Parteien*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Verfügbar unter <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/frauenwahlrecht/279343/kampf-um-die-gleichberechtigung-in-beiden-deutschen-staaten> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Pellerin, C. (16.02.2016). *Comments Off on Constitutional Considerations of Happiness. Columbia Undergraduate Law Review*. Verfügbar unter <https://blogs.cuit.columbia.edu/culr/2016/02/16/constitutional-considerations-of-happiness/> (Zugriff am: 20.04.2020).
- Platt, S. (2014). Aus dem Archiv: Die Verfassung der Frauen – Zur Debatte um eine neue gesamtdeutsche Ordnung. *STREIT (Feministische Rechtszeitschrift)*, 4/2014, S. 191–192. Mit Bezug auf *STREIT* 4/1990, S. 147–154 (Auszug). Verfügbar unter [https://www.streit-fem.de/ausgaben/ausgaben,jahr\\_2014,ausgabe-4.html](https://www.streit-fem.de/ausgaben/ausgaben,jahr_2014,ausgabe-4.html) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Rath, C. (06.03.2019). *Minderjährig, verheiratet, getrennt. Ein deutsches Gesetz hebt Kinderehen generell auf – nicht immer im Interesse der Betroffenen*. Max-Planck-Gesellschaft. Verfügbar unter <https://www.mpg.de/12771719/kind.erehe-gesetz-in-der-kritik> (Zugriff am: 10.04.2020).

- Rust, U. (26.05.2002). *Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur garantierten Gleichberechtigung*. Online-Beitrag auf der Website der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/26035/die-rechtsprechung-des-bundesverfassungs-gerichts-zur-garantierten-gleichberechtigung> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Schaaf, J. (09.11.2011). *Urteil zu Gebetsraum an Schule: Ein Ventil für religiöse Bedürfnisse*. FAZNET. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jugend-schreibt/urteil-zu-gebetsraum-an-schule-ein-ventil-fuer-religioese-beduerfnisse-11550313.html> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Secretary of the Convention on Biological Diversity (Hg.) (29.12.1993). *Convention on Biological Diversity, CBD (Übereinkommen über die biologische Vielfalt)*. Biodiversitätskonvention. Verfügbar unter <https://www.cbd.int/convention/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) (Hg.). *Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands*. Beschlossen vom Programm-Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands am 20.12.1989 in Berlin, geändert auf dem Parteitag in Leipzig am 17.04.1998. Verfügbar unter [https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Grundsatzprogramme/berliner\\_programm.pdf](https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Beschluesse/Grundsatzprogramme/berliner_programm.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Straßmaier, S. M. (2002). *Der besondere Gleichheitssatz aus Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG. Eine Untersuchung zu Gehalt und Struktur des Diskriminierungsverbotes sowie seiner Bedeutung für die verfassungsrechtliche Stellung und soziale Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen*. (Schriften zum Öffentlichen Recht, Band 890). Berlin: Duncker und Humblot. Leseprobe verfügbar unter [http://medien.ubitweb.de/pdfzentrale/978/342/810/Leseprobe\\_1\\_9783428107025.pdf](http://medien.ubitweb.de/pdfzentrale/978/342/810/Leseprobe_1_9783428107025.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- Strübbe, L. (10.03.2020). *Auftakt ins europäische Gleichstellungsjahr. Gleichstellung in der EU – zwischen Strategie und Stereotyp*. Online-Beitrag in vorwärts. Verfügbar unter <https://www.vorwaerts.de/artikel/gleichstellung-eu-zwischen-strategie-stereotyp> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Süddeutsche Zeitung (SZ) (11.07.2019). *Identitäre Bewegung: „Geistige Brandstifter“*. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/identitaere-bewegung-geistige-brandstifter-1.4521198?reduced=true> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Süddeutsche Zeitung (SZ) (18.07.2017). *Genitalverstümmelung: „Mütter lassen ihre Töchter beschneiden, weil sie das Beste für sie wollen.“* Interview von Susanne Klein mit Charlotte Weil, Regionalwissenschaftlerin mit Schwerpunkt Afrika und Referentin für weibliche Genitalverstümmelung in der Berliner Menschenrechtsorganisation Terre des Femmes. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/panorama/genitalverstummelung-muetter-lassen-ihre-toechter-beschneiden-weil-sie-das-beste-fuer-sie-wollen-1.3593937?reduced=true> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Umweltbundesamt (UBA) (Hg.) (12.10.2011). *Strategien zum Schutz der Biodiversität*. Verfügbar unter <https://www.umweltbundesamt.de/das-uba/was-wir-tun/forschen/umwelt-beobachten/biodiversitaet/strategien-schutz-der-biodiversitaet> (Zugriff am: 10.04.2020).

- UNESCO (November 2001). *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*. Verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2001\\_Allgemeine\\_Erkl%C3%A4rung\\_zur\\_kulturellen\\_Vielfalt.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2001_Allgemeine_Erkl%C3%A4rung_zur_kulturellen_Vielfalt.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- United Nations Human Rights, Office of the high commissioner (Hg.) (18.12.1979/03.09.1981). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 34/180 of 18 December 1979 entry into force 3 September 1981, in accordance with article 27 (1), Verfügbar unter <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf> (Zugriff am: 10.04.2020); auf Deutsch: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.). *Frauenrechtskonvention. Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW)*, von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 18.12.1979 verabschiedet (Resolution 34/180 der Generalversammlung der Vereinten Nationen), am 03.09.1981 völkerrechtlich in Kraft getreten. Verfügbar unter <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/frauenrechtskonvention-cedaw/> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Wittig-Goetz, U. (Oktober 2017). *Mobbing am Arbeitsplatz. Verstehen und an den Ursachen bekämpfen*. Im Auftrag der Abteilung Mitbestimmungsförderung der Hans Böckler Stiftung, Referat Betrieblicher Arbeits- und Umweltschutz. S. 1–12. (Hans Böckler Stiftung, Fakten für eine faire Arbeitswelt). Verfügbar unter [https://www.boeckler.de/pdf/mbf\\_as\\_mobbi\\_2007.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/mbf_as_mobbi_2007.pdf) (Zugriff am: 10.04.2020).
- ZEIT-ONLINE (17.05.2019). *Wahlrecht: Bundestag hebt Wahlausschluss von Behinderten auf*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-05/wahlrecht-vollbetreute-behinderte-bundestag-beendet-wahlausschluss> (Zugriff am: 10.04.2020).
- Zentralrat Deutscher Sinti & Roma (Hg.) (o. J.). *Zentralrat Deutscher Sinti & Roma*. Verfügbar unter <https://zentralrat.sintiundroma.de/> (Zugriff am: 10.04.2020).

## Autorin

Prof. Dr. Herta Däubler-Gmelin, Bundesministerin der Justiz a. D., 1972–2009 MdB (SPD); Rechtsanwältin. Sie engagiert sich in zahlreichen Ehrenämtern, u. a. als Vorsitzende des Hochschulrats der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Stuttgart, und als Schirmherrin der Deutschen Hospizbewegung (DHPV).



## 2.2. Diversität und Digitalisierung

PASCAL BECKER UND CHRISTIAN VON SCHASSEN

### Abstract

Digitalisierung betrifft nicht nur den Menschen als Individuum, sondern die Gesellschaft als Ganzes und verändert damit auch die Wirtschaft und die Arbeitswelt grundlegend. Übergreifend über alle Berufsfelder hinweg wandelt Digitalisierung spürbar und unumkehrbar die beruflichen Tätigkeiten und die entsprechenden Kompetenzanforderungsprofile. Um die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe der einzelnen Menschen zu sichern, ist das Gelingen des lebenslangen Lernens des Individuums vor allem auch von den Rahmenbedingungen lernender Organisationen und einer lernenden Gesellschaft abhängig, um unvermeidbare Veränderungen erkennen, steuern und aktiv gestalten zu können. Über eine integrative „digitale Persönlichkeitsbildung“ für Lernende und Lehrende, die in die Organisationsentwicklung hineinwirkt, kann ein querschnittlicher Handlungsrahmen für alle Berufsfelder entworfen werden, leitend für das notwendige Veränderungsmanagement. Nur durch die kontinuierliche Weiterentwicklung und Umsetzung passfähiger und kompetenzorientierter Bildungskonzepte, verbunden mit einem wirksamen Qualitätsmanagement, kann dem Nachwuchs- und Personalmangel in den Bezügen eines jedweden Berufsfelds adäquat begegnet werden. Die daraus abzuleitenden Handlungs- und Transferempfehlungen für eine gezielte Nachwuchsgewinnung und -förderung, die in diesem Beitrag am Beispiel der Gesundheitsversorgung angewandt werden, münden in das berufsfeldübergreifende Konzept einer Qualitätsoffensive Diversität in Hinblick auf eine nicht aufzuhaltende, voranschreitende Digitalisierung.

**Schlagnote:** Digitale Transformation, integrative Personal- und Organisationsentwicklung, Bildungskonzept der Digitalisierung, Partizipation, lebenslanges Lernen, Veränderungs- und Qualitätsmanagement

Digitalization affects not only people as individuals, but society as a whole, thus fundamentally changing the economy and the working environment. Across all occupational fields, digitalization is noticeably and irreversibly transforming professional activities and the corresponding competence requirement profiles. In order to ensure the professional and social participation of individuals, the success of an individual's lifelong learning depends above all on the framework conditions of learning organisations and a learning society in order to recognise, control and actively shape unavoidable changes. Through an integrative digital personality development for learners and teachers, which has an impact on organisational development, a cross-sectional framework for action can be designed for all occupational fields, leading the necessary change management. Only through the continuous further development and implementation of suitable and competence-oriented educational concepts, combined with

effective quality management, can the shortage of junior staff and personnel of any occupational field be adequately countered. The resulting recommendations for action and transfer for the targeted recruitment and promotion of young talent, which are applied in this contribution using the example of health care, lead to the cross-professional concert of a quality offensive diversity with regard to an unstoppable, advancing digitalization.

**Keywords:** digital transformation, integrative personnel and organisational development, educational concept of digitisation, participation, lifelong learning, change and quality management

## 2.2.1. Digitalisierung verändert die Kompetenzen und Kulturen *aller* Berufsfelder! – Integrationsanforderungen eines querschnittlichen Ansatzes

### Kräftezog des digitalen Kulturwandels

Wir alle erleben eine Digitalisierung des Alltags im wahrsten Sinne des Wortes hautnah in unseren Hosen-, Jacken- oder Handtaschen. Die Omnipräsenz des Smartphones als ein Beispiel zeigt uns, dass moderne Menschen nicht mehr ohne Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) auskommen (wollen), wie es die Initiative D21, das Netzwerk für die digitale Gesellschaft, feststellt:

79 Prozent aller Deutschen ab 14 Jahren nutzen privat oder beruflich ein Smartphone, Tendenz in den letzten Jahren ungebremst steigend (vgl. Initiative D21 e. V. 2020, S. 20).

Digitalisierung ist aber mehr als die Summe technologischer, teils sogar disruptiver Innovationen. Digitalisierung beeinflusst und katalysiert neben den offensichtlichen technologischen Veränderungen auch soziale Entwicklungen. Sie beschreibt die vielfältigen soziotechnischen Phänomene und Prozesse bei Übernahme und Nutzung dieser digitalen Technologien in individuellen, organisationsspezifischen und gesellschaftlichen Kontexten (vgl. Legner, Eymann, Hess et al. 2017, S. 301). Die „Digitale Revolution“ erfasst ergo nicht nur die Privatperson, sondern die Gesellschaft als Ganzes und damit auch die Wirtschaft und die Arbeitswelt.

44 Prozent aller Berufstätigen glauben, dass sich ihr Beruf durch die Digitalisierung in den nächsten fünf Jahren spürbar verändern wird; 43 Prozent haben dies bereits erlebt (vgl. Initiative D21 e. V. 2020, S. 54).

Diese Veränderungen betreffen teils ganze Berufsbilder, teils (nur) bestimmte Tätigkeiten. Der Grad der Betroffenheit unterscheidet sich in den Berufsfeldern auch entlang von Qualifikationen und Kompetenzen.

37 Prozent der Beschäftigten gehen davon aus, dass sie die Digitalisierung in ihrem Beruf einem dauerhaften Lern- und Anpassungsdruck aussetzt (vgl. Initiative D21 e. V. 2020, S. 55).

### Querschnittlicher Ansatz mit Integrationswirkung – Berufsfelder und Kompetenzen durch Digitalisierung neu denken

Übergreifend über alle Berufsfelder heißt das, dass sich die jeweiligen Kompetenzanforderungsprofile, die heute für den am Beginn der Laufbahn stehenden Nachwuchs gelten mögen, mit der Zeit verändern werden und – gerade auch ob der Digitalisierung – ein lebenslanges Lernen erfordern:

78 Prozent aller Berufstätigen bejahen, dass beruflicher Erfolg ein lebenslanges Lernen voraussetzt (vgl. Initiative D21 e. V. 2020, S. 54).

Für diese Teilhabe und die Mitgestaltung daraus resultierender berufsfeldbezogener Veränderungen bedarf es nicht nur lernender Menschen, sondern vor allem auch lernender Organisationen, die das individuelle Lernen fördern und aus dem Wissenszuwachs neue Erkenntnisse ableiten und für die Weiterentwicklung einsetzen.

Somit würde die Betrachtung der Digitalisierung allein als Berufsfeld für sich – neben den anderen Berufsfeldern – zu kurz greifen. Denn die Digitalisierung prägt die meisten, wenn nicht gar alle Berufsfelder querschnittlich und führt zu deren Transformation in vielfältiger Hinsicht.

So sind auch die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung in Bezug auf berufliche Teilhabe zum einen querschnittlich zu sehen und zum anderen sowohl auf der Ebene des Individuums und der Organisation als auch der Gesellschaft in den Bezügen einer integrativen Digitalisierung zu betrachten:

- „**Digitale Persönlichkeitsbildung**“:

Technologien können ganz grundsätzlich auf der **Individualebene** defizitausgleichend wirken. Dies erhöht Beschäftigungschancen, Teilhabe und Selbstbestimmung. Das Potenzial der Diversität kann umfassender erkannt und genutzt werden. Denn Persönlichkeiten eignen sich nicht nur digitale Kompetenzen an, sondern verändern ihr Kompetenzanforderungsprofil insgesamt. So führt die Auseinandersetzung mit der Art und Weise der Anwendung und Einordnung digitaler Formate zur Stärkung der Selbstreflexion und Eigenverantwortung, aber auch zu einem veränderten Kommunikationsverhalten. Damit bildet die Digitalisierung per se einen zukunftsweisenden Nukleus einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung ab, den es zu nutzen gilt.

- „**Digitale Organisationsentwicklung**“:

Die **Organisation** wird bei entsprechendem Angebot und einem professionellen Veränderungsmanagement zu einem attraktiveren Arbeitgeber, was angesichts des Fachkräftemangels ein nicht zu unterschätzender Wettbewerbsvorteil sein kann. Organisationen mit z. B. digitalen Assistenzsystemen können aus einem



breiteren Talentpool rekrutieren und Fachkräfte binden und für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten Sorge tragen.

Die digitale Organisationsentwicklung geht ebenfalls nicht von einem bloßen Additum elektronischer Tools aus, sondern zielt darauf, die bestehenden Strukturen und Prozesse neu zu denken und im Zeichen einer integrativen Digitalisierung zu organisieren.

Gesamtgesellschaftlich bilden das Schaffen und Erhalten von Beschäftigung somit ein grundlegendes Potenzial der Digitalisierung.

Demgegenüber kann Digitalisierung auch individuell ausgrenzen.

18 Prozent der Bevölkerung gelten als digital Abseitsstehende (vgl. Initiative D21 e. V. 2020, S. 37).

Die Berufsfelder wie Organisationen stehen vor der Herausforderung, digitale Technologien in bestehende Infrastrukturen und Prozesse zu integrieren. Digitalisierung ist nicht nur eine technische Herausforderung. Die notwendigen, ja unvermeidbaren Veränderungen zu steuern, ist zugleich eine zentrale Führungsaufgabe.

Gesellschaftlich muss diskutiert werden, wie eine mögliche Substituierbarkeit von Arbeitsplätzen durch Digitalisierung bzw. Automatisierung verhindert bzw. eine Kompensation durch eine der Digitalisierung anzupassende Kompetenz- und Organisationsentwicklung umgesetzt werden kann, um dem folgenden Signal weniger destruktiv als positiv vorausdenkend-konstruktiv zu begegnen:

47 Prozent der US-amerikanischen Gesamtbeschäftigung zählen zu der Hochrisikokategorie, was bedeutet, dass die damit verbundenen Berufe innerhalb von ein oder zwei Jahrzehnten automatisierbar sind (vgl. Frey & Osborne 2013, S. 41).

Der querschnittliche bzw. integrative Ansatz der Digitalisierung betrifft auch uns ganz persönlich als Ärzte. Wir begannen unser Humanmedizinstudium in der Intention, im späteren Berufsleben einmal eine klassisch klinische, ärztliche Tätigkeit auszuüben. Folgerichtig und selbstverständlich war unsere erste berufliche Station nach dem Studium ein klinisches Fach, um hier die Facharztweiterbildung zu starten. Vom ersten Tag an waren allerdings Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) und Digitalisierung eine grundlegende Voraussetzung für die Arbeit an den Patientinnen und Patienten und bildeten den zeitlichen Schwerpunkt – u. a. Arztbriefe, Laborbefunde und Röntgenbilder standen nur noch digital zur Verfügung. Dies stellte für uns eine unabdingbare Entwicklungs herausforderung dar, auf welche uns das Medizinstudium nicht oder nur unzureichend vorbereitet hatte. Das Krankenhausinformationssystem (KIS) als „soziotechnisches Teilsystem eines Krankenhauses, das alle informationsverarbeitenden (und -speichernden) Prozesse und die an ihnen beteiligten menschlichen und maschinellen Handlungsträger in ihrer informationsverarbeitenden Rolle umfasst“ (Winter, Ammenwerth, Brigl et al. 2005, S. 552), war und ist ständiger Begleiter und omnipräsent. Diese digitalen Rahmenbedingungen und de-

ren subjektiv empfundene Unzulänglichkeiten führten uns beide von unserer medizinischen Fachrichtung, der Urologie respektive Chirurgie, in die Medizinische Informatik – von der Rolle des Nutzers und dessen reflexiver Auseinandersetzung mit den Bedarfen des klinischen Personals hin zu der des Systemadministrators im Krankenhaus.

Der weitere Berufsweg der Autoren differenzierte sich voneinander. Der eine wurde zum Planer und Steuerer, bewegte sich vom einzelnen Krankenhaus über den Krankenhausverbund hin zur sektorenübergreifenden Gesundheitsversorgung im In- und Ausland, im Frieden und in militärischen Einsätzen. Der andere kehrte in das klinische Umfeld zurück, vollendete zwei Facharztausbildungen und wurde Oberarzt und Leiter eines chirurgischen Zentrums. Auch in dieser Funktion begleitet er weiterhin das Thema der zunehmenden Digitalisierung in „seinem“ Krankenhaus.

Trotz dieses unterschiedlichen Werdeganges verbindet uns weiterhin das Ziel, dass die Digitalisierung im Gesundheitswesen bzw. im Krankenhaus zum Wohl der Patientinnen und Patienten wie der Nutzer:innen der IT führt. Ebenfalls eint uns die teils ernüchternde Erkenntnis, dass dieses Ziel trotz aller politischer Ziele und trotz allen – auch persönlichen – Engagements auf der individuellen Arbeits- wie Organisationsebene noch lange nicht erreicht ist und man somit schlussfolgern könnte, dass Digitalisierung nicht per se ein Allheilmittel zur Behebung von Kompetenz- und Strukturproblemen ist. Diese Einschätzung führte uns zu der Frage, ob und wie sich Digitalisierung quantitativ bestimmen lässt.

## 2.2.2. Digitalisierung in Zahlen

Die Digitalisierung betrifft – wie einleitend dargestellt – alle Berufsfelder querschnittlich und nimmt neben der individuellen auch eine organisations- und gesellschaftsbezogene Dimension ein. Bevor auf die „digitalen“ Berufsfelder (z. B. Informatik) und den darin bestehenden Nachwuchs- und Personalmangel ein Blick geworfen werden soll, schauen wir auf die Gesellschaft als Ganzes und den Digitalisierungsgrad derselben auch im zeitlichen Verlauf.

### Wie digital ist die deutsche Gesellschaft?

Als empirisches Instrument ist der D21-Digital-Index seit 2013 ein umfassendes jährliches Lagebild zur digitalen Gesellschaft in Deutschland. Diese Studie bildet die gesamte deutsche Wohnbevölkerung ab 14 Jahren ab und gibt den Digitalisierungsgrad der deutschen Gesellschaft auf einer Skala von 0 bis 100 Punkten an. Als Subindizes gehen die Säulen Zugang, Nutzungsverhalten, Kompetenz und Offenheit in unterschiedlicher Gewichtung in die Berechnung des Digitalisierungsgrades ein (vgl. Initiative D21 e. V. 2020, S. 10).

Der Digitalisierungsgrad der deutschen Gesellschaft ist in den letzten fünf Jahren gestiegen. Dies lässt sich primär auf die bessere technische Geräteausstattung zurückführen, die den Subindex „Zugang“ nachhaltig positiv beeinflusst (s. Abbil-

dung 1). Die Werte für die Subindizes „Nutzungsverhalten“ und „Kompetenz“ stagnieren demgegenüber. Der Subindex „Offenheit“ hat sich sogar in den letzten fünf Jahren geringfügig negativ entwickelt. Da die Komponenten des Index jährlich aktualisiert werden, z. B. bezüglich neuer Geräte oder Anwendungen, zeigt der Indexwert damit, „wie die Bevölkerung insgesamt mit Ausmaß und Tempo der Entwicklungen in einer digitalisierten Welt Schritt halten kann“ (Initiative D21 e. V. 2020, S. 10).

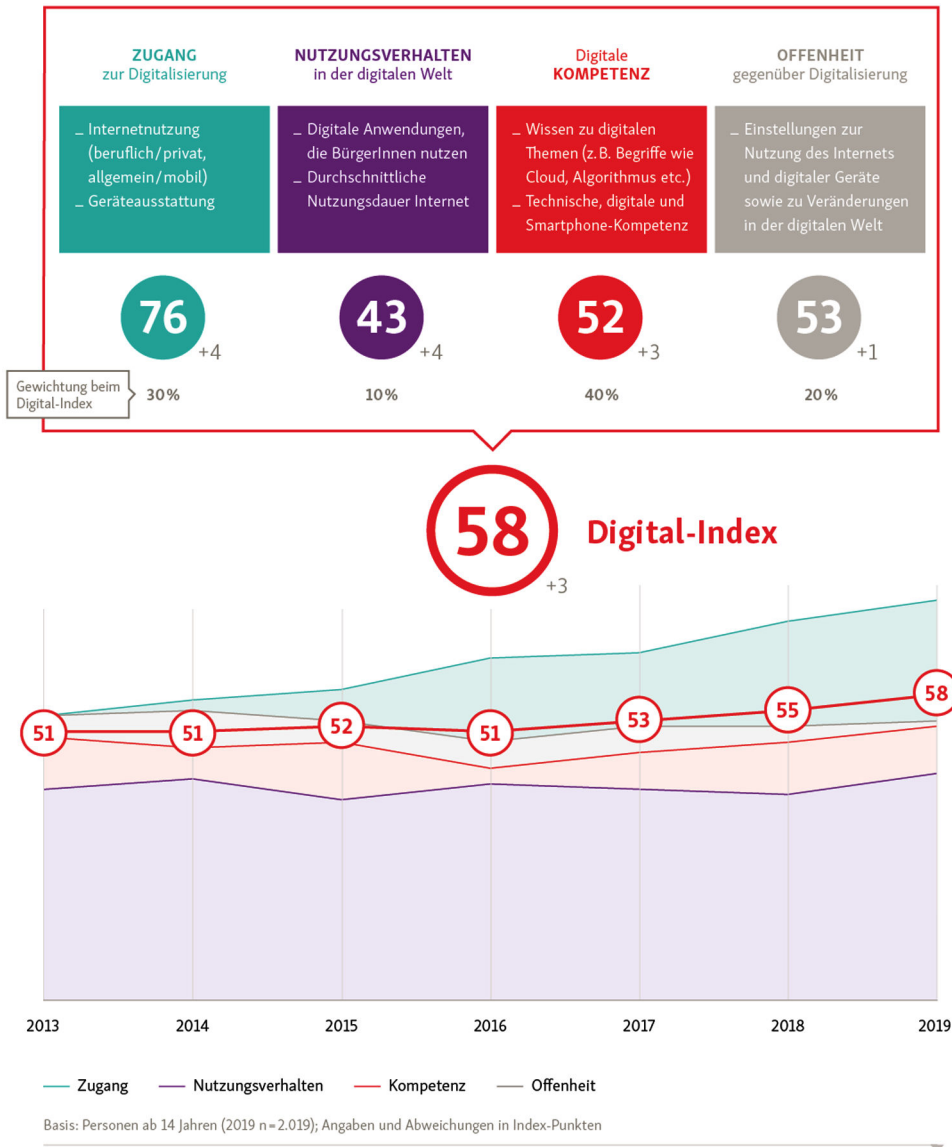


Abbildung 1: Der D21-Digital-Index im zeitlichen Verlauf (Initiative D21 e. V. 2020, S. 11)

Ein ähnliches Bild zeigt sich im Subindex „Kompetenz“. Hier schätzen sich die 20- bis 29-jährigen berufstätigen Männer als führend ein:

„Bei allen Fähigkeiten im Umgang mit Internet und Computern schätzen sich Männer generell versierter ein als Frauen. [...] Personen mit einem Bürojob verfügen grundsätzlich über überdurchschnittlich hohe Kompetenzen. [...] Darüber hinaus sind Großstädter teilweise deutlich versierter als die Bewohner ländlicher Regionen.“ (Initiative D21 e. V. 2019, S. 27, 29)

Der sich negativ entwickelnde Subindex „Offenheit“ zeugt neben der grundsätzlich offenen Einstellung zur Digitalisierung auch von einem steigenden Gefühl der Überforderung durch die Komplexität und Dynamik derselben:

„So möchte jeder dritte Onliner zukünftig bewusst öfter offline sein, Tendenz steigend. [...] Insgesamt stoßen 38 Prozent der BürgerInnen bei digitalen Geräten oder Anwendungen häufig an ihre Grenzen, das sind drei Prozentpunkte mehr als 2017.“ (Initiative D21 e. V. 2019, S. 33)

Zusammenfassend kann am Beispiel des D21-Digital-Index gezeigt werden, dass die deutsche Gesellschaft in den letzten Jahren digitaler geworden ist. Besonders die älteren Generationen haben aufgeholt. Es werden aber auch die Segregationslinien und die Heterogenität deutlich: Digitalisierung und die Bewältigung der daraus resultierenden Veränderungen hängen vor allem mit dem Bildungsstand zusammen, darüber hinaus mit weiteren soziodemografischen Merkmalen wie dem Wohnort, dem Geschlecht, dem Alter und dem Beschäftigungsverhältnis (s. Abbildung 2).

Gesellschaftliche Teilhabe und der Digitalisierungsgrad des Individuums sind dabei eng gekoppelt. Das Risiko, dass digital Abseitsstehende den Anschluss an gesellschaftliche Entwicklungen verlieren, muss frühzeitig mitigiert werden.



Basis: Personen ab 14 Jahren (n=2.019); Angaben und Abweichungen in Index-Punkten von 0 bis 100; \* Achtung: geringe Fallzahl

Abbildung 2: Digitalisierungsgrad im Überblick (Initiative D21 e. V. 2020, S. 40 f.)

## Wie stellt sich der Arbeitsmarkt für IT-Fachleute in Deutschland dar?

Nach dem querschnittlichen Blick auf den Digitalisierungsgrad der deutschen Gesellschaft, der alle Berufsfelder betrifft, schauen wir uns die vorliegenden Zahlen, Daten und Fakten zu den IT-Berufen an.

### IT-Fachleute

Seit Jahren wächst die Zahl erwerbstätiger IT-Fachleute kontinuierlich. „Von 2012 bis 2017 hat die Zahl der erwerbstätigen IT-Fachleute um insgesamt 177.000 zugenommen“ (Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 5). Der Anteil der IT-Beschäftigten an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten stieg zwischen dem vierten Quartal 2012 und dem ersten Quartal 2019 von 2,1 auf 2,5 Prozent. Bei den IT-Expertenberufen<sup>1</sup> konnte im oben genannten Zeitraum eine prozentuale Beschäftigungszunahme von 72,2 Prozent verzeichnet werden, dies war innerhalb der MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik)-Expertenberufe die größte. Bei den fachlich ausgerichteten IT-Berufen steigerte sich die Beschäftigung um 42,7 Prozent. Dies ist wie bei den IT-Expertenberufen der größte Zuwachs in der Vergleichsgruppe der fachlich ausgerichteten MINT-Berufe. Die Beschäftigungszunahme bei den IT-Spezialistenberufen lag bei 11,1 Prozent (vgl. Anger, Koppel, Plünnecke et al. 2019a, S. 68).

IT-Beschäftigte mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss machen den Großteil des Beschäftigungszuwachses aus. Ihr Anteil steigt stetig und betrug im Jahr 2018 47 Prozent (2013: 40 Prozent) (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 6).

### Ausbildung und Studium

Im Vergleich zu anderen Berufen fällt auf, dass IT-Fachleute, statistisch gesehen, jüngeren Altersgruppen angehören und dass der Frauenanteil mit 16 Prozent im Jahr 2018 weiterhin sehr gering ist. Bei den Auszubildenden in den Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologieberufen waren nur neun Prozent weiblich. Der Frauenanteil bei den abgeschlossenen Ausbildungsverträgen lag 2018 bei 8 Prozent. Der Anteil der Studentinnen im Studienbereich Informatik lag bei 21 Prozent (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 7).

### Stadt-Land-Gefälle

Das im Kontext des Digitalisierungsgrades der deutschen Gesellschaft erkennbare Stadt-Land-Gefälle spiegelt sich in einer Konzentration der IT-Arbeitsplätze auf Großstädte wider. Allein in den Ballungszentren München, Berlin, Hamburg, Stuttgart und Frankfurt arbeiten gut ein Viertel der IT-Beschäftigten Deutschlands (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 8). Der Anteil der IT-Beschäftigten in kreisfreien Groß-

<sup>1</sup> Die Klassifikation der Berufe weist das Anforderungsniveau als vertikale Dimension von Berufen aus, die an den formalen beruflichen Bildungsabschlüssen ausgerichtet ist:

„Anforderungsniveau 1: Helfer- und Anlernertätigkeiten (in der Regel kein formaler beruflicher Bildungsabschluss)

Anforderungsniveau 2: Fachlich ausgerichtete Tätigkeiten (zwei- bis dreijährige Berufsausbildung)

Anforderungsniveau 3: Komplexe Spezialistentätigkeiten (z. B. Meister- oder Techniker Ausbildung)

Anforderungsniveau 4: hoch komplexe Tätigkeiten (Expertentätigkeit) (in der Regel Hochschulabschluss)“

(Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 27 f.).

städten ist mit 3,7 Prozent am höchsten und mit 0,9 Prozent in dünn besiedelten ländlichen Kreisen am geringsten (vgl. Anger, Koppel, Plünnecke et al. 2019a, S. 71).

### Arbeitslosenzahl

Die Arbeitslosenzahl für IT-Kräfte ist weiter rückläufig und liegt bei insgesamt 2,7 Prozent.

In den letzten Jahren reagierte die Arbeitslosenzahl für IT-Kräfte dynamisch auf das konjunkturelle Umfeld (2001: Zusammenbruch der „New Economy“, 2009/2010: Wirtschaftskrise) (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 14).

### Die Nachfrage bewegt sich auf Höchstniveau

Das Institut der deutschen Wirtschaft spricht in seinem MINT-Herbstreport 2019 von der „IT-Lücke“ (Anger, Koppel, Plünnecke et al. 2019a, S. 66). Gemeint ist die Differenz zwischen zu besetzenden Stellen und arbeitslos gemeldeten Personen<sup>2</sup>. Während diese im Oktober 2014 bei 20.500 Personen lag, betrug sie im Oktober 2019 bereits 52.100 (s. Abbildung 3).

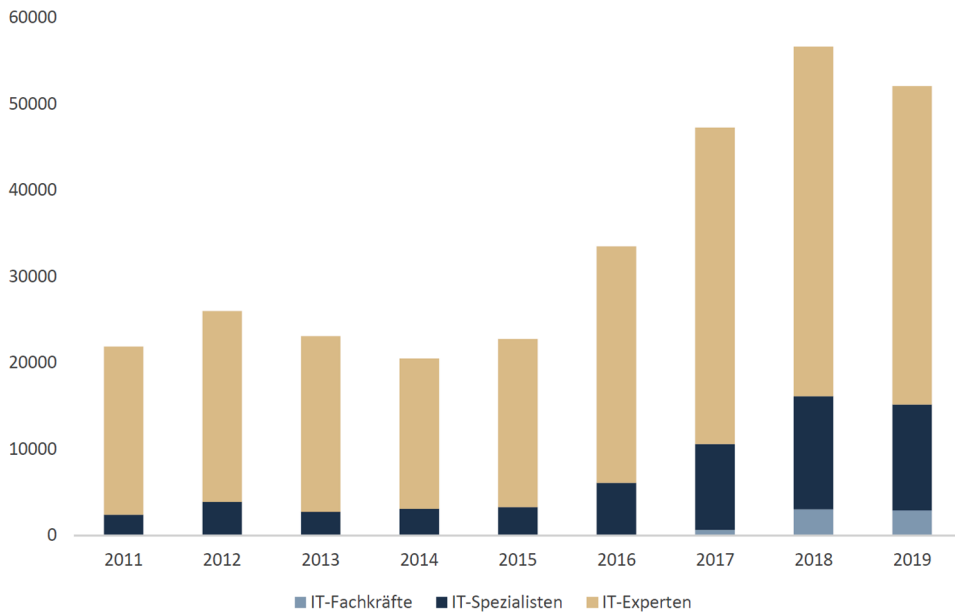
Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bei den Bestandszahlen für Jobangebote für IT-Kräfte bei der Bundesagentur für Arbeit. Diese lag 2018 bei jahresdurchschnittlich 19.800 Jobangeboten, „16 Prozent mehr als im Vorjahr und gleichzeitig der höchste Stand seit 2008“ (Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 11). Gleiches gilt für die Neuzugänge gemeldeter Stellen, die mehr über die Dynamik der Nachfrage aussagen. Mit 54.000 Arbeitsstellen im Jahr 2018 war dies ebenfalls die höchste Zahl an Stellenmeldungen seit 2009 (vgl. ebd., S. 11).

Die durchschnittliche Vakanzzeit, sprich der Zeitraum zwischen geplantem Besetzungstermin und tatsächlicher Abmeldung des Stellenangebots bei der Bundesagentur für Arbeit, liegt bei IT-Kräften signifikant höher im Vergleich mit allen anderen Berufsgruppen (Anforderungsniveau 2 und 3: 132 Tage im Vergleich zu 118 Tagen (+ 14 Tage); Anforderungsniveau 4: 126 Tage im Vergleich zu 97 Tagen (+ 29 Tage)). Im Verlauf der letzten Jahre haben sich diese Vakanzzeiten für IT-Fachleute verlängert (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 12).

Einen dezidierten Fachkräftemangel stellt die Bundesagentur für Arbeit in den Bereichen der Softwareentwicklung und der IT-Anwendungsberatung fest (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 10 ff.).

---

2 Limitationen dieser vereinfachten Betrachtung (nicht alle zu besetzenden Stellen werden gemeldet, nicht alle Personen sind arbeitslos gemeldet, qualifikatorisches und regionales Mismatch) werden im MINT-Report ausführlich diskutiert. Damit repräsentiert die Arbeitskräftelücke eine Untergrenze des tatsächlichen Engpasses, „welcher realistischere deutlich höher ausfällt“ (Anger, Koppel, Plünnecke et al. 2019a, S. 65).



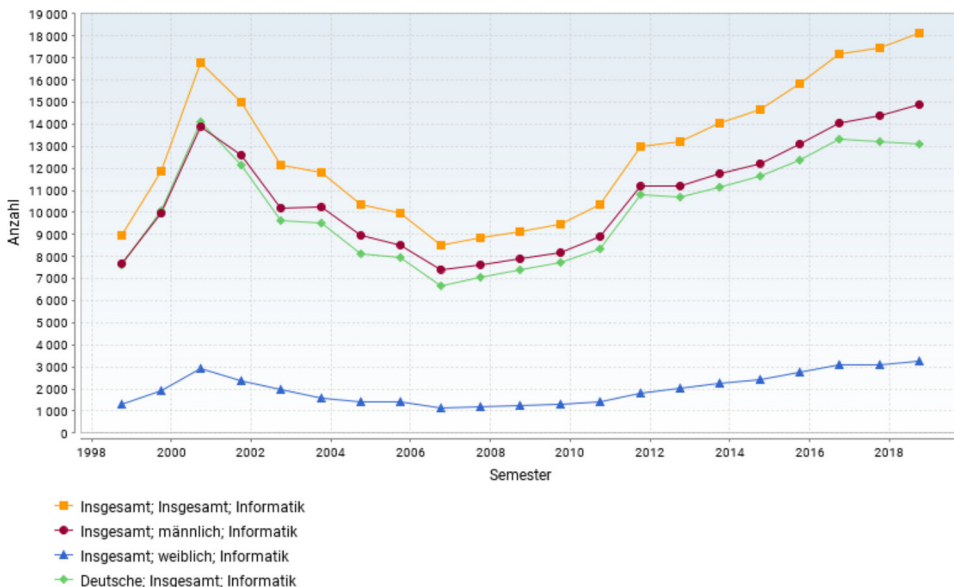
**Abbildung 3:** Arbeitskräftelücke IT-Berufe; Absolutwerte, Oktoberwerte (Anger, Koppel, Plünnecke et al. 2019a, S. 67)

### Wie viele IT-Kräfte werden ausgebildet?

Eine Möglichkeit, die IT-Lücke zu schließen, ist die Ausbildung von IT-Kräften in Deutschland selbst. Rund 216.000 Studentinnen und Studenten zählte der Studienbereich Informatik im Studienjahr 2017/2018, 5 Prozent mehr als im Vorjahr (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 17). Ebenso sind die Absolventenzahlen der Informatikstudiengänge seit der Jahrtausendwende kontinuierlich gestiegen. In der Fachrichtung Informatik wurden im Jahr 2017 gut 26.000 akademische Abschlüsse erzielt, 5 Prozent mehr als im Vorjahr und so viele wie nie zuvor (vgl. ebd., S. 16). Damit beträgt die jährliche Ausbildungsquote 63,3 Informatikabschlüsse, bezogen auf 100.000 Erwerbstätige (2016: 60,9) (Anger, Koppel, Plünnecke et al. 2019a, S. 74). Der Frauenanteil liegt bei gerade 19 Prozent (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, S. 16).

Die Studienanfängerzahlen an deutschen Hochschulen im Fach Informatik steigen seit gut zehn Jahren kontinuierlich, nämlich auf insgesamt 18.140 Studienanfänger:innen im Wintersemester 2018/2019 (s. Abbildung 4).<sup>3</sup> Darunter sind jedoch lediglich 3.260 Studienanfängerinnen; das entspricht knapp 18 Prozent. Im Verlauf der Jahre stieg dieser Anteil langsam von rund 13 auf 18 Prozent (vgl. Destatis/Statistisches Bundesamt 2020).

3 Der Einbruch der Studienanfängerzahlen nach 2001 ist im Platzen der „dot-com-Blase“ begründet.



**Abbildung 4:** Studienanfänger:innen im Fach Informatik an deutschen Hochschulen (Destatis/Statistisches Bundesamt 2020)

### Ausbildung

Die Ausbildungsintensität der beruflichen Bildung, gemessen an der Bevölkerung im Alter von 16 bis 20 Jahren an einer durchschnittlichen Jahrgangsstärke, lag 2018 bei 1,9 Prozent im Bundesschnitt (2017: 1,8 Prozent) (vgl. Anger, Koppel, Plünnecke et al. 2019a, S. 75).

## 2.2.3. Kompetenzanforderungsprofile und Bildungskonzepte der Digitalisierung

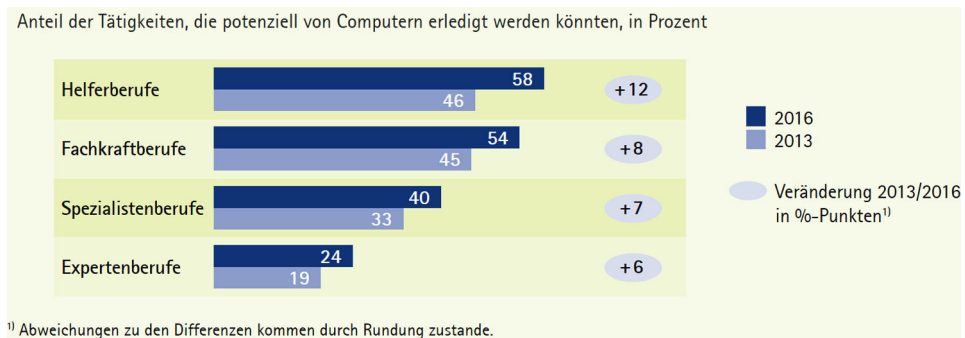
### Substituierbarkeitspotenziale durch Digitalisierung

Reflektiert man die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Kompetenzanforderungsprofile, wird man zunächst betrachten müssen, welche Tätigkeiten oder Berufe in welcher Art und Weise von Digitalisierung – bis hin zur Frage ihrer Substituierbarkeit – betroffen sind. Große Aufmerksamkeit hat dabei die oben erwähnte und vielfach zitierte Studie von Frey & Osborne aus dem Jahr 2013 erfahren. Für die USA sahen sie 47 Prozent der Beschäftigten in Berufen, die in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren mit hoher Wahrscheinlichkeit automatisiert werden können (vgl. Frey & Osborne 2013, S. 41). Eine entsprechende Übertragung auf die Automatisierungswahrscheinlichkeit der Berufe in Deutschland ergab einen Wert von 42 Prozent (vgl. Bonin, Gregory & Zierahn 2015, S. 10). Die gleiche Expertise wählte zusätzlich einen anderen Ansatz, unter der Annahme, dass in erster Linie Tätigkeiten statt ganzer Be-



rufe automatisiert werden. Im Ergebnis wiesen 12 Prozent der Arbeitsplätze in Deutschland Tätigkeitsprofile mit einer relativ hohen Automatisierungswahrscheinlichkeit auf (USA: 9 Prozent) (vgl. ebd., S. 14).

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hat sowohl für 2013 (vgl. Dengler & Matthes 2015) als auch 2016 (vgl. Dengler & Matthes 2018) Substituierbarkeitspotenziale untersucht, aus denen eine gewisse Dynamik in dieser Hinsicht abgeleitet werden kann. Grundlegend zeigt sich, dass mit steigendem Anforderungsniveau die Substituierbarkeitspotenziale sinken. Dies war 2016 noch deutlicher zu erkennen als 2013 (vgl. ebd., S. 1). Bei einer grundsätzlich steigenden Tendenz der Substituierbarkeitspotenziale über die Berufssegmente hinweg (2013: 15 Prozent; 2016: 25 Prozent) gibt es branchenspezifische Abweichungen. Das Berufssegment Fertigungsberufe zeigt mit 83 Prozent den höchsten Anteil an Tätigkeiten, die potenziell von einem Computer erledigt werden können (vgl. ebd., S. 6). Die größte Veränderung in Prozentpunkten zeigt sich im Berufssegment Verkehr- und Logistikberufe (Zunahme um 20 Prozentpunkte im Vergleich 2016 zu 2013) (vgl. ebd.). Soziale und kulturelle Dienstleistungsberufe weisen mit 13 Prozent das niedrigste Substituierbarkeitspotenzial auf und IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe sogar eine Abnahme des Substituierbarkeitspotenzials um vier Prozentpunkte (vgl. ebd.).



**Abbildung 5:** Substituierbarkeitspotenziale nach Anforderungsniveau (Dengler & Matthes 2018, S. 1)

Doch wie lassen sich solche Ergebnisse zu Automatisierungswahrscheinlichkeiten oder Substituierbarkeitspotenzialen interpretieren? Abgesehen von eventuellen Überschätzungen technischer Potenziale durch Robotik-Expertinnen und -Experten (vgl. Bonin, Gregory & Zierahn 2015, S. 18) und der Nichtberücksichtigung gesellschaftlicher, rechtlicher und ethischer Hürden bei der Einführung neuer Technologien (vgl. Dengler & Matthes 2018, S. 1) können technische Potenziale nicht mit Beschäftigungseffekten in der betrieblichen Wirklichkeit, der realen Arbeitswelt, gleichgesetzt werden (vgl. Stettes 2019, S. 17). Technologischer Wandel verändert Arbeitsplätze und die Tätigkeiten, aus denen sich ein Beruf zusammensetzt, ohne diese Arbeitsplätze oder Berufe zwangsläufig obsolet werden zu lassen (vgl. Hirsch-Kreinsen & Ittermann 2019, S. 102). Werden an einer Stelle durch Digitalisierung oder Automatisierung tatsächlich Arbeitsplätze überflüssig, werden an anderer Stelle durch dieselben

Faktoren neue Arbeitsplätze oder gar neue Berufsbilder geschaffen. Während einfache und Routinetätigkeiten einerseits substituiert werden können, können sie andererseits aufgewertet werden, da die tätigkeitsbezogene Informationsdichte und -komplexität neue Anforderungen an diese Tätigkeiten entstehen lassen (vgl. ebd., S. 103). Informationsverarbeitung sowie steuernde, koordinierende und kontrollierende Aspekte rücken in den Vordergrund. Diese makroökonomischen Anpassungsprozesse machen es damit weniger zu einer Frage der Gesamtbeschäftigung als zu einer Frage oder Herausforderung für die von der Digitalisierung/Automatisierung betroffene Arbeitskraft. Das Personal muss in Hinführung zu den gewünschten und notwendigen Kompetenzprofilen entwickelt werden, um den Wandel am Arbeitsmarkt zu meistern, neue Aufgabenfelder übernehmen und auch Technologie als Arbeitsmittel nutzen zu können. Sicherlich darf hierbei auch nicht unterschätzt werden, dass es trotz aller modernen didaktischen Umschulungs- und Weiterbildungskonzepte einen Anteil des Personals geben wird, welcher aufgrund intellektueller Grenzen nicht in die neuen Aufgabenfelder überführt werden kann. Auch für dieses Personal müssen Lösungsansätze entwickelt werden.

Die Bundesregierung hat sich vor dem Hintergrund dieses technologischen Wandels und der dadurch beschleunigten wirtschaftlichen und strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Verstärkung qualifikatorischer Anpassungsprozesse bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern das Ziel gesetzt, die Weiterbildungsförderung und die Beratung zu verstärken. Qualifikationen sollen durch Fortbildung erneuert und berufliche Aufstiege oder – wenn nötig – auch Umstiege ermöglicht werden. Das Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung (Qualifizierungschancengesetz) legt dementsprechend die Grundlage für die Weiterbildungsförderung für beschäftigte Arbeitnehmer:innen unabhängig von Ausbildung, Lebensalter und Betriebsgröße. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die berufliche Tätigkeiten ausüben, die durch Technologie ersetzt werden können, in sonstiger Weise von Strukturwandel betroffen sind oder eine Weiterbildung in einem Engpassberuf anstreben, wird somit eine Anpassung und Fortentwicklung ihrer beruflichen Kompetenz ermöglicht (vgl. Bundesregierung 2018, S. 1–2).

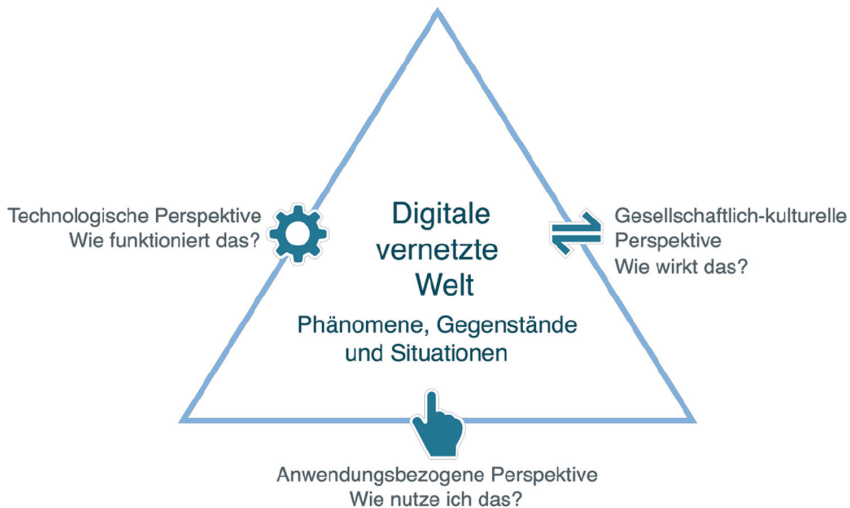
### **Integrative Personalentwicklung der Digitalisierung – Bildungskonzepte im Kontext der Digitalisierung**

Qualifizierung entlang der Bildungs- und Beschäftigungskette (lebenslanges Lernen) wird somit ein Schlüssel zur Bewältigung des (digitalen) Wandels.

Die Gesellschaft für Informatik hat zur Bildung in der digitalen vernetzten Welt postuliert, dass diese nicht nur aus technischer Perspektive betrachtet werden darf, sondern die gesellschaftlich-kulturellen und anwendungsbezogenen Sichten gleichberechtigt in den Blick genommen werden müssen (s. Abbildung 6) (vgl. Gesellschaft für Informatik 2016, S. 1). Während die **technologische Perspektive** die Frage beantwortet, wie Systeme der digitalen vernetzten Welt funktionieren und damit die technologischen Grundlagen und Hintergrundwissen schaffen, stellt die **gesellschaftlich-**

**kulturelle Perspektive** die Wechselwirkungen der digitalen vernetzten Welt mit Individuen und der Gesellschaft in den Mittelpunkt. Ergänzend fokussiert die **anwendungsbezogene Perspektive** auf die Auswahl der Anwendungen, deren Möglichkeiten zur Nutzung und Funktionsumfänge (vgl. ebd., S. 3).

Diese drei Perspektiven zusammen führen im Ergebnis zu **Selbstkompetenz und Selbstwirksamkeit** zur Bewältigung des digitalen Wandels.



**Abbildung 6:** Digitale Bildung – das Dagstuhl-Dreieck (Gesellschaft für Informatik 2016, S. 3)

Für den Bereich Schule wird z. B. ein eigenständiger Lernbereich gefordert, der durch die Integration fachlicher Bezüge zur digitalen Bildung in allen Fächern flankiert werden soll. Jedoch werden nicht nur Schüler:innen adressiert, sondern auch das Lehramtsstudium sowie umfassende Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte (vgl. Gesellschaft für Informatik 2016, S. 3).

Das Dagstuhl-Dreieck (s. Abbildung 6) wurde durch das Frankfurt-Dreieck konzeptionell fortgeschrieben und auf außerschulische Bildungskontexte wie folgt erweitert:

„Für Bildungskonzepte, die digitale Medien und Systeme einschließlich der damit verbundenen Phänomene und ihrer Grundlagen adressieren und zur Teilhabe an der durch sie geprägten Welt befähigen sollen, ergibt sich aus dem Frankfurt-Dreieck die Maßgabe, dass sowohl die technologischen und medialen Strukturen und Funktionen, als auch die gesellschaftlich-kulturellen Wechselwirkungen sowie die Nutzungs-, Handlungs- und Subjektivierungsweisen in Interaktionen mit digitalen Medien und Systemen einzubeziehen sind. Das übergeordnete Ziel muss dabei sein, digitale Artefakte und mit ihnen verbundene Phänomene im Zusammenspiel dieser drei Perspektiven analysieren, reflektieren, gestalten und damit erklären und beurteilen zu können.“ (Brinda, Brüggem & Diethelm 2019, S. 32)

Auf Grundlage derartiger Bildungskonzepte kann die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzanforderungsprofilen unabhängig vom Bildungsbereich erfolgen, nicht nur in allgemeinbildenden Schulen, sondern auch in Hochschulen sowie außerschulischen Bildungskontexten wie beruflicher Bildung, Weiterbildung, Höherqualifizierung, Umschulung im Erwerbsleben, Kinder- und Jugendarbeit sowie Erwachsenenbildung.

Aufbauend auf dieser Grundlage der Bildungskonzepte liegt das Hauptaugenmerk sicherlich auch auf der Persönlichkeitsbildung. Persönlichkeiten prägen, gestalten und führen Organisationen. Einzelne können aus intrinsischer Motivation und eigener Kraft heraus den Anspruch entwickeln, sich selbst, andere und die Organisation zu professionalisieren. Eine integrative Organisationsentwicklung darf jedoch nicht auf solche Einzelfälle vertrauen. Andere, die diese Motivation nicht in sich tragen, müssen dorthin entwickelt werden. Dies gelingt sicherlich nicht allein durch extrinsische Motivationsfaktoren wie Bezahlung oder Infrastruktur. Hierzu braucht es Vorbilder, Motivatorinnen und Motivatoren sowie Anleitende, die die notwendigen Instrumente beherrschen. Auch hier greifen dann die Zahnräder der Personalentwicklung und die der Organisationsentwicklung ineinander.

## 2.2.4. Qualitätsrahmen für Personalentwicklung der integrativen Digitalisierung

Die individuelle Kompetenzentwicklung und die durch Digitalisierung notwendigen Veränderungen betreffen nicht nur den Nachwuchs, sondern in gleicher Weise diejenigen, die diese Kompetenzen vermitteln oder den Nachwuchs im Rahmen der Personalentwicklung begleiten und führen. Das betrifft nur im engeren Sinne neue Geräte und Medien oder digitale Daten. Die Digitalisierung samt ihrer Vernetzung (fast) sämtlicher Lebensbereiche (z. B. E-Health, Smart-Home, mobiles Arbeiten) muss auf Grundlage breiter gesellschaftlicher Diskussion bewertet und auch gesteuert werden (können). Diese Diskussion – es geht neben Erwerbsarbeit und persönlicher Entwicklung auch um soziale Inklusion – erfordert Partizipation vieler in der Gesellschaft und nicht nur weniger Expertinnen und Experten. Voraussetzung für diese Teilhabe sind auch übergreifende Kompetenzen, um die durch Digitalisierung verursachten Veränderungen von beruflichen Tätigkeiten (auch in der Lehre) zu meistern.

### Digitale Kompetenzrahmen für Lernende und Lehrende

Der **Europäische digitale Kompetenzrahmen für Bürger:innen (DigComp)** beschreibt fünf definierte Kompetenzbereiche und jeweils acht Kompetenzstufen (vgl. Carretero, Vuorikari & Punie 2017, S. 21 ff.):

- Im **ersten Kompetenzbereich** geht es um „information and data literacy“. Zu den wesentlichen Kompetenzen gehören das Erkennen des eigenen Informationsbedürfnisses und dementsprechend das Durchsuchen, Suchen, Filtern, Auswerten und Verwalten von Daten, Informationen und digitalen Inhalten und deren Quellen.

- Der **zweite Kompetenzbereich** „communication and collaboration“ adressiert die gemeinsame Nutzung digitaler Technologien, die Interaktion, das Teilen von digitalen Inhalten, die gesellschaftliche Teilhabe und die Zusammenarbeit durch digitale Technologien sowie die Netiquette und das Verwalten der (eigenen) digitalen Identität(en).
- Der **dritte Kompetenzbereich** „digital content creation“ umfasst die Erstellung, Entwicklung, Integration und Neuaufbereitung digitaler Inhalte sowie die Themen Copyright und Lizenzen sowie Programmierung.
- Der **vierte Kompetenzbereich** „safety“ spricht den Schutz der Geräte, der (personenbezogenen) Daten und der Privatsphäre, aber auch den Schutz der Gesundheit und des Wohlbefindens sowie der Umwelt an.
- Der **fünfte Kompetenzbereich** „problem solving“ beschreibt neben den Kompetenzen zur Lösung technischer Probleme auch die zum Erkennen (eigener) digitaler Kompetenzlücken.

Die jeweils **acht Kompetenzstufen** für jeden Kompetenzbereich wurden angelehnt an die Bloomsche Taxonomie (vgl. Kratwohl 2002) und den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (vgl. Europäische Gemeinschaft 2008) definiert. Jede Kompetenzstufe entspricht einem Schritt zum Erwerb der Kompetenz durch die Bürger:innen gemäß dem kognitiven Bereich, der Komplexität der Aufgaben und der Autonomie bei der Erfüllung der Aufgabe. Ein solch breites und detailliertes Spektrum von Kompetenzstufen soll die Entwicklung von Lern- und Schulungsmaterialien unterstützen sowie die Entwicklung von Instrumenten zur Bewertung der Entwicklung der Kompetenzen der Bürger:innen fördern (vgl. Carretero, Vuorikari & Punie 2017, S. 12).

Neben dem Europäischen Kompetenzrahmen für Bürger:innen (DigComp) wurde auch ein **Europäischer Kompetenzrahmen für Lehrende (DigCompEdu)** veröffentlicht. Lehrende haben bei der Vermittlung von digitalen Kompetenzen zwei Rollen inne. Zum einen sind sie ganz klassisch Lehrkräfte. Daher benötigen sie für ihre Arbeit pädagogische Kompetenzen, um digitale Technologien effektiv in der Lehre einsetzen zu können. Diese Art der Kompetenzen beschreibt der DigCompEdu und bildet ein kohärentes Modell, mit dem Lehrende auf allen Bildungsebenen ihre pädagogische digitale Kompetenz umfassend bewerten und entwickeln können (vgl. Redecker 2017, S. 13). Zum anderen sind sie gleichzeitig Vorbilder für die nächste Generation und müssen zwingend mit den grundlegenden digitalen Kompetenzen, die alle Bürger:innen benötigen, um sich aktiv an einer digitalen Gesellschaft zu beteiligen, ausgestattet sein. Nur so können sie ihre digitalen Kompetenzen dem Nachwuchs demonstrieren sowie den eigenen kreativen und kritischen Einsatz digitaler Technologien weitergeben (vgl. ebd., S. 15).

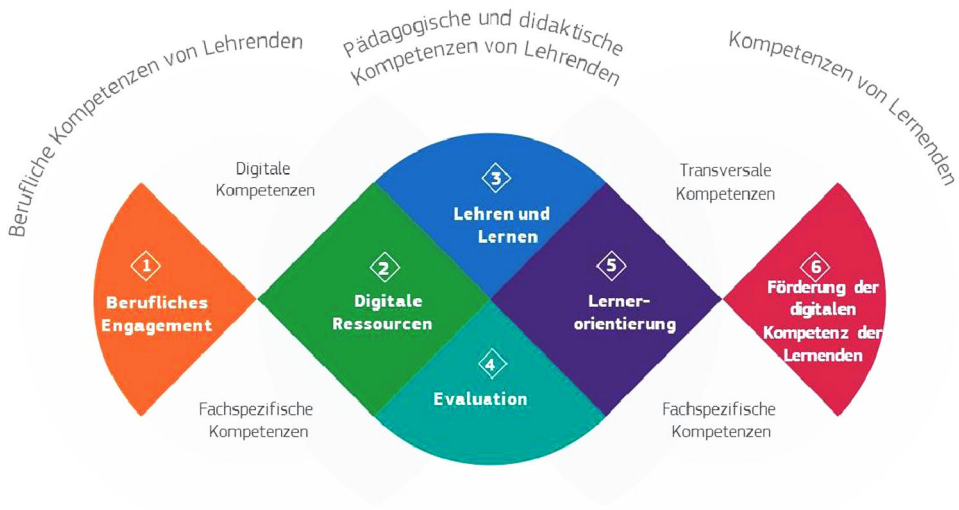
Der DigCompEdu umfasst sechs Kompetenzbereiche mit insgesamt 22 Kompetenzen (s. Abbildung 7) (vgl. Redecker 2017, S. 19 ff.):

- Der **erste Kompetenzbereich** „Berufliches Engagement“ bezieht sich auf das breitere berufliche Umfeld der Lehrenden. Die beschriebenen Kompetenzen erfassen

sen die Nutzung digitaler Technologien im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Lernenden und Eltern, aber auch für die eigene berufliche Entwicklung.

- Die im Folgenden noch näher beschriebenen **Kompetenzbereiche 2 bis 5** („Digitale Ressourcen“, „Lehren und Lernen“, „Evaluation“ und „Lernerorientierung“) entsprechen dem pädagogischen und didaktischen Kern des Kompetenzrahmens. „Diese Kompetenzen beschreiben, wie Lehrende digitale Medien effektiv und innovativ einsetzen können, um Lehr- und Lernstrategien zu verbessern“ (vgl. Redecker 2018).
  - Der **zweite Kompetenzbereich** „Digitale Ressourcen“ zielt auf den kompetenten Umgang mit (digitalen) Quellen. Die Schlüsselkompetenz besteht darin, aus der Fülle an digitalen (Bildungs-)Quellen diejenigen auszuwählen, die am besten zu den Lernzielen, der Lerngruppe und dem Unterrichtsstil passen.
  - Der **dritte Kompetenzbereich** „Lehren und Lernen“ formuliert zum einen das Entwerfen, Planen und Implementieren des Einsatzes digitaler Technologien in den verschiedenen Phasen des Lernprozesses und zum anderen die Schwerpunktverlagerung auf einen lernerzentrierten, kollaborativen und selbstregulierten Prozess.
  - Neben der Planung und Durchführung der Lehre adressiert der **vierte Kompetenzbereich** die „Evaluation“. Digitale Technologien können einerseits grundsätzlich Evaluationsstrategien und -methoden erweitern und andererseits Informationen zum Lernverhalten verfügbar machen, die wiederum als Feedback durch digital kompetenten Lehrenden an die Lernenden zurückgespiegelt werden können.
  - Der **fünfte Kompetenzbereich** „Lernerorientierung“ benennt das Potenzial digitaler Technologien für lernerzentrierte Lehr- und Lernstrategien. Dieser Kompetenzbereich ist in dem Sinne übergreifend zu den Kompetenzbereichen 2 bis 4, dass er eine Reihe von Leitprinzipien enthält, die für die in diesen Bereichen festgelegten Kompetenzen relevant sind und diese ergänzen.
- Der **sechste Kompetenzbereich** nimmt die „Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden“ in den Blick. Die von den Lernenden geforderten digitalen Kompetenzen beziehen sich auf den Kompetenzrahmen DigComp. Lediglich die Überschriften wurden angepasst, um die pädagogische Dimension und Ausrichtung zu betonen.

Auch im Kompetenzrahmen DigCompEdu wurden Kompetenzstufen definiert. Die **sechs Kompetenzstufen** nehmen Bezug auf die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (vgl. Europarat 2001) verwendeten Kompetenzstufen A1 bis C2; ebenso angelehnt an die Bloomsche Taxonomie (vgl. Kratwohl 2002).



**Abbildung 7:** Der DigCompEdu Kompetenzrahmen (Redecker 2018)

### Theorie-Praxis-Verzahnung

Diese beiden Kompetenzrahmen lassen sich beispielhaft in den Bildungs- und Berufsbiografien der Autoren nachvollziehen. Das Erklimmen der Kompetenzstufen – vom theoretischen Wissen bis hin zur Befähigung, digitale Veränderungsprozesse zu gestalten und umzusetzen – veranschaulicht auf der einen Seite eine „digitale Personalentwicklung“, eingebettet in das Berufsfeld eines Arztes, und auf der anderen Seite die Chancen für eine integrative Organisationsentwicklung. Konkret haben „digitalisierte Ärzte“ in ihre Organisation hineingewirkt und – auch entsprechend der jeweiligen Kompetenzstufe – auf unterschiedlichen Ebenen Veränderungen angestoßen, begleitet und realisiert. Dies ist – entsprechend der postulierten Querschnittlichkeit der Digitalisierung – auf alle Berufsfelder übertragbar. Innovation wird durch die „digitalisierten Ärzte“ im Laufe ihrer Berufsbiografien zunächst im Sinne eines grassroots movements (Bottom-up-Ansatz) in die Organisation hineingetragen, getrieben durch die individuelle Wahrnehmung von Stärken und Schwächen der Digitalisierung in der eigenen Organisation. Durch eine eigene, meist intrinsisch getriebene Personalentwicklung und das Erreichen anderer Hierarchieebenen können im Verlauf Veränderungen in einem Top-down-Ansatz initiiert werden. Wenn dieser Top-down-Ansatz auf digitalisierten Nachwuchs trifft, der diese Veränderungen vorantreibt, entstehen die größten Potenziale für die Organisation und die besten Erfolgchancen für die Veränderung. In dieser Rolle reicht es allerdings nicht, im Rahmen der Personalentwicklung zum guten Sämann gewachsen zu sein und Digitalisierung zu säen und sich auf die Saat der Digitalisierung zu verlassen. Der Ansatz der integrativen Organisationsentwicklung verlangt, auch als Sämann dafür Sorge zu tragen, den Boden zu bestellen, damit der Samen auf gutes Erdreich fällt, damit er nicht nur kurzfristig keimen, sondern auch tiefe Wurzeln aufbauen kann, um nachhaltige Früchte zu tra-

gen. Diese für den Sämann notwendigen Kompetenzen, um ein guter Sämann zu sein und um den Boden fruchtbar zu gestalten, werden beispielhaft durch die beiden Kompetenzrahmen DigComp und DigCompEdu beschrieben. Es reicht nicht, ein „digitalisierter Arzt“ zu sein. Der Anspruch als „digitalisierter Arzt“ muss darin bestehen, in die Organisation hineinzuwirken und sie zu gestalten. Die „digitalisierte Ärztin“ und der „digitalisierte Arzt“ vereinen die Rolle der/des (lebenslang) Lernenden, der/des Lehrenden und der Organisationsentwicklerin bzw. des Organisationsentwicklers.

### **2.2.5. Zukunftsperspektiven der Nachwuchsgewinnung und -bildung einer digital „lernenden Organisation“ – in Vorbereitung einer berufsfeldübergreifenden Qualitätsoffensive Diversität**

Die in den vorherigen Kapiteln dargelegten und reflektierten Implikationen der Digitalisierung für die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zeigen auf, dass die Ermöglichung der individuellen Entfaltung und Förderung von Persönlichkeiten in einem digitalisierten Wirkungsradius unmittelbar mit der Weiterentwicklung von Bildungskonzepten und Kompetenzanforderungsprofilen zusammenhängt. Zur Bewältigung des Nachwuchs- und Personalmangels in digitalisierten Berufsfeldern, aber auch für die (Weiter-)Bildung der Persönlichkeit, können aus dieser Analyse Zukunftsperspektiven und Handlungsempfehlungen für eine integrative Digitalisierung der verschiedenen Berufsfelder am Beispiel der Gesundheitsversorgung abgeleitet werden.

Folgen wir der These, dass der Digitalisierungsgrad des Individuums mehr und mehr Voraussetzung auch für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe wird, dann lassen sich die Handlungsempfehlungen entlang der digitalen Segregationslinien der heterogen digitalisierten Gesellschaft ableiten.

Wenn der Bildungsstand maßgeblich Einfluss auf den Digitalisierungsgrad der Gesellschaft hat, sind Anstrengungen entlang der gesamten Bildungslaufbahn notwendig, von (vor-)schulischer Bildung über berufliche (Weiter-)Bildung bis hin zur Hochschulbildung.

Das beschriebene digitale Stadt-Land-Gefälle gefährdet die Potenziale für die ländlichen Regionen, die digitale Anwendungen besonders dort entfalten können. Als Beispiel sei hier nur die Telemedizin genannt, die die bestehenden oder drohenden Versorgungslücken besonders in ländlichen Regionen abmildern kann. Neben dem Digitalisierungsgrad des Individuums ist eine entsprechende Infrastruktur unabwiesbare Voraussetzung. Vielleicht ist 5G (fünfte Generation [des Mobilfunks]) dann doch „an jeder Milchkanne notwendig“ (vgl. Karliczek 2018). Denn neben E-Health-Anwendungen ist Smart Farming ebenso ein Thema für den ländlichen Raum.



## Geschlecht

Männer schätzen sich „bei allen Fähigkeiten im Umgang mit Internet und Computern [...] generell versierter“ (Initiative D21 e. V. 2019, S. 27) ein. Ein bereits in der fünften Klasse gezeigtes (ungerechtfertigtes) pessimistisches Selbstbild von Mädchen in Bezug auf mathematische Fähigkeiten zieht sich durch die gesamte Schullaufbahn von Schülerinnen (vgl. Weinhardt 2017, S. 1011 f.). Dies ist aber nicht nur die Selbsteinschätzung der Mädchen. Auch die Eltern schätzen die mathematischen Fähigkeiten ihrer Töchter im zweiten Schuljahr im Vergleich zu Gleichaltrigen negativer ein als die ihrer Söhne (vgl. Anger, Koppel, Plünnecke et al. 2019b, S. 75). Bemerkenswert ist dies insbesondere unter dem Aspekt, dass im zweiten Schuljahr meist noch kein direkter Vergleich via Schulnoten möglich ist. Die Vermutung, dass die Unterschiede in stereotypen Rollenbildern und der Sozialisation der Kinder und Eltern begründet sind, führt zu spezifischen Handlungsempfehlungen, die das Bewusstsein und das Mindset von Eltern und Kindern adressieren müssen und nicht nur die Leistungsfähigkeit von Mädchen und Frauen z. B. in der Mathematik.

Die Arbeitswelt unterliegt wie die Gesellschaft als Ganzes einer digitalen Transformation. Ohne ein potenzielles Ausmaß von Arbeitsplatzverlusten diskutieren zu wollen, ist es offenkundig, dass mit fortschreitender Automatisierung bzw. Substitution sowie Aufwertung von Tätigkeiten in Richtung steuernde, koordinierende und kontrollierende Tätigkeiten, aber auch mit Flexibilisierung von Arbeits(zeit)modellen (mobiles Arbeiten, Cloud etc.) Veränderungen an beruflichen Tätigkeiten, notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen einhergehen werden. Dies erfordert eine konsequente Förderung und Weiterentwicklung des digitalen Kompetenzanforderungsprofils. Dies darf allerdings nicht nur den Nachwuchs adressieren, sondern auch die, die bereits mitten im Berufsleben stehen. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens kann an der alles durchdringenden Digitalisierung zielführend verdeutlicht werden.

Auch wenn fachliche und berufsspezifische Kompetenzen weiterhin der Kern der Kompetenzanforderungsprofile der einzelnen Berufsfelder sein werden, werden Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien (z. B. DigComp) immer wichtiger werden – nicht als Additum, sondern als Integrativum.

Die Entwicklung neuer Bildungskonzepte oder Arbeits(zeit)modelle ist die eine Herausforderung. Nicht vergessen werden darf aber der andere Anspruch, dass bei der Umsetzung derselben die Betroffenen unterstützt und begleitet werden müssen. Hier sei in Erinnerung gebracht, dass insgesamt „38 Prozent der BürgerInnen bei digitalen Geräten oder Anwendungen häufig an ihre Grenzen“ stoßen (Initiative D21 e. V. 2019, S. 33). Im Zweifelsfall bedeutet dies Förderung und Begleitung dieser Menschen auch im Rahmen einer beruflichen Neu- oder Umorientierung.

Die Weiterentwicklung von Bildungskonzepten wird ohne den Aspekt des Einsatzes von digitalen Technologien nicht auskommen können. Digitalisierung kann den Zugang zu Lernangeboten erleichtern, die Nutzung flexibilisieren und neue, moderne Lernumgebungen schaffen, die auf digitalen Medien basieren. Die Ansprüche an die Qualitätssicherung solcher digitalen Bildungsformate dürfen dabei im Ver-

gleich zu analogen Formaten selbstverständlich nicht sinken. Gleichzeitig bedürfen diese digitalen Bildungsformate einer Professionalisierung der Lehrenden z. B. im Sinne des Kompetenzrahmens DigCompEdu.

Neben der Form des Lernens werden auch die Bildungsinhalte und Curricula an den neuen Bedarf der Kompetenzanforderungsprofile in den Berufsfeldern überprüft, angepasst oder gar neu entwickelt werden müssen.

### **Welche Implikationen haben diese Befunde nun für eine „lernende Organisation“?**

Selbstverständlich erscheint, dass die Digitalisierung einer Organisation nicht ohne die Mitarbeiter:innen funktionieren kann. Aus Betroffenen müssen Beteiligte werden und Mitbestimmung muss ermöglicht werden.

Kennzeichnend für Digitalisierungsprojekte sind crossfunktionale Projektteams. In der Gesundheitsversorgung sind Ärztinnen und Ärzte, Pflegekräfte und andere medizinische Fachberufe mit Informatikerinnen und Informatikern oder IT-Fachkräften auf Zusammenarbeit angewiesen. Nur durch diese Kooperation entstehen Mehrwerte für diejenigen, die mit Digitalisierungslösungen arbeiten müssen. Dieses interprofessionelle Zusammenwirken erfordert wiederum ein entsprechendes Kompetenzportfolio bis hin zur Bildung einer Schnittstellendisziplin. In der Gesundheitsversorgung hat dies zur Etablierung des Berufsfeldes Medizininformatik geführt. Der Weg zur Medizininformatik ist dabei sowohl aus der Medizin als auch aus der Informatik möglich. Zusätzlich haben sich spezielle medizininformatische Studiengänge etabliert.

Genau in diesem Punkt kann die Qualitätsoffensive Diversität einen Mehrwehrt für die Weiterentwicklung der Organisation in den Bezügen der Nachwuchsgewinnung und -bildung darstellen. Diversität bedeutet dann Individualisierung, berufsfeldbezogene Einpassung und Gestaltung im Kontext einer Kultur der Digitalisierung. Aus dieser wiederum erwächst Innovation.

Noch ist es meist dem Zufall überlassen, ob Interessierte den Weg aus der Medizin in die Medizininformatik finden. Dies ist gerade vor dem Hintergrund des sogenannten „Megatrends“ Digitalisierung in der Gesundheitsversorgung dringend zu ändern. Dies bedarf klar definierter Werdegangsmo-delle mit gezielter Personalentwicklung. Nur bei etablierten Strukturen kann ein solches Berufsfeld attraktiv für den Nachwuchs werden. Die wenigen, die diesen Weg gegangen sind, können dabei als Mentorinnen und Mentoren dienen. Gleichzeitig muss es Ziel sein, die in den unterschiedlichen Organisationsteilen „versprengten“ Medizininformatiker:innen abseits von Improvisation und Eigeninitiative miteinander wirksam werden zu lassen. Nur so können Impulse aus allen Teilen der Organisation dieselbe durchdringen.

Unser Beispiel der Digitalisierung der Gesundheitsversorgung mag Vorbild und Impuls für die integrative Digitalisierung anderer Berufsfelder sein, in denen sich Menschen auf das Wagnis kreativer Transformationsansätze in der konstruktiv-kreativen Verständigung mit allen Beteiligten einlassen und sich auf dieser Grundlage den Weg einer Qualitätsentwicklung und -sicherung der digitalen Transformation bahnen möchten.

## Literatur

- Anger, C., Koppel, O., Plünnecke, A., Röben, E. & Schüler, R. M. (2019a). *MINT-Herbstreport 2019. MINT – Basis zur Zukunftssicherung durch Forschung und Digitalisierung*. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Köln.
- Anger, C., Koppel, O., Plünnecke, A., Röben, E. & Schüler, R. M. (2019b). *MINT-Frühjahrsreport 2019. MINT und Innovationen – Erfolge und Handlungsbedarfe*. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Köln.
- Bonin, H., Gregory, T. & Zierahn, U. (2015). *Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland*. ZEW Kurzexpertise.
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F. & Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt - Ein interdisziplinäres Modell*. Informatik für alle. (A. Pasternak, Hg.) Bonn.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (Dezember 2019). *Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung, Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Fachkräfteengpassanalyse*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2019). *Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – IT-Fachleute*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (März 2011). *Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg.
- Bundesregierung (19.09.2018). *Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung (Qualifikationschancengesetz)*. Berlin.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *Dig Comp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg. doi:10.2760/38842.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2018). *Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt*. IAB-Kurzbericht, 04/2018. Nürnberg.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar*. IAB-Kurzbericht, 24/2015. Nürnberg.
- Destatis/Statistisches Bundesamt (07.01.2020). *Studienanfänger: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach*. Verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21311-0012&bypass=true&levelindex=o&levelid=1608377145976#abreadcrumb> (Zugriff am: 07.01.2020).
- Europäische Gemeinschaft (2008). *Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf) (Zugriff am 01.07.2020).
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. Verfügbar unter <https://www.europa-eischer-referenzrahmen.de> (Zugriff am: 20.08.2020).
- Frey, C. B. & Osborne, M. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* Oxford Martin School Working Paper.
- Gesellschaft für Informatik (Hg.) (2016). *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*.

- Hirsch-Kreinsen, H. & Ittermann, P. (2019). *Digitalisierung industrieller Einfacharbeit*. In *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?*, S. 99–117. Wiesbaden: Springer VS.
- Initiative D21 e. V. (Hg.) (2020). *D21 Digital Index 2019/20. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Berlin. Verfügbar unter [https://initiated21.de/app/uploads/2020/02/d21\\_index2019\\_2020.pdf](https://initiated21.de/app/uploads/2020/02/d21_index2019_2020.pdf) (Zugriff am: 12.07.2020).
- Initiative D21 e. V. (Hg.) (2019). *D21 Digital Index 2018/19. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Berlin. Verfügbar unter [https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21\\_index2018\\_2019.pdf](https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf) (Zugriff am: 12.07.2020).
- Karliczek, A. (21.11.2018). *Forschungsministerin – 5G nicht an jeder Milchkanne erforderlich*. Reuters-TV-Interview. Verfügbar unter <https://de.reuters.com/article/deutschland-bundesnetzagentur-5g-idDEKCN1NQ1MU> (Zugriff am: 12.07.2020).
- Kratwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 4, S. 212–218.
- Legner, C., Eymann, T., Hess, T., Matt, C., Böhmman, T., Drews, P., Mädche, A., Urbach, N. & Ahlemann, F. (2017). Digitalization: Opportunity and Challenge for the Business and Information Systems Engineering Community. *Business and Information Systems Engineering*, 59(4), 301-308. doi:10.1007/s12599-017-0484-2.
- Redecker, C. (2018). *DigCompEdu Leaflet DE*. Luxembourg. Verfügbar unter [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_leaflet\\_de-2018-09-21pdf.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf) (Zugriff am: 25.01.2020).
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. (Y. Punie, Redakteur) Luxembourg. doi:10.2760/159770.
- Stettes, O. (2019). *Keine Angst vor Robotern – eine Aktualisierung: Beschäftigungseffekte der Digitalisierung-Befunde des Arbeitsmarktmonitoring des IW*. IW-Report (No. 17/2019).
- Weinhardt, F. (2017). Ursache für Frauenmangel in MINT-Berufen? Mädchen unterschätzen schon in der fünften Klasse ihre Fähigkeiten in Mathematik. *DIW-Wochenbericht*, 84, S. 1009–1028.
- Winter, A., Ammenwerth, E., Brigl, B. & Haux, R. (2005). Krankenhausinformationssysteme. In T. Lehmann (Hg.), *Handbuch der Medizinischen Informatik* (S. 549–624). München: Hanser.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Der D21-Digital-Index im zeitlichen Verlauf .....	54
Abb. 2	Digitalisierungsgrad im Überblick .....	55
Abb. 3	Arbeitskräftelücke IT-Berufe; Absolutwerte, Oktoberwerte .....	58
Abb. 4	Studienanfänger:innen im Fach Informatik an deutschen Hochschulen .....	59
Abb. 5	Substituierbarkeitspotenziale nach Anforderungsniveau .....	60

---

Abb. 6	Digitale Bildung – das Dagstuhl-Dreieck .....	62
Abb. 7	Der DigCompEdu Kompetenzrahmen .....	66

## Autoren

Dr. Pascal Becker ist Referent im Bundesministerium der Verteidigung für E-Health und Digitalisierung der Gesundheitsversorgung der Bundeswehr, Arzt und Medizininformatiker.

Dr. Christian von Schassen ist Oberarzt in der Klinik für Allgemein- und Viszeralchirurgie, Leiter des Hernienzentrums und Koordinator des Krankenhausinformationssystem (KIS) am Bundeswehrkrankenhaus Hamburg.

### **3. Exemplarische Berufsfeldanalysen – Nachwuchsgewinnung und -bildung im Zeichen von Diversität**



## 3.1. Diversität und Bundesverwaltung – Modell „Bundesagentur für Arbeit“

BEATRIX BEHRENS UND THOMAS PRÜMER

### Abstract

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) begreift Vielfalt als Erfolgsfaktor mit Blick auf die Kundenorientierung und Arbeitgeberattraktivität. Im Rahmen ihres Diversity Managements werden Vielfalt und die vielfältigen Potenziale der Beschäftigten systematisch gefördert. Dabei gilt es, neben den unterschiedlichen Kompetenzen auch die individuellen Erfahrungen, Einstellungen sowie Berufs- und Lebensplanungen der Mitarbeiter:innen zu berücksichtigen. Deshalb werden Aspekte der Vielfalt, Chancengerechtigkeit und Gleichstellung konsequent in die Personalentwicklung und Qualifizierung miteinbezogen. Eine kompetenzbasierte Personalauswahl und -entwicklung, dialogfördernde Führungsinstrumente sowie personalpolitische Unterstützungsangebote fördern eine diversitätssensible Nachwuchskräftegewinnung und -förderung.

**Schlagerworte:** Diversity Management, Personalentwicklung, Qualifizierung, Personalpolitik

The Federal Employment Agency (BA) recognizes diversity as a success factor with regard to customer orientation and employer attractiveness. As part of its diversity management, diversity and the manifold potentials of employees are systematically promoted. In addition to diverse competencies, the individual experiences, attitudes, as well as career and life plans of employees must be taken into account. For this reason, aspects of diversity, equal opportunities and gender diversity are also consistently incorporated into personnel development and qualification. Competence-based personnel selection and development, dialogue-based leadership instruments as well as HR support services promote the diversity-sensitive recruitment and development of junior staff.

**Keywords:** Diversity Management, HR development, qualification, HR policy

### 3.1.1. Einleitung

**Vielfalt ist ein Gewinn.** Aus dieser Überzeugung heraus fördert die Bundesagentur für Arbeit (BA) als Unterzeichnerin der Charta der Vielfalt seit 2006 die vielfältigen Kompetenzen der Beschäftigten bewusst im Rahmen ihres Diversity Managements. Dass Vielfalt ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Bundesagentur für Arbeit ist, spiegelt sich insbesondere in drei Aspekten wider. Erstens werden die Kundinnen und Kun-



den der BA immer vielfältiger. Die Vielfalt in der Belegschaft trägt dazu dabei, dass eine möglichst individuelle, von Akzeptanz und Wertschätzung geprägte sowie zielführende Betreuung der Kundinnen und Kunden erfolgen kann. Zweitens spielt gelebte Vielfalt in der Organisation auch mit Blick auf die Arbeitgeberattraktivität eine bedeutende Rolle und kann dabei unterstützen, Beschäftigte zu gewinnen und längerfristig zu binden. Zudem bietet sich die Chance, neue Rekrutierungspotenziale auch im Hinblick auf die demografische Entwicklung zu erschließen. Drittens belegen zahlreiche Studien und Beiträge, dass eine höhere Diversität in Organisationen zu einer Steigerung von Innovationen und Kreativität führen kann (vgl. z. B. BCG, 2017, o. S.; Burkhardt, 2016, S. 37).

Als Maxime für das tägliche Denken und Handeln mit Blick auf die Kundinnen und Kunden sowie Beschäftigten hat die BA für sich **Kulturdimensionen** und ein **Menschenbild** definiert. Das positive Menschenbild drückt sich dabei auch durch den Leitsatz aus: „Wir akzeptieren unser Gegenüber in seiner Vielfalt“. Insofern ist Diversität als strategisches und verbindliches Leitbild in der Organisation verankert.

Damit hält die Bundesagentur für Arbeit modellhaft Gestaltungsmöglichkeiten vor, um – vor allem auch angesichts der bis zum Jahr 2030 im öffentlichen Dienst<sup>1</sup> fehlenden 800.000 Fachkräfte (vgl. PwC 2017) und der Unterrepräsentanz von nur 14, 8 Prozent Beschäftigten mit Migrationshintergrund in der Bundesverwaltung (vgl. Ette, Stedtfeld, Sulak et al. 2016) – den Herausforderungen einer diversitätsorientierten Personalgewinnung und -bildung im öffentlichen Dienst effektiv zu begegnen. Die von der BA erfolgreich umgesetzten Initiativen und Maßnahmen wurden von dem Ressortarbeitskreis „Beschäftigte mit Migrationshintergrund in der Bundesverwaltung“ der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration als wegweisendes Best-Practice-Modell gewürdigt und zum Transfer innerhalb der Bundesministerien empfohlen.

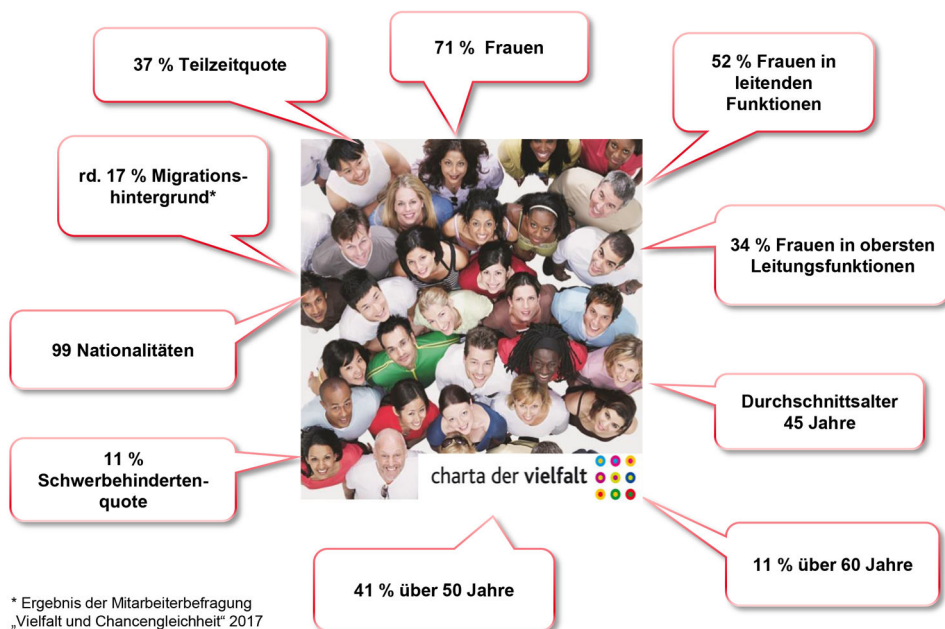
Im ersten Abschnitt dieses Beitrags werden die Ziele, Handlungsfelder und konkreten Aktivitäten im Rahmen des Diversity Managements der BA exemplarisch beleuchtet. Abschnitt 2 beschäftigt sich mit Vielfalt als Teil der Personalentwicklung, Qualifizierung und Personalpolitik. Ein kurzer Ausblick zu aktuellen Überlegungen mit Blick in die Zukunft rundet den Textbeitrag ab (s. Abschnitt 3.1.4.).

### 3.1.2. Vielfalt gezielt fördern und nutzen – Das Diversity Management der BA

Die Belegschaft der BA ist vielfältig. Dies lässt sich auch anhand der folgenden Kennzahlen ablesen.

---

<sup>1</sup> Im öffentlichen Dienst sind knapp 4,8 Mio. Menschen beschäftigt (Destatis 2018). Die Verteilung ist wie folgt: im Bundesbereich knapp 496.000 Beschäftigte, im Landesbereich knapp 2,4 Mio. Beschäftigte, im kommunalen Bereich knapp 1,5 Mio. Beschäftigte und in der Sozialversicherung knapp 370.000 Beschäftigte.



**Abbildung 1:** Vielfalt in der BA (Bundesagentur für Arbeit 2020)

Die Genese dieser Vielfalt hat ihre Wurzeln in der **Personalgewinnung**, die besonderen Wert auf Chancengleichheit und Diversität legt. Kompetenzbasierte Auswahlverfahren, wie Eignungstests und Assessment-Center, in Verbindung mit einer systematischen Qualifizierung und Sensibilisierung der Beteiligten im Personalauswahlverfahren, z. B. durch Beobachterschulungen, tragen zu einem diskriminierungsfreien Auswahlprozess bei. Darüber hinaus werden Diversity-Aspekte bei der Bewertung der sozial-kommunikativen Kompetenzen im Rahmen der Personalauswahl explizit berücksichtigt. Ein weiterer Baustein für die diversitätssensible Personalgewinnung ist die gezielte Ansprache von Menschen mit Migrationshintergrund oder Behinderung in Personalmarketingmaterialien und externen Stellenanzeigen.

Inwieweit diese Vielfalt in der Organisation bereits gelebt und genutzt wird, erfasst die BA über **regelmäßige Mitarbeiterbefragungen**. Hierzu zählt zum einen die Engagement-Befragung mit dialogorientierten Folgeaktivitäten in allen Organisationseinheiten (vgl. z. B. OECD 2016). Zum anderen wird seit 2007 in regelmäßigen Abständen über eine Befragung zu Vielfalt und Chancengleichheit in anonymisierter Form der Anteil von Beschäftigten mit Migrationshintergrund entsprechend der Definition des Mikrozensus erhoben. Ebenso sind Fragen zur Wertschätzung und Chancengleichheit enthalten. Der BA ist es wichtig zu wissen, wie die Beschäftigten diese Themen aus der persönlichen Perspektive wahrnehmen. Die Befragung wurde 2020 zu einem **Diversity- und Inklusionsindex** weiterentwickelt. Das Fragenaset kann der nachstehenden Abbildung entnommen werden.

Themenfelder	Einzeleussagen
<b>Gleichstellung</b>	1. Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist in meinem Arbeitsumfeld umgesetzt.
<b>Wertschätzung und Akzeptanz</b>	2. In meinem Arbeitsumfeld werden Mitarbeiter:innen als Menschen geschätzt und nicht nur für die Arbeitsleistung, die sie erbringen. 3. In meinem Arbeitsumfeld herrscht eine Kultur, in der die Beschäftigten die individuellen Unterschiede der Teammitglieder wertschätzen. 4. In meinem Arbeitsumfeld ist das Arbeitsklima so, dass Beschäftigte „sie selbst sein können“ und sich nicht verstellen müssen.
<b>Diskriminierungs-freiheit</b>	5. In meinem Arbeitsumfeld wird niemand aufgrund von Geschlecht, Alter, Herkunft, Behinderung, Glaube oder sexueller Identität diskriminiert.
<b>Kompetenznutzung</b>	6. In meinem Arbeitsumfeld werden Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter:innen mit Blick auf gute Arbeitsergebnisse als Gewinn gesehen. 7. Vielfalt wird in meinem Arbeitsumfeld genutzt, um den vielfältigen Bedürfnissen der Kundinnen und Kunden gerecht zu werden. 8. Die Führungskräfte in meinem Arbeitsumfeld beziehen die Potenziale und Kompetenzen aller Beschäftigten selbstverständlich ein. 9. Zum Thema Vielfalt werden in meinem Arbeitsumfeld Informationen und Maßnahmen (z.B. Qualifizierungen) aktiv angeboten.

**Abbildung 2:** Fragebogen Diversity- und Inklusionsindex (Bundesagentur für Arbeit 2020)

Die Ergebnisse der beiden Mitarbeiterbefragungen zeigen unter anderem, dass den Beschäftigten Vielfalt und Chancengleichheit wichtig und in der BA bereits gut umgesetzt sind. Zudem gibt es im Antwortverhalten keine systematischen Unterschiede zwischen verschiedenen Beschäftigtengruppen (wie Männer/Frauen, Ältere/Jüngere, Migrationshintergrund/kein Migrationshintergrund), was als ein Indiz für gelebte Vielfalt und ein funktionierendes Diversity Management gewertet werden kann.

Denn im Rahmen ihres **Diversity Managements** möchte die BA ein Arbeitsumfeld schaffen, das frei von Vorurteilen und Stereotypen ist und den persönlichen Eigenschaften der Mitarbeiter:innen, wie z. B. Migrationserfahrung oder Lebensalter, Respekt und Wertschätzung entgegenbringt. Nur so können die vielfältigen Potenziale und Kompetenzen der Beschäftigten auch im Interesse der Kundinnen und Kunden der BA voll ausgeschöpft werden. Im Fokus stehen die folgenden **sechs Handlungsfelder**.



**Abbildung 3:** Handlungsfelder des Diversity Managements (Bundesagentur für Arbeit 2020)

Die BA fördert im Rahmen ihres Diversity Managements aktiv die **Gleichstellung von Frauen und Männern** sowie Chancengleichheit für die Geschlechter. Für die BA ist das nicht nur ein gesetzlicher Auftrag, sondern klares geschäftspolitisches Ziel, um den Geschäftserfolg zu sichern. Dabei gibt der zentrale **Gleichstellungsplan** die programmatische Ausrichtung für die kommenden Jahre vor, setzt ambitionierte Ziele und zieht Bilanz zu den unternommenen Aktivitäten. Der Fokus des aktuellen Gleichstellungsplans liegt unter anderem auf der Gestaltung attraktiver Rahmenbedingungen für eine flexible Arbeitsorganisation im Kontext der Arbeitswelt 4.0 sowie der weiteren Erhöhung der Frauenanteile in leitenden Funktionen für alle Führungsebenen. Insgesamt konnte der Frauenanteil in Führungs- und Leitungsfunktionen seit 2013 um ca. sechs Prozentpunkte auf aktuell 51 Prozent gesteigert werden.

Die Thematik Gleichstellung ist inhaltlich eng mit dem Handlungsfeld **Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben** verbunden. In diesem Zusammenhang bietet die BA eine Vielzahl an Unterstützungsangeboten, wie flexible Arbeitszeiten, Tele- und Mobilarbeit, Sabbaticals, Online-Lernen von Zuhause oder einen Familienservice. Insbesondere das Angebot Mobilarbeit erfreut sich sowohl bei Frauen als auch Männern in den letzten Jahren wachsender Beliebtheit.

Die BA beschäftigt zudem seit Jahren einen hohen Anteil an **Menschen mit Behinderungen** und bildet Jugendliche mit Behinderungen aus. Die aktuelle Beschäftigungsquote von Menschen mit Behinderungen liegt bei 10 Prozent und damit deutlich über dem Zielwert von 6 Prozent für öffentliche Arbeitgeber. Mit der verbindlichen **Inklusionsvereinbarung** der BA sollen die Rechte von Beschäftigten mit Behinderungen und deren gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsleben noch weiter gefördert werden. Die Gestaltung barrierefreier räumlicher und technischer Arbeitsbedingungen und die noch stärkere Berücksichtigung von Menschen mit Behinde-

rungen bei der Rekrutierung von Nachwuchskräften sind hierbei wichtige Handlungsfelder.

Ein Blick auf die Altersstruktur der BA (s. Abbildung 1) unterstreicht die Bedeutung der Thematik **Alter und Generationen**. So wird etwa ein Viertel der Beschäftigten die BA in den kommenden zehn Jahren aus altersbedingten Gründen verlassen. Ein Leitfaden zum Wissenstransfer sowie ein geplantes Konzept zur Begleitung in den Ruhestand sind Beispiele für konkrete Aktivitäten, um das Erfolgspotenzial älterer Beschäftigter gewinnbringend und systematisch zu nutzen. Gleichzeitig wird vor diesem Hintergrund der **Gewinnung von geeigneten Nachwuchskräften** zukünftig eine noch wichtigere Bedeutung zukommen.

Neben dem Demografiemanagement steht auch die **kulturelle Vielfalt bzw. interkulturelle Öffnung** im Fokus des Diversity Managements. Drei von vier BA-Beschäftigten bestätigen, dass interkulturelle Aspekte im Arbeitsalltag zunehmend wichtiger werden, und 65 Prozent geben an, regelmäßig interkulturelle Kompetenz im Aufgabengebiet zu benötigen. Daher ist auch die Erhöhung des Anteils von Beschäftigten mit Migrationshintergrund sowie deren Entwicklung und Qualifizierung ein wesentlicher Baustein für die Zukunftsfähigkeit der BA.

Um die systematische Berücksichtigung von Diversity- und Gender-Aspekten z. B. bei Planungsvorhaben und Maßnahmen mit personellen Auswirkungen, sicherzustellen, wurde ein verpflichtender **Diversity-/Gender-Check** eingeführt. Diese Checkliste für Personal- und Projektverantwortliche sowie Führungskräfte bündelt die relevanten gesetzlichen Vorgaben in einem Fragenkatalog und fördert die Reflexion bezüglich der Auswirkungen auf Maßnahmen, Prozesse und Strukturen. Werden die unterschiedlichen Beschäftigtengruppen frühzeitig in die Überlegungen miteinbezogen, können nachträgliche Anpassungen und damit zusätzlicher Verwaltungsaufwand bzw. Kosten vermieden werden.

Bei der Initiierung und Durchführung von Maßnahmen mit Bezug zu Vielfalt in den einzelnen Dienststellen, kann das Instrument „**Diversity-Zirkel**“ als hierarchie- und bereichsübergreifender Arbeitskreis von Führungskräften und Beschäftigten unterstützen. Über den partizipativen Ansatz ist es möglich, für Vielfalt im Alltag zu sensibilisieren, die Zusammenarbeit zu verbessern, sowie eine offene Kultur der Akzeptanz und des gegenseitigen Vertrauens zu fördern (vgl. Charta der Vielfalt, 2018, o. S.).

Das Diversity Management der BA ist auch mit der Personalentwicklung und Qualifizierung verzahnt, um Diversität auf allen Ebenen zu fördern und attraktive Karrieremöglichkeiten zu schaffen. Diese Verbindung wird im Folgenden näher beleuchtet.

### 3.1.3. Diversität in der Personalentwicklung und Qualifizierung

Ausgehend von den skizzierten Entwicklungen, hat sich die BA die **Förderung der Beschäftigungsfähigkeit** aller Mitarbeitenden in jeder Lebensphase zum übergeordneten Ziel der Personalpolitik und Personalentwicklung gesetzt. Beschäftigungsfähigkeit umfasst dabei die Fassetten Kompetenz, Gesundheit und Engagement in einem ganzheitlichen Verständnis. Die Gestaltung guter Arbeitsbeziehungen und Arbeitsbedingungen sowie eine gelebte mitarbeiterorientierte Führung bilden hierfür die Grundlage (vgl. Behrens, Hecker & Schätzle 2018, S. 346).

Personalentwicklung bedeutet für die BA in diesem Kontext, die Potenziale aller Beschäftigten zu erkennen sowie gezielt und stärkenorientiert weiterzuentwickeln. Basis des Personalentwicklungssystems ist das **Kompetenzmodell**. Dieses ist eine auf die BA zugeschnittene Zusammenstellung von Kompetenzen, die für die Aufgabenerledigung aktuell und in naher Zukunft relevant sind. Insofern werden hierin die Anforderungen an Mitarbeiter:innen und Führungskräfte transparent gemacht. Das Modell ist die Grundlage für die Rekrutierung, Qualifizierung sowie Personalentwicklung und mit der Organisationsentwicklung verbunden. Derzeit befindet sich das Kompetenzmodell vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und dem Wandel in der Arbeitswelt in der Aktualisierung.

Bislang ist Diversität aus Kompetenzsicht in den Beschreibungen bzw. sogenannten Verhaltensankern zu den Teilkompetenzen Kunden- und Mitarbeiterorientierung integriert. Im Rahmen der Weiterentwicklung ist geplant, mit der Teilkompetenz „Sensitivität“ eine eigene „Diversity-Kompetenz“ aufzunehmen, um der Bedeutung von Diversität im Kontext von „New Work“ und insbesondere den Belangen des Diversity Managements in der BA Rechnung zu tragen. Folgende Beschreibung der Teilkompetenz ist vorgesehen:

„Versteht sich im eigenen Verhalten als Repräsentant der Organisation nach innen und außen. Agiert intern und extern empathisch, aufgeschlossen gegenüber Vielfalt, wertschätzend und vorurteilsfrei und reflektiert das eigene Verhalten. Fördert Chancengleichheit und tritt Diskriminierungen entgegen.“

Für eine gelebte Kultur von Vielfalt werden darüber hinaus viele der im Modell enthaltenen Teilkompetenzen von der Kommunikationsfähigkeit über die persönliche Beratung bis hin zur mitarbeiterorientierten Führung benötigt.

Der kompetenzbasierte Ansatz soll auch sicherstellen, dass Personalentwicklung unabhängig von z. B. kulturellem Hintergrund oder Geschlecht, faire Chancen für alle Beschäftigten bietet. Gleichzeitig sensibilisiert und informiert die BA ihre Beschäftigten zum Thema der „**unbewussten Denkschubladen**“ (**Unconscious Bias**), um möglichen Benachteiligungen bestimmter Beschäftigtengruppen im Rahmen der Personalentwicklung vorzubeugen. Die Mitarbeiter:innen und Führungskräfte werden mithilfe interner Medien und Arbeitsmittel dabei unterstützt, sich ihrer eigenen

Denkschubladen bewusst zu werden und gut damit umzugehen (vgl. Charta der Vielfalt 2019, o. S.).

Ausgangspunkt für die individuelle und diversitätssensible Personalentwicklung ist der stärkenorientierte Austausch zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden im Rahmen von **systematischen Dialogformaten**, wie dem Leistungs- und Entwicklungsdialo- g als Beurteilung oder dem Mitarbeitergespräch. Der wertschätzende Dialog soll sich nicht nur um Leistungsfeedback drehen, sondern z. B. auch gegenseitige Erwartungen, persönliche Anliegen zur Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben oder die Zusammenarbeit in den Mittelpunkt rücken. Zusätzlich erhalten Führungskräfte regelmäßig im Rahmen der Engagement-Mitarbeiterbefragung ein **Führungskräfte-Feedback** aus ihren Teams, welches die Reflexion des eigenen Verhaltens fördern und faktenbasiert bei der mitarbeiterorientierten Führung unterstützen soll.

Zur individuellen Förderung und Weiterentwicklung der Beschäftigten steht in der BA ein breites Spektrum an **Personalentwicklungsinstrumenten** zur Verfügung. Diese unterstützen bei der individuellen Karriere- und Lebensplanung und bieten passgenaue Lösungsoptionen für die unterschiedlichsten Situationen und Ziele. Das Angebot reicht von Job Rotation und Projektarbeit über Mentoring bis hin zu Coaching. Darüber hinaus gibt es mit Blick auf die systematische Nachwuchsförderung verschiedene **Programme der Personalentwicklung**, wie beispielsweise das Trainee-Programm.

Eng verbunden mit der Personalentwicklung ist auch die **Qualifizierung**. Eine von Vielfalt geprägte Belegschaft braucht vielfältige Lernmöglichkeiten und Weiterbildungsmaßnahmen. Insgesamt können die Beschäftigten auf über 500 unterschiedliche Bildungsangebote zurückgreifen. In den Seminaren, E-Learnings und weiteren Formaten werden sowohl fachliche als auch methodische Inhalte vermittelt. Mit Blick in die Zukunft arbeitet die BA daran, das Lernen arbeitsplatznäher, persönlicher und digitaler zu gestalten, auch um den Erwartungen und Bedürfnissen der Nachwuchskräfte noch besser zu entsprechen.

In zahlreichen **Qualifizierungsangeboten** finden sich die Themen Vielfalt und interkulturelle Kompetenz wieder. Dabei setzen sich die Teilnehmenden intensiv mit dem Aspekt Diversität auseinander und werden sensibilisiert, ein diskriminierungsfreies Arbeitsumfeld zu schaffen. Ein wesentlicher Fokus liegt hierbei auf der kulturellen Vielfalt und Sensibilität. Beispiele für Qualifizierungsangebote der BA mit Bezug zu Diversität sind nachfolgend dargestellt.

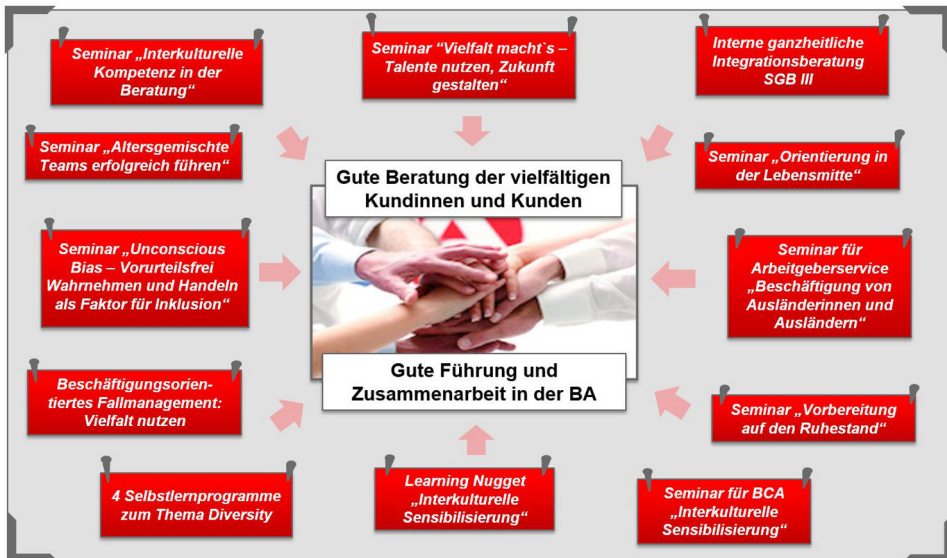


Abbildung 4: Qualifizierungsangebote mit Bezug zu Diversität – Beispiele (Bundesagentur für Arbeit 2020)

Um die Qualifizierungsinhalte zielgerichtet mit der Praxis zu verzahnen und den **Transfer in den Arbeitsalltag** zu unterstützen, können Beschäftigte verschiedene Instrumente nutzen, z. B. individuelle Lernbegleitung, Supervision, Praxisberatung. Auch bei der Erstausbildung für Nachwuchskräfte der BA, das heißt in der Ausbildung und im Studium an der Hochschule der BA, sowie in der Führungskräfteentwicklung ist Sensitivität gegenüber Vielfalt und Antidiskriminierung integriert. An den Standorten Mannheim und Schwerin werden die Studierenden in den Bachelorstudiengängen „Arbeitsmarktmanagement“ und „Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“ sowie im Masterstudiengang „Arbeitsmarktorientierte Beratung“ in den Gebieten Wirtschafts-, Sozial-, Rechts-, und Beratungswissenschaften für die zukünftigen Aufgaben in der BA ausgebildet.

Bei Neueinstellungen und internen Stellenbesetzungen wird darüber hinaus ein **systematisches Onboarding** durchgeführt, um eine bestmögliche und ganzheitliche Integration neuer Mitarbeiter:innen zu erreichen. Zentraler Bestandteil des Onboarding ist die verpflichtende fachliche Einarbeitung der neu angesetzten Beschäftigten. Auch hierin sind Qualifizierungsmaßnahmen zur Sensitivität gegenüber Vielfalt und Antidiskriminierung enthalten.

### 3.1.4. Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es in der BA bereits vielfältige Angebote und Aktivitäten im Bereich des Diversity Managements, der Personalentwicklung und Qualifizierung gibt, um die Idee von Vielfalt und Chancengleichheit in der Organisa-



tion zu verankern und umzusetzen. Hiermit will die BA auch im Hinblick auf ihre Rolle am Arbeitsmarkt ein **Vorbild für andere Arbeitgeber** sein.

Nichtsdestotrotz ist dies ein langwieriger Prozess, in dem immer wieder neue Impulse gesetzt und bestehende Strukturen weiterentwickelt werden müssen. Gleichzeitig gilt es zukünftig, die Felder Diversity Management, Personalentwicklung, Rekrutierung und Qualifizierung noch enger zu verzahnen, um vorhandene Synergien zu heben. Die berufsfeldübergreifende Qualitätsoffensive Diversität kann hierbei einen Mehrwert darstellen, da sie erprobte gute Ansätze verschiedener Berufsfelder transparent macht und einen Blick über den Tellerrand hinaus ermöglicht.

## Literatur

- Behrens, B., Hecker, D. & Schätzle, A. (2018). Gesundheitsstrategie 2025: Förderung der Beschäftigungsfähigkeit in der Bundesagentur für Arbeit. In M. A. Pfannstiel & H. Mehlich (Hg.), *BGM – Ein Erfolgsfaktor für Unternehmen: Lösungen, Beispiele, Handlungsanleitungen*, S. 341–352. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Boston Consulting Group (Hg.) (2017). *The Mix That Matters: Innovation Through Diversity*. Verfügbar unter: <https://www.bcg.com/publications/2017/people-organization-leadership-talent-innovation-through-diversity-mix-that-matters.aspx> (Zugriff am: 05.02.2020).
- Burkhardt, N. (2016). Diversity als Innovationsmotor. In P. Buchenau (Hg.), *Chefsache Diversity Management*, S. 33–42. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Charta der Vielfalt e. V. (Hg.) (2019). *Unbewusste Denkschubladen: Bundesagentur für Arbeit*. Verfügbar unter: <https://www.charta-der-vielfalt.de/diversity-verstehen-leben/best-practice/zeige/unbewusste-denkschubladen/> (Zugriff am: 05.02.2020).
- Charta der Vielfalt e. V. (Hg.) (2018). *Bundesagentur für Arbeit: In Diversity-Zirkeln gemeinsam die Vielfalt fördern*. Verfügbar unter: [https://www.charta-der-vielfalt.de/diversity-tag/archiv/2018/?showAction=1&tx\\_dreipccdvdiversity%5Bparticipant%5D=10031&tx\\_dreipccdvdiversity%5Baction%5D=show&tx\\_dreipccdvdiversity%5Bcontroller%5D=Participants&cHash=61ff046ee48144cbbfe9863e0398bcaa](https://www.charta-der-vielfalt.de/diversity-tag/archiv/2018/?showAction=1&tx_dreipccdvdiversity%5Bparticipant%5D=10031&tx_dreipccdvdiversity%5Baction%5D=show&tx_dreipccdvdiversity%5Bcontroller%5D=Participants&cHash=61ff046ee48144cbbfe9863e0398bcaa) (Zugriff am: 05.02.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (2018). *Öffentlicher Dienst und öffentlich bestimmte Einrichtungen und Unternehmen in privater Rechtsform*, 30. Juni 2018. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Staat/Oeffentlicher-Dienst/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Staat/Oeffentlicher-Dienst/_inhalt.html) (Zugriff am: 17.04.2020).
- Ette, A., Stedtfeld, S., Sulak, H., Brückner, G. (2016), *Erhebung des Anteils der Beschäftigten mit Migrationshintergrund in der Bundesverwaltung, Ergebnisbericht im Auftrag des Ressortarbeitskreises der Bundesregierung*. BiB Working Paper 1/2016. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Verfügbar unter: [https://www.bib.bund.de/Publikation/2016/pdf/Erhebung-des-Anteils-von-Beschaeftigten-mit-Migrationshintergrund-in-der-Bundesverwaltung.pdf;jsessionid=D31D30BD62BDE056E16F69773666F4B6.2\\_cid389?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bib.bund.de/Publikation/2016/pdf/Erhebung-des-Anteils-von-Beschaeftigten-mit-Migrationshintergrund-in-der-Bundesverwaltung.pdf;jsessionid=D31D30BD62BDE056E16F69773666F4B6.2_cid389?__blob=publicationFile&v=3) (Zugriff am: 17.04.2020).

- OECD (Hg.) (2019). *Next generation diversity and inclusion policies in the public service: Ensuring public services reflect the societies they serve*. OECD Working Papers on Public Governance No. 34. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/51691451-en> (Zugriff am: 05.02.2020).
- OECD (Hg.) (2016). *Engaging Public Employees for a High-Performing Civil Service*. OECD Public Governance Reviews. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267190-en> (Zugriff am: 05.02.2020).
- PricewaterhouseCoopers (Pwc) Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (Hg.) (2017). *Fachkräftemangel im öffentlichen Dienst. Prognose und Handlungsstrategien bis 2030*. Verfügbar unter: <https://www.pwc.de/de/offentliche-unternehmen/pwc-fachkraeftemangel-im-offentlichen-dienst.pdf> (Zugriff am: 17.04.2020).

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Vielfalt in der BA .....	77
Abb. 2	Fragebogen Diversity- und Inklusionsindex .....	78
Abb. 3	Handlungsfelder des Diversity Managements .....	79
Abb. 4	Qualifizierungsangebote mit Bezug zu Diversität – Beispiele .....	83

## Autorin und Autor

Dr. Beatrix Behrens ist Bereichsleiterin für Organisationsmanagement der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (BA) in Nürnberg. Zuvor war sie Bereichsleiterin Personalpolitik/Personalentwicklung der BA.

Thomas Prümer ist Referent im Bereich Personalpolitik/Personalentwicklung der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg.



## 3.2. Diversität und Bundeswehr

SIMON BECKERT

### Abstract

Die Innere Führung beschreibt das Selbstverständnis und die Führungskultur der Bundeswehr. Sie ist – als konsequente Lehre aus den verheerenden Folgen eines blinden Gehorsams des Militärs in der Zeit des Nationalsozialismus – auf die Entfaltung der Soldatinnen und Soldaten als selbstbestimmte, innerlich unabhängige und eigenverantwortliche Persönlichkeiten mit Treuepflicht gegenüber der verfassungsmäßigen Ordnung, Befehlsverantwortung und einer daraus abzuleitenden Remonstrationspflicht gegen unrechtmäßige Befehle ausgelegt. Die Soldatinnen und Soldaten folgen dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“ und sind demnach „verantwortungsbewusste Bürger“, „einsatzbereite Soldaten“ und „freie Persönlichkeiten“. Dieses Leitbild, verbunden mit den übrigen Grundsätzen der Inneren Führung, fördert und schützt Diversität innerhalb der Bundeswehr. Im Wettbewerb mit anderen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern – z. B. der Wirtschaft und des öffentlichen Dienstes – um hochqualifizierte Nachwuchskräfte konkurriert diese Führungskultur der Bundeswehr vor allem hinsichtlich der Attraktivität ihrer Personalgewinnung und -entwicklung. Es stellt sich somit die zentrale Frage, wie Innere Führung und Diversität in einem gemeinsamen Werte- und Systemverständnis noch stärker miteinander verbunden und in der Praxis umgesetzt werden können. Der Beitrag arbeitet am Beispiel der verschiedenen Etappen der Offiziersausbildung heraus, wie die Vermittlung der Inneren Führung für die „diversen“ Nachwuchskräfte bereits dort angelegt ist und durch innovative Bildungs-, Weiterbildungs- und Beratungsformate im Dienstalltag wirksam werden kann. Daraus ergeben sich nicht nur Ausstrahlungseffekte innerhalb, sondern vor allem auch außerhalb der Bundeswehr, um z. B. Quereinsteiger:innen in Mangelberufen wie Medizin oder Ingenieurwesen für die Bundeswehr zu gewinnen.

**Schlagworte:** Offiziersausbildung, Innere Führung, verantwortungsbewusster Staatsbürger, einsatzbereiter Soldat, freie Persönlichkeit, Diversity Management

The Inner Guidance describes the self-image and leadership culture of the German Armed Forces. It is designed – as a consistent lesson from the devastating consequences of blind obedience of the military during the National Socialist period – for the development of the soldier as a self-determined, inwardly independent and self-responsible personality with a duty of loyalty to the constitutional order, a responsibility to obey orders and an obligation to remonstrate against unlawful orders. The soldier follows the mission statement of the “citizen in uniform” and is therefore a “responsible citizen”, a “soldier ready for action” and a “free personality”. This mission statement, together with the other principles of Inner Guidance, promotes and protects

diversity within the German Armed Forces. In competition with other employers, e. g. business and the civil service, for highly qualified junior staff, this leadership culture of the German Armed Forces competes above all with regard to the attractiveness of its personnel recruitment and development. This raises the central question of how Inner Guidance and diversity can be linked even more closely in a common understanding of values and systems and how this can be put into practice. Using the various stages of officer training as examples, the article shows how the mediation of Inner Guidance for the “diverse” junior officers is already established there and how it can be made effective in everyday work life through innovative education, further training and counselling formats. This results not only in spillover effects within, but also outside the German Armed Forces, e. g. to attract career changers to the German Armed Forces in shortage occupations such as medicine or engineering.

**Keywords:** Officer training, Inner Guidance, responsible citizen, soldier ready for action, free personality, diversity management

„Die Menschen in der Bundeswehr sind Teil der Gesellschaft mit ihrer Vielfalt, aber auch mit ihren Interessengegensätzen und Konflikten. Damit steht auch die Bundeswehr selbst im Widerstreit der Meinungen und im Spannungsfeld unterschiedlicher Generationen, Kulturen und Herkünfte. Der Inneren Führung entspricht es, dass die Angehörigen der Bundeswehr einander als Mitglieder einer freiheitlichen und pluralistischen Gesellschaft anerkennen und sich mit den gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen. In einem offenen Dialog entsteht durch Vertrauen geprägte Kameradschaft.“

(Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr, Ziff. 313)

### 3.2.1. Innere Führung und Diversität

Die Bundeswehr verfügt über eine besondere Führungskultur und ein Selbstverständnis, welche durch die Innere Führung verwirklicht werden. Die Innere Führung gibt eine konsequente Antwort auf den Missbrauch von Macht in der Zeit des Nationalsozialismus („blinder Gehorsam“) und bindet die Bundeswehr in den freiheitlichen demokratischen Rechtsstaat ein, ohne dabei dem militärischen Auftrag entgegenzustehen. Eine solche Kultur, verstanden als sinnlich wahrnehmbarer Ausdruck von Werten und Normen, setzt voraus, dass man sich letzteren bewusst ist und sie entsprechend mit Leben füllt. Die Werte der Bundeswehr ergeben sich aus der verfassungsmäßigen Ordnung Deutschlands und aus ihrem Verteidigungsauftrag. Beispiele für Werte der Bundeswehr sind die Menschenwürde, Recht und Freiheit. Die Normen lassen sich aus der Zweckmäßigkeit militärischen Handelns ableiten. Typische Normen der Bundeswehr sind beispielsweise das Prinzip vom Führen mit Auftrag, das Verbot zur Planung von Angriffskriegen und die Grenzen von Befehl und Gehorsam. Die Summe an Werten und Normen ergibt eine Art „DNA“, die die Bundeswehr von vielen anderen Armeen der Welt und von deutschen Vorgängerarmeen unterscheidet.

Die Zentrale Dienstvorschrift zur Inneren Führung (BMVg 2018) bringt die verbindlichen Anteile dieser „DNA“ zum Ausdruck, prägt damit eine entsprechende Kultur und dient vor allem auch der Vergewisserung des eigenen Selbstverständnisses. Ein wichtiger Teil dieses Selbstverständnisses ist die Achtung von Diversität, die pluralistische Gesellschaften wie die Bundesrepublik Deutschland entscheidend prägt und erfolgreich macht. Deutschland hat dabei im militärischen Bereich Lehren vor allem aus skandinavischen Ländern aufgegriffen. Diese Pluralität und Diversität sind daher auch in der Bundeswehr verankert, die Soldatinnen und Soldaten dienen diesem vielfältigen Staat. Für sie gilt der Leitspruch: „Wir. Dienen. Deutschland.“. Nationale, aber auch internationale Rechtsnormen, wie beispielsweise die UN-Resolution 1325 (Vereinte Nationen 2000), fassen den Schutz von Diversität auch bei Kriegshandlungen in einen verbindlichen Rahmen.

Während die Förderung und der Schutz von Diversität über die Kompetenz der/des verantwortungsbewussten Staatsbürgerin/Staatsbürgers auf normativen Grundlagen bereits von Anfang an Teil der Nachwuchsentwicklung innerhalb der Bundeswehr waren, hatte das Bewusstsein für Vielfalt als militärischen Erfolgsfaktor vor dem Hintergrund des jahrzehntelangen Ost-West-Konfliktes noch keine so zentrale Bedeutung, wie dies heute der Fall ist. Die Erwartung eines konventionellen und nuklearen Szenarios bewegte sich vorrangig auf der Ebene strategischen und operativen Denkens (vgl. zur Entwicklung der Kriegsbilder auch Reichenberger 2018). Die taktische Ebene, und damit die/der individuelle Soldat:in, war dabei ein Faktor, der häufig eher als Zahl denn als Individuum betrachtet wurde.

Durch die neuen Friedensmissionen und Einsatzszenarien im Zuge der Beteiligung an Auslandseinsätzen änderte sich seit dem Ende des Ost-West-Konfliktes dieser Fokus. Individuelle Fähigkeiten (z. B. Fremdsprachkompetenz, interkulturelle Kompetenz) auf der taktischen Ebene werden seither als bedeutende Elemente für die Einsatzfähigkeit betrachtet. Die Bundeswehr entwickelte sich dabei teilweise sogar schneller und weiter als die Privatwirtschaft in Richtung Diversität. Laut Auskunft des Bundesamts für das Personalmanagement der Bundeswehr (BAPersBw) vom 05.06.2020 verfüge derzeit nur etwa ein Viertel der deutschen Unternehmen über eine Diversitätsrichtlinie analog zur Bundeswehr. Durch die erneut sehr rasche Lageänderung der letzten Jahre, die durch hybride Formen der Kriegsführung, die Bewältigung von Flüchtlingsströmen und die Notwendigkeit zur konventionellen Abschreckung geprägt war und ist, lässt sich ein neues Bewusstsein für den Erfolgsfaktor Vielfalt im militärischen Kontext beobachten. Die freie Persönlichkeit mit ihren individuellen Stärken wird zunehmend als ein zentrales „Element“ militärischer Wirksamkeit betrachtet. Man denke nur an die strategische Bedeutung, die beispielsweise einzelnen IT- oder Kommunikationsspezialisten und -spezialistinnen zukommen kann. Die Förderung von Vielfalt im Sinne einer freien Persönlichkeit wurde zuvor lange Zeit eher als Störfaktor im militärischen Bereich betrachtet. Die oftmals behauptete Trennung zwischen Einsatzbereitschaft im Dienst und persönlicher Freiheit außer Dienst bestimmte vielfach den Geist der Wehrpflichtarmee. Beides wurde gerne als Widerspruch angesehen, und so wurden, abgesehen von technischen Innovationen, Ent-

wicklungen in der Zivilgesellschaft ab den 60er-Jahren von vielen älteren und kriegserfahrenen Soldaten zunächst häufig als „unmilitärisch“ abgelehnt. Heute, nach der Aussetzung der Wehrpflicht und vor dem Hintergrund zunehmend komplexer Einsatzszenarien, erscheint die Vereinbarkeit der freien Persönlichkeit mit der/dem einsatzbereiten Soldatin/Soldaten weniger widersprüchlich. Die Förderung freier Persönlichkeiten trägt heute ganz entscheidend auch zur Erhöhung der Einsatzbereitschaft bei – sei es, weil es die Chancen auf qualifizierten Nachwuchs erhöht, sei es aber auch, weil heute ganz unterschiedliche Fähigkeiten und Ideen erforderlich sind, um allen potenziellen Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft begegnen zu können.

Auch angesichts dieser äußeren Rahmenbedingungen hängt die Bundeswehr, und damit ihre Kultur, entscheidend von den Menschen ab, die ihr angehören. Somit nutzt sie die zahlreichen unterschiedlichen Potenziale ihrer Angehörigen, um den ebenso fassettenreichen Herausforderungen unserer Zeit begegnen zu können. Diese reichen von der Landes- und Bündnisverteidigung über die Abwehr von Gefahren im Cyber- und Informationsraum bis hin zur Seenotrettung oder zu Hilfeinsätzen in der aktuellen Corona-Pandemie. Die Bundeswehr kann ihren Auftrag nur erfüllen, wenn die ihr zugehörigen Menschen – seien sie soldatisch oder zivil – diesen überzeugt vertreten. Die Personalgewinnung und -entwicklung ist daher in zweifacher Hinsicht von strategischer Bedeutung für die Verwirklichung der gewünschten Führungskultur innerhalb der Bundeswehr.

Zunächst ist die quantitative Perspektive von zentraler Bedeutung. Personalvacanzen und die Frage nach der Einsatzbereitschaft gingen in den letzten Jahren immer wieder durch die Presse. Mit der Trendwende Personal (vgl. BAPersBw 2020) befindet sich die Bundeswehr trotz schwieriger Rahmenbedingungen bereits wieder im Aufwuchs. Gleichwohl steht die Bundeswehr in Konkurrenz zu anderen Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen des öffentlichen Dienstes und der Wirtschaft, gerade auch in Mangelberufen wie z. B. im Ingenieurwesen, der IT-Branche oder der Medizin. Dabei sind mehrere aktuelle Megatrends zu berücksichtigen. Zum einen wirkt sich der demografische Wandel hin zu einer alternden Gesellschaft aus, zum anderen ist eine Zunahme an kulturellen und religiösen Hintergründen durch verstärkte Zuwanderung zu erwarten. Schließlich führt der schnelle und sehr komplexe technologische Wandel dazu, dass immer höhere und unterschiedlichere Qualifikationen zur Erfüllung von Aufträgen, insbesondere auch im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung, erforderlich sind.

Die qualitative Perspektive der Personalgewinnung und -entwicklung fokussiert dagegen auf die Frage, mit welchen Einstellungen, Idealen und Zielen (angehende) Soldatinnen und Soldaten (aber auch zivile Beschäftigte) sich in die Bundeswehr einbringen wollen bzw. können. Wie kann es der Bundeswehr angesichts gelegentlicher Pressemeldungen zu extremistischen Vorkommnissen gelingen, ihrem Menschenbild der Inneren Führung weiterhin Ausstrahlungs- und damit dauerhaft Anziehungskraft zu verleihen?

Dies lässt sich insbesondere mit einem authentischen Vorbild erreichen, wie dieses vor allem in der Offiziersausbildung und der gelebten Führungskultur der Bun-

deswehr, in der sich die geschichtliche Tradition Deutschlands und der Diversitätsgedanke der Moderne verbinden, zum Ausdruck kommt. Diese greifen interdependent ineinander, stützen sich gegenseitig und bestärken sich in der glaubwürdigen Umsetzung. In diesen wechselseitigen Bezügen zwischen einer staatlichen Institution mit Tradition und Verteidigungsauftrag im Zeichen der Inneren Führung und einem modernen Arbeitgeber im Zeichen einer diversitätssensiblen Personalgewinnung und -entwicklung sind auch die folgenden Lagefeststellungen zu betrachten.

### **3.2.2. Zahlen, Daten und Fakten zum Nachwuchs- und Personalmangel in der Bundeswehr**

Der Nachwuchs- und Personalmangel in der Bundeswehr ist, neben dem demografischen Wandel und der konjunkturellen Entwicklung, vor allem auch als Folge der Aussetzung der Wehrpflicht zu bewerten (vgl. Deutscher Bundestag 21.02.2011, 23.03.2011), die mit dem Wehrrechtsänderungsgesetz im Jahr 2011 beschlossen wurde. Durch diese Maßnahme fehlen der Bundeswehr die bis dahin automatisch zur Verfügung stehenden Rekruten. Seitdem entsteht ein unmittelbarer Wettbewerb mit anderen attraktiven Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern um qualifizierte und hochqualifizierte Fachkräfte in Deutschland. Der Bundeswehr gelingt es, durch die Impulse der Diversität trotz des Fachkräftemangels ihr Personal gegen den Trend zu rekrutieren. Die mit der Aussetzung der Wehrpflicht einhergehende Streitkräftereform sah zunächst vor, dass die Bundeswehr von 255.000 Soldatinnen und Soldaten auf 185.000 verkleinert werden sollte. Mit der ab 2016 folgenden Zielsetzung eines personellen Wiederaufwuchses befasst sich dagegen die Personalstrategie der Bundeswehr (vgl. BMVg 2016) mit ihren verschiedenen Maßnahmen und Programmen, wie z. B. die Agenda „Bundeswehr in Führung – Aktiv. Attraktiv. Anders“ (BMVg Juni 2014, 27.07.2017), die Verabschiedung eines Gesetzes zur Steigerung der Attraktivität des Dienstes in der Bundeswehr (BMJV 13.05.2015), die Einführung einer Arbeitgebermarke Bundeswehr, die Einrichtung eines Stabselements „Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion“ im BMVg oder auch die Agenda Rüstung und die Schaffung eines Organisationsbereichs Cyber- und Informationsraum (vgl. BMVg 2016, S. 25 ff.). Mit diesen Projekten ist die Trendwende Personal (vgl. BMVg Februar 2017) – respektive der mittelfristigen Personalplanungen 2017 und 2018 – zentrales Element, das 2019 nochmals nachjustiert wurde. Mit dem Gesetz zur nachhaltigen Steigerung der personellen Einsatzbereitschaft der Bundeswehr sollen bis 2025 insgesamt 203.000 Soldatinnen und Soldaten in der Bundeswehr dienen (vgl. BMVg 17.05.2019). Dies ist den neuen sicherheitspolitischen Herausforderungen (vgl. Bundesregierung 13.07.2016), vor allem seit der russischen Besetzung der Krim und der Ostukraine ab dem Jahr 2014 geschuldet, die eine Rückkehr zur Schwerpunktbildung auf die Landes- und Bündnisverteidigung erforderlich macht. Dabei entsteht gemäß dem 61. Jahresbericht 2019 des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages derzeit eine neue Personallücke von ca. 20.000 unbesetzten Stellen innerhalb der Laufbahn der Unteroffizie-



rinnen und -offiziere sowie Offizierinnen und Offiziere (vgl. Deutscher Bundestag 28.01.2020, S. 8), wobei zu beachten ist, dass dieser Zahl auch Personen gegenüberzustellen sind, die außerhalb von festen „Stellen“ geführt werden.

Die bundeswehreigene Website „Zahlen, Daten und Fakten zur Bundeswehr“ (vgl. Bundeswehr 2020) verzeichnet aktuell (mit Stand April 2020) insgesamt ca. 265.000 militärische und zivile Beschäftigte bei der Bundeswehr. Davon sind ca. 184.000 Soldatinnen und Soldaten. Laut Auskunft des Bundesamts für das Personalmanagement der Bundeswehr (BAPersBw) vom 05.06.2020 sieht die Verteilung wie folgt aus: 53.937 Berufssoldatinnen und -soldaten (davon 3.731 weiblich), 121.284 Zeitsoldatinnen und -soldaten (davon 17.362 weiblich) und 9.268 Freiwillig Wehrdienstleistende. Letztere unterliegen jahreszeitlichen Schwankungen.

Soldatinnen und Soldaten auf Zeit, die die Bundeswehr nach ihrer zeitlich begrenzten Verpflichtung verlassen, erhalten in der Übergangsphase ihres Ausscheidens eine qualifizierte Berufsberatung und eine finanzielle Unterstützung durch den Berufsförderungsdienst (BFD), um an Weiterbildungen o. Ä. teilnehmen zu können. Auf diese Weise unterstützt die Bundeswehr diese Zeitsoldatinnen und -soldaten bei ihrem Wechsel in das zivile Berufsleben wie z. B. in andere Bereiche des Staatsdienstes oder in die Wirtschaft. Die Bewerbung zur Berufssoldatin bzw. zum Berufssoldaten erfolgt in der Regel im Laufe eines mehrjährigen Dienstes auf Zeit. Die Aufnahme in dieses Dienstverhältnis erfolgt auf der Grundlage der bis dahin vorliegenden Beurteilungen und Qualifikationen in Auswahlkonferenzen, die im Rahmen einer Bestenauswahl dem Bedarf der Bundeswehr die geeigneten Bewerber:innen gegenüberstellen.

12 % der militärischen Angehörigen der Bundeswehr und 38 % der zivilen Angehörigen sind weiblich. Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages (vgl. Bartels 2019) führt aus, dass die Bundeswehr das Soldatinnen- und Soldatengleichstellungsgesetz (BMJV 27.12.2004), das einen Anteil von 15 % Soldatinnen vorsieht, auch nach 15 Jahren seines Inkrafttretens noch nicht erfüllt, vor allem wenn man dem Umstand Rechnung trägt, dass im Sanitätsdienst 40 % Soldatinnen tätig sind, in den anderen Bereichen der Bundeswehr aber nur durchschnittlich 8 % Dienst leisten. Der Frauenanteil in den verschiedenen Teilstreitkräften (TSK) bzw. Organisationsbereichen der Bundeswehr verhält sich gemäß der Bundeswehr-Website „Personalzahlen der Bundeswehr“ (vgl. Bundeswehr 2020) wie folgt: Heer 4.466, Luftwaffe 2.342, Marine 1.689, Streitkräftebasis 2.929, Sanitätsdienst 8.095, Cyber- und Informationsraum 1.273, Ministerium und andere Bereiche 1.994. 2.802 Soldatinnen und Soldaten sind derzeit in elf laufenden Auslandseinsätzen und drei weiteren Missionen und Unterstützungsleistungen der Bundeswehr engagiert, seit 1991 waren 450.000 Bundeswehrangehörige im Einsatz.

Der personelle Aufwuchs der Bundeswehr fokussiert neben Freiwillig Wehrdienstleistenden vor allem auf die Gewinnung junger Fachkräfte mit hohen Potenzialen, insbesondere in den Berufsfeldern der Medizin, des Ingenieurwesens und der Digitalisierung, gerade auch in der Laufbahngruppe der Offiziere. Dazu lancierte die Bundeswehr groß angelegte Werbekampagnen (vgl. Deutscher Bundestag 29.05.2019)

vor allem auch durch bundesweite Plakataktionen im öffentlichen Nahverkehr, an Bahnhöfen usw. Plakate zu Leitmotiven wie „Folge Deiner Berufung“ (#Offizier, #Führen, #Ausbildung und Studieren, #Teamgeist, #Kämpfen, #Extrem, #Retten, #Arzt, #Tech, #Miltech, #IT, #Coding) und „Mach, was wirklich zählt“ sollen bei Abiturientinnen und Abiturienten an die sinnstiftende Übernahme von Verantwortung in der Welt appellieren („Für Dich würde ich #kämpfen“, „Wie schweißt Du Freiheit und Sicherheit zusammen?“, „Was verschreibst Du bei verletzten Menschenrechten?“, „Komm mit mir die Welt #retten“, „Wir kämpfen auch dafür, dass Du gegen uns sein kannst“), aber auch die Bundeswehr als attraktiven Arbeitgeber mit modernen Führungsprinzipien und Fördermöglichkeiten für Frauen präsentieren („Wir entwickeln nicht nur Streit-, sondern auch Führungskräfte“, „Nicht jede Führungskraft befehlt Schikane“, „Hier lernst Du den Unterschied zwischen Führen und Vorführen“, „Auch bei uns haben Frauen das letzte Wort: als Chefin“). Dabei verschieben sich die Akzente zunehmend vom ideellen und selbstlosen Einsatz für das Vaterland und die freiheitlichen Werte in der Welt hin zur beruflichen Selbstverwirklichung und Karriereentwicklung – vor allem auch als weibliche Führungskraft (vgl. auch Dorsch 2018). Diese Akzentverschiebung rückt damit auch das gesamtgesellschaftliche Thema Diversität in einen neuen Fokus, der bislang wenig mit der Kultur von Streitkräften in Verbindung gebracht wurde, zumal man diese ja häufig eher mit Homogenität, Uniformität und Zurückstellung persönlicher Interessen assoziiert hatte.

Die Laufbahngruppe der Offizierinnen und Offiziere stellt zur Etablierung und Durchsetzung dieser Akzentverschiebung eine zentrale Rolle dar, da diese u. a. als Führungskräfte einen prägenden Beitrag zum militärischen Dienst leisten. Offizierinnen und Offiziere in der Laufbahn der Offiziere des Truppendienstes verpflichten sich in der Regel auf 13 Jahre, im Fliegerischen Dienst auf 16 Jahre und in der Laufbahn der Offiziere des Sanitätsdienstes auf 17 Jahre. In diesem die frühen Erwachsenenjahre prägenden Zeitrahmen erfahren sie in der Bundeswehr ihre entscheidende Persönlichkeitsbildung und können diese entsprechend mit ihrer Tatkraft mitgestalten. Zudem ist damit die Möglichkeit angelegt, dass sie nach Bewährung in ein lebenslanges Dienstverhältnis als Berufssoldatinnen und -soldaten wechseln können, wobei sie dann als Stabs- und Generalstabsoffizierinnen und -offiziere noch mehr und längeren Einfluss auf die Organisation, die gelebte Führungskultur und den Geist der Bundeswehr nehmen können. Eine weitere entscheidende Rolle kommt den Unteroffizierinnen und -offizieren zu, die zwar über geringere Befehlsbefugnisse verfügen, jedoch häufig längere Stehzeiten an einem Ort, d. h. weniger häufigen Versetzungen unterliegen, und unmittelbaren Kontakt zu den Soldatinnen und Soldaten haben.

In dem in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienenen Artikel „Die Personalmisere der Bundeswehr“ (Carstens 12.03.2020) wird vor diesem Hintergrund ein Schlaglicht auf die hohe Zahl der Studienabbrecher:innen an den zwei Bundeswehr-Universitäten in Hamburg und München geworfen, die nach der Gründungsidee des früheren Verteidigungsministers und Bundeskanzlers Helmut Schmidt die akademische Bildung der (angehenden) Offizierinnen und Offiziere verantworten: 254 Abbrecher:innen in 2018, 302 in 2019. Diese Zahlen beziehen sich gemäß der Antwort einer

Kleinen Anfrage des Deutschen Bundestages vom 06.03.2020 zur AGENDA Ausbildung auf die Studierenden bzw. Offiziersanwärter:innen, die ihr Studium ohne Bachelorabschluss an einer Bundeswehr-Universität frühzeitig beenden. Die bis zu 5.400 Studierenden an den zwei Bundeswehr-Universitäten Hamburg und München werden laut Auskunft des BAPerBw vom 05.06.2020 den 8.035 Soldatinnen und Soldaten des Bereichs Personal zugerechnet (Stand: April 2020). Die Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H) verzeichnet in der jüngsten Fassung ihres Informationsflyers (Stand: 31.12.2019) eine Studienerfolgsquote im Bachelor von 68 % (errechnet aus: Studienanfänger:innen mit Studienbeginn 2015: 536; Absolventinnen und Absolventen mit Studienbeginn 2015: 366) und im Master von 87 % (errechnet aus: Studienanfänger:innen mit Studienbeginn 2014: 422; Absolventinnen und Absolventen mit Studienbeginn 2014: 369). Die Studienerfolgsquoten bzw. -abbrüche werden allerdings nicht nach Studienfächern, Studiengängen oder Fakultäten differenziert, sodass sich das Scheitern der Studienabbrecher:innen nicht studienfach- oder studiengangsbezogen spezifizieren lässt.

Hier muss angemerkt werden, dass das Portfolio der Bundeswehr-Universitäten eine sehr große Bandbreite verschiedener Studienfächer und Studiengänge, die für den Offiziersberuf besonders relevant erscheinen (z. B. Pädagogik, Politikwissenschaften, Ingenieurwissenschaften), mit Ausnahme der Medizin, anbietet. Angehende Sanitätsoffizierinnen und -offiziere studieren an zivilen Universitäten, werden aber wie ihre an Bundeswehr-Universitäten studierenden Kameradinnen und Kameraden nach A 8 bis A 9 besoldet. Nach dreijähriger Dienstzeit und dem Erwerb eines ersten akademischen Abschlusses wie dem Bachelor folgt in der Regel eine Beförderung mit einer monatlichen Anfangsbesoldung nach A 10.

Die Website „Personalzahlen der Bundeswehr“ (vgl. Bundeswehr 2020) listet die Offizierinnen einschließlich der Anwärterinnen auf: 5.795 Offizierinnen, 7.986 Unteroffizierinnen mit Portepee<sup>1</sup> und 3.515 Unteroffizierinnen ohne Portepee, allerdings ohne diese ins Verhältnis zur Gesamtanzahl der Offiziere zu setzen.

Der Fokus auf die Dimension des Geschlechtes erklärt sich aus der Öffnung aller Laufbahngruppen und Werdegänge für Frauen seit dem Jahr 2001. Valide Zahlen zu anderen Dimensionen von Vielfalt sind aus unterschiedlichen, jedoch vor allem datenschutzrechtlichen Gründen derzeit noch kaum vorhanden. Die Erhebung von (insbesondere auch diversitätsbezogenen) Daten innerhalb der Bundeswehr wird zurzeit vor allem auch im Zuge der Auswertung der Studie „Bunt in der Bundeswehr. Ein Barometer der Vielfalt“ in Verantwortung des Stabselements „Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion“ im Geschäftsbereich des Bundesministeriums der Verteidigung (BMVg) realisiert, die Studie soll voraussichtlich im 2. Quartal 2021 zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus verzeichnet die Datenbank des Bereichs Innere und Soziale Lage (ISoLa), der beim Zentrum Innere Führung (ZInFü) institutionell verankert ist, u. a.

---

<sup>1</sup> Der Begriff bezieht sich auf Zeiten, in denen Unteroffiziere in herausgehobenen Positionen einen Säbel trugen. Heute zeigt es den Grad der Qualifizierung an, der in der Regel mit einem Meisterbrief verbunden ist. Die Besoldung bewegt sich zwischen A 5 und A 6 für Unteroffiziere ohne Portepee und A 7 und A 9 für Unteroffiziere mit Portepee.

Daten zu Mobbing, Diskriminierung, Verstößen gegen die sexuelle Selbstbestimmung, nicht natürlichen Todesfällen und andere meldepflichtige Ereignisse, aber auch positive Vorkommnisse wie Hilfsaktionen und soziales Engagement von Bundeswehrangehörigen. Diese internen Daten dienen als „Frühwarnsystem“ der regelmäßigen und anlassbezogenen Information des BMVg über Entwicklungen und Tendenzen, um daraus frühzeitigen Handlungsbedarf innerhalb der Bundeswehr ableiten zu können.

Für empirische Studien zur Einstellungs-, Meinungs- und Verhaltensforschung in der Bundeswehr ist eine Vorschrift zu beachten, nach der ein zeitaufwendiges Antrags-, Genehmigungs-, Registrierungs- und Publikationsverfahren nach vorgegebenen Kriterien erfolgen muss. Für weiterführende und umfassendere Analysen zur Thematik müsste dieser formale Weg innerhalb der Bundeswehr beschritten werden.

### 3.2.3. Bildungsziele und -etappen der Offiziersausbildung

Die Offiziersbewerber:innen werden in standardisierten Auswahlverfahren des Assessmentcenters für Führungskräfte der Bundeswehr des BAPersBw in Köln auf ihre psychische, physische und charakterliche Eignung zum/zur Offizier:in geprüft (vgl. BAPersBw 2020). In diesen Testverfahren wird auch die Bewährungswahrscheinlichkeit in möglichen Studienfächern bzw. Studiengängen ermittelt und ihnen ein „passfähiges“ Studium empfohlen. Neben der Eignung spielen die Bewerberwünsche sowie auch das Denken vom Bedarf der Bundeswehr her eine Rolle, z. B. im Bereich der Ingenieurwissenschaften, der Medizin oder des Bereichs Cyber.

Die Offizierslaufbahn gliedert sich in der Regel in vier bis fünf (Aus-)Bildungsabschnitte, die sich je nach Zuordnung zu den verschiedenen Uniformträgerbereichen unterscheiden bzw. bedarfsorientiert weiter ausdifferenzieren können. Die verschiedenen Etappen sind in der folgenden stark vereinfachten und beispielhaften Übersicht für Offizierinnen und Offiziere des Truppendienstes zusammengestellt:

**Tabelle 1:** Vereinfachte Beispielübersicht über die sukzessiven Etappen der Offiziersausbildung für Truppenoffiziere, u. a. nach Informationen gemäß BMVg Juli 2019.

1. <b>Grundausbildung</b>	<p><b>Ausbildungsstätten:</b> Grundausbildungseinheiten an vielen Standorten (z. B. Marineunteroffizierschule in Plön)</p> <p><b>Formales Ausbildungsziel:</b> Erreichen der rechtlichen und physischen Grundlagen für den Dienst als Soldat:in</p> <p><b>Ausbilder:innen/Lehrende:</b> vor allem Unteroffizierinnen und -offiziere mit Portepe</p> <p><b>Zentrales Charakteristikum:</b> Der Weg von der Zivilistin/vom Zivilisten zur Soldatin/zum Soldaten</p>	6 Monate
---------------------------	---	----------

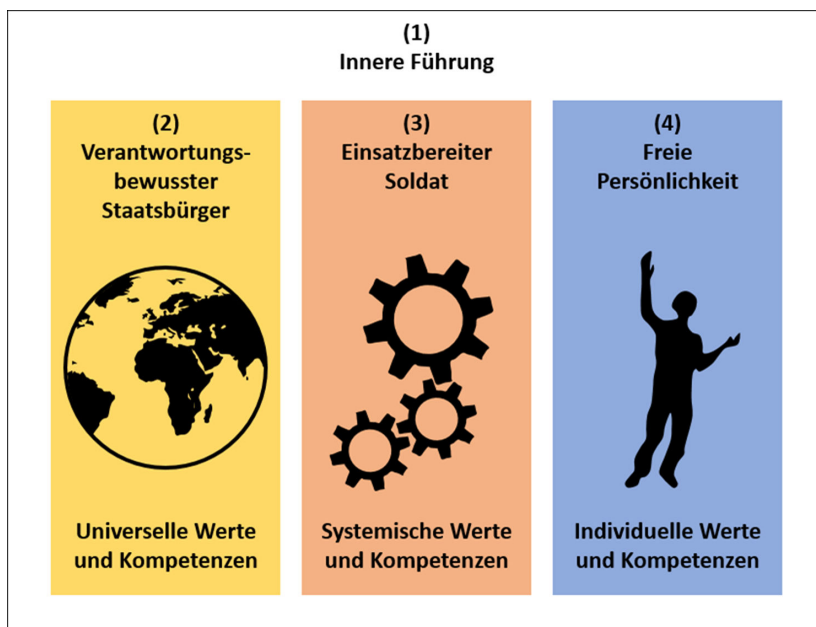
(Fortsetzung Tabelle 1)

<p>2. <b>Offizierslehrgang</b> (in mehreren Etappen vor und nach dem Studium)</p>	<p><b>Ausbildungsstätten:</b> Truppen- und Offizierschulen, u. a. Dresden (Heer), Flensburg (Marine) und Fürstenfeldbruck (Luftwaffe)</p> <p><b>Formales Ausbildungsziel:</b> Erreichen der Eignung zur/zum Vorgesetzten sowie fachspezifische Qualifikationen (z. B. Navigation, Militärgeschichte, Wehrrecht)</p> <p><b>Ausbilder:innen/Lehrende:</b> v. a. Stabsoffizierinnen und -offiziere und zivile Wissenschaftler:innen (z. B. Wetterkunde, Sicherheitspolitik, Fremdsprachen, Recht)</p> <p><b>Zentrales Charakteristikum:</b> Der Weg von der/vom Untergebenen zur/zum Vorgesetzten</p>	1–2 Jahre
<p>3. <b>Universitätsstudium</b></p>	<p><b>(Aus-)Bildungsstätten:</b> Bundeswehr-Universitäten Hamburg (HSU/UniBw H) und München (UniBw M)</p> <p><b>Formales Ausbildungsziel:</b> Erreichen eines akademischen Grads</p> <p><b>Ausbilder:innen/Lehrende:</b> v. a. Universitätsprofessorinnen und -professoren sowie wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, aber auch militärische Gruppenleiter:innen zur Begleitung der militärischen Ausbildung</p> <p><b>Zentrales Charakteristikum:</b> Der Weg zur/zum akademisch gebildeten Offizier:in</p>	4 Jahre
<p><b>Erste Verwendungen als Offizier:in</b></p>	<p><b>Dienststätten:</b> in der Regel Einsatz in verschiedenen Führungsverwendungen auf unteren Ebenen, dabei Leistungsfeststellungen anhand von Beurteilungen zur Führungsbefähigung usw.</p> <p><b>Ziel:</b> Sammeln und Reflektieren konkreter Führungserfahrungen und Erfüllen des Auftrages</p> <p><b>Ausbilder:innen/Lehrende:</b> Vorgesetzte und begutachtende Führungskräfte</p> <p><b>Zentrales Charakteristikum:</b> Der Weg zur/zum erfahrenen Offizier:in</p> <p><b>... als Soldat:in auf Zeit/SaZ:</b> Einsatz als Offizier:in; in der Phase des Ausscheidens aus der Bundeswehr Vorbereitung der zivilen Berufsfähigkeit (z. B. Weiterbildung im Rahmen des Berufsförderungsdienstes der Bundeswehr, BFD)</p> <p><b>... als Berufssoldat:in:</b> Einsatz als Offizier:in auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen mit langfristiger Laufbahnperspektive</p>	6 Jahre
<p>4. <b>Basislehrgang Stabsoffizier:in</b> (u. a. nach Übernahme in ein Dienstverhältnis als <b>Berufssoldat:in</b>)</p>	<p><b>Ausbildungsstätte:</b> Führungsakademie der Bundeswehr Hamburg (FüAkBw)</p> <p><b>Formales Ausbildungsziel:</b> Erreichen der Eignung für Führungsaufgaben</p> <p><b>Ausbilder:innen/Lehrende:</b> Stabsoffizierinnen und -offiziere und zivile Wissenschaftler:innen</p> <p><b>Zentrales Charakteristikum:</b> Der Weg zur/zum Berufsoffizier:in</p>	3–6 Monate

(Fortsetzung Tabelle 1)

<p><b>5. Generalstabsoffizierslehrgang:</b>  <b>Generalstabsdienst/Admiralstabsdienst National (LGAN)</b>  <b>Generalstabsdienst/Admiralstabsdienst International (LGAI)</b>                  (Auswahl deutscher und internationaler Stabsoffizierinnen und -offiziere zur Vorbereitung auf Karrierewege in Spitzenverwendungen)</p>	<p><b>Ausbildungsstätte:</b>                  Führungsakademie der Bundeswehr Hamburg (FüAkBw)</p> <p><b>Formales Ausbildungsziel:</b>                  Erreichen der Eignung für Führungsaufgaben</p> <p><b>Ausbilder:innen/Lehrende:</b>                  v. a. Generalstabsoffizierinnen und -offiziere und zivile Wissenschaftler:innen</p> <p><b>Zentrales Charakteristikum:</b>                  Der Weg zu Spitzenverwendungen in der Bundeswehr</p>	<p>2 Jahre</p>
--	---	----------------

Die Offizierinnen und Offiziere, die den Führungsnachwuchs der Bundeswehr stellen, müssen einem vielfältigen Kompetenzanforderungsprofil gerecht werden, das in den verschiedenen Etappen und Strängen der Offizierslaufbahn ausgebildet und kontinuierlich weiterentwickelt wird. Dazu gilt es, dem Kompetenzanspruch einer Offizierin bzw. eines Offiziers wie der Offiziersausbildung insgesamt die Innere Führung mit dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“ zugrunde zu legen. Dieses umfasst drei Ausprägungen respektive universeller, systemischer und individueller Werte und damit verbundener Rollen und Kompetenzprofile.



**Abbildung 1:** Innere Führung mit dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“

Die zentralen Rollen lassen sich daraus wie folgt ableiten: zunächst gilt es, die Innere Führung allgemein zu verinnerlichen. Aus dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“, das ein Teil der Inneren Führung ist, ergeben sich der „verantwortungsbewusste Staatsbürger“, der „einsatzbereite Soldat“ und die „freie Persönlichkeit“. Jede dieser Rollen lässt sich in Folge weiter kompetenzbezogen ausdifferenzieren. So ist die Befähigung zum „Führen mit Auftrag“ beispielsweise dem Wirken als „einsatzbereiter Soldat“ zuzuordnen.

#### (1) **Innere Führung**

Die zentrale „Selbstkompetenz“ einer Offizierin bzw. eines Offiziers ist die Verinnerlichung der Inneren Führung, die deren bzw. dessen Ethos und Handeln durchgehend und folgerichtig bestimmen soll. Die Innere Führung beschreibt das Selbstverständnis und die Führungskultur der Bundeswehr. Damit bietet sie eine konsequente Antwort auf den Missbrauch militärischer Macht durch den Nationalsozialismus, insbesondere im Zweiten Weltkrieg, und soll eine derartige Wiederholung aufgrund eines blinden Gehorsams ohne Selbstreflexion des eigenen Handelns und Übernahme persönlicher Verantwortung verhindern. Mit dieser Zielsetzung wird der soldatische Dienst heute an universelle Werte wie Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität und Frieden gebunden. Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr werden nicht nur „von außen“ geführt, sie führen sich selbst auch „von innen“ anhand dieses Wertekonsenses. Dies setzt ein sehr hohes Maß an Bildung – insbesondere Persönlichkeitsbildung – und Qualifikationen, aber vor allem auch die Bereitschaft zum Widerstand gegen unrechtmäßige Befehle auf allen Ebenen voraus. Die Ausübung militärischer Macht wird dabei durch klare rechtliche Vorgaben begrenzt, die jede und jeden persönlich in die Pflicht und Verantwortung nehmen. Dabei ist es das Ziel der Inneren Führung, den Einsatz der Bundeswehr zu legitimieren, die Soldatinnen und Soldaten in die Gesellschaft zu integrieren, diese für den Einsatz zu motivieren und die für den Erfolg des Einsatzes notwendige Innere Ordnung zu gestalten. Durch das Prinzip vom „Führen mit Auftrag“ werden Entscheidungen ebenengerecht getroffen, was entsprechend verantwortungsbewusste und qualifizierte Kompetenzträger:innen auf allen Ebenen erfordert.

Die hauptsächlichen Gestaltungsfelder der Inneren Führung sind die Menschenführung, die Politische Bildung und die Durchsetzung von Recht und Soldatischer Ordnung. Daneben befasst sich die Innere Führung mit Fragen der Dienstgestaltung und Ausbildung, der Informationsarbeit, der Organisation und Personalführung, der Fürsorge und Betreuung, der Vereinbarkeit von Familie und Dienst, der Seelsorge und Religionsausübung sowie der sanitätsdienstlichen Versorgung. In all diesen Gestaltungsfeldern müssen Soldatinnen und Soldaten entsprechende Kompetenzen erwerben. Das Selbstverständnis folgt dabei dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“, welches drei Ansprüche an Soldatinnen und Soldaten erhebt. Sie sollen verantwortungsbewusste Staatsbürger:innen, einsatzbereite Soldatinnen und Soldaten und freie Persönlichkeiten zugleich sein.

Diese Ansprüche und die damit verbundenen Kompetenzen werden in den verschiedenen Ausbildungsetappen der Offiziersausbildung mit unterschiedlichen

Schwerpunkten behandelt. Die Führungskultur und das Selbstverständnis der Bundeswehr (vgl. BMVg 2018) bilden die Grundlage für die Förderung und Wahrung von Diversität innerhalb der Bundeswehr und sind somit an eine moderne Personalentwicklung anschlussfähig.

(2) **Verantwortungsbewusster Staatsbürger**

Neben den rein militärischen Erfordernissen werden Rekrutinnen und Rekruten insbesondere während der Grundausbildung in ihrer Rolle als verantwortungsbewusste Staatsbürger:innen gestärkt. Dies erfolgt insbesondere durch den staatsbürgerlichen Unterricht, der auch für die weitere Dienstzeit gesetzlich vorgeschrieben ist (BMJV, Gesetz über die Rechtsstellung der Soldaten 26.11.2019). Die hierfür relevanten Gestaltungsfelder der Inneren Führung sind die Politische Bildung sowie das Recht und die Soldatische Ordnung.

Das Verständnis für Prinzipien des freiheitlichen demokratischen Rechtsstaats stärkt auch die Einsicht in die Notwendigkeit und den Gesamtkontext des soldatischen Dienstes. Militärische Macht wird so nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Bewahrung universeller Werte verstanden. Dies erhöht die Legitimation der Einsätze und die Motivation der Soldatinnen und Soldaten, die den Sinn ihres Dienstes demzufolge nicht nur aus materiellen Beweggründen ableiten. Zudem wird damit eine tragfähige Integration der Bundeswehr in die Gesellschaft erreicht, da sie sich als fester Bestandteil des Verfassungsstaates begreift und nicht als „Staat im Staate“. Die Einübung in die zivil-militärische Verständigung wird damit per se zum Auftrag.

Die Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr verfügen über das aktive und passive Wahlrecht und können auch in ihren übrigen Rechten nur in begründeten Ausnahmen beschränkt werden. Sie sind demnach vollwertige Staatsbürger:innen. Dies wird u. a. auch durch die Gewährung von Beteiligungs- und Koalitionsrechten deutlich, die zu den Grundsätzen der Inneren Führung und damit zu den Alleinstellungsmerkmalen der Bundeswehr im Vergleich zu den meisten anderen Armeen der Welt zählen dürften.

Die Kompetenz, sich als verantwortungsbewusste:r Staatsbürger:in zu verhalten, betrachtet Diversität vor allem unter normativen Aspekten. Es geht nicht zuletzt um die Vermittlung eines Menschen- und Gesellschaftsbildes, in welchem Pluralismus durch Rechtsnormen gewünscht und geschützt ist.

(3) **Einsatzbereiter Soldat**

Der wichtigste Verfassungsauftrag der Bundeswehr ist die Landes- und Bündnisverteidigung. Diese setzt voraus, dass die in ihr dienenden Soldatinnen und Soldaten einsatzbereit sind. Die Herstellung und Aufrechterhaltung der Einsatzbereitschaft in Rückbindung an die systemischen Werte und Rahmenbedingungen ist daher ein Kernanliegen fast aller zentralen Ausbildungseinrichtungen der Bundeswehr. Die Einsatzbereitschaft kann dabei sehr unterschiedliche funktionale Kompetenzen erforderlich machen. Eine Soldatin der Gebirgsjägertruppe benötigt andere fachliche und körperliche Fähigkeiten und Eigenschaften als ein „Cyberkrieger“, eine Kommandantin eines U-Bootes oder ein Pilot. Die Vielfalt an verschiedenen – der jeweiligen Truppengattung und Aufgabe geschuldeten –



funktionalen Kompetenzprofilen ist enorm. Allen gemein ist jedoch die Forderung nach der Ausrichtung an soldatischen Tugenden, die sich aus den gesetzlichen Pflichten ergeben. Offizierinnen und Offiziere haben hierbei einen besonders herausgehobenen Anspruch, denn sie sollen in Haltung und Pflichterfüllung beispielgebend sein. Sie sollen Dienstaufsicht führen und sind für die Disziplin ihrer Untergebenen verantwortlich. Daneben sind sie u. a. auch zur Fürsorge für die ihnen anvertrauten Soldatinnen und Soldaten und zur Zurückhaltung bei politischen Äußerungen verpflichtet (BMJV, Gesetz über die Rechtsstellung der Soldaten 26.11.2019).

Die mit der Einsatzbereitschaft verbundenen Kompetenzen finden sich in allen Ausbildungsabschnitten der Offizierslaufbahn wieder. Auch während des Universitätsstudiums gibt es Raum für eine Steigerung der militärischen Einsatzbereitschaft, wobei insbesondere für Berufssoldatinnen und -soldaten in weiterführenden Verwendungen, beispielsweise im ministeriellen Bereich oder im Rüstungssektor, die akademischen Fähigkeiten einen zentralen Wert für die Einsatzbereitschaft haben. Die Innere Führung hat einen Einfluss auf die Sicherung der Einsatzbereitschaft, indem sie die Legitimation der Einsätze verdeutlicht, die Motivation der Soldatinnen und Soldaten erhöht, diese in die zu verteidigende Gesellschaft integriert und die notwendige innere Ordnung herstellt und aufrechterhält. Alle Gestaltungsfelder der Inneren Führung leisten hierbei einen bedeutenden Beitrag. Zu nennen wären hier beispielsweise die sanitätsdienstliche Versorgung, die Seelsorge und Religionsausübung oder die Menschenführung.

Die Kompetenz zur/zum einsatzbereiten Soldatin/Soldaten betrachtet Diversität vor allem unter Aspekten des Nutzens und des Mehrwerts für die Organisation. Es geht um die Vermittlung von Wissen und Erfahrung über Vielfalt als militärisches Erfolgsrezept. Hier treten beispielsweise Aspekte wie technische und taktische Vielfalt in den Vordergrund, aber auch der „Einsatzwert“ interkultureller Kompetenz oder der Meinungs- und Fähigkeitsvielfalt sind von Relevanz.

#### (4) **Freie Persönlichkeit**

Neben der Verantwortung als Staatsbürger:in und der Forderung nach der gewährleistetesten Einsatzbereitschaft gilt es letztlich auch, Kompetenzen als freie Persönlichkeit zu erwerben und zu kultivieren. Man kann sich individuell nur frei entwickeln und orientieren, wenn sich einem mehrere Entscheidungsoptionen erschließen lassen und einem die Möglichkeit gegeben ist, diese fundiert begründet und differenziert gegeneinander abzuwägen. Für die/den Offizier:in steht dieser Anspruch vor allem auch im Zusammenhang mit der akademischen Bildung, die sie oder er in der Regel an einer der beiden Bundeswehr-Universitäten erwirbt. Die damit verbundene persönliche Entfaltung in Auseinandersetzung mit der universitären Freiheit von Lehre und Forschung in einer zivil geprägten Studienumgebung wurde ebenfalls als Lehre aus dem Machtmissbrauch des Dritten Reichs gezogen. Die/der akademisch gebildete Offizier:in lässt eine höhere Resilienz gegenüber Tendenzen erwarten, die dem freiheitlichen demokratischen Rechtsstaat entgegenstehen. Die Universitäten der Bundeswehr sind dabei bewusst an zivile Standards angepasst. Die Lehre erfolgt durch zivile Pro-

fessorinnen und Professoren und ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen. Dadurch soll die/der Offizier:in dazu befähigt werden, Sachverhalte, Lageanalysen und Entscheidungsoptionen kriteriengeleitet und differenziert zu hinterfragen, zu analysieren und gegeneinander abzuwägen. Mit diesem Ziel übt er bzw. sie sich in wissenschaftliches und somit kritisches Denken ein, erlernt Forschungsmethoden und wendet diese exemplarisch zur Hypothesenbildung und Ableitung gesicherter bzw. begründeter Erkenntnisse an. Dieser Pfeiler der Offiziersausbildung bezieht auch den Erwerb einer fachwissenschaftlichen (Berufs-) Expertise ein, wofür die beiden Bundeswehr-Universitäten ein umfassendes Portfolio an Studiengängen – mit Ausnahme der Medizin – zur Verfügung stellen. Darüber hinaus zeichnet sich die universitäre Offiziersausbildung durch ein Intensivstudium in einem Trimestersystem von vier Jahren aus, in dem die (angehenden) Offizierinnen und Offiziere den Bachelor und den Master erwerben.

Die Integration der Offizierinnen und Offiziere in die Gesellschaft und die damit einhergehende Legitimation tragen wesentlich zur Realisierung eines authentischen Lebens der Werte bei, die von der Bundeswehr verteidigt werden sollen, was die Motivation und das Zugehörigkeitsgefühl der Soldatinnen und Soldaten erhöht. Denn diese sollen die Werteordnung und die damit verbundenen Rechte und Freiheiten selbst schätzen und würdigen (lernen), um sie dann überzeugt und tapfer verteidigen zu können.

Die Innere Führung unterstützt die Entfaltung der freien Persönlichkeit u. a. durch die Gestaltungsfelder der Vereinbarkeit von Familie und Dienst, der Politischen Bildung, der Seelsorge und Religionsausübung sowie der Fürsorge und Betreuung. Die Kompetenz zur freien Persönlichkeitsentwicklung der Soldatin bzw. des Soldaten betrachtet Diversität somit vor allem unter individuellen Aspekten. Dabei werden weniger die gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen für Vielfalt fokussiert, sondern die ganz konkreten individuellen Werte, Ziele und Sinngebungen. Auf diese Weise soll das Verständnis dafür geweckt werden, dass gerade auch der militärische Dienst, der den Einsatz von Leib und Leben erforderlich machen kann, kein Selbstzweck ist und nicht der reinen Sicherung eines Kollektivs, sondern jedem einzelnen Individuum gilt. Dies wird auch durch die Wahrnehmung der Grenzen von Befehl und Gehorsam deutlich, mit der insbesondere auch die Wahrung der persönlichen Würde geschützt werden soll. Dies gilt auch im Umgang mit militärischen Gegnerinnen und Gegnern sowie Gefangenen.

Die zentrale Stätte für die konzeptionelle Weiterentwicklung und Vermittlung der Inneren Führung (vgl. ZInFü 01.08.2017, BMVg 10.07.2019) ist das Zentrum Innere Führung (ZInFü) in Koblenz, wenngleich die Innere Führung aufgrund ihrer übergreifenden Bedeutung für das Selbstverständnis und die Führungskultur in allen anderen Ausbildungseinrichtungen und Dienststätten der Bundeswehr gelehrt und gelebt werden soll. Bei der bestmöglichen Umsetzung unterstützt das ZInFü vor allem durch Weiterbildungsangebote und Beratungen im Konfliktfall.

### 3.2.4. Anforderungen und Formate der Personalentwicklung Innerer Führung

Der Erfolg der Offiziersausbildung und damit die individuelle Prägung der Offizierinnen und Offiziere hängt wesentlich vom beispielgebenden Verhalten der Lehrenden und Vorgesetzten ab. Darum ist es unabdingbar, dass sich die mit Lehr- und Führungsverantwortung in der Offiziersausbildung ausgestatteten Persönlichkeiten kontinuierlich selbst reflektieren, kollegiale Beratung erfahren (und geben) und sich im geschützten Rahmen weiterentwickeln können. Das ZInFü unterbreitet in Zuordnung zu den oben umrissenen Kompetenzanforderungen der angehenden Offizierinnen und Offiziere ein systematisches und teilweise verpflichtendes Weiterbildungsangebot für militärische Ausbilder:innen, Lehrende und Führungskräfte aller hierarchischen Ebenen, denen Offizierinnen und Offiziere in ihren verschiedenen Ausbildungsetappen anvertraut sind. Nicht berücksichtigt werden hier die zivilen Kräfte, wie beispielsweise die Professorinnen und Professoren, die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und das Verwaltungspersonal etwa an den Bundeswehr-Universitäten Hamburg und München, aber auch die zivilen Ausbilder:innen an der Führungsakademie der Bundeswehr (FüAkBw) in Hamburg und am Bildungszentrum der Bundeswehr (BiZBw) in Mannheim.



**Abbildung 2:** Beispiele für Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Kompetenzbereichen der Inneren Führung

In Fortsetzung der obigen Darstellung werden in Zuordnung zu den genannten Anforderungsprofilen der Inneren Führung und insbesondere zum „verantwortungsbewussten Staatsbürger“, zum „einsatzbereiten Soldaten“ und zur „freien Persönlichkeit“ exemplarische (Weiter-)Bildungsformate des ZInFü herausgegriffen und in ihren Zielsetzungen wie Grundzügen umrissen.

Aus der großen Vielfalt der unterschiedlichen Angebote (vgl. Lehrgangskatalog des ZInFü 2019), die derzeit am ZInFü für verschiedene Dienstgradgruppen in der Bundeswehr vorgehalten werden, werden zunächst die im Soldatengesetz (vgl. BMJV, Gesetz über die Rechtsstellung der Soldaten 26.11.2019) verankerten Ausbildungsanteile wie z. B. der staatsbürgerliche und völkerrechtliche Unterricht herausgegriffen und durch den lebenskundlichen Unterricht ergänzend dargestellt. Daran schließen sich ausgewählte Beispiele an, die einen Einblick in die große methodische und didaktische Bandbreite der Angebote des ZInFü bieten, und zwar vom Erfahrungslernen an Lernorten über das Selbststudium auf einer digitalen Plattform bis hin zu individuellem Coaching durch besonders geschulte Teams.

### (1) **Innere Führung**

#### *Innere Führung mit Einheitsführerinnen und Einheitsführern<sup>2</sup>*

Zur Entwicklung der übergreifenden Kompetenz „Innere Führung“ wird beispielsweise das Training „Innere Führung mit Einheitsführerinnen und Einheitsführern“ am ZInFü angeboten. Damit sollen Vorgesetzte wie z. B. Kompaniechefinnen und -chefs qualifiziert werden, die mit einer Disziplinarbefugnis ausgestattet worden sind bzw. werden sollen. Ziel ist dabei vor allem die Schaffung eines Bewusstseins für die besondere Verantwortung, die eine solche Funktion mit sich bringt. Damit ist der Anspruch verbunden, im Sinne der Inneren Führung vorbildlich aufzutreten und zu handeln. Das Training dauert etwa eine Woche und findet im Rahmen von Seminaren statt. Ähnliche Trainings werden auch für andere Führungsebenen wie Bataillonskommandeurinnen und -kommandeure sowie Kommandantinnen und -kommandanten angeboten.

Zentrale Inhalte sind hierbei u. a. Recht, Extremismusprävention und politische Bildung. Behandelt werden vor allem Herausforderungen aus der Truppenpraxis (z. B. die Anwendung des neuen Traditionserlasses). Durch die fortlaufende Einholung des Feedbacks bei den Teilnehmenden können auch aktuelle Herausforderungen für die Innere und Soziale Lage in der Truppe und die Wirksamkeit der Angebote des ZInFü abgefragt werden. Diversität wird in den Pflichtlehrgängen vor allem unter normativen Gesichtspunkten behandelt. Es geht somit um rechtliche Fragen, etwa zu Gleichstellung und Maßnahmen gegen Mobbing und Diskriminierung.

#### *Spitzenpersonalcoaching*

Für Spitzenkräfte der Bundeswehr etwa ab der Besoldungsstufe A 15 (z. B. Oberstleutnant in herausgehobener Führungsverwendung wie beispielsweise Bataillonskommandeur:in, Oberst, General) wird ergänzend zur Regelausbildung ein

---

2 In der Bundeswehr wird mit „Einheit“ die unterste militärische Gliederungsform und der kleinste Truppenteil bezeichnet (z. B. Kompanie, Batterie, Inspektion). Eine Kompaniechef:in ist beispielsweise ein:e Einheitsführer:in.

freiwilliges Coaching angeboten, bei dem es vor allem um die Reflexion des eigenen Führungsverhaltens geht. Damit sollen in hoher Dienstverantwortung stehende Persönlichkeiten auf attraktive und der Bedeutung ihrer Funktion angemessene Weise weiter an die Wahrung der Grundsätze der Inneren Führung gebunden werden. Das Coaching erfolgt mit einem Team aus Psychologinnen und Psychologen, Coaches und erfahrenen militärischen Führungskräften und erstreckt sich über einen Zeitraum von etwa zwölf Monaten. Dabei ist auch ein 360°-Feedback vorgesehen, bei dem Führungskräfte u. a. von ihren Untergebenen und gleichgestellten Kolleginnen und Kollegen bewertet werden können. Gerade der Abgleich von Fremd- und Eigenwahrnehmung spielt hierbei eine besondere Rolle, da Führungskräfte in sehr hohen Positionen häufig kein objektives Feedback mehr über ihr Führungsverhalten erhalten können. Gleichzeitig werden sie über die neuesten Erkenntnisse von Führungs- und Organisations-techniken informiert. Gerade Aspekte im Umgang mit Diversität sind in diesen Bezügen von Bedeutung, da die Etablierung entsprechender Regelungen, Ansprechstellen und Verhaltensweisen erst nach und nach erfolgt und deren Akzeptanz häufig auch eine Generationenfrage ist. Durch das Coaching können hier auch bei Spitzenkräften mögliche Informationslücken und Defizite erkannt und aufgearbeitet werden. Aspekte von Diversität kommen hierbei aus unterschiedlichen Perspektiven zum Tragen. Zum einen müssen normative Grundlagen gelegt werden, zum anderen kann aber auch das Verständnis für den „Einsatzwert“ geweckt werden, den Vielfalt in militärischer und individueller Hinsicht bietet.

#### ***Digitales Portal Innere Führung***

Digitale Informations- und Ausbildungsangebote für alle Angehörigen der Bundeswehr und zu allen Gestaltungsfeldern der Inneren Führung sind dem „Portal Innere Führung – Gute Führung von Anfang an vermitteln“ (PIF) zu entnehmen. Das PIF ist derzeit nur im internen Wissensmanagement der Bundeswehr abrufbar, weist aber mit über 180.000 Online-Besuchen im Jahr 2019 (Wiki-Service Bw 2020) bereits ein sehr hohes Interesse auf. Die Angebote richten sich an alle Dienstgradgruppen und können im Selbststudium und zur Vorbereitung auf Ausbildungen und Lehrgänge durch Vorgesetzte eingesetzt werden. Das PIF funktioniert dabei nach dem Prinzip eines „living documents“, welches zu den einzelnen Themen stets den aktuellen Stand abbildet und dazu zur Reflexion wie zur Diskussion einladen soll. Ebenso verhält es sich mit den dort platzierten digitalen Ausbildungsangeboten, die, zentral bereitgestellt, immer den neusten Stand des Wissens wiedergeben. Beispiele für solche Angebote sind Vorträge zu Landeskunde, Geschichte, Tradition und Ethik in grafisch ansprechender Aufbereitung, aber auch Links und Verweise auf weiterführende Anbieter:innen und Ansprechstellen. Angesichts der modernen Anforderungen an die Präsentation von Ausbildungsinhalten, welche zunehmend das Portal als „Bildungsportal der Bundeswehr“ prägen sollen, bietet das PIF eine erste digitale Infrastruktur und wird sukzessive zu einer umfassenden E-Learning-Plattform ausgebaut. Aspekte von Diversität werden dadurch abgebildet, dass Beiträge zu Gleichstellungsrecht,

aber auch Inhalte zur Nutzung von Vielfalt als militärischem Erfolgsmodell bereitgestellt werden.

## (2) Verantwortungsbewusster Staatsbürger

### *Staatsbürgerlicher Unterricht*

Zu den gesetzlich verpflichtenden Bildungsangeboten der Bundeswehr zählt der staatsbürgerliche Unterricht. Hierfür stehen unterschiedliche Beteiligungen und didaktische Methoden zur Verfügung. Verantwortlich für die Durchführung sind vor allem die Disziplinarvorgesetzten. Zur Teilnahme verpflichtet sind alle Soldatinnen und Soldaten, aber auch zivile Angestellte können daran teilnehmen, sofern der Dienst dies zulässt. Die Methoden reichen von regelmäßigen Vorträgen und Unterrichtsgesprächen, die durch die jeweiligen Vorgesetzten durchgeführt werden, bis hin zu Seminaren bei zivilen Bildungsträgern des „Netzwerks Politische Bildung in der Bundeswehr“ der Bundeszentrale für politische Bildung. Ergänzend können auch Lernorte im Rahmen von Exkursionen besucht werden, um diese in der Gruppe zu erleben und zu reflektieren (s. weiter unten stehend die Ausführungen zum „Lernort Berlin“). Auch externe Expertinnen und Experten wie z. B. Vertreter:innen aus Wirtschaft, Politik, Religion oder Gesellschaft werden mit Vorträgen und Erfahrungsaustausch einbezogen. Theaterinszenierungen und Buchvorstellungen werden ebenfalls integriert. Ziele sind die umfassende, erfahrungsbasierte und horizontenerweiternde Sensibilisierung der Teilnehmer:innen für Rechte und Pflichten als Staatsbürger:innen sowie für den Wertekonsens des freiheitlichen demokratischen Rechtsstaats und der Wissenszuwachs über die staatlichen Institutionen und demokratischen Verfahren. Diversität wird im staatsbürgerlichen Unterricht vor allem aus normativer Sicht behandelt. Es geht hierbei vorrangig um die Frage, unter welchen Rahmenbedingungen eine pluralistische Gesellschaft gedeihen kann.

### *Lernspiel „ETHIXX“*

Ein konkretes Angebot, welches für die Ausbildung im Rahmen der ethischen Bildung eingesetzt werden kann, ist das Brettspiel „ETHIXX“. Dieses wird von Ausbilderinnen und Ausbildern zur Gestaltung von Gruppenarbeiten verwendet. Aufgrund der spielerischen Elemente eignet es sich besonders für jüngere Zielgruppen. Die/der Ausbilder:in nimmt dabei nur eine moderierende Funktion ein und kann daher mehrere Gruppen betreuen. Diese erlernen spielerisch die für die Bundeswehr gültigen Werte und Normen und werden mit ethischen Dilemmasituationen konfrontiert. Vielfalt birgt auch Konflikte, die in schwierige ethische Fragestellungen münden können. Solche Lernangebote erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Aspekt.

### *„Lernort Berlin“*

Eine andere exemplarische Methode ist der Besuch des „Lernorts Berlin“. Dieses Angebot richtet sich an Gruppen und wird zentral vor Ort betreut. Die teilnehmenden Soldatinnen und Soldaten aller Laufbahngruppen sollen dabei die Hauptstadt mit ihrer Geschichte und den zentralen politischen Organen und Institutionen vor Ort kennenlernen und differenziert reflektieren. Besuche im

Deutschen Bundestag, an den Erinnerungsorten der Berliner Mauer und am Holocaust-Mahnmal verdeutlichen eindrücklich prägende Ereignisse und Orte der deutschen Geschichte. Durch das unmittelbare Erleben dieser Eindrücke wird eine persönliche Betroffenheit erzeugt. Damit kann das Verständnis für die eigenen Verpflichtungen als Soldat:in im freiheitlichen demokratischen Rechtsstaat vertieft werden. Die Auseinandersetzung gerade auch mit dunklen Kapiteln der deutschen Geschichte eröffnet die Möglichkeit, sich mit Fragen der Diversität zu befassen. Dabei stehen Fragestellungen im Raum, die historische Entwicklungen in Beziehung zum Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt setzen. Die Verfolgung von Minderheiten in der Zeit des Nationalsozialismus kann hierbei beispielsweise zur Selbstreflexion herangezogen werden, um ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Minderheitenrechten zu schaffen.

### (3) Einsatzbereiter Soldat

#### *Völkerrechtlicher Unterricht*

Zu den gesetzlich verpflichtenden Bildungsangeboten der Bundeswehr zählt auch der völkerrechtliche Unterricht. Dieser wird in der Regel von den Rechtsberaterinnen und -beratern der Bundeswehr durchgeführt und dient dazu, rechtliche Handlungssicherheit in Einsatzszenarien zu erlangen. Zielgruppe sind hierbei alle Soldatinnen und Soldaten. Weitere Trainingsangebote zu Rechtsthemen werden ebenfalls angeboten. Sie dienen vorrangig der Schulung von Führungskräften. Die Erhöhung der Handlungs- und Verhaltenssicherheit ist besonders wichtig in Einsatzsituationen, in denen schnelle Entscheidungen mit weitreichenden, teils tödlichen Folgen getroffen werden müssen. Der Rechtsschutz von Menschen in Krisen- und Kriegsbedingungen beinhaltet Fragestellungen zum Umgang mit Diversität. Der Schutz von Minderheiten und vielfältigen Lebens- und Glaubensformen hat auch in Einsatzszenarien Bestand.

#### *Training „Lotsen für Einsatzgeschädigte“*

Zu weiteren einsatzbezogenen Trainings gehört beispielsweise das Training für Lotsinnen und Lotsen, die sich um Einsatzgeschädigte kümmern. Dabei werden Soldatinnen und Soldaten im Umgang mit Einsatzrückkehrerinnen und -rückkehrern geschult, die körperlich verwundet oder traumatisiert wurden. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Fürsorgemaßnahmen. Ähnlich verhält es sich bei Angeboten zur Trauerbewältigung oder zur allgemeinen und betrieblichen Gesunderhaltung. Diversität fließt hierbei vor allem unter dem Aspekt körperlicher und seelischer Beeinträchtigungen ein. Die Pflicht zur Fürsorge und Kameradschaft schützt gerade auch diejenigen, welche geschwächt und möglicherweise sogar versehrt aus einem Einsatz zurückkehren.

#### *Aktionsprogramm „Legitimation von Einsätzen“*

Eine besondere Methodik stellen sogenannte Aktionsprogramme in der Regel als Inhouse-Schulungen dar. Hierbei werden Einheiten in der Truppe von Ausbilderinnen und Ausbildern des ZInFü vor Ort besucht und zu bestimmten Themen geschult. Der Vorteil ist, dass die Vorgesetzten vor Ort von der Vorbereitung zeitlich entlastet werden, indem inhaltlich komplett entwickelte und mit Lehr- wie

Betreuungspersonal unterstützte Qualifizierungsangebote bereitgestellt werden. Ein Aktionsprogramm, welches beispielsweise der Erhöhung der Einsatzbereitschaft dient, befasst sich mit der Legitimation von Auslandseinsätzen der Bundeswehr. Die Erkenntnis, dass die eigenen Werte auch in Einsatzszenarien gültig sind, erhöht die Legitimation von Einsätzen und sensibilisiert für die Bedeutung des Schutzes von Diversität im Auslandseinsatz.

#### (4) **Freie Persönlichkeit**

##### ***Lebenskundlicher Unterricht***

Der lebenskundliche Unterricht erfolgt durch die Vertreter:innen der Militärseelsorge. Er greift auch staatsbürgerliche Aspekte auf und befasst sich ebenfalls mit der Einsatzbereitschaft der Streitkräfte. Vorrangig dient er aber dazu, die individuelle Gewissensbildung freier Persönlichkeiten zu fördern und zu begleiten. Dabei werden vor allem ethische Aspekte thematisiert, die der Selbstreflexion dienen. Die Auseinandersetzung mit Diversität vollzieht sich hierbei in der individuellen Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben sowie den eigenen Wünschen, Sorgen und Werten.

##### ***Training „Im Team erleben“***

Trainings wie „Im Team erleben“ bieten die Möglichkeit, auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse von Teams einzugehen und diesen damit die Innere Führung in ungezwungener und zielgruppengerechter Form zu vermitteln. Die Trainings können flexibel für Gruppen von Soldatinnen und Soldaten gebucht werden, wobei sie in der organisatorischen Vorbereitung und Umsetzung vollständig durch das Personal des ZInFü getragen werden. Die individuelle Ausgestaltung berücksichtigt die freien Persönlichkeiten innerhalb des Teams und deren Interessen und Bedürfnisse. Dabei wird auch die Diversität in der Gruppe erfahrbar gemacht. Denn das Team lernt sich mit seinen Stärken und Schwächen besser kennen und handelt Konflikte und Missverständnisse miteinander aus.

##### ***Praxishilfe „Umgang mit Abhängigkeit und Sucht“***

Praxishilfen und Handreichungen, die vom ZInFü zu verschiedenen Themen herausgegeben werden, bieten Hilfestellungen für ein eigenverantwortliches Leben, insbesondere wenn Krisensituationen im Leben überwunden werden müssen. So wird beispielsweise über die Risiken von Suchterkrankungen aufgeklärt, Hilfestellungen werden angeboten. Die Informationen und Themen werden regelmäßig an aktuelle Erfordernisse und gesellschaftliche Entwicklungen angepasst und zum Selbststudium und für Unterweisungen zur Verfügung gestellt. So sollen die Soldatinnen und Soldaten in ihrer freien Entwicklung bestärkt, aber auch für Risiken sensibilisiert und in Krisen fürsorglich begleitet werden. Das Verständnis für unterschiedliche Lebenswege mit möglichen Höhen und Tiefen stellt die persönliche Betroffenheit für Schicksale von Menschen in schwierigen Lebenssituationen, z. B. des Scheiterns oder schwerer Krankheit, her. Sich dieser Menschen in der Fürsorge anzunehmen und diese auf ihrem Weg aus der Krise zu begleiten, ist ebenfalls Ausweis einer diversitätssensiblen Umgebung.



Die Weiterbildungsangebote zur Inneren Führung richten sich zwar vorrangig an Soldatinnen und Soldaten, aber auch zivile Bundeswehranhörige sind Zielgruppen der Inneren Führung (vgl. BMVg August 2018, Ziffer 502). Hierzu sollten auch die Professorenschaft, die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, die sonstigen zivilen Ausbilder:innen und das Verwaltungspersonal der Bundeswehr-Universitäten, der Führungsakademie der Bundeswehr und des Bildungszentrums der Bundeswehr, einschließlich der dort wirkenden (auch zivilen) Gleichstellungsbeauftragten und Militärseelsorger:innen beider Konfessionen zählen. Insbesondere das Führungsverhalten von Professorinnen und Professoren, die den längsten Ausbildungsabschnitt der angehenden Offizierinnen und Offiziere gestalten und diese in einer entscheidenden Phase ihrer persönlichen Entwicklung begleiten, ist von zentraler Bedeutung, gerade weil diese Phase auch durch das Einüben in wissenschaftliches Denken und Arbeiten und die Auseinandersetzung mit einem zivil-militärischen Umfeld und möglicherweise widerstreitenden Meinungen („Freiheit von Forschung und Lehre“ trifft auf militärische Denk- und Handlungsstrukturen) geprägt ist. Damit stellt sich nicht zuletzt die Frage der Personal- bzw. Führungskräfteentwicklung von Professorinnen und Professoren, deren Erfordernis zunehmend auch an zivilen Universitäten erkannt und mit verschiedenen Initiativen erprobt bzw. umgesetzt wird. Der erste hochschulpolitische Meilenstein hierfür bildete der Wettbewerb „Akademische Personalentwicklung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, in dem hoch dotierte Preise bzw. Fördersummen für innovative Konzepte der Personalentwicklung von Führungspersonal an Hochschulen wie Professorinnen und Professoren, Dekaninnen und Dekanen sowie Hochschulleitungen ausgeschrieben wurden, die eine entsprechende Wirksamkeit und Nachhaltigkeit versprachen (vgl. Schlüter & Winde 2009). Aus Gründen der hochschulpolitischen Akzeptanz setzen diese Konzepte zumeist beim wissenschaftlichen Nachwuchs, also bei Promovierenden und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern in weiteren wissenschaftlichen Qualifizierungsphasen wie der Habilitation und der Juniorprofessur an. Das besondere Profil der Bundeswehr-Universitäten bietet in der Verschränkung von Wissenschafts- und Militärkultur für diesen Bereich zahlreiche (Weiter-)Entwicklungsmöglichkeiten eines reflektierten, verantwortungsvollen und diversitätssensiblen Führens und der differenzierten Auseinandersetzung damit, was nicht zuletzt für die zivil-militärische Verständigung inner- und außerhalb der Bundeswehr gewinnbringend wäre.

Das Desiderat guter Führung in Verbindung mit der Thematisierung von Personalgewinnung und -bildung mündet unmittelbar in Fragen der Qualität von Ausbildung und, bezogen auf den universitären Bildungsabschnitt der Offiziersausbildung, von Studium und Lehre. Hier stehen vor allem die Bewältigung möglicher Studienkrisen und die Vermeidung von Studienabbrüchen (vgl. Carstens 12.03.2020) im Fokus, aber vor allem auch die kompetenzorientierte, gleichermaßen wissenschafts- und praxisnahe Gestaltung von Bildungs- und Berufsbiografien innerhalb der Bundeswehr, die – z. B. nach einer Verpflichtung als Offizier:in auf Zeit (in der Regel 13 Jahre) – einen möglichst nahtlosen Übergang in die zivile Arbeitswelt und attraktive Positionen ermöglichen soll (vgl. auch die Erfahrungsberichte zu „Karrierewege[n] von Bun-

deswehroffizieren“ in Henke & Geest 2019). Hierzu wurde die AGENDA Ausbildung mit dem Anspruch, „die Ausbildung attraktiv, zeitgemäß, auftragsgerecht und vor allem zukunftsfest [zu] gestalten, um Soldatinnen und Soldaten mit durchaus hetero- generen Lebensläufen weiterhin effektiv und effizient auf ihre fordernden Aufgaben in Grundbetrieb und Einsatz vorzubereiten“ (vgl. Deutscher Bundestag 06.03.2020, S. 3, 4.), ins Leben gerufen. Diese setzt sieben Handlungsfelder als Aktionsprogramm bis Herbst 2021 (d. h. bis zum Abschluss der Legislaturperiode des 19. Bundestags; vgl. Deutscher Bundestag 06.03.2020) um: 1. Militärische Ausbildungskultur, 2. Offiziersausbildung, 3. Kompetenzorientierte Ausbildung, 4. Onboarding und Inprocessing, 5. Ausbildungssystematik, 6. Ausbildung Reserve, 7. Zivile Bildung und Qualifi- zierung. Die bereichsübergreifenden Anknüpfungspunkte und Zusammenhänge innerhalb der Bundeswehr, aber auch darüber hinaus sind offensichtlich.

Die Offizierslaufbahn bildet als ein zentrales Aktionsfeld der AGENDA Ausbil- dung (vgl. BMVg 27.09.2018; BwConsulting 15.04.2020) sämtliche Anforderungen der Personalgewinnung und -entwicklung in der Bundeswehr ab, die letztendlich immer wieder auf die Führungs- und Bildungskultur des „Bedarfsträgers“ selbst rückverwei- sen. Hier kommt der Anspruch der institutionellen Authentizität und Selbstreflexion, verbunden mit dem Streben nach einer ständigen organisationalen Weiterentwick- lung der Bundeswehr, zum Ausdruck.

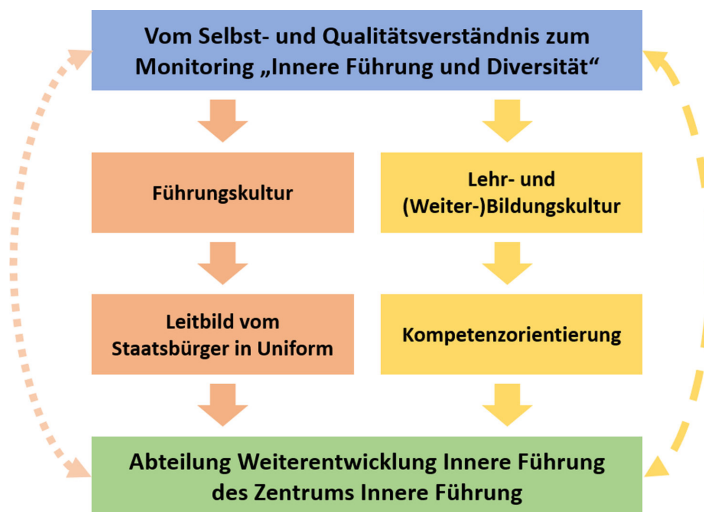
### **3.2.5. Zukunftsperspektiven der Nachwuchsgewinnung und -entwicklung der Bundeswehr als „lernende Organisation“**

Das institutionelle Selbst„bewusstsein“ rekurriert dabei zunächst auf das eigene Selbstverständnis zu „Innerer Führung und Diversität“, wie es in seinen verschiede- nen Wechselbezügen zwischen Tradition und Moderne, Ethos der Inneren Führung und Achtung vor Diversität (vgl. zu diesem Zusammenhang die Ausführungen von Dörfler-Dierken 2019, S. 231, den Art. 1 GG betreffend: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Ge- walt.“) bis hin zu dessen exemplarischer Umsetzung in Formaten der Weiterbildung und Beratung im vorliegenden Beitrag ausgeführt wurde. Dazu bedarf es eines Moni- torings, um zum einen die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Engagements im Zei- chen der Inneren Führung zu beurteilen und zum anderen frühzeitig Alarmsignale für ein erforderliches Eingreifen zu erkennen. Dies gilt z. B. auch für die Diagnostik einer „toxic leadership“ und damit die frühzeitige Wahrnehmung von Symptomen entsprechender Führungspersönlichkeiten und -kulturen (vgl. Janke 2017).

Das ZInFü vollzieht dieses Monitoring im Auftrag des BMVg sowohl durch insti- tutionalisierte Arbeitsbereiche als auch durch punktuelle bzw. bedarfsorientierte Pro- gramminitiativen. In institutionalisierter Hinsicht sind dies – auch als stellvertreten- der Kommandeur des Zentrums Innere Führung – der Beauftragte des General- inspektors für Erziehung und Ausbildung (BEAGenInsp), der sich durch Beobach-

tungsbesuche vor allem auch in den Ausbildungsstätten der Bundeswehr ein Bild von der Führungskultur der jeweiligen Einrichtungen macht, und der Bereich Innere und Soziale Lage (ISoLa) als „Frühwarnsystem“ der Bundeswehr für Führungsmissstände wie Mobbing und Diskriminierung in der Bundeswehr. Programme wie „Innere Führung – heute“ (vgl. BMVg 14.05.2019) zielen letztlich darauf, einen Abgleich zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Führungskultur in der Bundeswehr durchzuführen und Hemmnisse guter Führung zu identifizieren und möglichst zu beseitigen. In Kooperation mit dem Stabelement „Chancengerechtigkeit, Vielfalt und Inklusion“ des BMVg wird aktuell im ZInFü die Zentrale Ansprechstelle für den Umgang mit Vielfalt (ZAVi) unter Einbeziehung der Expertisen der Vorgängereinrichtung, der Zentralen Ansprechstelle für Soldatinnen und Soldaten anderer Glaubensrichtungen (ZASaG), aufgebaut, die aufgrund von Hinweisen von Betroffenen das Sensorium des Zentrums Innere Führung für Handlungsbedarf in Führungsfragen vor allem in Bezügen mit Diversität innerhalb der Bundeswehr verstärkt.

Im ZInFü entfaltet sich, vermittelt über das Ziel und das Monitoring guter Führung in der Bundeswehr, zunehmend die Frage, wie die Qualitätsentwicklung einer Lehr- und Weiterbildungskultur innerhalb der Inneren Führung aussehen kann. Dazu gestaltet das ZInFü einen Prozess vom „Lehrgangshaus“ zum „Befähigungshaus“ (vgl. ZInFü 2019), um insbesondere auch den bildungspolitischen und didaktischen Ansprüchen der Kompetenzorientierung gerecht zu werden.



**Abbildung 3:** Vom Selbst- und Qualitätsverständnis zum Monitoring „Innere Führung und Diversität“

Eine besondere Rolle bei diesem Transformationsprozess innerhalb des ZInFü kommt dabei der Abteilung Weiterentwicklung Innere Führung zu, die sich in die zwei Aufgabenfelder – Konzeption und Weiterentwicklung sowie Operative Gestaltung – gliedert. Die institutionelle Klammer zur Gewinnung und Auswertung von Umsetzungserfahrungen und -effekten bildet die Abteilungsleitung, um die vielfälti-

gen Arbeitsbereiche wie politische, historische und ethische Bildung, interkulturelle Kompetenz und Menschenführung in Bezügen der Diversität für die erfolgreiche Realisierung und Weiterentwicklung der Inneren Führung innerhalb der Bundeswehr zur bestmöglichen Entfaltung und Wirksamkeit zu bringen.

Eine Beteiligung an einer Qualitätsoffensive Diversität ermöglicht der Abteilung Weiterentwicklung Innere Führung des Zentrums Innere Führung den Austausch, den Ideentransfer und die Netzwerkbildung mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Berufsfelder. Insbesondere zur Realisierung eines geschichtlich gewachsenen Führungskonzepts und zu dessen ständiger Aktualisierung und Anpassung in der Moderne kann sich die Abteilung einbringen.

## Literatur

- Bartels, H.-P. (September 2019). Die Bundeswehr wird bunter. *Kompass. Die Zeitschrift des Katholischen Militärbischofs für die Deutsche Bundeswehr. Soldat in Welt und Kirche*, 05/2019, S. 13. Verfügbar unter [https://www.katholische-militaerseeelsorge.de/fileadmin/kompass/ausgabe/2019\\_09/Kompass\\_09\\_2019.pdf](https://www.katholische-militaerseeelsorge.de/fileadmin/kompass/ausgabe/2019_09/Kompass_09_2019.pdf) (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesamt für das Personalmanagement der Bundeswehr (BAPersBw) (Hg.) (2020). *Assessmentcenter für Führungskräfte der Bundeswehr*. Verfügbar unter <https://www.bundeswehr.de/de/organisation/personal/organisation-/bundesamt-fuer-das-personalmanagement-der-bundeswehr-/assessmentcenter-fuer-fuehrungskraefte-der-bundeswehr-> (Zugriff am: 25.08.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (Hg.) (26.11.2019). *Gesetz über die Rechtsstellung der Soldaten*. Verfügbar unter <https://www.gesetze-im-inter.net.de/sg/19/1911.html> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (Hg.) (13.05.2015). *Gesetz zur Steigerung der Attraktivität des Dienstes in der Bundeswehr (Bundeswehr-Attraktivitätssteigerungsgesetz – BwAttraktStG)*. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2015 Teil I Nr. 19, ausgegeben zu Bonn am 22.05.2015. Verfügbar unter [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl115s0706.pdf%27%5D#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl115s0706.pdf%27%5D\\_\\_1586927410707](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl115s0706.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl115s0706.pdf%27%5D__1586927410707) (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (Hg.) (27.12.2004). *Gesetz zur Gleichstellung von Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr (Soldatinnen- und Soldatengleichstellungsgesetz – SGleiG)*. Verfügbar unter <https://www.gesetze-im-inter.net.de/sgleiG/SGleiG.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (o. J.). *Bunt in der Bundeswehr. Ein Barometer der Vielfalt (Arbeitstitel)*. Voraussichtliches Erscheinen: 2. Quartal 2021.
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (10.07.2019). *Hohe Ehrung für einen der Väter der Inneren Führung*. (Symposium „Innere Führung – heute“ und Festakt zur Benennung des Hauptgebäudes des Zentrums Innere Führung zum „General Ulrich de Maizière-Campus“). Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/de/aktuelles/festakt-zentrum-innere-fuehrung-69426> (Zugriff am: 24.08.2020).

- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (17.05.2019). *Wachsen mit System*. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/de/aktuelles/bundeswehr-personaltagung-47602> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (14.05.2019). *Innere Führung: Vom Wort zur Tat*. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/de/aktuelles/innere-fuehrung-vom-wort-zur-tat-45932> (Zugriff am: 25.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (27.09.2018). *Neue militärische Ausbildungskultur (AGENDA Ausbildung)*. Pressemitteilung. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/de/aktuelles/neue-militaerische-ausbildungskultur-28074> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (August 2018). *Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur*. Zentrale Dienstvorschrift A-2600/1. Berlin.
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (27.07.2017). *Aktiv. Attraktiv. Anders*. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/de/themen/personal/aktiv-attraktiv-anders--14354> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (Hg.) (Februar 2017). *Fragen und Antworten zur Trendwende Personal*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/resource/blob/12484/eef7b8acdfc92601f6fe9609e9188f7/b-06-01-01-download-1-trendwende-personal-data.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (November 2016). *Personalstrategie der Bundeswehr*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/resource/blob/25896/62cd3f6219693559a1cb4228315fe17/b-06-01-01-download-3-trendwende-personal-data.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (Juni 2014). *Die Agenda Attraktivität*. Verfügbar unter: <https://www.bmvg.de/de/themen/personal/die-agenda-attraktivitaet-12464> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundesregierung (Hg.) (13.07.2016). *Weißbuch zur Sicherheitspolitik und zur Zukunft der Bundeswehr*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/resource/blob/13708/015be272f8c0098f1537a491676bfc31/weissbuch2016-barrierefrei-data.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundeswehr (Hg.) (Juni 2020). *Personalzahlen der Bundeswehr*. Verfügbar unter <https://www.bundeswehr.de/de/ueber-die-bundeswehr/zahlen-daten-fakten/personalzahlen-bundeswehr> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Bundeswehr (Hg.) (Juli 2019). *Wir entwickeln nicht nur Streit-, sondern auch Führungskräfte. Mach, was wirklich zählt. Karriere als Offizier (m/w/d). Ihr Einstieg mit (Fach-)Abitur oder Studienabschluss*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.bundeswehrkarriere.de/blueprint/servlet/blob/168496/a3d170fa3fd540ec762580b38d4aeb88/broschuere-offiziere-data.pdf> (Zugriff am: 25.08.2020).
- BwConsulting (Hg.) (15.04.2020). *AGENDA Ausbildung*. Verfügbar unter <https://www.bwconsulting.de/agenda-ausbildung/> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Carstens, P. (12.03.2020). *Die Personalmissere der Bundeswehr*. *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)*, *FAZ.NET*. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/personalmissere-bundeswehr-nur-bedingt-einsatzbereit-16674580.html> (Zugriff am: 24.08.2020).

- Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode (Hg.) (06.03.2020). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Marie-Agnes Strack-Zimmermann, Alexander Graf Lambsdorff, Grigorios Aggelidis, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP*. Drucksache 19/16617 – Stand der Agenda Ausbildung bei der Bundeswehr. Verfügbar unter: <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/176/1917686.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode (Hg.) (28.01.2020). *Unterrichtung durch den Wehrbeauftragten. Jahresbericht 2019 (61. Bericht)*. Berlin. Verfügbar unter <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/165/1916500.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Deutscher Bundestag, 19. Wahlperiode (Hg.) (29.05.2019). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Dr. André Hahn, Gökay Akbulut, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE*. Drucksache 19/9632. – Umfang von Werbemaßnahmen der Bundeswehr im Jahr 2018. Verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/19/105/1910515.pdf> (Zugriff am: 25.08.2020).
- Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode (Hg.) (23.03.2011). *Beschlussempfehlung und Bericht des Verteidigungsausschusses (12. Ausschuss) zu dem Gesetzentwurf der Bundesregierung. Drucksache 17/5239*. – Drucksache 17/4821 – Entwurf eines Gesetzes zur Änderung wehrrechtlicher Vorschriften 2011 (Wehrrechtsänderungsgesetz 2011 – WehrRÄndG 2011) Verfügbar unter <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/052/1705239.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode (Hg.) (21.02.2011). *Drucksache 17/4821. Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Änderung wehrrechtlicher Vorschriften 2011. (Wehrrechtsänderungsgesetz 2011 – WehrRÄndG 2011) (Gesetz zur Aussetzung der Wehrpflicht)*. Verfügbar unter <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/048/1704821.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Dörfler-Dierken, A. (2019). *Frauen in den Streitkräften. Problemfeld: Sexuelle Belästigung*. In U. Hartmann & C. von Ros (Hg.), *Jahrbuch Innere Führung 2019. Bundeswehr im Aufbruch. Hindernisse von den verteidigungspolitischen Vorstellungen der AfD bis zu den sicherheitspolitischen Meinungen in der Zivilgesellschaft*, S. 224–248. Berlin: C. Hartmann Miles-Verlag
- Dorsch, A. (20.09.2018). *#retten #kämpfen #führen. Imagewechsel der Bundeswehr-Rekrutierungskampagne*. IMI (Informationsstelle Militarisierung e. V.) – Analyse. Nr. 23/2018. Verfügbar unter <http://www.imi-online.de/download/IMI-Analyse2018-23-Berufekampagne.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).
- Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H) (Hg.) (31.12.2019). *Zahlen, Daten, Fakten 2020*. Verfügbar unter [https://www.hsu-hh.de/wp-content/uploads/2020/08/leporello\\_zahlen-daten-fakten\\_2020.pdf](https://www.hsu-hh.de/wp-content/uploads/2020/08/leporello_zahlen-daten-fakten_2020.pdf) (Zugriff am: 25.08.2020).
- Henke, J. & Geest, D. (Hg.) (2019). *Karrierewege von Bundeswehr-Offizieren. Absolventen beider Bundeswehr-Universitäten geben Einblicke in ihren beruflichen Alltag*. Norderstedt: Books on Demand.
- Janke, R. (2017). *Toxic leaders – auch in der Bundeswehr?* In: U. Hartmann & C. von Rosen (Hg.), *Jahrbuch Innere Führung 2017. Die Wiederkehr der Verteidigung in Europa und die Zukunft der Bundeswehr*, S. 189–207. Berlin: Carola Hartmann Miles-Verlag.

- Reichenberger, F. (2018). *Der gedachte Krieg. Vom Wandel der Kriegsbilder in der militärischen Führung der Bundeswehr im Zeitalter des Ost-West-Konflikts*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Schlüter, A. & Winde, M. (Hg.) (2009). *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (Reihe Positionen).
- Vereinte Nationen (Hg.) (2000). *Resolutionen und Beschlüsse des Sicherheitsrats*. Verfügbar unter [https://www.un.org/depts/german/sr/sr\\_00/sr1325.pdf](https://www.un.org/depts/german/sr/sr_00/sr1325.pdf) (Zugriff am: 24.08.2020).
- Wiki-Service Bw (Hg.) (2020). *IF-Report 2020*. (Intranet der Bundeswehr).
- Zentrum Innere Führung (Hg.) (2020). *Portal Innere Führung – Gute Führung von Anfang an vermitteln (PIF): Plattform zum internen Wissensmanagement*. (Intranet der Bundeswehr).
- Zentrum Innere Führung (ZInFü) (Hg.) (2019). *Lehrgangskatalog 2019*. (Portal Innere Führung, PIF). (Intranet der Bundeswehr).
- Zentrum Innere Führung (ZInFü) (Hg.) (01.08.2017). Die Geschichte des Zentrums Innere Führung. Koblenz. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/resource/blob/14000/f7651df2ed6676d75be6e3ce49b585f5/b-01-02-01-download2-data.pdf> (Zugriff am: 24.08.2020).

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Innere Führung mit dem Leitbild des „Staatsbürgers in Uniform“	97
Abb. 2	Beispiele für Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Kompetenzbereichen der Inneren Führung	102
Abb. 3	Vom Selbst- und Qualitätsverständnis zum Monitoring „Innere Führung und Diversität“	110

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Vereinfachte Beispielübersicht über die sukzessiven Etappen der Offiziersausbildung für Truppenoffiziere, u. a. nach Informationen gemäß BMVg Juli 2019.	95
--------	--	----

## Autor

Fregattenkapitan Simon Beckert ist Dezernent im Bereich Konzeption und Weiterentwicklung der Abteilung Weiterentwicklung Innere Führung im Zentrum Innere Führung der Bundeswehr in Koblenz.

## 3.3. Diversität und Polizei

THOMAS MODEL

### Abstract

Unsere Gesellschaft wird insgesamt bunter und vielfältiger. Menschen unterschiedlichster Herkunft haben in der Freien und Hansestadt Hamburg ihr Zuhause und vielleicht sogar ihre neue Heimat gefunden. Die Hansestadt als „Tor zur Welt“ präsentiert sich selbst gern mit Werten wie Toleranz und Weltoffenheit als festem Bestandteil einer sogenannten hanseatischen Haltung. Die Polizei genießt dabei in ihrer bürgernahen Grundeinstellung das Vertrauen des weit überwiegenden Teils unserer Gesellschaft. Damit die Polizei im positiven Sinne ein Spiegelbild unserer demokratischen Gesellschaft sein kann, muss Vielfalt in der Polizei nicht nur zugelassen, sie muss darüber hinaus systematisch und wertschöpfend gestaltet werden. Die Richtigen für den Polizeiberuf finden zu können, ist zunehmend auch eine Frage der Vielfalt. In einer „Arbeitswelt 4.0“ ist Vielfalt nicht mehr nur der Ausdruck einer modernen, demokratischen Polizei in einer pluralisierten Gesellschaft. Vielfalt entscheidet nach meiner Überzeugung über den Erfolg oder den Misserfolg polizeilicher Organisationen. Hinzu kommt, dass die steigende Dynamik notwendiger Entscheidungsprozesse in modernen Arbeitswelten schon heute die Organisation zunehmend überfordert. Die Frage ist, wie die Polizei für die Herausforderungen der Zukunft sowohl organisatorisch als auch personell fit gemacht werden kann. Mit meinem Beitrag möchte ich aus meiner Sicht Aufschluss geben über die Bedeutung des Themas „Diversity“ für die Polizei Hamburg. In diesem Zusammenhang stelle ich u. a. Daten über den Personalbestand der Polizei Hamburg sowie dessen Zusammensetzung zur Verfügung und begründe die Notwendigkeit wie die Hintergründe der aktuellen Einstellungsoffensive für die Polizei. Mit Blick auf den Nachwuchs und die Führungskräfte der Polizei arbeite ich exemplarische Lehrinhalte heraus, die der vielfaltsorientierten und insbesondere interkulturellen Kompetenzvermittlung dienen. Am Beispiel der Gestaltung des Personalkörpers gehe ich auf die zukunftsorientierten Herausforderungen für die Organisation ein.

**Schlagnote:** Wertschöpfende Diversität, Arbeitswelt 4.0, Einstellungsoffensive, standardisierte Auswahlverfahren, diversitätsrelevante Curricularentwicklung

Our society as a whole is becoming more colourful and diverse. People of the most diverse origins have found their home and perhaps even their new homeland in the Free and Hanseatic City of Hamburg. The Hanseatic city as the “gateway to the world” likes to present itself with values such as tolerance and cosmopolitanism as an integral part of a so-called Hanseatic attitude. The police, in its citizen-oriented basic attitude, enjoys the trust of the vast majority of our society. In order for the police force to be a positive reflection of our democratic society, diversity in the police force must not only



be allowed, it must also be made systematic and value-added. Finding the right person for the police profession is increasingly also a question of diversity. In a “working world 4.0”, diversity is no longer just the expression of a modern, democratic police force in a pluralised society. I am convinced that diversity determines the success or failure of police organisations. In addition, the growing dynamics of necessary decision-making processes in modern working environments are already increasingly overburdening the organisation. The question is how the police can be made fit for the challenges of the future, both in terms of organisation and personnel. With my article I would like to give police, in my view, information on the importance of the topic “Diversity” for the Hamburg. In this context, I provide, among other things, data on the staffing level of the Hamburg police force and its composition and justify the necessity as well as the background of the current recruitment offensive for the police. In view of the young talent and the executives of the police force, I work out exemplary teaching contents that serve the diversity oriented and especially intercultural competence transfer. Using the example of the design of the personnel body, I deal with the future-oriented challenges for the organisation.

**Keywords:** value-added diversity, world of work 4.0, recruitment offensive, standardized selection procedures, diversity-relevant curricular development

### 3.3.1. Hinführung

Kulturen werden bestimmt durch Kommunikation und Haltung. Die besondere Rolle der Polizei in einem demokratischen Rechtsstaat verlangt ein polizeiliches Verhalten, welches Vertrauen der Bevölkerung in die Polizei rechtfertigt. Völlig zu Recht ist daher das Thema der wertschätzenden Polizeikultur in Hamburg seit einigen Jahren in den Mittelpunkt eines Hierarchie übergreifenden Diskussionsprozesses gerückt worden, koordiniert und begleitet durch eine eigens dafür geschaffene Stabsstelle, die direkt beim Polizeivizepräsidenten der Polizei Hamburg angebunden ist.

Die Polizei befindet sich, wie andere Unternehmen auch, in einem rasanten Veränderungsprozess, der vor allem dominiert wird durch einen grenzenlos wirkenden technologischen Fortschritt im Zusammenhang mit der Digitalisierung. „Digitalisierung zum Wohle der Menschen“ war das zentrale Thema der Digitalklausur der Bundesregierung vom 17./18.11.2019. Unter anderem wurde dort die Frage aufgeworfen, ob „wir es in einer von Daten getriebenen Welt schaffen, eine verantwortungsvolle und innovative Wertschätzung zu erhalten“ (Die Bundesregierung 18.11.2019),

Veränderungsprozesse haben die Polizei schon immer begleitet. Ihre Aufgabe als Trägerin des Gewaltmonopols muss es dabei sein, sich im positiven Sinne mit der Gesellschaft mitzuentwickeln. Als sicher gilt meiner Auffassung nach, dass die Veränderungen, die eine digitale Gesellschaft mit sich bringen, über vergangene Veränderungsprozesse hinausgehen. Diskussionen um sogenannte „Shared Spaces vs. Traditional Headquarters“ erobern einschlägige Fachkonferenzen (vgl. Model 2018, S. 2), die sich mit diesen Veränderungen auseinandersetzen. Mit der fortschreitenden Digi-

alisierung verändert sich unser Lebensstil grundlegend. Die uns bekannte und vertraute Arbeitswelt befindet sich im Wandel. Bezogen auf die Polizei, stellt sich für mich die Frage, wie sie dafür „fit“ gemacht werden kann.

Mit Blick auf meine eigene berufliche Vergangenheit in der Polizei seit Oktober 1987 sowie dem heutigen Betrachtungshorizont als Leiter der Akademie der Polizei Hamburg schaue ich dabei aus meiner persönlichen Erfahrung heraus auf ein Spannungsfeld, welches sich im Zusammenhang mit den eben beschriebenen Anforderungen an die Polizei aus meiner Sicht mehr und mehr zu einem Dilemma entwickelt: Verschiedenheit versus Uniformität!

Im Rahmen meines Vortrages anlässlich der Herbsttagung des Bundeskriminalamtes am 22.11.2018 zum Thema „Personalmanagement in der Polizei“ (vgl. Model 2018., S. 2) hatte ich betont, dass „Polizei 2020“ oder „Polizei 4.0“ nach meiner Überzeugung nicht nur eine technische, sondern vielmehr eine personalwirtschaftliche Frage ist. Die zunehmende Dynamik von Arbeitsprozessen erfordert vor allem eine vielfältige Organisation. Sei es angesichts der mit der Digitalisierung einhergehenden Vernetzung und internationalen Kryptierung von Täterinnen und Tätern oder der Notwendigkeit der Schaffung einer diversitären Organisation, um Vielfalt in Form von Migration, verschiedenen Geschlechtern und deren Karrieremöglichkeiten in der Polizei oder unterschiedlichen sexuellen Neigungen zulassen zu können – es muss überprüft werden, ob die Strukturen der Sicherheitsbehörden insgesamt den komplexen Herausforderungen der Zukunft gewachsen sind. Eine diverse Kultur ist mehr und mehr die Voraussetzung für akzeptierte und erfolgreiche Polizeiarbeit. Damit einhergehend, stellt sich die Frage nach einem Kompetenzprofil der Polizistin/des Polizisten der Zukunft sowie die Frage, wie wir die geeigneten Nachwuchskräfte im „Kampf der Organisationen um die besten Köpfe“ überhaupt gewinnen wollen.

„Roboter werden Menschen überlegen sein“, behauptete schon Stephen Hawking. „Corona treibt die Automatisierung an. Es schlägt die Stunde der Roboter“, so die Titelzeile eines jüngeren Beitrags des Tagesspiegels (Barthels 2020). Die Autorin dieses Artikels greift dabei eine aktuelle Diskussion von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf, nach der die Zeit einer ausschließlich von Effizienz geprägten Globalisierung mit der aktuellen Corona-Krise und den Auswirkungen auf die weltweite Wirtschaft ihr Ende gefunden haben könnte (vgl. Kilic & Marin 10.05./13.05.2020). Statt Effizienz sei zur wirtschaftlichen Bewältigung der Pandemie besonders Resilienz gefragt. Die Robotik sei ein Ausweg aus der Krise, weil sie Verlässlichkeit bietet und dem empfindlichen, fehler- und konfliktbehafteten Menschen schon von daher überlegen ist, sodass Ausfälle vermieden werden können. Aus diesen Gründen sei sie zugleich als Chance und Risiko zu werten (vgl. ebd.), was auch für die Entfaltung von Diversität in digitalen Arbeitsumgebungen gilt. Denn die Ermöglichung einer omni-präsenten – adressatenunspezifischen – Informationsvermittlung und -aufnahme kann nicht nur die Verdrängung von Vielfalt und Perspektivwechseln fördern, sondern vor allem auch zur Homogenisierung einer unreflektierten Meinungsbildung führen und somit demokratische Prozesse z. B. durch Manipulation gefährden (vgl. Model 2018, S. 5).

Digitalisierung kann letztlich zur Fördererin von Intoleranz werden. Vielfalt in der Organisation ist meines Erachtens die geeignete Antwort darauf. Und so ist die jetzige Pandemie, so merkwürdig es sich vielleicht liest, aus meiner Sicht auch eine große Chance für das Thema Diversität.

Als Leiter einer polizeilichen Bildungseinrichtung sind dies insgesamt weitere sehr gute Gründe, mich persönlich für mehr Vielfalt in der polizeilichen Organisation sowie ein kompetentes Diversity Management einzusetzen.

### 3.3.2. Ist-Stand-Analyse des Personalbestands und der Personalplanung der Polizei Hamburg – in den Bezügen des öffentlichen Dienstes der Stadt Hamburg

Die Annäherung an den Personalbedarf der Polizei Hamburg soll zunächst dadurch erfolgen, dass deren Personalbestand mit dem der öffentlichen Verwaltung anteilig ins Verhältnis gesetzt wird. Dazu gibt die unten stehende Tabelle 1 einen Überblick über den gesamten Personalbestand in der öffentlichen Verwaltung der Freien und Hansestadt Hamburg in den Jahren 2016 bis 2018 und bezieht somit die Angehörigen des „Polizeivollzugs“ ein.

Der statistische Personalbestand im öffentlichen Dienst in der Freien und Hansestadt Hamburg liegt bei 71.290 Beschäftigten, davon sind 40.391 Mitarbeitende verbeamtet. Im Staatsdienst sind sie zuständig für 1,84 Millionen Hamburger:innen sowie für 102.996 Unternehmen. Der Anteil von Frauen in Spitzenfunktionen (B-Be-soldung) liegt mit 29,3 % noch deutlich unter dem Gesamtanteil der Beschäftigten. Der Einstellungsanteil an Migrantinnen und Migranten liegt dafür seit Jahren bei nahezu 20 %, im Jahr 2019 bei 19,9 %.

**Tabelle 1:** Statistischer Personalbestand im öffentlichen Dienst der Freien und Hansestadt Hamburg (Personalamt 2019; Model 2020, S. 12)

Statistischer Personalbestand	2016			2018		
	m	w	Ges	m	w	Ges
Unbefristet Beschäftigte	29.052	36.148	65.200	29.279	7.277	66.556
Befristet Beschäftigte	2.030	2.373	4.403	2.186	2.548	4.734
Auszubildende	1.833	2.018	3.851	2.369	2.460	4.829
<b>Verschiedene Aspekte</b>						
Beamt*innen	19.480	20.499	39.979	19.416	20.975	40.391
Arbeitnehmer*innen	11.602	18.022	29.624	12.049	18.850	30.899
Vollzeit	26.628	19.454	46.082	26.687	19.811	46.498
Teilzeit	4.454	19.067	23.521	4.778	20.013	24.791

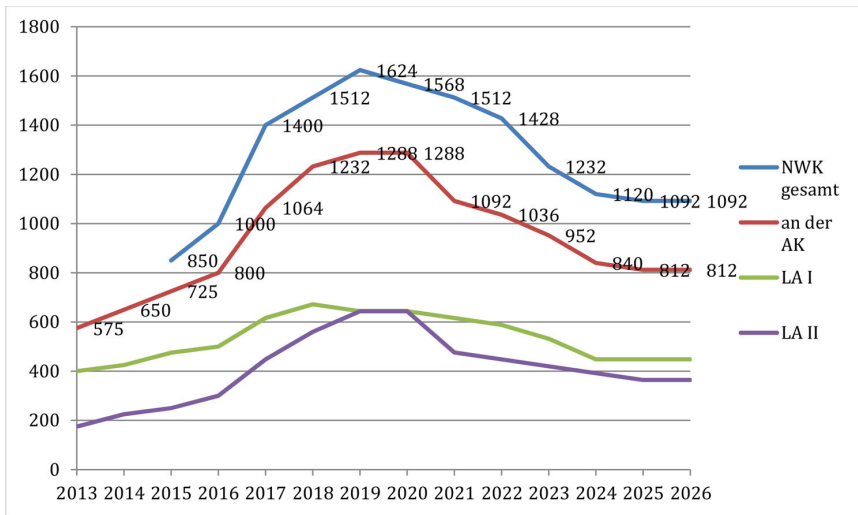
(Fortsetzung Tabelle 1)

<b>Altersstruktur</b>						
bis 29 Jahre	7,5 %	9,2 %	8,4 %	8,0 %	9,6 %	8,9 %
30–39 Jahre	20,8 %	24,1 %	22,6 %	21,9 %	24,7 %	23,5 %
40–49 Jahre	25,5 %	25,1 %	25,3 %	23,5 %	23,8 %	23,7 %
50–59 Jahre	35,3 %	30,3 %	32,5 %	35,5 %	30,5 %	32,7 %
ab 60 Jahre	11,0 %	11,2 %	11,1 %	11,1 %	11,4 %	11,3 %
<b>Schwerbehinderte</b>		6,8 %			6,6 %	
<b>Polizeivollzug</b>						
	5789	1940	7729	5639	2091	7730

### Einstellungsoffensive der Stadt Hamburg

Auf den statistischen Personalbestand der Polizei Hamburg wurde mit der letzten Zeile der vorstehenden Tabelle („Polizeivollzug“) schon Bezug genommen. Weiterführend lässt sich am Beispiel der folgenden Daten sehr gut aufzeigen, aus welchen Gründen die 2016 initiierte Einstellungsoffensive erforderlich ist. Zum einen wird erkennbar, dass die sich abzeichnende demografische Entwicklung in der Polizei bei den Einstellungsplanungen der vergangenen Jahre nicht genügend berücksichtigt wurde. Zu bedenken ist dabei, dass sich die Einstellungsplanungen zwar grundsätzlich an der prognostizierbaren Entwicklung des Personalbestandes orientieren, letztlich aber vor allem die konkreten haushälterischen Möglichkeiten den Rahmen für die Anzahl der Nachwuchskräfte in der Polizei setzen. Das entstandene Defizit versucht man nunmehr zu kompensieren, wodurch sich aber ein auftretendes Personaldelta nicht mehr verhindern lässt, weil die ausgebildeten Nachwuchskräfte zu einem Zeitpunkt zur Verfügung stehen, zu dem sie die durch die Entwicklung der Ruhestandszahlen entstehenden personellen Verluste nicht ausgleichen können.

Verschärft wird die Situation noch durch den Umstand, dass die Polizei unter Berücksichtigung der Entwicklung der Sicherheitslage in den letzten Jahren und den damit einhergehenden Entscheidungen des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg wachsen soll.



**Abbildung 1:** Entwicklung der Anzahl der Nachwuchskräfte (NWK), die sich zeitgleich an der Akademie (AK) der Polizei Hamburg befinden – unter Berücksichtigung der Auszubildenden/Studierenden der Laufbahnabschnitte (LA) I, Ausbildung des mittleren Dienstes, und II, Bachelorstudium zum gehobenen Dienst (Projekt „Einstellungsoffensive“ der Polizei Hamburg, Stand: 14.01.2020)

Die nachfolgenden Daten der Tabelle 2 belegen, dass die Personalplanung im Zuge der Einstellungsoffensive seit 2016 rein reaktiv erfolgt ist. So haben sich schon im Jahr 2012 in Vollzeit insgesamt 2.405 Beamtinnen und Beamte der Polizei Hamburg (2234 männlich, 171 weiblich) in der Altersgruppe von 50–59 Jahren befunden. Zu beachten ist dabei, dass die altersmäßige Grenze für den Eintritt in den Ruhestand für Polizistinnen und Polizisten in Hamburg immer noch bei 60 Jahren (ohne Wahrnehmung einer Verlängerungsoption) liegt. Der Großteil dieser Gruppe befindet sich aktuell also bereits im Ruhestand.

Unter Berücksichtigung der statistischen Parameter, nach denen

- die Ausbildung für den mittleren Dienst zweieinhalb Jahre sowie für das Bachelorstudium drei Jahre betragen,
- die durchschnittliche Verlustquote an Nachwuchskräften während der Ausbildung mindestens zehn Prozent beträgt,
- der Personalkörper der Polizei jährlich durch vorzeitige Entlassungen und andere Gründe gemindert wird,
- die Teilzeitquote in den letzten Jahren aus verschiedenen Gründen ansteigend ist und
- sonstige Abwesenheiten ansteigen (u. a. die zunehmende Beanspruchung von sogenannten „Sabbaticals“ vor allem durch jüngere Beamtinnen und Beamte),

konnte die Anzahl der Einstellungen in den Polizeivollzugsdienst die Anzahl der Abgänge vor allem in den Jahren 2018 und 2019 nicht auffangen. Traditionell wirken sich

derartige Effekte am stärksten im unmittelbaren Vollzug der Polizei aus, d. h. die Anzahl der für die Bürger:innen sichtbaren Polizeibeamtinnen und -beamten hat in den zurückliegenden Jahren abgenommen, und dies vor dem Hintergrund steigender und komplexer werdender Anforderungen.

**Tabelle 2:** Verteilung des Personalbestandes Altersgruppen sowie Geschlechter; Vergleich der Jahre 2012 und 2019 (ePeCo elektronisches PersonalControlling, Auswertungs-Tool der Personalabteilung der Polizei Hamburg, Dezember 2019)

2012		Beamte und Beamtinnen		Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen	
	Altersgruppe	m	w	m	w
Teilzeit	keine Angabe	3		5	2
	bis 29 Jahre	6	53	2	2
	30 bis 39 Jahre	36	347	2	28
	40 bis 49 Jahre	54	223	19	106
	50 bis 59 Jahre	37	79	22	85
	ab 60 Jahre		3	15	26
Vollzeit	bis 29 Jahre	751	523	15	20
	30 bis 39 Jahre	1.310	527	108	45
	40 bis 49 Jahre	2.017	262	298	119
	50 bis 59 Jahre	2.234	171	234	160
	ab 60 Jahre	42	7	46	28
2019		Beamte und Beamtinnen		Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen	
	Altersgruppe	m	w	m	w
Teilzeit	bis 29 Jahre	18	43	13	20
	30 bis 39 Jahre	56	431	7	31
	40 bis 49 Jahre	58	291	19	39
	50 bis 59 Jahre	109	138	33	113
	ab 60 Jahre	4	7	17	38
Vollzeit	bis 29 Jahre	1367	1.008	38	28
	30 bis 39 Jahre	1.256	510	133	45
	40 bis 49 Jahre	1.227	321	221	75
	50 bis 59 Jahre	2.356	296	331	185
	ab 60 Jahre	92	16	100	65

Mit der seit 2016 greifenden Einstellungsoffensive soll dieser Entwicklung entgegengetreten werden. Die Anzahl der Polizistinnen und Polizisten soll sich bis Ende 2021 sogar um 300 besetzte Stellen erhöhen. Um dieses ambitionierte Ziel zu erreichen, wurden die Ausbildungskapazitäten an der Akademie der Polizei (AK) sowohl in personeller als auch räumlicher und finanzieller Hinsicht massiv verstärkt. In Zeiten hoher qualitativer Anforderungen sowie angesichts der eingangs beschriebenen Einflussfaktoren auf den Polizeiberuf ist dies dennoch eine Mammutaufgabe. Mit dem Stand vom Juni 2020 kann man aber sagen, dass die Zielzahlen voraussichtlich erreicht werden und die Polizei entsprechend der Vorgaben wachsen wird.

Erfreulicherweise ist aus der Tabelle 2 ein aufwachsender Anteil von Frauen in der Polizei ablesbar. Deutlich erkennbar wirkt sich der Trend einer stärkeren Einstellung von Frauen in den Polizeivollzugsdienst schon auf die Entwicklung der Geschlechterverteilung in den jüngeren Jahrgängen aus. Zu fordern ist, dass sich diese Entwicklung in den kommenden Jahren auch im Anteil von Frauen in Führungspositionen der Polizei wiederfindet.

Eine weitere Entwicklung zeigt bereits ihre Spuren. Rund 20,8 Millionen der in der Bundesrepublik lebenden Menschen weisen einen Migrationshintergrund auf (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 19.09.2019); das sind 25,5 Prozent der Gesamtbevölkerung. Die Polizei begegnet nicht nur im Außenverhältnis einem divergierenden Kulturverständnis, sondern es versehen immer mehr Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Wurzeln in der Organisation ihren Dienst. In vielen Bundesländern werden seit längerer Zeit nicht nur EU-Bürger:innen, sondern auch Nicht-EU-Bürger:innen als Polizeivollzugsbeamtinnen und -beamte eingestellt. In Hamburg liegen die Einstellungszahlen von Menschen mit einem Migrationshintergrund seit Jahren bei nahezu 20 Prozent.

Betrachtet man zudem die zunehmende gesellschaftliche Emanzipierung von Minderheiten in der Polizei im Zusammenhang mit der Religionsausübung oder der sexuellen Orientierung kann man schon für die kommenden Jahre eine vielfältige polizeiliche Organisation prognostizieren.

### **3.3.3. Initiativen der diversitätsorientierten Nachwuchsgewinnung und -bildung bei der Polizei Hamburg**

#### **Diversitätsrelevante Merkmale der Einstellungsverfahren**

Bereits seit 2010 wird das aktuelle Einstellungs- und Auswahlverfahren der Polizei Hamburg auf psychologische Standards, wissenschaftliche Validität, Reliabilität und Objektivität sowie Effizienz überprüft, angepasst sowie weiterentwickelt. Die Einstellungsstelle der Polizei Hamburg realisiert schrittweise ein gestuftes System, in dem nach einem standardisierten Verfahren die geeigneten Bewerber:innen ausgewählt werden. Die Elemente des aktuellen Einstellungsverfahrens sind:

1. ein Rechtsschreib- sowie ein Intelligenztest,
2. ein multimodales Interview (MMI – strukturiertes Auswahlgespräch), für Studienbewerber:innen zusätzlich mit Rollenspiel,
3. ein Sporttest in Verbindung mit einer ärztlichen Untersuchung.

Das multimodale Interview (2) wird durch eine Prüfungskommission durchgeführt. Durch den gezielten Einsatz geschulter sowie besonders erfahrener und hochrangiger Polizeibeamtinnen und -beamter mit Personalführungsaufgaben soll u. a. sichergestellt werden, dass Bewerber:innen mit erkennbaren charakterlichen Mängeln (z. B. einer hohen und unreflektierten Waffenaffinität oder anderen auffälligen Merkmalen in der Persönlichkeit, die mit dem Polizeiberuf nicht vereinbar sind) aus dem Verfahren herausgefiltert werden können. In dem Interview werden die Bewerber:innen auch nach ihrer Motivation für das Ergreifen des Polizeiberufs gefragt. Die Auswahl insgesamt erfolgt streng nach dem Prinzip der Bestenauslese, also nach Kriterien und unter Bedingungen, die für alle gleich gelten.

Bei der Beurteilung sollen ausschließlich Leistungs- und Potenzialindikatoren berücksichtigt werden. Da dies in der Praxis schwierig ist, weil weitere periphere Hinweisreize wie z. B. Hautfarbe und Geschlecht aufgrund bestehender Assoziationen unser Urteil systematisch beeinflussen, sieht das nach DIN-Norm zertifizierte Verfahren der Polizei Hamburg einen einheitlichen und verbindlichen Fragenkatalog im Rahmen des MMI, also eines strukturierten Interviews, vor, mit dem subjektive Bewertungsmaßstäbe weitestgehend ausgeblendet werden sollen.

Eine aus Vielfaltsgründen sicherlich wünschenswerte Verfahrensweise, nach der Aspekte wie Geschlecht, Herkunft oder berufliche Vorqualifikationen bevorzugt werden können, ist schon aus verfassungsrechtlichen Gründen kaum möglich, da entsprechende Auswahlmechanismen Eingriffe in Art. 22 Abs. 2 Grundgesetz darstellen könnten. An dieser Stelle möchte ich auf die aktuelle Rechtsprechung im Hinblick auf die vorrangige Bedeutung von Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung bei der Auswahl von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Kontext zu anderen in Betracht kommenden Kriterien hinweisen. In einem eingeschränkten Maß können und werden allerdings besondere und für den Polizeiberuf dienliche Fähigkeiten (z. B. besondere Sprachkenntnisse) bewertet, deren Vorliegen zu Rangverbesserungspunkten im Einstellungsverfahren führen kann. Derartige Kompetenzen können die allgemein gültigen Auswahlkriterien aber allenfalls ergänzen, nicht aber ersetzen.

### **Rückbindung der standardisierten Auswahlverfahren an empirische Forschung**

Grundsätzlich ist festzustellen, dass es immer noch wenige empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die für die Ausübung des Polizeiberufs erforderlichen Kompetenzen gibt. Im Rahmen eines bislang in der Polizei von Bund und Ländern einzigartigen Forschungsprojektes hat sich die Akademie der Polizei Hamburg gemeinsam mit der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin daher das Ziel gesetzt, empirisch abgesicherte Erkenntnisse zur polizeilichen Personalauswahl zu erarbeiten. Unter Federführung des dort tätigen Wim Nettelstroth soll auf der Grundlage seiner jüngst



erschienenen Studie (vgl. Nettelstroth, Martens & Binder 2019) das erste evidenzbasierte Anforderungsprofil für die Polizei entwickelt werden. Ziel ist es, zentrale zukunftsorientierte Kompetenzen für den Polizeiberuf herauszuarbeiten und die Mechanismen des bislang praktizierten Einstellungsverfahrens auf die Geeignetheit hin zu überprüfen und anzupassen. Im Zentrum des Organisationsinteresses der Polizei stehen dabei neben den bekannten kognitiven Leistungstests auch Verfahren, mit denen die Bindung an eine Organisation, die für den Polizeiberuf von zentraler Bedeutung ist, gemessen werden kann. Von besonderer Relevanz sind darüber hinaus Verfahren, mit denen die Persönlichkeit der Bewerberin oder des Bewerbers überprüft werden kann. Darüber hinaus ist die Akademie der Polizei Hamburg bestrebt, die Bedingungen und Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Einstellungsverfahren in Bund und Ländern zu vergleichen und Kooperationen zu vereinbaren.

Im Mittelpunkt der aktuellen Bemühungen der Akademie um eine geeignete und zukunftsweisende Einstellung von Nachwuchskräften steht also die Frage, mit welchen Verfahren die bestmögliche Auswahl erreicht werden kann und inwiefern das Anforderungs- und Kompetenzprofil für die Polizei, an welchem sich die künftigen Anforderungen zu messen haben, angepasst und aktualisiert werden muss.

### **Diversitätsrelevante Merkmale der Ausbildung und des Studiums**

Während der Ausbildung legt die Akademie der Polizei besonderen Wert auf einen intensiven Austausch, sowohl horizontal-kollegial, d. h. jeweils zwischen den Führungskräften, den Lehrenden sowie den Lernenden untereinander, als auch vertikal-hierarchisch in entsprechenden Formaten, die einen Ebenen übergreifenden Diskurs in der Bildungseinrichtung ermöglichen.

Durch die Einführung einer Vielzahl neuer Seminare und anderer Veranstaltungen sollen die Rolle der Polizei in der Demokratie sowie ein auf der freiheitlich demokratischen Grundordnung basierendes politisches Grundverständnis verdeutlicht werden. Beispielhaft können die folgenden Formate benannt werden:

#### **Ausbildung des mittleren Dienstes (Laufbahnabschnitt I der Polizei):**

- Seminare wie „Rolle der Polizei in der demokratischen Gesellschaft“
- Soziale Medien – Umgang damit, Außenwirkung und Konsequenzen
- Soziale Tage und Projektstage – Inklusionstag, Besuch von Flüchtlingseinrichtungen, inklusive einer Befassung mit entsprechenden Lebensläufen und Schicksalen
- Ethik-Seminare und Unterricht durch die Polizeiseelsorger:innen
- Politik-Unterricht mit den Schwerpunkten Grund- und Menschenrechte und dem Besuch der KZ-Gedenkstätte Neuengamme
- Rechtsseminare, u. a. Grundrechte als Abwehrrechte, Beamtenpflichten, Remonstration und „polizeilicher Imperativ“

**Bachelorstudium zum gehobenen Dienst (Laufbahnabschnitt II der Polizei):**

- Staatsrecht und Grundrechte – intensive Ausbildung im Bereich Rechtsstaatlichkeit, Menschenwürde, Gleichbehandlung, religiöse Toleranz und Grundrechte im Allgemeinen (60 Präsenzstunden)
- Psychologie – u. a. Lehrveranstaltungen zu den Themen „Soziales Denken, Fühlen und Verhalten“ sowie „Aggression und Kriminalität“
- Soziologie/Kriminologie – „Polizei in der Gesellschaft“, inklusive Reflexion der besonderen Rolle der Polizei
- Ethik-Seminar-Modul „Zusammenarbeit, Führung und Ethik“, u. a. Stellenwert von Normen und Werten, Werthaltungen in der Polizei, Gewalt in der Polizei

**Auszubildende und Studierende:**

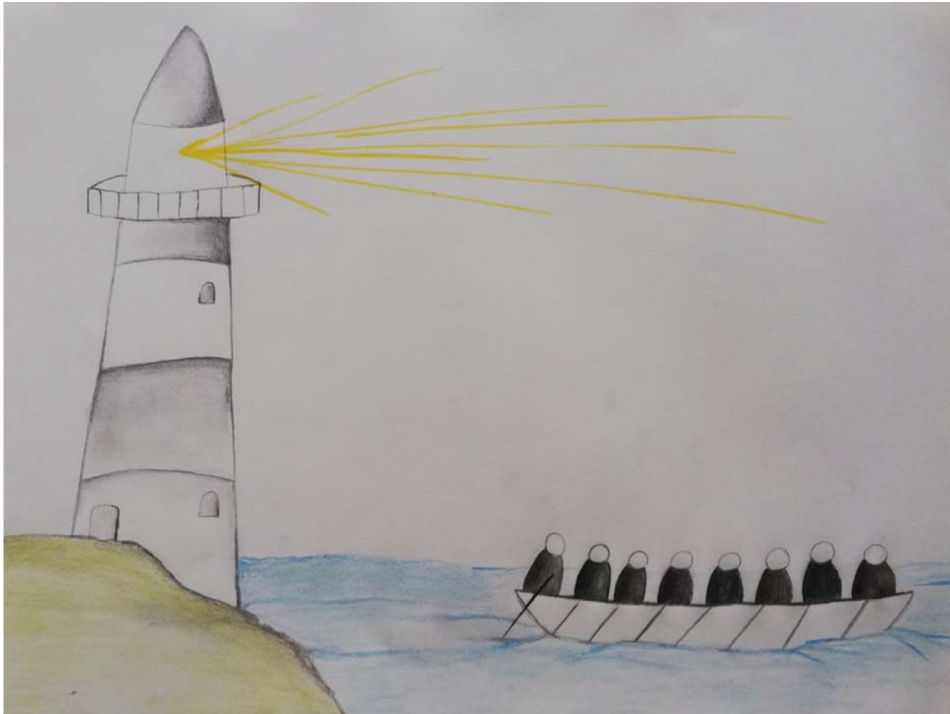
- Praktikums- bzw. Reflexionsseminare, in denen die Praxiserfahrungen reflektiert werden.
- Hier wird u. a. darauf geachtet, wie die Nachwuchskräfte von ihren Erlebnissen berichten und ob sich durch Einsätze oder durch Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen grundsätzlich die Einstellung zum Umgang mit anderen Kulturen oder sozialen Minderheiten verändert.
- Nutzung der Ausstellung im Polizeimuseum zum Thema „Polizei in der NS-Zeit“
- Auslandsfahrten, u. a. Gedenkstättenfahrt nach Polen, Besuch des KZ Auschwitz sowie Israel-Besuch

**Institut für Transkulturelle Kompetenz (ITK)**

Für das Thema Diversität besonders hervorzuheben sind die Seminare des Instituts für Transkulturelle Kompetenz (ITK) der Akademie der Polizei Hamburg. Die Studierenden und Auszubildenden erhalten unter Einbeziehung von Lehrenden und Gesprächspartnerinnen und -partnern aus anderen Kulturen Einblicke in deren Lebensweise und Werthaltungen. Neben kulturellen Besuchen wie z. B. von Moscheen geht es auch um die Bewältigung besonderer Einsatzsituationen wie das Überbringen einer Todesnachricht an Menschen anderer Herkunft oder um Festnahmesituationen und deren Wirkung. Aufgegriffen werden geschlechtsspezifische Themen sowie allgemeine Verhaltensregeln beim Betreten von Wohnungen ebenso wie Fragestellungen im Zusammenhang mit Umgangsformen. All dies soll dazu dienen, der Nachwuchskraft ein besseres Verständnis über Menschen anderer Kulturen zu vermitteln. Gleichzeitig soll es in Einsatzsituationen helfen, ggf. unnötige Konflikte zu vermeiden. Die Arbeit des direkt bei der Akademieleitung angesiedelten ITK ist in den zurückliegenden drei Jahren zu einem elementaren Bestandteil der polizeilichen Ausbildung geworden.

### 3.3.4. Anforderung an die Diversität des Führungshandelns in polizeilichen Organisationen

Führungskräfte „züchten“ häufig Konformistinnen und Konformisten, die Polizei braucht aber Freigeister! Meine Aussage mag provozierend oder gar befremdlich klingen, ich ziehe damit aber die Konsequenz aus den eingangs beschriebenen Anforderungen an den Polizeiberuf und damit auch an die in der Organisation agierenden Führungskräfte. Digitale Arbeitsprozesse ersetzen nicht Beispiel gebende Persönlichkeiten. Es geht vielmehr darum, dass sich Führungskräfte zunehmend daran messen lassen müssen, Innovationsprozesse aktiv zu steuern und zu gestalten. Die Führungskraft als Leuchtturm, richtungsweisend, geradlinig und vor allem als Beispiel gebendes Vorbild hat nicht ausgedient, wie es die folgende Zeichnung (Abbildung 2) veranschaulichen soll:



**Abbildung 2:** Die traditionelle Rolle der Führungskraft als Beispiel und Orientierung gebender Leuchtturm (Model 2020)

Die Führungskraft selbst muss sich aber verändern und weiterentwickeln. Wertschöpfende Diversität kann in starren Hierarchien schon deshalb nur schwerlich gelingen, weil Hierarchien und die darauf (ausschließlich) ausgerichteten Führungskräfte diverse Denkweisen mindestens tendenziell unterbinden. Think Tanks und kollabora-

tive Netzwerke bieten einen geeigneten Ausweg aus der kreativen Monotonie hierarchischer Silos, indem sie andere Denkweisen gezielt ansprechen und fördern. Hierarchische Strukturen zu überdenken, heißt dabei nicht gleich, diese abzuschaffen.

Für polizeiliche Führungskräfte bedeutet dies, dass sie die Vielfalt in ihrem Zuständigkeitsbereich fair und produktiv gestalten müssen. Ein kompetentes Diversity Management, welches die Vielfalt des Dialoges und der Entscheidungsprozesse in Organisationen fördert, ist die Antwort auf eine zunehmend digitalisierte Arbeitswelt. Denn Vielfalt entscheidet nach meiner Überzeugung zunehmend über Erfolg und Misserfolg in einem Unternehmen/einer Organisation. Dies bezieht sich bei Weitem nicht nur auf die Geschlechterfrage oder die Notwendigkeit interkultureller Vielfalt in der Polizei, sondern auch darauf, dass das polizeiliche Management u. a. Aspekte wie Personalmarketing, Kreativität bei Problemlösungen oder Flexibilität verstärkt unter Diversitätsgesichtspunkten betrachten und umsetzen sollte. Die gesamte kollektive Intelligenz als Führungskraft optimal nutzen zu können, bedingt dabei, dass die Unterschiede zwischen den Individuen erhalten bleiben. Diversität wird dabei zu einem „Main Skill“ in der Arbeitswelt 4.0.

Die besondere Herausforderung für Führungskräfte in Organisationen besteht darin, dass eine zunehmend vernetzte Arbeitswelt das Gegenteil von Diversität erzeugen kann, wenn Führung in ihr nicht richtig „funktioniert“. Wenn Algorithmen zu wesentlichen Determinanten unseres Führungshandelns zu werden drohen, müssen moderne Führungskräfte ein Führungshandeln entgegensetzen, das nicht nur normen-, sondern vor allem verhaltensorientiert ist.

Nicht nur im Zusammenhang mit den beschriebenen Trends und Herausforderungen für polizeiliche Organisationen ist es an der Zeit, dass sich „polizeiliche Führungslehre“ zur „Gestaltung einer zeitgemäßen Führung“ (Thielmann, Weibler & Model 2020) neu orientieren muss. Bedingt durch neue bzw. sich rasch ändernde Megatrends in der Gesellschaft, haben sich die Anforderungen an die Führungskräfte auf allen Ebenen verändert und werden sich auch weiter verändern (vgl. Wendekamm, & Model 2018). Das „Polizeiliche Führungsmodell der transformationalen Kooperation als neues Leitmodell“ (vgl. Thielmann, Weibler & Model 2020, S. 57 ff.) setzt sich folgerichtig erstmals mit der Bedeutung von Werten und Ethik im Kontext von Staat und Gesellschaft sowie der Organisation der Polizei auseinander und leitet daraus das Element der Wertschätzung als einen von fünf zentralen Bausteinen ab (vgl. ebd., S. 103 ff.).

### **Institut für Führungskompetenz (IFK)**

Um den Anforderungen, denen sich Führungskräfte in der Organisation der Polizei zu stellen haben, besser gerecht werden zu können, hat im Jahr 2017 ein weiteres Institut seine Arbeit aufgenommen: das Institut für Führungskompetenz (IFK). Bezogen auf das Thema „Vielfalt“ geht es bei der Arbeit dieses Institutes um die Weiterentwicklung des Führungsverständnisses in der Polizei, getragen von Empathie und Wertschätzung, sowie um die Entwicklung individueller Führungskompetenzen.

Das IFK verfolgt die Ziele,

- zielgruppengerechte und funktionsbezogene Führungsfortbildungen zu realisieren,
- ein fachliches Kompetenzzentrum für Führungsfragen in der Organisation der Polizei zu sein,
- bei der Auswahl von Förderung von Nachwuchstalente zu unterstützen,
- Führungskräfte individuell und systematisch weiterzuentwickeln (u. a. durch Coaching in Verbindung mit einer Potenzialanalyse) sowie Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ihrer Mitarbeiterschaft zu begleiten,
- auf die Übernahme erster Führungsfunktionen vorzubereiten,
- Workshops durchzuführen sowie die Bildung eines Netzwerkes für Frauen in Führungsfunktionen zu implementieren,
- Seminare zum „Thema Führen und Gesundheit“ anzubieten,
- Angebote zum Thema „Gleichstellung und Personalvertretung“ zu unterbreiten und
- Angebote zum Thema „Umgang mit psychischen Erkrankungen“ zu gewährleisten.

Das IFK ergänzt somit das schon vorhandene Fortbildungsangebot der Akademie spezifisch für die Bedarfe der Führungskräfte der Polizei.

### 3.3.5. Zukunftsperspektiven der lernenden Organisation „Polizei in Hamburg“

Wenngleich Diversität viel mehr bedeutet als erfolgreiches Marketing, auf das es oftmals reduziert wird, möchte ich mich im Rahmen meiner Ausführungen auf zwei für die Polizei besonders wichtige Teilaspekte von Diversität konzentrieren, um die Relevanz von Vielfalt in der Organisation zu beleuchten. Diese sind aus meiner Sicht die Aspekte der polizeilichen Integrationsarbeit sowie der heterogenen Gestaltung unseres Personalkörpers.

#### **Die Relevanz von Integrationsarbeit durch die Polizei für die öffentliche Sicherheit**

Im Jahr 2019 verfügten in der Freien und Hansestadt Hamburg mehr als 30 % der Einwohner:innen über einen Migrationshintergrund. Bei den unter 18-Jährigen sind es 50 %. Daher stelle ich für die Hamburger Polizei folgende These auf:

**Ohne Sicherheit keine Integration! Ohne Integration keine Sicherheit! Folglich: Da „Sicherheit“ das Kernthema der Polizei ist, kann und muss die Polizei auch zum Gelingen von Integration beitragen.**

Zur Untermauerung dieser These möchte ich beispielhaft die ethnische Heterogenitäts-/kulturelle Diversitäts-These der Entstehung „kriminalitätsbezogener Unsicherheitsgefühle in einer verängstigten Gesellschaft“ (Hirtenlehner & Grafl 2018, S. 23) heranziehen. Sie geht u. a. von folgenden Bedingungen aus:

- Zusammenleben mit Menschen aus fremden Kulturen schürt Ängste, die sich in erhöhter Verbrechensfurcht niederschlagen.
- Je mehr man sich von Repräsentantinnen und Repräsentanten fremder Kulturen umgeben sieht, desto mehr sorgt man sich um die eigene Sicherheit.
- Empirische Belege zeigen, dass größere Anteile ethnischer Minderheiten in Wohngebieten in Zusammenhang mit Furcht vor Kriminalität stehen.
- Der Anteil an erkennbar Fremden im öffentlichen Raum (z. B. Flüchtlinge) beeinflusst, in welchem Maße Bürger:innen europäischer Länder meinen, Eingewanderte seien für Kriminalität verantwortlich.  
(Vgl. ebd., S. 23 ff.)

Ein Beitrag zur Integration ist daher immer auch ein Beitrag zur polizeilichen Präventionsarbeit. Für Polizistinnen und Polizisten muss die Erfüllung dieser Aufgabe selbstverständlich werden. Das setzt entsprechendes transkulturelles und soziales Training auf allen Ebenen der polizeilichen Hierarchie voraus. Gleichzeitig wird dadurch die Arbeit der Polizei effektiver und effizienter, Polizistinnen und Polizisten werden arbeitszufriedener.

Besonders für Nachwuchskräfte sind Themenschwerpunkte verpflichtend, die sich mit der Vielfalt der Gesellschaft sowie der diesbezüglichen Rolle der Polizei auseinandersetzen. Themenschwerpunkte wie interkulturelle Öffnung, Gender Mainstreaming, gleichgeschlechtliche Lebensweisen, Integration von Menschen mit Behinderung, Zivilcourage oder Rechtsextremismus gehören zum verbindlichen Aus- und Fortbildungskatalog der Polizei Hamburg.

In den Formaten geht es auch darum, den Blick der Nachwuchskräfte auf die Vermittlung der eigenen kulturellen Werte zu lenken sowie Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit anderen Kulturen zu sammeln und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Erwartet wird von Polizistinnen und Polizisten, dass sie einfühlsam und offen gegenüber fremden Kulturen sind und ihre eigene kulturelle Prägung reflektieren können.

### **Gestaltung des Personalkörpers – „Anders sein bedeutet Stärke!“**

Künftig muss es zunehmend darum gehen, den Personalkörper der Polizei heterogener zu gestalten. Folgerichtig gehen immer mehr Behörden dazu über, bestehende Gesetzes- und Verordnungslagen laufbahnrechtlicher Art so anzupassen, dass sie eine andere Vielfalt des polizeilichen Nachwuchses zulassen und unterschiedliche Studiengänge für den Zugang zum Polizeiberuf ermöglichen.

Warum ist gerade die Polizei auf mehr Diversität in ihren Strukturen, ihrem Personal sowie ihren Führungskräften angewiesen? Ich möchte es einmal an dieser Ausgangsfrage festmachen: Was nutzen strategische Informationsmanagementsysteme,

wenn sie eindimensional bedient werden? Moderne Arbeitswelten sind in ihren Entscheidungsprozessen zunehmend von Mehrdeutigkeit geprägt. Für die erfolgreiche Polizeiarbeit ist dies schon traditionell und von ihrem Wesen her nichts Neues, gehören mehrdeutige Situationen doch seit jeher zum Alltag. Wann immer es darum geht, Sachverhalte aufzuklären, müssen unterschiedliche Aussagen von Täterinnen und Tätern, Opfern sowie Zeuginnen und Zeugen analysiert und der tatsächliche Geschehensverlauf rekonstruiert werden. Schon im Rahmen ihrer präventiven Arbeit muss sich die Polizei mit verschiedenartigen Entstehungsbedingungen von Kriminalität auseinandersetzen, um erfolgreich und zum Wohle der Bürger:innen Gefahren abwehren zu können. Dementsprechend ist die Ausbildung von Polizistinnen und Polizisten an diese Rahmenbedingungen des Berufes angepasst.

Das Vorliegen mehrdeutiger Situationen allein gibt also noch keinen Anlass, sich über mehr Diversität Gedanken zu machen. Die Polizei ist dadurch nicht vor neuen Herausforderungen gestellt. Es sind vor allem die Schnelligkeit digitaler Arbeitsprozesse sowie die rasante Erschließung einer neuen, virtuellen Welt, welche polizeiliche Arbeit in eine völlig andere Dimension eintauchen lassen.

Die Polizei ist ein Seismograf für die gefühlte Sicherheit. Das allein verdeutlicht schon die Notwendigkeit einer behörden- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit. Von Nöten ist eine kritische Selbstreflexion der Verwaltung; auch wir sind Teil des Problems! Nicht die Fremdheit ist das Problem, sondern die Frage, wie wir sie deuten. Die Deutungshoheit überlassen wir dabei zu sehr denjenigen, die mit ihrer rohen Sprache das Klima in der Gesellschaft vergiften. Andererseits dürfen wir die Bürger:innen auch nicht überfordern. Vielfalt muss akzeptiert sein und wertschöpfend gestaltet werden.

Von den Nachwuchskräften der Polizei und insbesondere von den Polizistinnen und Polizisten erwarte ich die Fähigkeit zu Empathie sowie zu einem Rollen- und Perspektivwechsel. Dazu gehört auch der Aufbau von Beziehungen zu den unterschiedlichsten Communities. Polizistinnen und Polizisten müssen die Bandbreite der Verhaltensmuster „anderer Kulturen“ (in Theorie und Praxis!) kennen und ein Gespür dafür entwickeln, wie sie sich innerhalb dieser Bandbreite von Möglichkeiten verhalten können. Bei der Integrationsarbeit nur oder nur zum Großteil auf Polizistinnen und Polizisten mit Migrationshintergrund zu setzen, ist dabei zu kurz gedacht.

Schließen möchte ich meine Ausführungen zum Berufsfeld der Polizei mit folgenden forschenden Fragen zur Zukunftsgestaltung: Welche Herausforderungen ergeben sich für die Polizei und ihr Mandat speziell durch die Pluralisierung der Gesellschaft? Und wie sollte die Polizei vor diesem Hintergrund ausgebildet und aufgestellt sein? Der Weg zu einer vielfaltsorientierten Organisationskultur der Polizei führt über deren Bildungseinrichtungen. Diese drohen derzeit zwar in den Einstellungswellen zu versinken, müssen aber aktuell durch eine gezielte Wissensvermittlung stärker als bislang dazu beitragen, dass der Mehrwert von Diversität in der Organisation spürbar wird. Dafür werde ich mich auch künftig – vor allem auch in der Qualitätsoffensive Diversität – nach Kräften einsetzen.

## Literatur

- Barthels, I. (07.06.2020). *Corona treibt die Automatisierung an Jetzt schlägt die Stunde der Roboter*. Der Tagesspiegel. Verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/corona-treibt-die-automatisierung-an-jetzt-schlaegt-die-stunde-der-roboter/25893394.html> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (19.09.2019). *Zahlen und Fakten. Die soziale Situation in Deutschland. Bevölkerung mit Migrationshintergrund I*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Die Bundesregierung (Hg.) (18.11.2019). Kabinettsklausur in Meseberg (17./18.11.2019): *Bundesregierung treibt Digitalisierung voran*. Verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/digitalisierung/digital-klausur-meseberg-1691540> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Hirtenlehner, H. & Grafl, C. (2018). Verbrechensfurcht als Furcht vor „Ausländerkriminalität“. Über die expressive Natur der Angst vor „Flüchtlingskriminalität“. In *SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis*, 2, S. 21–36. Verfügbar unter [http://dx.doi.org/10.7396/2018\\_2\\_C](http://dx.doi.org/10.7396/2018_2_C). Verfügbar unter: [https://www.bmi.gv.at/104/Wissenschaft\\_und\\_Forschung/SIAK-Journal/SIAK-Journal-Ausgaben/Jahrgang\\_2018/files/Hirtenlehner\\_2\\_2018.pdf](https://www.bmi.gv.at/104/Wissenschaft_und_Forschung/SIAK-Journal/SIAK-Journal-Ausgaben/Jahrgang_2018/files/Hirtenlehner_2_2018.pdf) (Zugriff am: 08.07.2020).
- Kilic, K. & Marin, D. (13.05.2020). Wie Covid-19 Deutschland und die Weltwirtschaft verändert. In *ifo* (Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e. V.) – *Schnelldienst* 2020/5, 73. Jahrgang, S. 13–16. Verfügbar unter <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-05-2020-05-13.pdf> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Kilic, K. & Marin, D. (10.05.2020). How COVID-19 is transforming the world economy. In *Vox EU CEPR. Research-based policy analysis and commentary from leading economists*. Verfügbar unter <https://voxeu.org/article/how-covid-19-transforming-world-economy> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Model, T. (2018). *Führung und Personalmanagement in der Polizei. Strategie der deutschen Polizei*. Langfassung des Beitrags zur BKA-Herbsttagung am 21./22. November 2018: Sicherheit in einer offenen und digitalen Gesellschaft, S. 1–8. Verfügbar unter <file:///C:/Users/senger/AppData/Local/Temp/herbsttagung2018ModelLangfassung.pdf> (Zugriff am: 08.07.2020).
- Nettelstroth, W., Martens, A. & Binder, H. (2019). *Nachwuchsgewinnung in der Polizei: Das polizeiliche Anforderungsprofil für das Einstiegsamt und aussagekräftige Verfahren der Personalauswahl*. Frankfurt a. M.: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Personalamt der Stadt Hamburg (Hg.) (2019). *Personalbericht der Stadt Hamburg*. Zulieferung der statistischen Daten der Polizei Hamburg von Thomas Model, 2020. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/13101922/9d4a23419dc012519b82fbdc838284e0/data/bp-2019-personalbericht-gesamt.pdf> (Zugriff am: 08.07.2020)
- Polizei Hamburg (Hg.) (14.01.2020). *Projekt „Einstellungs Offensive“*. (Unveröffentlichter Projektbericht).



- Polizei Hamburg (Hg.) (Dezember 2019). *ePeCo, elektronisches PersonalControlling*, Auswertungs-Tool der Personalabteilung der Polizei Hamburg. Statistischer Personalbestand der Polizei Hamburg.
- Thielmann, G., Weibler, J. & Model, T. (2020). *Polizeiliche Führungslehre. Gestaltung einer zeitgemäßen Führung*. 2. Auflage. Hilden: Verlag Deutsche Polizeiliteratur.
- Wendekamm, M. & Model, T. (2018). Arbeitskultur und Berufsbilder der Polizei. Zwischen gesellschaftlichen Megatrends und Herausforderungen der Inneren Sicherheit. In H.-J. Lange, T. Model, T. & M. Wendekamm (Hg.) (2018), *Zukunft der Polizei. Trends und Strategien*, S. 261–279, Wiesbaden: Springer VS.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Entwicklung der Anzahl der Nachwuchskräfte (NWK), die sich zeitgleich an der Akademie (AK) der Polizei Hamburg befinden – unter Berücksichtigung der Auszubildenden/Studierenden der Laufbahnabschnitte (LA) I, Ausbildung des mittleren Dienstes, und II, Bachelorstudium zum gehobenen Dienst 120
- Abb. 2** Die traditionelle Rolle der Führungskraft als Beispiel und Orientierung gebender Leuchtturm ..... 126

## Tabellenverzeichnis

- Tab. 1** Statistischer Personalbestand im öffentlichen Dienst der Freien und Hansestadt Hamburg ..... 118
- Tab. 2** Verteilung des Personalbestandes Altersgruppen sowie Geschlechter; Vergleich der Jahre 2012 und 2019 ..... 121

## Autor

Leitender Polizeidirektor Thomas Model ist Leiter der Akademie der Polizei Hamburg und Mitbegründer des bundesweiten Forums „Zukunft der Polizei“ gemeinsam mit der Deutschen Hochschule der Polizei in Münster.

## 3.4. Diversität und Hochschulen

ULRIKE SENGER, PETER ZERVAKIS UND BETTINA CASPARY

### Abstract

Die hochschulpolitischen Bemühungen um die Verringerung der Studienabbruchquoten setzen sowohl bei deren Ursachenforschung als auch bei deren Streben nach Abhilfe häufig bei der Diversität der Studierenden als defizitärem Konzept in Abweichung von der Norm an. Der Erfolg der Diversitätsmaßnahmen soll folglich daran gemessen werden, inwiefern es gelingt, diverse Studierende mit Unterstützungsangeboten zum Studienerfolg zu führen. Dabei kann nicht nur bei den Studierenden in Vergessenheit geraten, dass Diversität im Humboldtschen Hochschul- und Bildungskonzept doch per se angelegt und im Grundsatz positiv konnotiert ist. Denn die Freiheit von Forschung und Lehre, das kreative Miteinander und Entwickeln neuer Ideen und Gedanken, die Inspiration in der Vielfalt der akademischen Gemeinschaft, die Ausprägung der wissenschaftlichen Redlichkeit als respektvoller Umgang mit dem Anderen, die Persönlichkeits- und Charakterbildung der Studierenden wie des wissenschaftlichen Nachwuchses machen Diversität zu einem unverzichtbaren Fundament von Hochschule und Wissenschaft.

Damit kommt einer diversitätsachtenden Führungskultur im Humboldtschen Selbstverständnis nicht nur eine besondere Bedeutung für die Authentizität des Bildungs- und Wissenschaftshandelns im Dienste der Gesellschaft zu. Vielmehr ist diese für die Einordnung der Unterstützungsangebote für diverse Studierende in den hochschulischen Kontext, wie diese vor allem in der Studieneingangsphase bereitgestellt werden, entscheidend. Damit sollten diese nicht, wie es die Fülle der Einzelmaßnahmen möglicherweise annehmen lassen könnte, als Nachhilfe zum Ausgleich schulischer Wissenslücken missverstanden werden, sondern als methodischer Anknüpfungspunkt – als Hilfe zur Selbsthilfe – zur Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit diverser Studierender zum Forschen(den) Lernen, das Selbstorganisation und -reflexion miteinschließt, betrachtet werden. Diese Auffassung von Bildung durch Wissenschaft als ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung deckt sich mit dem Anspruch der Kompetenzbildung des Europäischen wie des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen und ist ebenfalls im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse zugrunde gelegt.

Die Sinnstiftung quantitativer Bestandsaufnahmen wie qualitativer Bedarfsanalysen zu diversen Studierenden und Promovierenden, wie im vorliegenden Beitrag vorgestellt, legt die Verankerung in diesen Bezügen nahe. Denn die Good-Practice-Projekte des Qualitätspakts Lehre und seines Nachfolgeprogramms „Innovation in der Hochschullehre“ erfüllen grundsätzlich den hochschulischen Bildungsanspruch Humboldtscher Prägung im 21. Jahrhundert. Dabei sind die Hochschulen einer kompetenzorientierten Lern- und Lehrkultur nach den Qualitätsmaßstäben von Bologna verpflichtet, die sie im Balanceakt zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit hoch-

schuldidaktisch auszugestalten suchen. Die Wirksamkeit innovativer Lehre zur Erhöhung des Studienerfolgs einer heterogenen Studierendenschaft hängt maßgeblich von der Fortsetzung eines Kulturwandels zur „Hochschule als Ganzes“ ab. In dieser entwickelt sich die Qualität einer diversitätssensiblen Hochschullehre als Wert an sich. Für Benachteiligung oder Diskriminierung von als „anders“ wahrgenommenen Studierenden und anderen Hochschulangehörigen darf es dort keinen Platz geben. Dafür sensibilisieren sog. Diversity-Audits und insbesondere auch die Initiative „Diskriminierungsfreie Hochschule“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

**Schlagnote:** Humboldtsches Wissenschafts- und Bildungsverständnis, Hochschulrektorenkonferenz, Studium und Lehre, Studienabbruchquoten, Studieneingangsphase, Studierfähigkeit, Studierbarkeit, Qualitätsentwicklung, Hochschuldidaktik, Qualitätspakt Lehre, Hochschule als Ganzes, heterogene Hochschule, offene Hochschule, Durchlässigkeit im Bildungssystem, diskriminierungsfreie Hochschule

Efforts in higher education policy to reduce study drop-out rates, both in terms of their causes and in their quest for remedies, often start by looking at student diversity as a deficient concept in deviation from the norm. The success of the diversity measures should therefore be measured by the extent to which they succeed in leading diverse students to academic success with respective support offers. It is not only the students who may forget that diversity is inherent in Humboldt's university and education concept and, therefore, is positively connotated. Because the freedom of research and teaching, the creative cooperation and development of new ideas and thoughts, the inspiration driven by the diversity of the academic community, the development of academic honesty as respectful interaction with others, the formation of a well-balanced research personality and character of students and young academics make diversity an indispensable foundation of higher education and science.

Therefore, a diversity-respecting leadership culture in Humboldt's self-image is not only of particular importance for the authenticity of educational and academic activity in the service of society. Rather, this is decisive for the classification of support offers for diverse students in higher education institutions, as these are provided especially in the introductory phase of studies. This means that support measures should not be misunderstood as tutoring to compensate for gaps in knowledge at school, as the abundance of individual measures might lead one to assume, but rather as a methodical starting point – as help for self-help – to promote diverse students' independence and personal responsibility for research learning, which includes self-organisation and self-reflection. This conception of higher education through science as holistic personality formation coincides with the claim of competence formation in the European as well as the German qualifications framework for lifelong learning and is also used as a basic concept in the qualifications framework for German higher education degrees.

The significance of quantitative inventories and qualitative needs assessments of diverse students and doctoral candidates, as presented in this article, suggests the

closely related context. This is because the “good practice” projects of the federal “Teaching Quality Pact” and its successor program “Innovation in Higher Education Teaching” basically follow the Humboldtian claim of university education in the 21st century. Thus universities are committed to create a competence-oriented learning and teaching culture in accordance with the Bologna quality standards, which they seek to develop in a balancing act between the individual student’s ability to graduate successfully and the studyability of the university programmes. The effectiveness of innovative teaching methods to increase the academic success of a heterogeneous student body depends to a large extent on the continuation of a cultural change towards a “university in its entirety”. In this, the quality of diversity-sensitive university teaching develops as a value in itself. There is no room for discrimination against students and other members of the university who are perceived as “different”. So-called diversity audits and, in particular, the “Discrimination-Free University” initiative of the Federal Anti-Discrimination Agency raise awareness of this objective.

**Keywords:** Humboldt's understanding of science, scientific research and education, German Rectors' Conference, study and teaching, study drop-out rates, introductory phase of studies, ability to study, studyability, quality development, higher education didactics, teaching quality pact, higher education institution as a whole, diverse higher education institutions, open higher education institutions, permeability in the education system, discrimination-free higher education institutions

### 3.4.1. Diversität in der Hochschule – Verständnis, Ausprägungen und Grundsatzfragen

Im Bildungs- und Forschungsauftrag von Hochschulen ist die Auseinandersetzung mit dem Anderen – und damit die daraus erwachsene schöpferische Vielfalt in jederlei Hinsicht – im Grundverständnis angelegt. Diversität, verbunden mit dem humanistischen Bildungskonzept, bietet die ideale Voraussetzung, um den Forschergeist zu beflügeln und den wissenschaftlichen Austausch mit den unterschiedlichen Lehrenden und Lernenden als Inspirationsquelle für Kreativität und Innovation fruchtbar zu machen. Die Humboldtsche Freiheit von Forschung und Lehre eröffnet Räume der individuellen Entfaltung und bildet den förderlichen Rahmen für die Persönlichkeitsbildung der Studierenden und für das lebenslange – forschende – Lernen aller anderen Hochschulangehörigen (vgl. Senger 2012a; Zervakis 2011). Der aus dieser Sinnstiftung erwachsende dynamische Spannungsbogen der Vielfalt in der Einheit ist eine Führungsaufgabe (vgl. Senger 2017), die zum einen als solche erkannt und wahrgenommen werden will und zum anderen verschiedene Herausforderungen aufweist, die sich in der aktuellen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Diversität verbinden.

Bedingt durch die Anforderungen der Exzellenzwettbewerbe und insbesondere auch des Qualitätspakts Lehre, werben Hochschulen zunehmend mit ihren (häufig

sich geringfügig unterscheidenden) Leitbildern der Diversität. Allerdings wirft die Umsetzung im Alltag über die Realisierung von Einzelmaßnahmen hinaus häufig Fragen einer gelebten Diversitätskultur und des Umgangs der diversen Hochschulmitglieder untereinander (vgl. Senger 2014) auf. Diese Innensicht entzieht sich zumeist dem Zugriff von außen, ist aber letztendlich entscheidend für ein wohlwollendes und gedeihliches Umfeld, in dem Forschen, Lehren und Studieren gelingen können.

Die im Zuge der Bologna-Reform von Studium und Promotion unternommenen Initiativen gehen häufig immer noch von einem defizitären Diversitätskonzept aus, aufgrund dessen sich durch von der Norm abweichende Unterschiedlichkeiten und Problematiken des Leistungserfolgs – in inhaltlicher wie organisatorischer Hinsicht – ergeben können, denen durch zusätzliche Interventionen und Strukturen entgegen gewirkt werden soll. Das Ausmaß erforderlicher Nachbesserungen wird vor allem an die Ergebnisse statistischer Erhebungen zu Absolventenzahlen (insbesondere zu Studienabbrüchen und unvollendeten Promotionen) wie zum Verbleib (insbesondere von Frauen und internationalen Forschenden) in der Wissenschaft rückgebunden.

Diversität ist umfassender als die üblichen Diversitätsmerkmale, wie sie z. B. auch die „Charta der Vielfalt“ darlegt. So ist sie ohne den Ansatz der Intersektionalität, der „Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien“ (Küppers 2014, Online-Gender-Glossar), nicht denkbar und greift sogar noch darüber hinaus. Denn vor allem geht es um die Individualisierung von Studien- und Wissenschaftsbiografien, rückgebunden an die Vielfalt der Menschen, die diese in der ihr eigenen Art und Weise prägen und gestalten – mit allen (Zwischen-)Stationen und Rahmenbedingungen persönlichen Erfolgs und Scheiterns, aber auch in der Begegnung mit Menschen, die ihnen zugewandt sind oder ihnen weniger wohlwollend gegenüber treten. Seien dies nun Lehrende, Mitstudierende oder andere.

Daher muss das Hochschulsystem als Ermöglichungsraum für Persönlichkeits- und Charakterbildung zwingend die pro-aktive Gestaltung von Diversität in den Blick nehmen. Dieser Ansatz setzt die Verantwortungshaltung von Hochschulleitung und Professorenschaft als authentisches Vorbild im zwischenmenschlichen Umgang voraus, in dem sich die „Wert“schätzung füreinander nicht trotz, sondern gerade wegen der unterschiedlichen Dispositionen der Hochschulangehörigen spiegelt. Ein solches „Kümmern“ darf nicht als Verschulung missverstanden werden, sondern bezieht die (Be-)Achtung von Diversität als wesentlichen Kultur- und Erfolgsfaktor ein, ohne die Studierenden aus ihrer Eigenverantwortung für Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse in ihrem Studium zu entlassen (vgl. Zervakis & Mooraj 2014, Zervakis 2012). Die Begleitung des persönlichen Verantwortungs- und Haltungslernens der Studierenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses ist somit ein *Nobile Officium* der Führungs- und Lehrverantwortlichen an Hochschulen. Diese kann durch zusätzliche Förder- und Strukturprogramme sowie Projektmitarbeitende, die in die Respekts- und Achtsamkeitskultur der Diversität eingebunden werden sollten, zwar flankiert und im besten Fall verstärkt, aber niemals ersetzt werden.

In der Bewusstmachung dieses ethisch-kulturellen Anspruchs der „Hochschule als Ganzes“ befasst sich der Beitrag mit den verschiedenen – zielgruppenspezifischen – Aktionsfeldern von Diversität in der Hochschullandschaft, indem er auf der Grundlage quantitativer Bestandsaufnahmen und Bedarfe hin zu den Anforderungen von Lehr- und Strukturinnovationen im Qualitätspakt Lehre und anderen Förderprogrammen führt. Diese Darstellung mündet abschließend in die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Führungskultur an Hochschulen in der Fortsetzung des Humboldtischen Wissenschafts- und Bildungsverständnisses im Zeichen von Diversität und unter den heutigen Rahmenbedingungen nach Bologna weiter befördert werden kann.

### 3.4.2. Quantitative Bestandsaufnahmen

Die Sichtung der verschiedenen statistischen Materialien weist den Hochschulbereich als vielfältig und umfassend dokumentiert auf, auch wenn z. B. angesichts einer fehlenden individuellen Studienverlaufsstatistik (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020a, S. 2) und der erst seit 2016 eingeführten Promovierendenstatistik noch weitere Potenziale ausgeschöpft werden könnten. Zur ersten Einschätzung der Gesamtsituation vermittelt die nachfolgende Darstellung einen Überblick über ausgewählte empirische Befunde der Studierenden- und Hochschulforschung.

#### Diversität der Studierenden

Für die Aufnahme eines Erststudiums (Bachelor) ist die **soziale Herkunft** nach wie vor ein bedeutender Indikator, wie es der Nationale Bildungsbericht 2020 (vgl. Maaz, Artelt, Brugger et al. 2020) statistisch abbildet. Denn trotz sehr guter schulischer Abschlussnoten fallen Kinder aus Nichtakademikerfamilien bei der Aufnahme eines Studiums im Verhältnis von 89 zu 96 % hinter Kindern aus Akademikerfamilien zurück, während sich auch mit sehr schlechten Schulabschlussleistungen 71 % der Kinder akademischer Herkunftsfamilien ein Studium zutrauen – im Vergleich dazu nur 57 % Kinder aus nichtakademischen Familien (vgl. ebd., S. 185 für das Jahr 2015).

Gegenläufig verhält es sich dazu mit den Studienberechtigten (deutschen Staatsangehörigen) mit **Migrationshintergrund**: auch mit sehr schlechten schulischen Abgangsnoten streben diese ein Studium an, und zwar 78 % im Vergleich zu den 62 % ihres statistischen Pendanten ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd. S. 187 f. für das Jahr 2015). Laut der jüngsten 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) (vgl. Middendorff, Apolinarski, Becker et al. 2017) ist bei 20 % der im Sommersemester 2016 eingeschriebenen Studierenden ein Migrationshintergrund (davon 69 % mit deutscher Staatsangehörigkeit) zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 32). Sie werden zu 27 % einer „niedrigen“ Bildungsherkunft zugeordnet (vgl. ebd., S. 32 f.).

An deutschen Hochschulen wurden 13,8 % **ausländische (internationale) Studierende** für das Jahr 2019 verzeichnet (14,9 % an Universitäten und 11,7 % an Fachhochschulen) (vgl. DZHW & DAAD 2020, S. 3). Darunter werden Bildungsinländer:innen und -ausländer:innen subsumiert. Der prozentuale Anteil an **Bildungsinländern** (deut-

sche Hochschulzugangsberechtigung, ausländische Staatsangehörigkeit), die eine Teilmenge der Studierenden mit Migrationshintergrund darstellen (vgl. z. B. deren Differenzierung in Studierende mit deutschem Pass/ohne deutschen Pass nach Morris-Lange 2017, S. 9), beträgt 3,2 % (2,8 % an Universitäten, 3,9 % an Fachhochschulen), an **Bildungsausländerinnen und -ausländern** (ausländische Hochschulzugangsberechtigung, ausländische Staatsangehörigkeit) 10,5 % (an Universitäten 12,1 %, an Fachhochschulen 7,8 %) (vgl. ebd., S. 3). Der größte Anteil der Bildungsausländer:innen stammt aus China (13,2 %), Indien (6,8 %) und Syrien (4,3 %) (vgl. ebd., S. 4). Die meisten internationalen Studierenden finden sich in den Ingenieurwissenschaften (39,6 %, davon an Universitäten 34,4 % und an Fachhochschulen 53,6 %), gefolgt von den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu 24,9 % (an den Universitäten 21,4 % und an den Fachhochschulen 34,2 %) und ungefähr zu gleichen Anteilen von den Geisteswissenschaften zu 10,9 % (an den Universitäten 14,5 % und Fachhochschulen 1,3 %) sowie Mathematik und Naturwissenschaften zu 10,8 % (an den Universitäten 13,7 % und Fachhochschulen 3,1 %) (vgl. ebd., S. 5).

Die Anzahl der **Studierenden mit Flüchtlingshintergrund** – großenteils aus den Herkunftsländern Syrien, Afghanistan, Iran und Irak – werden für das Jahr 2020 auf ca. 30.000 geschätzt (vgl. Estévez Prado, Fourier, Heublein et al. 2020, S. 56). Fast die Hälfte der geflüchteten Studierenden hat sich in einem ingenieurwissenschaftlichen Studienfach eingeschrieben (vgl. ebd., S. 58).

Die Diversitätsdimension **Geschlecht** spiegelt sich in den Statistiken der Studierendenanfänger:innen von 2018 mit einem Frauenanteil von 51,3 % wider und hält sich damit seit Jahren als stabiler Wert von ca. 50 % (vgl. GWK 2020, S. 12). Allerdings hat sich die Wahl der Fachrichtung der Studiengänge durch die weiblichen Studierenden – mit Ausnahme der Geisteswissenschaften (hier gleichbleibender weiblicher Studienanteil von ca. 70 %) – in den letzten Jahren verschoben: Die Anzahl der Frauen in den Ingenieurwissenschaften (ab 2014 inklusive Informatik) ist seit 1993 um 8,4 %, in der Mathematik und den Naturwissenschaften (bis 2014 inklusive Informatik) um 15,2 %, in den MINT-Fächern um 7,9 % und in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften sogar um 21,1 % angestiegen (vgl. ebd., S. 12 f.).

Gemäß der jüngsten 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks geben 11 % der Studierenden eine **gesundheitliche Beeinträchtigung** an, die sich auf ihr Studium auswirkt, davon 47 % eine psychische Erkrankung, die häufiger bei Frauen (50 %) als bei Männern (43 %) auftritt (vgl. Middendorff, Apolinarski, Becker et al. 2017, S. 36 f.).

### **Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Das Statistische Bundesamt gibt zwar einen regelmäßigen quantitativen Überblick über den Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten nach Studienfächern (vgl. Stroh 24.03.2009). Die tatsächliche Anzahl der (berufstätigen) Studierenden in weiterbildenden Studiengängen und deren Erfolgsquoten werden jedoch wegen fehlender gesetzlicher Grundlagen bisher nicht statistisch erfasst (vgl. Destatis/Statistisches Bundesamt 2013, S. 28). Seit Mai 2017 sind die Hochschulen allerdings verpflichtet,

Daten der Weiterbildung zumindest in ihre eigene Statistik mit aufzunehmen. Zudem wird seit dem 01.09.2016 eine Nacherhebung im Hinblick auf eine zukünftige flächendeckende Erhebung verlangt.

Gerade auch angesichts des Bildungsauftrags des lebenslangen Lernens und der jüngsten Absichtserklärung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vom 15.12.2020, die „Weiterbildung im Hochschulsystem fest [zu] verankern“, ist dieses Desiderat von hochschulpolitischer Bedeutung.

### **Absolventenzahlen und Studienabbruchquoten**

Frauen brechen weniger häufig das Bachelorstudium ab als Männer, wie es die jüngste Studienabbruchquotenstudie des DZHW (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020a/b, Fortschreibung zu Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a) für die Betrachtung des Status quo der Absolventen von 2018 in Relation zu den Studienanfängerinnen und Studienanfängern von 2014/15 belegt. Dies gilt für das Bachelorstudium an Universitäten (29 % Frauen gegenüber 36 % Männer) wie an Fachhochschulen (17 % Frauen gegenüber 28 % Männer) und nahezu durchgehend für alle Fächergruppen (mit Ausnahme der Kunst/Kunstwissenschaft an den Universitäten – 23 % Männer gegenüber 32 % Frauen – und der Fachrichtungen Mathematik/Naturwissenschaften und Gesundheitswissenschaften an den Fachhochschulen mit schwächeren Differenzen), auch in den traditionell männlichen Studiengängen der Ingenieurwissenschaften (an Universitäten: 36 % Männer versus 33 % Frauen; an Fachhochschulen: 33 versus 28 % Frauen) (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020b, S. 1 f.).

Aufgrund einer anderen methodischen Herangehensweise (vgl. ebd., S. 12 f.) kommt die acatech-Studie (Klöppling, Scherfer, Gokus et al. 2017) u. a. durch die Differenzierung der Studierendenschwundquote in Studienabbrüche, Hochschulwechsel und Fachwechsel zu einem anderen Ergebnis als die DZHW-Studie (in 2017: 32 % an Universitäten, 27 % an Fachhochschulen für die Studienanfänger:innen 2010/11, vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a, S. 291 f.). Bis zum Beginn des 7. Fachsemesters kommt die acatech-Studie auf eine Studienabbruchquote von 23 %, bis zum Beginn des 10. Fachsemesters auf 24 %, das Wintersemester 2010/11 zugrunde legend (vgl. Klöppling, Scherfer, Gokus et al. 2017, S. 20 f.). Die Studienabbruchquote weiblicher Ingenieurstudierender wie der Bildungsausländer:innen läge zum selben Untersuchungszeitpunkt bei 24 % bis zum Beginn des 7. Fachsemesters (vgl. ebd., S. 22 f.).

Besonders ausgeprägt ist die Differenz in der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, in denen 27 % der Männer im Vergleich zu 17 % der Frauen das Studium an der Universität nicht zu Ende führen. An Fachhochschulen stehen in diesen fachlichen Bezügen 23 % Männer 14 % Frauen gegenüber, die ihr Studium abbrechen (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020b, S. 1 f.).

Dagegen scheint sich die soziale Herkunft eher auf die Studienabbruchquote auszuwirken, wie es eine Studie zu Gründen des Studienabbruchs Exmatrikulierter des Sommersemesters 2014 (zum Teil des Sommersemesters 2013) nahelegt (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017b, S. XIV). 56 % der Studienabbrecher:innen kommen aus einer Nichtakademikerfamilie, während nur 16 % aus einer Familie stam-



men, in der beide Elternteile über einen Studienabschluss verfügen (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a, S. 60 f.). Eine gesonderte Untersuchung zu Studierenden mit Migrationshintergrund (vgl. Ebert& Heublein 2017) belegt, dass diese zu 22 % das Studium abbrechen (vgl. ebd., S. 13).

Die Studienabbruchquote internationaler Studierender (Absolventenjahrgang 2018 im Verhältnis zu den Studienanfängerinnen und -anfängern von 2014/2015, ohne Differenzierung in Universitäten und Fachhochschulen) beläuft sich für das Bachelorstudium – im Vergleich zu den Studienabbrüchen deutscher Studierender in einem Umfang von 27 % – auf 49 %, also nahezu auf die Hälfte. Im Vergleich zum vorangehenden Absolventenjahrgang 2016 und in Relation zu den Studienanfängerinnen und -anfängern von 2012/2013 ist sie sogar noch um 4 % angestiegen. Für das Masterstudium fällt die Abbruchquote internationaler Studierender mit der Aufnahme des Masterstudiums in 2016 mit 26 % (im Vergleich zur Studienabbruchquote der deutschen Studierenden von 17 %) geringer aus – mit einer Verbesserung von 3 % im Vergleich zur Aufnahme des Masterstudiums in 2014 (vgl. Estévez Prado, Fourier, Heublein et al. 2020, S. 55).

### Diversität der Promovierenden

Erst mit dem Inkrafttreten der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes (HStatG) vom 02.03.2016 ist die Datenerhebung zur Erstellung und jährlichen Fortschreibung einer Promovierendenstatistik nach einheitlichen Erhebungsmerkmalen verpflichtend geworden (§ 5 HStatG). Während zuvor nur die immatrikulierten Promovierenden erfasst werden konnten, die aufgrund der Vielfalt der Formate und organisatorischen Verankerungen nur einen Teil der Gesamtheit der Promovierenden ausmachen (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 88), sind die Hochschulen und Hochschulkliniken nun verpflichtet, jährlich zum 1. Dezember Promovierende – „Als Promovierende gelten Personen, die von einer zur Promotion berechtigten Einrichtung eine schriftliche Bestätigung über die Annahme als Doktorand:in in dieser Einrichtung erhalten haben. Der Zeitpunkt der Bestätigung gilt als Promotionsbeginn“ (§ 5,1) – nach vorgeschriebenen Erhebungsmerkmalen (§ 5,2) zu melden. Im Vorwege dieser nunmehr amtlichen Verpflichtung hatte das Statistische Bundesamt zwei freiwillige Erhebungen in 2010/11 und 2014/15 durchgeführt (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 88). In den ersten Erhebungsjahren stellt das Statistische Bundesamt aufgrund von „Anlaufschwierigkeiten“ noch „Datenlücken“ und eine „eingeschränkte Datenqualität“ (Destatis/Statistisches Bundesamt 20.08.2020, S.7) fest, in den ersten Jahren 2017 und 2018 muss von einer Untererfassung ausgegangen werden (vgl. Vollmar 2019; Destatis/Statistisches Bundesamt 20.08.2020, S.7; zur Promovierendenerfassung in 2019 vgl. Destatis/Statistisches Bundesamt 2020). Zur Sicherung der Datenqualität hat die UniWiND-Koordinierungsstelle Nachwuchsinformationen daher einen „Leitfaden für einen einheitlichen Datensatz“ (vgl. Jakob, Fräßdorf, Wenninger et al. 2016) herausgegeben.

In diesem Zusammenhang sei auf das erstmalige Erhebungsdesign für eine Promovierendenstatistik in Deutschland in Vorbereitung der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft geförderten bundesweiten Studie „International promovieren in Deutschland“ (vgl. Senger & Vollmer 2010 – in Kooperation mit der Hochschul-Informations-GmbH, jetzt DZHW) des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum (vgl. Senger 2010) hingewiesen. Dieses wurde im ersten Schritt an der Technischen Universität Kaiserslautern auf der Grundlage von zehn innerhalb der universitären Organisation erschlossenen Datenquellen (Studierendensekretariat, Dekanate der Fakultäten/Fachbereiche, Dissertationsbetreuer:innen, Graduiertenkollegs und andere Stätten strukturierter Promotion, Personalabteilung, Institutswebseiten der Universität, Promotionsförderung nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz, Begabtenförderungswerke, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Rundmails an die Promovierenden) entwickelt und exemplarisch umgesetzt und im zweiten Schritt mittels eines Leitfadens auf die 20 an der Studie mitwirkenden Universitäten als „Innovationsfeld Promovierendenerfassung an deutschen Universitäten“ übertragen (vgl. Senger & Vollmer 2010, 2011). Die aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse fächerten die Diversity der Geschlechter, der Herkunftsregionen der internationalen Promovierenden, der Fächergruppen und der Promotionskontexte (Individualpromotion, Promotion mit Stipendium, Promotion als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in, in Stätten strukturierter Doktorandenausbildung oder als externe/r Doktorand:in in der Wirtschaft) im gesamten Promotionsverlauf von der Entscheidung der Promotion bis hin zur Karriereplanung auf (vgl. Senger & Vollmer 2010, S. 17 ff.). Als problematisch erwies sich die Unmöglichkeit der Bestimmbarkeit der Promotions(miss-)erfolgsquote aufgrund der fehlenden Grundgesamtheit der Promovierenden, die einer nicht verfügbaren Promovierendenstatistik zum Vergleich mit der Promoviertenstatistik des Statistischen Bundesamts geschuldet war (vgl. zu den Forschungsdesideraten Senger & Vollmer 2010, S. 27 ff.).

Ein Fortschritt dazu ist jüngst mit der Implementierung des Online-Datenportal „Nacaps“ („National Academics Panel Study“) des DZHW gelungen (vgl. DZHW 2020), in dem die Ergebnisse der jüngsten Promovierendenstudie (2020) zur Verfügung gestellt werden. Dieses strukturiert seine Auswertungen nach den folgenden Themenblöcken: „Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen“, „Betreuungssituation“, „Art- und Struktur der Promotion“, „Promotionsmotive und Promotionsverlauf“, „Karrierewege und Perspektiven nach der Promotion“, „Mobilität“, „Lebenssituation/ Persönlicher Hintergrund“. Die Diversität kann ad hoc nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsherkunft, Elternschaft, Fächergruppe und Mitgliedschaft in einem strukturierten Promotionsprogramm abgebildet werden, sodass vertiefte Analysen zu verschiedenen Ausprägungen der Diversität möglich sind.

Ungeachtet der statistischen Unsicherheiten sind 25 % der in 2019 eingeschriebenen Promovierenden ausländischer Herkunft. Es ist anzunehmen, dass die Mehrzahl der Promovierenden aus dem Ausland aufgrund ihres aufenthaltsrechtlichen Status eingeschrieben ist, während die Anzahl der deutschen Promovierenden auf

grund der Vielfalt der Formate wahrscheinlich (noch) nicht vollständig erfasst ist. Innerhalb von zehn Jahren ist die Anzahl der immatrikulierten internationalen Promovierenden um 52 % angestiegen. Als weitere Tendenz lässt sich feststellen, dass 42 % der ausländischen Promovierenden bereits den Masterabschluss in Deutschland erworben haben. Die meisten ausländischen Doktorandinnen und Doktoranden kamen in 2019 aus China (17 %), gefolgt von Indien (7 %), dem Iran (6 %) und Italien (5 %). Ein gutes Drittel (36 %) promoviert in Mathematik und Naturwissenschaften, an zweiter Stelle stehen die Ingenieurwissenschaften (21 %). Die weiteren internationalen Promovierenden verteilen sich auf die Geisteswissenschaften (16 %), die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (12 %) sowie die Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (10 %) (vgl. Estévez Prado, Fourier, Heublein et al. 2020, S. 82 ff.) Eine Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) aus dem Jahr 2014 belegt, dass ausländische Doktorandinnen und Doktoranden im Durchschnitt in den internationalen Graduiertenkollegs der Ingenieurwissenschaften (34 %) und der Lebenswissenschaften (33 % Prozent) ein Drittel ausmachen, in den Graduiertenkollegs in beiden Fächergruppen jeweils ein Viertel (24 %) (vgl. Geyer, Berger, Dudenbostel et al. 2014, S. 84). 18 % der Promotionen an deutschen Universitäten wurden in 2018 von Doktorandinnen und Doktoranden aus dem Ausland erfolgreich absolviert, davon 43 % in der Mathematik und den Naturwissenschaften und 20 % in den Ingenieurwissenschaften (vgl. Estévez Prado, Fourier, Heublein et al. 2020, S. 85, 87).

Frauen schließen fast die Hälfte der Promotionen erfolgreich ab. Aber obwohl der Frauenanteil in allen Qualifizierungsphasen in Studium und Wissenschaftsbiografie seit 1998 entweder konstant geblieben oder angestiegen ist (Erstimmatrikulationen: 1998, 48,5 % – 2018, 51,3 %; Studienabschlüsse: 1998, 43,2 % – 2018, 51,4 %; Promotionen: 1998, 33,19 % – 2018, 45,2 %; Habilitationen: 1998, 15,3 % – 2018, 31,6 %; Juniorprofessuren: 2003, 31,2 % – 2018, 46,6 %), waren in 2018 nur 24,7 % der Professuren von Frauen (im Vergleich zu 1998: 9,5 %) besetzt (vgl. GWK 2020, S. 8).

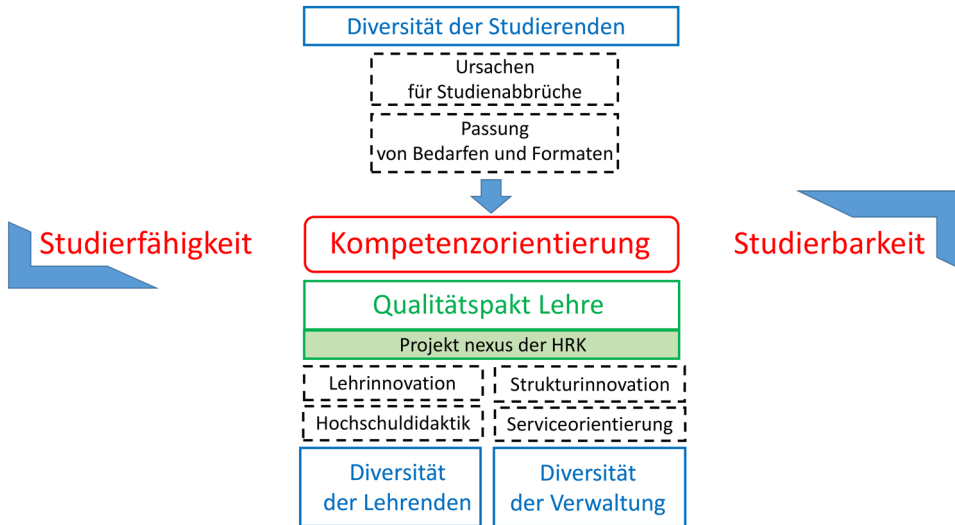
### 3.4.3. Initiativen zur Diversitätsförderung an Hochschulen

Die Diversitätsförderung an deutschen Hochschulen – mit der vorrangigen Zielsetzung, möglichst viele Studierende „unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozio-kulturellen Hintergrund oder ihrer bisherigen Bildungsbiographie“ (Wild & Esdar 2014, S. 3) zur Entfaltung ihrer persönlichen Leistungskraft und zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen – ist unmittelbar mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums – entsprechend der Lissabon-Konvention (1997) sowie der Sorbonne-Erklärung (1998) und ihrer Folgekonferenzen – verbunden. Dieser sah vor allem die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und eines European Credit Transfer (ECTS) Systems zur europaweiten Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen vor, rückzubinden an kompetenzorientierte Bildungsziele des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) (EU 2008; vgl. dazu den Deutschen Qualifikationsrahmen 2013 und

den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse 2017), insbesondere um die Mobilität der Studierenden (und der Hochschulangehörigen) und die damit zusammenhängende Beschäftigungsfähigkeit („employability“) der Absolventinnen und Absolventen innerhalb Europas zu fördern, aber auch um die Qualitätssicherung von Studium und Lehre nach vergleichbaren Qualitätsstandards zu ermöglichen (vgl. Zervakis & Bargel 2015; Zervakis 2014). Dazu gehört im Zeichen des lebenslangen Lernens die Ermöglichung der Durchlässigkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung, einschließlich der damit verbundenen Fragen der Anerkennung und Anrechnung. An der Bildungs- und Strukturreform sollten maßgeblich die Studierenden beteiligt werden, die „soziale Dimension“ ausdrücklich berücksichtigt werden (vgl. KMK & BMBF 15.02.2018, S. 3 f.). Bei der Konferenz der Wissenschaftsminister:innen von 2018 in Paris wurden die „Werte des Europäischen Hochschulraums“ wie „die akademische Freiheit, die institutionelle Autonomie der Hochschulen und die Studierenden- und Lehrendenbeteiligung in der Governance der Hochschulen“ als dessen weltweite Attraktivitätsmerkmale hervorgehoben (vgl. ebd., S. 20). Die Bewahrung ebenso wie die Umsetzung des Humboldtschen Bildungs- und Forschungsansatzes in der Hochschuldidaktik als Forschen(des) Lehren und Lernen – wissenschaftskulturelles Proprium deutscher Hochschulen – ist bis heute gleichermaßen ein Desiderat und Qualitätsausweis für eine gelungene Implementation des Bologna-Prozesses in Deutschland (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 21; HRK 2014; Senger, Robel & Logge 2015). Auch vor diesem Hintergrund ist sicherzustellen, dass der Anspruch der Studierfähigkeit, ein wissenschaftliches Studium erfolgreich zu bewältigen – wenn auch nicht mehr getragen durch das Abitur als sogenannte „Hochschulreife“ oder äquivalente Qualifikationen als Studienvoraussetzungen laut EQR/DQR – in keiner Weise geschmälert wird. Diesbezüglich sind der Übergang von der Schule in die Hochschule und die Studieneingangsphase von entscheidender Bedeutung.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Entwicklungslinie von der Bedarfsorientierung diverser Studierender bis hin zum Qualitätspakt Lehre (2011 bis 2020), flankiert vom Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), auf, der eine hochschuldidaktisch adäquate Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland ist und den damit verbundenen Experimentierrahmen für Lehr- und Strukturinnovationen gibt, in dem die hochschuldidaktische Personalentwicklung der Hochschullehrenden („Shift from Teaching to Learning“) genauso von Bedeutung ist wie die Weiterentwicklung des Servicegedankens von Hochschulverwaltungen. Dabei verortet sie diese im Erkenntnisgewinn der verschiedenen Forschungen zu den Ursachen, Gründen und Umständen der Studienabbrüche. Von zentraler Bedeutung ist das Desiderat der Passung zwischen studentischen Bedarfen und kompetenzorientierten Formaten, die von den Studierenden als hilfreich empfunden und angenommen werden sowie zur Kompetenzzielerrreichung entsprechend den Studien- und Prüfungsordnungen führen (und effektiv den Studienabbrüchen abhelfen). Die Befassung mit der Diversität der Studierenden auf Augenhöhe verknüpft sich unmittelbar mit der Diversität der Hochschullehrenden und der Verantwortlichen, sodass die kompetenzorientierte Umstellung von Studium und Lehre in jedweder Hinsicht von der persön-

lichen Weiterentwicklung und Dynamik aller Beteiligten abhängig ist (vgl. Zervakis & Mooraj 2014; Zervakis 2014).



**Abbildung 1:** Diversität und Kompetenzorientierung im dynamischen Spannungsfeld zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit

### Gratwanderung zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit

Die Ursachenforschung zu den Studienabbruchquoten geht von einem hochkomplexen und phasenweisen Prozess des Entscheidungsgeschehens als Zusammenspiel mehrerer Motive, innerer und äußerer Faktoren (vgl. Heublein 2020, S. 36; Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a, S. 12, 37) aus. Die Befragung exmatrikulierter Studierender aus dem Jahre 2014 ergab als vorrangige Gründe für den Abbruch des Studiums das Scheitern an den Leistungsanforderungen (zu 30%), eine mangelnde Studienmotivation (zu 17%) und die Entscheidung für eine berufspraktische Tätigkeit (zu 15%) (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a, S. 17 f., 20 f.). Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen ist der Verlust der Studienmotivation maßgeblich auf enttäuschte Erwartungen an das Studium wie an das gewählte Fach zurückzuführen (vgl. ebd., S. 30). Diese Abbruchgründe sind besonders für Nichtakademikerkinder charakteristisch (vgl. ebd., S. 64), wenn auch finanzielle Gründe noch vordringlicher zu sein scheinen, eine berufspraktische Tätigkeit einen größeren Anreiz bietet und die Studienbedingungen vergleichsweise erschwerend wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Studienabbrecher:innen bewerten die hochschulischen Angebote zur Studieneinführung als weniger nützlich. Dies lässt möglicherweise darauf schließen, dass Studienabsolventinnen und -absolventen den Gewinn dieser Veranstaltung für sich z. B. durch persönliches Engagement besser erschließen können (vgl. ebd., S. 130 ff.). Studierende, die ihr Studium frühzeitig beenden, beurteilen ihre Fähigkeiten des Zeitmanagements und des selbstständigen Arbeitens zu Beginn des Stu-

diums durchgehend als schlechter als ihre erfolgreichen Mitstudierenden (vgl. ebd., S. 91 ff.). Nur 48 % der Studienabbrecher:innen sind von ihrer Fähigkeit der Selbstorganisation im Studium überzeugt (vgl. ebd., S. 148). Zudem wirkt sich eine mangelnde Integration im hochschulischen Umfeld – sowohl im Verhältnis zu den Lehrenden als auch zu den Mitstudierenden – nachteilig aus (vgl. ebd., S. 154, 158). Ein bedeutender intrinsischer Motivationsfaktor für die Bewältigung eines Studiums ist die „Fach- und Hochschulidentifikation“, die die Qualität der Studienleistungen und das eigenverantwortliche Studierverhalten, aber auch die soziale Vernetzung mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen positiv beeinflusst (vgl. ebd., S. 170 ff.) Das fehlende Durchhaltevermögen von Studierenden ohne Abschluss mag auch damit zusammenhängen, dass bei deren Studienentscheidungen extrinsische Motive wie gute Arbeitsmarktchancen, die Höhe des Verdiensts und das berufliche Ansehen stärker ins Gewicht fallen (vgl. ebd., S. 106 f.).

Die Analyseergebnisse treffen mehrheitlich – zum Teil in noch ausgeprägterer Form – auch für die Studierenden mit Migrationshintergrund zu, wobei diese in Abhängigkeit vom Herkunftsland und von der Einwanderungsgeneration spezifische Problematiken aufweisen und daher ausdifferenziert werden müssen. Die schulische Vorbildung und die Studienvorbereitung sind von großer Bedeutung für den Studien-erfolg. Gerade im Übergang von Schule zu Hochschule sind die Stärkung der Studienmotivation, rückzubinden an die Fachidentifikation, die Förderung eigenständigen Studierens und die Befähigung zur fachlichen Leistungserfüllung erfolgsentscheidend (vgl. Ebert & Heublein 2017, S. III ff.).

Die **Studierfähigkeit** der diversen Studienanfänger:innen kann somit nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern bedarf hochschulischer Anstrengungen, um eine gleichermaßen diversitätssensible wie wissenschaftsadäquate Gestaltung der Studienvorbereitung und der Studieneingangsphase zu ermöglichen, also um die **Studierbarkeit** zu gewährleisten – d. h. dafür Sorge zu tragen, dass die Studierenden den Leistungsanforderungen in der vorgesehenen Studienzeit realistisch gerecht werden können –, ohne das Hochschulsystem bewusst oder unbewusst zu verschulen. Dass in dieser Hinsicht ein Kulturwandel dahingehend eingetreten ist, dass Hochschullehrende die Diversität der Studierenden nicht mehr leugnen oder als mangelnde Studierfähigkeit abwerten, stellt Bargel wie folgt fest:

„Es ist daher bereits ein Gewinn, ein erster Fortschritt, die Heterogenität der Studierenden zu registrieren und sich darauf einzulassen. An den Hochschulen muss sich die Einsicht durchsetzen, dass Heterogenität und Diversität etwas Produktives sind und die Lehre darauf angewiesen ist, wenn Stillstand vermieden werden soll.“ (Bargel 2020, S. 50)

Die CHE-Studie „Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten“ (vgl. Berthold, Kessler & Kreft 2011) zeigte noch auf, wie Lehrende und Studierende sich wechselseitig den „Schwarzen Peter“ für das Scheitern im Studium zuschoben. Aus dem Programm „Vielfalt als Chance“ des CHE erwuchs der QUEST-Ansatz, ein Befragungsinstrument (vgl. Leichsenring, Sippel & Hachmeister 2011) zur Feststellung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit an einer Hochschule. Dessen Auswertung der

Ergebnisse kommt zu einer Klassifikation in folgende Studierendentypen: „Traumkandidat(inn)en“, „Lonesome Riders“, „Ernüchterte“, „Pragmatiker(inn)en“, „Pflichtbewusste“, „Mitschwimmer(inn)en“, „Nicht-Angekommene“ und „Unterstützungsbedürftige“ (vgl. Berthold & Leichsenring 2012). Daraus ergeben sich als Schlussfolgerung der Bedarf und der Zuschnitt entsprechender Unterstützungsmaßnahmen. In Anerkennung der Innovationskraft einer solchen Operationalisierung als Management-Tool der Hochschulentwicklung stellt sich die Frage, inwiefern diese Kategorisierung dazu verleiten könnte, eine Engführung – und ggf. neue Homogenisierungstendenzen und Vorprägungen – von Diversität zu befördern.

Die Diversität der Studierenden bei der Studiengangsentwicklung mitzudenken und in ein Konzept der Studierbarkeit umzusetzen, ist ein Qualitätskriterium in Akkreditierungsverfahren gemäß § 2,2 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (vgl. Akkreditierungsrat 01.06.2017). Dieses machte sich der Verbund Norddeutscher Universitäten bereits von 2010 bis 2014 in seinem „Modellprojekt zur Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ (Verbund Norddeutscher Universitäten 2012 und 2014) zum Anliegen. Die Erfüllung der Studierbarkeit sollte anhand der Kriterien „sachgemäße Modularisierung“, „funktionierende/administrative Studienorganisation“, „passgenauer Zugang“, „Anerkennung für extern erbrachte Leistungen“, „angemessene Beratungs- und Betreuungsangebote“, „Arbeitsaufwand/Workload“, „Prüfungsorganisation“ überprüft werden können (vgl. Verbund Norddeutscher Universitäten 2012, S.6). Im 13. Studierendensurvey „Studiensituation und studentischen Orientierungen“ (2017) stellen die Studierenden für 2016 im Vergleich zum Befragungszeitpunkt 2010 – allerdings nicht bei der erneuten Erhebung in 2013 – eine Verbesserung fest. Der Optimierungsbedarf wird dadurch bestätigt, dass kein Qualitätskriterium der Studierbarkeit – „gute Kurswahlmöglichkeiten“, „zeitlich gut erfüllbare Vorgaben“, „gute Abstimmung zw. Lehre und Prüfungen“, „klare Prüfungsanforderungen“ – von wenigstens der Hälfte der Studierenden als „stark zutreffend“ bewertet wird. 52 % an Universitäten und 51 % an Fachhochschulen üben Kritik daran, dass sie „zu viele Prüfungen pro Semester“ absolvieren müssen, 74 % an Universitäten bzw. 64 % an Fachhochschulen bemängeln einen „zu großen Lernaufwand für die Prüfungen“ (vgl. Multrus, Majer & Bargel, S. 27 f.).

### **Passung zwischen Bedarfen und Formaten**

Die zentrale Herausforderung besteht demnach darin, mit der Zielsetzung der Würdigung wie der bestmöglichen Entfaltung der Studierenden (wie der Lehrenden und Verantwortlichen) die Studiengänge didaktisch, inhaltlich und organisatorisch so auszugestalten, dass die studentischen Bedarfe – d. h. die Ursachen für Studienschwierigkeiten und -abbrüche aus Sicht der Studierenden – für die Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung aufgegriffen werden, aber am Anspruch der Kompetenzbildung – in fach- wie interdisziplinärer Hinsicht hinsichtlich der Weiterentwicklung der Personal- und Sozialkompetenzen – keine Abstriche erfolgen. Der 13. Studierendensurvey bestätigt, dass die Studierenden das Leistungsniveau im Studium nicht in Frage stellen, wenn sie eine gute Studienstruktur, -organisation und -kultur wahrnehmen (vgl. Multrus, Majer & Bargel, S. 28).

Dazu bedarf es der Herleitung passfähiger Studienformate, in denen die Entwicklungsspanne vom Kompetenzstand der Studierenden vor/zu Beginn des Studiums bis zum vorgesehenen Kompetenzprofil eines Moduls/eines Studienabschnitts/eines Studiengangs entsprechend dem vorgesehenen Leistungsanspruch gemäß den Vorgaben des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR und DQR) sowie des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) beschrieben und didaktisch ausgestaltet wird. Die Kompetenzentwicklung nimmt die Bildung der ganzen Persönlichkeit – als Haltungs- und Verantwortungslernen – in den Blick, wie es die stufenweisen Beschreibungen dieser Rahmenwerke veranschaulichen. Diese soll vor allem die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung – und damit die Vergleichbarkeit von an Hochschulen und in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen – sicherstellen und weiterentwickeln. Dass dieser Bereich auch Bezüge zur Diversität aufweist, versteht sich eigentlich von selbst. Dieses an Hochschulen nicht unstrittige Handlungsfeld von Anerkennungs- und Anrechnungsfragen – zumal in der internationalen Dimension – wird in den nächsten Jahren einen Schwerpunkt der Projektarbeit in der Hochschulrektorenkonferenz bilden. Nach Auslaufen des Projekts *nexus* (2011–2020) wird hierfür das Projekt „MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen“ der Hochschulrektorenkonferenz seit August 2020 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell gefördert. Es soll bis Mitte 2025 dazu beitragen, die Anerkennungs- und Anrechnungspraxis an den Hochschulen zu verbessern. Zu diesem Zweck sollen gemeinsame Standards abgestimmt, der Einsatz von digitaler Infrastruktur erprobt und passende Informations- und Beratungsangebote für Hochschulen entwickelt werden. Hierfür werden u. a. Expertenrunden zu den Fokusthemen einberufen, ein Beratungsnetzwerk und ein international besetzter Beirat gegründet sowie innovationswillige Pilothochschulen mit ihren Projekten eingebunden. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird das Kontinuum über acht Stufen unter der Überschrift (von Stufe zu Stufe zunehmender) „Verantwortung und Selbstständigkeit“ subsumiert, während das deutsche Pendant seiner Operationalisierung des Kompetenzmodells die Kompetenzdimension „Fachkompetenz“ – unterteilt in „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ und „Personalkompetenz“ – wiederum unterteilt in „soziale Kompetenz“ und „Selbstständigkeit – zugrunde legt.

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse richtet seine Kompetenzdimensionen nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen aus:

- „Wissen und Verstehen“ als „Fachkompetenz – DQR/Fachkompetenz“,
- „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ als „Methodenkompetenz – DQR/Fachkompetenz“,
- „Kommunikation und Kooperation“ als „Sozialkompetenz – DQR/Personale Kompetenz“,
- „Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität“ als „Selbstkompetenz – DQR/Personale Kompetenz“.



Der Prozess der graduierenden Kompetenzbildung könne z. B. mit der Bloomschen Taxonomie der Lernziele (vgl. Bloom, Engelhart, Furst et al. 1976) unterlegt werden: Jeder der drei Studienzyklen spannt den Entwicklungsbogen vom „Wissen und Verstehen“ – ausdifferenziert in „Wissensverbreiterung, -vertiefung, -verständnis“ – bis hin zu „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ – in den Phasen „Nutzung und Transfer“ und „wissenschaftliche Innovation“. In der Ermöglichung dieses Kompetenzzuwachses entfaltet sich sukzessive die im Anspruch zunehmende Gestaltung der (Studien-)Tätigkeiten „Wissen(erwerb), Beschreibung/Analyse, Planung/Konzeption, Recherche/Forschung, Organisation, Evaluation“. Diese Etappen bilden den Forschungsprozess ab, sodass die akademische Professionalisierung – nach dem Vorbild wie dem didaktischen Prinzip des Forschen(den) Lernens – erfolgen soll. Dieses kann – als Qualitäts- und Alleinstellungsmerkmal des deutschen Hochschulsystems im Humboldtschen Wissenschaftsverständnis – auf die Durchdringung, Weiterentwicklung und Führung in beruflichen Kontexten übertragen werden. Über die verschiedenen Kompetenzstufen hinweg nimmt der Grad an Verantwortung, Selbstständigkeit und akademischer (und damit beruflicher) Professionalität, damit auch an Problemlösefähigkeit, Innovationskraft und Sozial- wie Selbstkompetenz in immer komplexeren situativen Bezügen und Zusammenhängen wissenschaftlichen Arbeitens zu.

Diesem Entwicklungsgedanken eines forschenden Studierens liegt die wissenschaftliche Neugierde auf der Suche nach der Wahrheit und Problemlösungen im Dienste der Menschheit und der Gesellschaft, zugrunde. Dieses ist durch die konstruktiv-kritische Befassung im gesamten Forschungsprozess geprägt, in dem eine ständige Auseinandersetzung mit den herangezogenen wissenschaftlichen Theorien und Methoden und deren Passung zum Forschungsgegenstand erfolgt. Damit geht das Einüben der Selbstreflexion und -kritik im Spiegel des „Anderen“ einher. Denn im kommunikativen Austausch mit „diversen“ Persönlichkeiten inner- und außerhalb des akademischen Kontextes soll sich in den verschiedenen Etappen von Forschung *und* Entwicklung die reife (akademische) Persönlichkeit als Ganzes ausbilden können. Die Befähigung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten wird somit zur Programmatik ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung. Wer sich dem Forschungsprozess stellt, diesen engagiert wie in der (selbst-)reflexiven und kommunikativen Auseinandersetzung gestalten kann, wird als geeignet für die Wahrnehmung von Führungsverantwortung befunden.

Den diversen Studierwilligen und Studienbeginnenden die eigenverantwortliche und selbstständige Studienhaltung und -ethik, hergeleitet vom Humboldtschen Forschungs- und Bildungsethos, als akademisches Qualifikationsmerkmal bewusst zu machen, hatte sich z. B. das Wissenschaftspropädeutikum der Universität Passau zu eigen gemacht, das die Erstautorin des Beitrags als Pilotprojekt entwickelt und umgesetzt hat (vgl. Senger 2012a, S. 35 ff.). Die Studierenden hatten sich zunächst eine Korrekturhilfe für wissenschaftliche Hausarbeiten gewünscht. Diesem Wunsch wurde nicht entsprochen, ihm aber – mit studentischer Beteiligung – ein gegenteiliges Konzept zur wissenschaftlichen Befähigung der Studierenden zur eigenen Abfassung von Hausarbeiten entgegengesetzt. Dieses wurde in den verschiedenen Etappen des wis-

senschaftlichen Denkens, Arbeitens und Schreibens zusammen mit den Studierenden – in exemplarischer Verankerung in der Philosophischen Fakultät – realisiert, die in Teams, zusammengesetzt aus verschiedenen Studiengängen und Fakultäten, alle Etappen des Forschungsprozesses – und damit einer wissenschaftlichen Hausarbeit – durchliefen, mit einem engmaschigen Feedback aktiv gestalteten und reflektierten. Auf diese Weise erlangten die Studierenden ein Verständnis dafür, dass es beim wissenschaftlichen Anspruch der Studienleistung einer Hausarbeit um die Ausprägung einer Studienhaltung der Eigenverantwortlichkeit und des persönlichen Kompetenzzuwachses geht – und nicht um punktuelle Korrekturen Dritter, die zwar das formale Vorankommen im Studium, nicht aber den „echten“ Kompetenzerwerb gefördert hätten. Einmal abgesehen davon, dass ein solcher Ansatz der wissenschaftlichen Redlichkeit zuwidergelaufen wäre. Die Anfrage der Studierenden aufzugreifen, sich mit diesen – vor allem auch menschlich – zum Anspruch einer wissenschaftlichen Hausarbeit – und damit eines Studiums – auseinanderzusetzen, hat diese – im Erleben konstruktiver Irritationen, sich gerade auch von dem Gedanken der erhofften Zeiterparnis einer Korrekturhilfe für wissenschaftliche Hausarbeiten lösen müssend, wirklich „gebildet“. Der intensive Austausch mit deutschen wie internationalen Studierenden an verschiedenen Hochschulen zeigt, dass diese kaum mit dem akademischen Selbstverständnis – und dessen Sinnstiftung in der Gesellschaft – vertraut sind, ja dieses zum Teil nicht einmal kennen, geschweige denn sich damit in Theorie und Praxis auseinandergesetzt haben. Wilhelm von Humboldt ist größtenteils eine unbekannte Persönlichkeit, internationalen Studierenden sowie Doktorandinnen und Doktoranden fällt manchmal zumindest assoziativ die Alexander von Humboldt-Stiftung ein (ohne zu erkennen, dass es sich um zwei verschiedene Persönlichkeiten handelt) – aus Fördergründen der Aufenthalte internationaler Gastwissenschaftler:innen an deutschen Hochschulen. Ohne die Selbst-Auseinandersetzung bei den Studierenden, welche sinnstiftende Bedeutung ein Studium hat, zu fördern bzw. einzufordern, kann kaum vorausgesetzt werden, dass sich diese mit dem (gewünschten) akademischen Selbstverständnis identifizieren. Dieses kann auch nicht durch noch so viele Unterstützungsangebote angelegt werden, die ohne die Einordnung in den umfassenden Bildungsauftrag von im Humboldtschen Geiste geprägten Hochschulen auch als Verschulungstendenzen – wie z. B. „Nachhilfe“-Initiativen, persönliche Gängelungen und zeitliche Überforderungen – wahrgenommen werden können. Dagegen tut wohl Aufklärung auf Augenhöhe not, verbunden mit der Förderung einer Willens- und Charakterbildung in aller Freiheit zur Festigung – oder ggf. auch Verwerfung – der Studienmotivation.

Die „Hochschulreife“, die mit der EQR- und DQR-Stufe 4 dokumentiert wird, ist ins Verhältnis zur Kompetenzentwicklung beim Abschluss eines Bachelorstudiums (EQR- und DQR-Stufe 6) zu setzen, außerdem mit den entsprechenden Ausführungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse auf Bachelor-ebene zu vergleichen. Die nachfolgenden Ausführungen (EU 2008: EQR; AK DQR 22.03.2011: DQR, vgl. dazu auch B-L-KS DQR 2013; KMK 2017: HQR) legen dem sukzessiven Kompetenzzuwachs die beschriebenen Dimensionen und Etappen des Forschenden (den) Lernens zugrunde.

**Tabelle 1:** Anforderungen und Kompetenzen der Stufen 4 und 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) (vgl. EU 2008)

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) 4 – Hochschulzugang („Hochschulreife“)		
Kenntnisse	Fertigkeiten	Verantwortung und Selbstständigkeit
breites Spektrum an Fakten- und Theoriewissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können  Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei ein gewisses Maß an Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) 6 – Bachelorabschluss		
Kenntnisse	Fertigkeiten	Verantwortung und Selbstständigkeit
fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in unvorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten  Übernahme von Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen

**Tabelle 2:** Anforderungen und Kompetenzen der Stufen 4 und 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) (vgl. AK DQR 22.03.2011, S. 6 f.)

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) 4 – Hochschulzugang („Hochschulreife“)			
über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen			
Fachkompetenz		Personalkompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen	über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen, Transferleistungen erbringen	die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten, Abläufe und Ergebnisse begründen, über Sachverhalte umfassend kommunizieren	sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten

(Fortsetzung Tabelle 2)

<b>Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) 6 – Bachelorabschluss</b>			
über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen; die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personalkompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstständigkeit</b>
<p>über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p><b>oder</b></p> <p>über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen,</p> <p>Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches oder eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen,</p> <p>über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen</p>	<p>über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelorebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), einem weiteren Lernbereichen</p> <p><b>oder</b></p> <p>einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen, neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen</p>	<p>in Expertenteams verantwortlich arbeiten</p> <p><b>oder</b></p> <p>Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten,</p> <p>die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen,</p> <p>komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln</p>	<p>Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten</p>

**Tabelle 3:** Anforderungen und Kompetenzen der Bachelor-Ebene des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (vgl. KMK 2017, S. 6 f.)

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) – Bachelor-Ebene			
Wissen und Verstehen	Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen	Kommunikation und Kooperation	Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität
<p>Wissensverbreiterung: Wissen und Verstehen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventinnen und Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebiets nachgewiesen.</p> <p>Wissensvertiefung: Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen auch über die Disziplin hinaus zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entsprechen dem Stand der Fachliteratur, sollten aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p> <p>Wissensverständnis: Absolventinnen und Absolventen reflektieren situationsbezogen die erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit fachlicher und praxisrelevanter Aussagen. Diese werden in Bezug zum komplexen Kontext gesehen und kritisch gegeneinander abgewogen. Problemstellungen werden vor dem Hintergrund möglicher Zusammenhänge mit fachlicher Plausibilität gelöst.</p>	<p>Absolventinnen und Absolventen können Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln.</p> <p>Nutzung und Transfer: Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sammeln, bewerten und interpretieren relevante Informationen insbesondere in ihrem Studienprogramm;</li> <li>• leiten wissenschaftlich fundierte Urteile ab;</li> <li>• entwickeln Lösungsansätze und realisieren dem Stand der Wissenschaft entsprechende Lösungen;</li> <li>• führen anwendungsorientierte Projekte durch und tragen im Team zur Lösung komplexer Aufgaben bei;</li> <li>• gestalten selbstständig weiterführende Lernprozesse.</li> </ul> <p>Wissenschaftliche Innovation: Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leiten Forschungsfragen ab und definieren sie;</li> <li>• erklären und begründen Operationalisierung von Forschung;</li> <li>• wenden Forschungsmethoden an;</li> <li>• legen Forschungsergebnisse dar und erläutern sie.</li> </ul>	<p>Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formulieren innerhalb ihres Handelns fachliche und sachbezogene Problemlösungen und können diese im Diskurs mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden mit theoretisch und methodisch fundierter Argumentation begründen;</li> <li>• kommunizieren und kooperieren mit anderen Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden, um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen;</li> <li>• reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter.</li> </ul>	<p>Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns in vorwiegend außerhalb der Wissenschaft liegenden Berufsfeldern orientiert;</li> <li>• begründen das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen;</li> <li>• können die eigenen Fähigkeiten einschätzen, reflektieren autonom sachbezogene Gestaltungsfreiheiten und nutzen diese unter Anleitung;</li> <li>• erkennen situationsadäquate Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und begründen ihre Entscheidungen verantwortungsethisch;</li> <li>• reflektieren ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen.</li> </ul>

Diese Vorgaben als Qualitätsstandards in konkreten Verhaltensankern bzw. Situationen von Studium und Lehre herunterzubrechen und in Studienformaten für eine diverse Studierendenschaft didaktisch angemessen auszugestalten, stellt die zentrale hochschulpolitische Herausforderung dar. In diesen Bezügen ist der durch den Qualitätspakt Lehre im letzten Jahrzehnt an den deutschen Hochschulen erfolgte Innovationsschub von Bedeutung.

### **Qualitätspakt Lehre – Lehr- und Strukturinnovationen**

Der Qualitätspakt Lehre (QLP) (2011 bis 2020) mit einem Fördervolumen von 2 Milliarden hat die Lehr- und Betreuungsqualität an deutschen Hochschulen entscheidend vorangebracht. Dieser schrieb neben „Maßnahmen zur Verbesserung der Personalausstattung“ (...) und „Maßnahmen zur Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung des Personals und Sicherung der Lehrqualität“ (...) folgenden Förderschwerpunkt aus:

„Maßnahmen zur weiteren Optimierung der Studienbedingungen und zur Entwicklung innovativer Studienmodelle, insbesondere zur Erhöhung des Praxisbezugs bei Bachelor-Studiengängen oder zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft.“ (§ 3,3 Fördervereinbarung zum Qualitätspakt Lehre)

In der gesamten Hochschullandschaft erwuchs daraus eine Fülle von Projekten, die in einer Projektdatenbank zusammengestellt sind. Dazu wurden eine projektformige Begleitforschung zu den Themenschwerpunkten „Lehr-/Lernformen“, „Studieneingangsphase“ und „Hochschulsteuerung“, vernetzt durch die Koordinierungsstelle (KoBF) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, sowie eine Begleitevaluation des gesamten Qualitätspakts Lehre (vgl. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG 01.11.2018) beauftragt. Außerdem brachte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die zusätzliche Förderrichtlinie „Studien Erfolg und Studienabbruch“ mit zwei Förderungen in 2016 und 2019 auf den Weg.

Systematisierungen bzw. Typologisierungen der Fördermaßnahmen in der Studieneingangsphase (vgl. Bargel 2020; Bosse, Mergner, Wallis et al. 2019; Heublein 2020; Hill & Key 2018/2019) dienen dazu, Qualitäts- und Wirksamkeitsindikatoren herauszuarbeiten. So leitet das CHE in seinem im Auftrag des HRK-Projekts nexus erstellten Fachgutachten „Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase“ (vgl. Key & Hill März 2018) aus der Analyse ausgewählter Good-Practice-Beispiele aus dem Qualitätspakt Lehre – aber auch aus weiteren hochschulischen Förderprogrammen und Projektdokumentationen – eine Typologie von mustergültigen Programmen in der Studieneingangsphase ab. In einem ersten Schritt umfasst diese vier Typen:

„[NEU A] Studienorientierung mit Netzwerkbildung (Einführungskurse in das Sozialsystem Hochschule).

[Neu D] Nachholen und Schließen von Wissenslücken (Brückenkurse).

[Neu E] Aneignung und Angleichung generischer wissenschaftlich-akademischer Kompetenzen (Propädeutika zum wissenschaftlichen Arbeiten).

[Neu C als flankierend zur „zeitlichen Flexibilisierung“:] Begleitung und Beratung (Coaching, Mentoring)“ (vgl. ebd., S. 14).

In einem zweiten Schritt werden durch eine weitere Ausdifferenzierung die folgenden sechs Typen hergeleitet (vgl. ebd., S. 16):

- A) Studienorientierung,
- B) Fachliche Orientierung (in Unterscheidung zu a),
- C) Zeitliche Flexibilisierung,
- D) Defizitausgleich,
- E) Kompetenzaufbau,
- F) Studienmotivation (Hinzufügung).

Auf diese werden die Merkmale „Zielsetzung, Zielgruppe, Bezug, Gestaltungsfokus, curriculare Verankerung, Zeitpunkt, Dauer, Modus, Fachgruppe“ angewandt, um deren unterschiedlich starke hochschulspezifische „Ausprägung“ in sogenannten „morphologischen Tableaus“ festzustellen. Dieses Instrument soll die Hochschule bei ihrer institutionellen Ist-Stand-Analyse unterstützen, um Erfolgs- und Wirksamkeitsfaktoren für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase besser erfassen zu können.

Im Begleitforschungsprojekt „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe) wird z. B. festgestellt, dass die Studierenden trotz der geäußerten Schwierigkeiten zu überfachlichen Studienanforderungen, wie z. B. der Selbstorganisation, genau die dazu unterbreiteten Angebote relativ wenig wahrnehmen und sich stattdessen eher herkömmlichen fachbezogenen Orientierungsveranstaltungen und Tutorien zuwenden (vgl. Bosse, Mergner, Wallis et al. 2019, S. 48) Damit wird die studentische Akzeptanz zum Qualitätsindikator, weiterhin die Frage des Abgleichs zwischen Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung der Studienangebote sowie der erforderlichen Kompetenzentwicklungs- und Unterstützungsbedarfe.

In diesen Bezügen wirft die Fülle der Initiativen im Qualitätspakt Lehre Fragen zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit auf, insbesondere mit Blick auf das neue Bundesländer-Programm „Innovation in der Hochschullehre“ (ab dem 01.01.2021) und die hierfür als Projektträgerin fungierende neue Stiftung Hochschullehre als Treuhandstiftung in Trägerschaft der gemeinnützigen Toepfer Stiftung gGmbH, hervorgegangen aus Lehre Hoch<sup>n</sup> (vgl. Begleitforschung von Jenert & Gommers 2016, außerdem die Abschlusspublikation 2020), bestehend aus Akteurinnen und Akteuren aus Wissenschaftsmanagement, Wissenschaft und Hochschuldidaktik. Die Erstautorin ist Mitglied der ersten Generation Lehre Hoch<sup>n</sup>.

Die Begleitevaluation des Qualitätspakts Lehre (vgl. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG 01.11.2018) kommt jedenfalls zu dem Ergebnis einer hohen Passfähigkeit der zusätzlichen Förderangebote mit den Bedarfen. Allerdings sollten die „Kernprozesse in der

Lehre“ – wie die Studiengangs- und Curricularentwicklung (vgl. ebd., S. 125) – respektive einer Ursachenforschung in den Stärken-Schwächen-Analysen für eine nachhaltige Lehrqualitätsentwicklung mehr in den Blick genommen werden (vgl. ebd., S. 43). Die Projektförderung im Qualitätspakt Lehre über nahezu eine Dekade habe wesentlich einen Reputationsgewinn und sogar einen „Kultur- und Einstellungswandel“ zur Relevanz der Lehre an Hochschulen bewirkt, der strategische Bedeutung für deren Verankerung in der Struktur- und Organisationsentwicklung habe, sich aber auch positiv auf Verfahren der Programm- und Systemakkreditierung auswirke (vgl. ebd., S. 123 f., S. 127). Damit sei die Professionalisierung von Studium und Lehre, sei es die hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden oder die Weiterbildung der Verwaltungsmitarbeitenden in der Studienorganisation, entscheidend vorangekommen. Auch durch die Vernetzungsaktivitäten innerhalb des Qualitätspakts Lehre habe die Qualität der Lehre einen entscheidenden Schub erhalten, auch wenn – insbesondere systematische – Transfermöglichkeiten über die Bekanntmachung von Good-Practice-Beispielen noch weiteres Potenzial böten (vgl. S. 123 f., S. 128). Dazu wären weitere Formate des Austausches und der Kooperation in der Vernetzung der Hochschulen empfehlenswert. Die Wirksamkeitsforschung – sowohl in der methodenbezogenen Konzeption der Qualitätsüberprüfung als auch in der stärkeren Ausrichtung der Begleitforschungsprojekte zum Qualitätspakts Lehre auf die Wirksamkeit der geförderten Praxisprojekte – stellt, letztendlich auch in der Verbindung mit der Entwicklung von Qualitätsindikatoren guter Lehre, ein zentrales Desiderat dar (vgl. ebd., S. 128 f.). Die Nachhaltigkeit sei vor allem durch die Aufrechterhaltung einer Kontinuität durch weitere Fördermöglichkeiten zu sichern (vgl. ebd., S. 129 f.).

Den Qualitätspakt Lehre hat das Projekt „nexus – Übergänge gestalten, Studien-erfolg gestalten“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit den Schwerpunkten „Maßnahmen in der Studieneingangsphase“, „Mobilität und Durchlässigkeit“, „Kompetenzerwerb durch Praxisbezüge“ mit Handreichungen (vgl. z. B. die Reihe „nexus impulse für die Praxis“) und Fachgutachten, der Erhebung wie Verbreitung von Good Practice-Beispielen und diversen Vernetzungsaktivitäten zwischen den Hochschulen (Jahres- und Thementagungen) begleitet (vgl. u. a. HRK Februar 2018; Zervakis 2019, S. 34 ff.). Mit der Einrichtung der „Runden Tische“ zu (1) Medizin und Gesundheitswissenschaften, (2) Ingenieurwissenschaften und (3) Wirtschaftswissenschaften wurden bundesweit einmalige fachkulturelle Expertenforen mit hochschulexterner Beteiligung geschaffen, um die fächergruppenspezifischen Schwerpunkte – wie z. B. das interprofessionelle Lehren und Lernen in der Gesundheitsversorgung (vgl. Runder Tisch Medizin und Gesundheitswissenschaften des Projekts nexus der HRK 2017) – auszubilden und lösungsorientiert zu behandeln. Der Runde Tisch (4) „Anerkennung“ bildete 2020 schließlich 2020 den Ausgangspunkt für das Nachfolgeprojekt MODUS der Hochschulrektorenkonferenz. Dieser besondere Bedarf und die „Sonderrolle“ von nexus wurden auch in der externen Projektevaluation des Beratungsunternehmens Ramboll im Abschlussbericht vom Juni 2018 bestätigt (vgl. Brümmer, Durdel, Fittkau et al. 2018, S. 2). Die Wirkung des Projekts nexus in die Hochschulen hinein wurde über eine Vielzahl qualitativer Interviews mit Führungspersönlichkei-



ten aus den Hochschulen eindrucksvoll herausgearbeitet. So bestätigten die anonymisierten Gesprächspartner:innen, dass nexus über die gesamte lange Laufzeit „wichtige, informative Beiträge zur hochschulinternen Veränderung in der Wahrnehmung der Bologna-Reform geleistet“ (Zervakis 2019, S. 37) habe. Denn als „zentrale Austauschplattform der hochschulinternen Akteurinnen und Akteure“ gelinge es dem HRK-Projekt, „sachbezogene Orientierung“ zu geben. Das „offene, angebotsorientierte und unabhängige Konzept“ konnten „interessierte Hochschulen jederzeit nutzen“ (Brümmer, Durdel, Fittkau et al. 2018, S. 6), ohne irgendwelche Bindungen oder Verpflichtungen einzugehen. Kein einziges externes Förderprojekt wurde von den Hochschulen „als ebenso informativ wie vertrauenswürdig beurteilt wie nexus“ (ebd., S. 12). Und ebenso wie zur Akkreditierung bestanden auch zum Qualitätspakt Lehre positive Wechselbeziehungen: „Während nexus [...] auf der Metaebene Informationen bereitstellt, liefern die Bundesfördermittel des Qualitätspakts Lehre die Ressourcen für konkrete Weiterentwicklungsprojekte an den Hochschulen [...]“ (Zervakis 2019, S. 38).

Zusätzlich zu den umfassenden Dokumentationen der Lehr- und Strukturinnovationen der letzten Dekade (vgl. z. B. die Darstellung in den Projektdatenbanken QLP und nexus; vgl. z. B. auch Senger 2012b), mit denen die Hochschulen als Attraktivitätsmerkmale werben, hat sich der Ansatz einer diversitätssensiblen Hochschuldidaktik (Auferkorte-Michaelis & Linde 2018a, b; Aichinger, Auferkorte-Michaelis & Linde 2020; KomDim: Diversität konkret) als Motor der Hochschulentwicklung herausgebildet. Diversität im Zeichen der Digitalisierung wurde mit der Begründung des Hochschulforums Digitalisierung, an dem gleichermaßen auch das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beteiligt sind und das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wird, durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft auf den Weg gebracht.

Eine weitere Diversitätsförderung wurde mit dem Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011 bis 2020) realisiert, um das lebenslange Lernen an Hochschulen zu verankern und die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung zu stärken. Die Gewinnung von Personen ohne Abitur und ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss soll auch dazu beitragen, dem Fachkräftemangel abzuwehren (vgl. Freitag, Völk, Brünjes et al. 2020). Dass dieser Vorstoß gelungen ist, zeigt die Vielzahl der entwickelten und umgesetzten Studienprogramme zur Akademisierung der Gesundheitsberufe. Berufsbegleitende Zertifikatsprogramme, Bachelor- und Masterstudiengänge führen sowohl die Vielfalt der Studierenden als auch der Formate berufsbegleitenden Studierens vor Augen. Von struktureller Bedeutung für das Hochschulsystem ist in Umsetzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK 10.10.2003/04.02.2010) die Gleichwertigkeit konsekutiver Masterstudiengänge (im Anschluss an das grundständige Bachelorstudium) mit weiterbildenden Studiengängen nach mindestens einem Jahr „qualifizierter berufspraktischer Erfahrung“ in der Gesamtsumme von 300 ECTS für den zweiten Studienzyklus nach Bologna (EQR/DQR Stufe 7). Die Lehre und Betreuung berufstätiger Studierender –

nicht zuletzt schon im Zuge deren Gewinnung als Individualstudierende oder in Kooperationsprogrammen mit außerhochschulischen Partnerinnen und Partnern – stellt traditionelle Lehrkonzeptionen und Verwaltungsstrukturen an Hochschulen infrage und verleiht diesen nach ersten konstruktiven Irritationen neue Gestaltungsmöglichkeiten, die sich auch als Vorbild positiv auf die grundständige Lehre und Studienorganisation auswirken können. Denn individuelle Kompetenz- und Bedarfsorientierung, Lernbegleitung und Beratung, Theorie-Praxis-Verzahnung und Digitalisierung sind in allen Bereichen mitzudenken und umzusetzen. Die von berufstätigen Weiterbildungsstudierenden wahrgenommene Qualität, wozu das persönliche Erleben der akademischen Kultur gehört, – in zum großen Teil beitragspflichtigen Studienprogrammen – wird zum entscheidenden Reputations- und Wettbewerbsfaktor einer Hochschule, auch um sich auf dem Weiterbildungsmarkt gegen (auch außerhochschulische) Anbieter:innen durchzusetzen. Ist dieses „Kapital“ verspielt, wird eine Positionierung in diesem von Konkurrenz geprägten Geschäftsfeld nahezu unmöglich. Dass dieses Umdenken gerade auch für die Professorenschaft eine Chance wie Herausforderung persönlicher Weiterentwicklung darstellt, steht wohl außer Frage.

### **Personalentwicklung Promovierender**

Die Förderung der Diversität Promovierender ist – aufgrund der mit der Vielfalt der Promotionsformate und unterschiedlichen Lebenssituationen einhergehenden Individualisierung, aber auch im Zuge der im letzten Jahrzehnt erfolgten Gründung von Promotionszentren und deren Qualitätssicherung – Gegenstand verschiedener Studien- und Förderprogramme zu deutschen und internationalen Promovierenden (vgl. Schlüter & Winde 2009; Senger 2009, 2010, 2011; Senger & Vollmer 2010, 2011; Briedis, Jaksztat, Schneider et al. 2013; Krempkow, Sembritzki, Schürmann et al. 2016 und jüngst das „National Academics Panel Study“ 2020). Die Promotionsphase wird zwischenzeitlich als Kompetenzentwicklung verstanden und ausgestaltet, die über den Erwerb wissenschaftlicher Fach- und Methodenkompetenzen bei der Abfassung der Dissertation weit hinausgeht, was auch die Kompetenzzielbeschreibungen der Stufe 8 des EQR, DQR und des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse belegen. Kompetenzdiagnostikinstrumente können für die Personalentwicklung Promovierender als hilfreiches Instrument angesehen werden, sollten aber Wesensmerkmale der Persönlichkeitsbildung im Humboldtschen Selbstverständnis nicht außer Acht lassen. So ist die „Kenntnis und Berücksichtigung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis“ (vgl. Vurgun, Dumpitak, Adams et al. 2019, S. 20) nicht nur der in der Promotion weiterzuentwickelnden Fachkompetenz zuzuordnen, sondern bildet das Fundament der wissenschaftlichen Redlichkeit und damit eines Ethos im akademischen und zwischenmenschlichen Miteinander. Denn die technische Ausprägung ist letztendlich nur eine Form des Respekts vor dem Ideen- und Gedankengut des Anderen und der ehrlichen Anerkennung desselben durch die korrekte Kennzeichnung der Urheber- bzw. Autorschaft. Diese Form des Haltungslernens greift in das Verantwortungslernen Promovierender, also in die Förderung ihrer (wissenschaft-

lichen) Selbstständigkeit, ein, sodass Betreuungsformate in der Promotion weniger anleitenden Charakter haben als auf Augenhöhe – gerade auch in Loslösung persönlicher Abhängigkeiten nach dem traditionellen Lehrling-Meister-Modell der Promotion – erfolgen sollten, z. B. durch „Moderne ‚Betreuende‘ (sprich Mentor/innen und ‚Betreuungsteams‘)“ (Schleiff 2019, S. 5). Nicht zuletzt bilden Promovierende – gerade als in der Lehre eingesetzte Mitarbeiter:innen – die Klammer zwischen Studierenden und Professorenschaft. In dieser Konstellation – und als mehrheitliche Teilnehmende hochschuldidaktischer Fortbildungsprogramme – gestalten sie maßgeblich Lehr- und Strukturinnovationen mit (vgl. Senger 2012b), so sind z. B. auch die Junior-Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der Baden-Württemberg Stiftung an den wissenschaftlichen Nachwuchs adressiert (zur Wirksamkeit s. die Begleitforschung von Jütte, Walker & Lobe 2017).

Die Innovationsprojekte zur Diversitätsförderung von Studierenden – und in logischer Konsequenz von Lehrenden und Verantwortlichen, insbesondere des „Third Space“ zwischen Wissenschaft und Management (vgl. Carstensen 2015) – ziehen tiefgreifende Kultur- und Strukturveränderungen nach sich und fordern daher Hochschulen in ihrer Veränderungs- und damit in ihrer Führungsfähigkeit heraus.

### 3.4.4. Führung (in) der „Hochschule als Ganzes“

In den letzten Jahren hat sich an den Hochschulen ein Bewusstsein für die Bedeutung innovativer und profilbildender Hochschulentwicklungskonzepte, damit verbunden für die Führungsthematik an Hochschulen, die bekannterweise als herausfordernd angesehen wird (vgl. z. B. Pellert 1999; Müller-Böling 2000; Schlüter & Winde 2009; Eitel & Mlynek 2014; Müller-Esterl 2014), herausgebildet. Dieses ist vor allem den Förderbedingungen der Vielzahl der Bund-Länder-Programme und Hochschulwettbewerbe, z. B. Exzellenzinitiative und -strategie der Forschung, Wettbewerb Exzellente Lehre (vgl. Jorzik 2013, Qualitätspakt Lehre, Professorinnenprogramm), und den Akkreditierungsverfahren im Zuge der Umsetzung der Studienreform, aber auch der Erfordernis der regionalen Differenzierung (vgl. Wissenschaftsrat 2010) im demografischen Wandel geschuldet. Die institutionelle Selbstdarstellung (im Ergebnis) – und damit die (vorangehende) Selbstreflexion der „Hochschule als Ganzes“ (im Prozess) auf Profilbildung, Zukunftsfähigkeit, Qualität und Nachhaltigkeit – ist zur Pflicht im Antragswesen jedweder Ausrichtung wie in der Außendarstellung der Hochschule geworden. Dazu tragen auch die hochschulpolitisch gewünschten Leitbilder zu Diversität in der Hochschule bei, die durch die verschiedenen Auditierungen und Gütesiegel (z. B. HRK-Audit Internationalisierung, Diversity-Audit des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft – vgl. De Ridder & Jorzik 2012; audit familiengerechte hochschule) befördert werden. Durch ähnliche Darstellungen auf Websites und in Präsentationsbroschüren scheinen aber gerade die Konturen einer intendierten Profilschärfung im Zeichen der Diversität zu verschwimmen und sich geradezu

aufzulösen. Denn an deren Stelle treten Homogenisierungstendenzen, sodass häufig unklar bleibt, wie es sich mit der gelebten Führungs- und Diversitätskultur an der Hochschule – und damit auch mit den institutionellen Selbstreflexions- und Verständigungsprozessen – wirklich verhält.

Daher bedarf es für die Wirksamkeit von Innovation im Hochschulbereich – vor allem für die Diversität in der Lehre als authentische Studienkultur – einer werteorientierten Haltung und Führung im Humboldtschen Selbstverständnis der Persönlichkeits- und Charakterbildung im Respekt vor dem diversen „Anderen“ in jedweder Hinsicht – gerade auch in einem Verständnis von „wissenschaftlicher Redlichkeit“, die über das Beherrschen formaler Zitiertechniken weit hinausgeht (vgl. den Kodex bzw. die „Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ der DFG aus 2019), um sich gemeinsam mit forschender Neugierde und dem Ringen um Erkenntnis in den Dienst der Gesellschaft zu stellen. Da die Hochschule die Gesellschaft in ihrer Diversität abbildet, ist diese der Ort, an dem sich Menschen in Achtung und Achtsamkeit begegnen können sollten. Die Anteilnahme aneinander, in diesem Sinne ein echtes Interesse am Anderen macht die/den Studierenden und deren/dessen Lernbegleitung und Betreuung – das Kümmern um sie/ihn –, ohne ein solches als Verschulung misszuverstehen, für alle Beteiligten an der Hochschule in Wissenschaft, Lehre und Verwaltung zum unschätzbaren Wert an sich. Diese Haltung sollte sich auch in der Lebendigkeit des Diskurses und in einer Kommunikation auf Augenhöhe mit Studierenden und gegenüber allen anderen – z. B. auch administrativ unterstützenden – Hochschulangehörigen widerspiegeln. Denn es würde tief blicken lassen, wenn das Interesse am Bildungsgeschehen vorrangig (extrinsisch) durch den Erhalt von Fördergeldern motiviert wäre, wo doch die Förderung von Studierenden („studentes“ als sich Bemühende) Professorinnen und Professoren, von deren Bekenntnis (lat. *profiteri*) und Berufserfüllung herrührend, per se ein persönliches Anliegen sein sollte. Außerhalb eines solchen Verständnisses könnten die zahlreichen Projektförderungen der letzten Jahre als Aktionismus ohne längere Wirkkraft missverstanden werden.

Die Werthaltung sollte mit einer Verantwortungshaltung einhergehen. Diese gilt für die klare Zuschreibung von Zuständigkeiten ebenso wie für die Übernahme der persönlichen Verantwortung für Ämter und der damit einhergehenden sorgfältigen und „gewissen“haften Erfüllung von Rollen und Aufgaben innerhalb der akademischen Selbstverwaltung. Kommunikation auf Augenhöhe, unabhängig von der Zugehörigkeit zur Statusgruppe, Fairness und Offenheit, Transparenz der Verfahren und Prozesse sowie sachorientierte Diskussionsverläufe und Entscheidungsfindungen in Gremien sind die unabdingbare Voraussetzung für die bestmögliche Entfaltung von Diversität und einer größtmöglichen Partizipation bei Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen in einer Hochschule, einschließlich der Professionalität durch eine strukturierte und systematische Herangehensweise und Moderation.

Ein Ausweis einer diversitätsachtenden Kultur besteht darin, dass bei dienstlichem (menschlichem) Fehlverhalten wie Diskriminierung und Mobbing eingeschritten wird (denn Indifferenz, Wegschauen und Untätigkeit machen mitschuldig!) und ohne Ansehen der Person bzw. des von ihr bekleideten Amtes Sanktionen erfol-

gen. Hierzu sind die Vorgaben, wie z. B. zur Einrichtung einer Beschwerdestelle einer „diskriminierungsfreien Hochschule“ (vgl. die Berichte und Materialien der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020, 2019, 2013, insbesondere Czock, Donges & Heinzlmann 2012 oder Liebscher & Kobes 09.06.2010), unerlässlich. Allerdings ist es unabdingbar, dass die Personen, denen Ämter mit Gleichstellungs- oder Antidiskriminierungsauftrag übertragen werden, diese auch mit bestem Wissen und Gewissen, vertrauenswürdig und engagiert ausüben, auch wenn damit persönliche Unannehmlichkeiten verbunden wären. Daher sollten persönliche Abhängigkeiten unbedingt ausgeschlossen werden können. Um solche unguten Entwicklungen und möglichen Verflechtungen zu vermeiden oder diesen abzuwenden, sollten außerinstitutionelle Hilfs- und Netzstrukturen bestehen. Institutionelle Selbstreflexion und -kritik sollte immer dann zum Tragen kommen, wenn der Eindruck entsteht, dass Partikularinteressen und Klientelpolitik das institutionelle Wohl in den Hintergrund treten lassen. Studierende nehmen unmerklich den Habitus ihrer Lehrenden an, daher gehört zur ganzheitlichen Förderung deren Vorbild als Führungskräfte, die die Bildung gestalten. Aus diesen Gründen könnten hochschulische Gestaltungsfelder akademischer Wertebildung und sozialen Engagements wie auch die Anerkennung und Würdigung studentischer Initiativen in diesem Sinne einen guten Geist an Hochschulen bezeugen (z. B. das Programm „Mission Gesellschaft“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, vgl. Berthold, Meyer-Guckel & Rohe 2010).

Die Hochschulen gewinnen durch die Auseinandersetzung mit der Diversität ihrer Angehörigen an Perspektivwechseln und Horizonterweiterungen. Sie entdecken auf diese Weise neue Potenziale und eröffnen sich neue und ungeahnte Innovationsräume, die – weil an der institutionellen Identität gespiegelt – Kontinuität und Nachhaltigkeit versprechen. Die Beteiligung an der Qualitätsoffensive Diversität bietet die Chance, über den „Elfenbeinturm Hochschule“ hinauszuschauen und anderen diversen Berufs- und Führungskulturen zu begegnen, auf deren Mitgestaltung eine Vielzahl der Studierenden in ihrem Hochschulstudium vorbereitet werden. Der Austausch von Persönlichkeiten an der Schnittstelle von Wissenschaft und Berufspraxis, damit verbunden das Kennenlernen anderer Diversitäts- und Führungskulturen, kann für eine Hochschulentwicklung im Humboldtschen Selbstverständnis nur förderlich sein.

## Literatur

- Aichinger, R., Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (Hg.) (2020). Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, Jg. 15 / Nr. 3 (Oktober 2020). Verfügbar unter <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/67> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Akkreditierungsrat (Hg.) (01.06.2017). *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag)*. Verfügbar unter <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (o. J.). *Diskriminierung an Hochschulen*. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Projekte/Bildung/o3\\_Diskriminierung\\_an\\_Hochschulen/diskriminierung\\_an\\_Hochschulen\\_node\\_neu\\_2020.html](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Projekte/Bildung/o3_Diskriminierung_an_Hochschulen/diskriminierung_an_Hochschulen_node_neu_2020.html) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (o. J.). *Forschung der ADS auf einen Blick: Diskriminierungsfreie Hochschule*. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Factsheets/factsheet\\_diskriminierungsfreie\\_hochschule.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Factsheets/factsheet_diskriminierungsfreie_hochschule.pdf?__blob=publicationFile&v=4) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (2020). *Bausteine für einen systematischen Diskriminierungsschutz an Hochschulen*. 2. Auflage. Berlin. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/bausteine\\_f\\_e\\_systematischen\\_diskriminierungsschutz\\_an\\_hochschulen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/bausteine_f_e_systematischen_diskriminierungsschutz_an_hochschulen.pdf?__blob=publicationFile&v=7) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (November 2019). *Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich*. 3. Auflage. Berlin. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie\\_Hochschule/leitfaden\\_diskriminierung\\_hochschule\\_20130916.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/leitfaden_diskriminierung_hochschule_20130916.pdf?__blob=publicationFile&v=6) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (2013). *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben*. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT\\_Bericht/gemeinsamer\\_bericht\\_zweiter\\_2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=7) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (Hg.) (22.03.2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (Hg.) (2018a). *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15847/pdf/Budrich\\_9783847410676\\_Profi\\_le\\_ISOPDFA-1\\_LevelB.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15847/pdf/Budrich_9783847410676_Profi_le_ISOPDFA-1_LevelB.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).

- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2018b). Auf mehreren Ebenen agieren. Diversitätsorientierte Hochschullehre. *Forschung & Lehre*, 3/2018, S. 210–211. Verfügbar unter [https://www.komdim.de/wp-content/uploads/2019/05/linde\\_auferkorte-michaelis.pdf](https://www.komdim.de/wp-content/uploads/2019/05/linde_auferkorte-michaelis.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bargel, T. (2020). Heterogenität und Studienerfolg. Wie ist beides auf einen Nenner zu bringen? In Lange-Vester & M. Schmidt (Hg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung*, S. 48–65. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Berthold, C., Kessler, M. S., Krefl, A.-K. & Leichsenring, H. (Mai 2011). *Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium*. Arbeitspapier Nr. 141. Verfügbar unter [https://www.che.de/download/che\\_ap141\\_\\_doppelbefragung-pdf/](https://www.che.de/download/che_ap141__doppelbefragung-pdf/) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (Hg.) (2012). *Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1 - D3). Ergebnis des Projektes „Vielfalt als Chance“*, gefördert von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Verfügbar unter [https://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht\\_komprimiert.pdf](https://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_komprimiert.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (Hg.) (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/265> (Zugriff am: 28.12.2020).
- berufundfamilie Service GmbH (Hg.) (o. J.). *audit familiengerechte hochschule: Systematische Prozesssteuerung für Universitäten, Hochschulen und Akademien*. Verfügbar unter <https://www.berufundfamilie.de/auditierung-unternehmen-institutionen-hochschule/audit-fgh> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. K. & Kunow, L. (2019). *Gelingendes Studium in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe (Studierfähigkeit – Institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität)*. Hamburg. Verfügbar unter <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Briedis, K., Jaksztat, S., Schneider, J., Schwarzer, A. & Winde, M. (2013). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/165> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Brümmer, F., Durdel, A., Fittkau, J., Meyer, F. (Juni 2018). *Evaluation der Projekte nexus I und II*. Kurzfassung. Hamburg. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Abschlussbericht\\_kurz\\_Evaluation\\_der\\_Projekte\\_nexus\\_I\\_und\\_nexus\\_II\\_Kurzversion\\_barrierefrei.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Abschlussbericht_kurz_Evaluation_der_Projekte_nexus_I_und_nexus_II_Kurzversion_barrierefrei.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020)
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV)/Bundesamt für Justiz (BfJ) (Hg.) (1990). *Gesetz über die Statistik für das Hochschulwesen sowie für die Berufsakademien (Hochschulstatistikgesetz, HStatG)* (letzte Aktualisierung am 07.11.2016). Verfügbar unter [https://www.gesetze-im-internet.de/hstatg\\_1990/](https://www.gesetze-im-internet.de/hstatg_1990/) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre (QPL)*. Verfügbar unter <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Verfügbar unter <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Die Exzellenzstrategie*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/die-exzellenzstrategie-3021.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Innovation in der Hochschullehre*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/innovation-in-der-hochschullehre-9166.html> mit der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über Innovation in der Hochschullehre gemäß Beschluss der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern vom 06.06.2019 unter [https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-Innovation\\_in\\_der\\_Hochschullehre.pdf](https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-Innovation_in_der_Hochschullehre.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Projektdatenbank des Qualitätspakts Lehre. Maßnahmen und Themenfelder der geförderten Projekte suchen und finden*. Verfügbar unter <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (09.11.2020). *Das Professorinnenprogramm*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/das-professorinnenprogramm-236.html> mit der Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b Absatz 1 des Grundgesetzes über die Fortsetzung des Professorinnenprogramms des Bundes und der Länder zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern in Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Professorinnenprogramm III, 10.11.2017, BAnz AT 21.02.2018 B4, unter <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Professorinnenprogramm-III-2018.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).



- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (26.11.2019). *Richtlinie zur Förderung von Forschung über „Studienerfolg und Studienabbruch II“*, Bundesanzeiger vom 20.12.2019. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2776.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (09.02.2016). *Richtlinie zur Förderung von Forschung über „Studienerfolg und Studienabbruch“*. Bundesanzeiger vom 24.02.2016. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1151.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (18.10.2010). *Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Bundesanzeiger, Nr. 164, Amtlicher Teil, S. 3631–3633. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/files/Verwaltungsvereinbarung\\_im\\_Bundesanzeiger.pdf](https://www.bmbf.de/files/Verwaltungsvereinbarung_im_Bundesanzeiger.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (B-L-KS DQR) (Hg.) (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202\\_DQR-Handbuch\\_M3\\_.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch_M3_.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Carstensen, D. (2015). Third Space in Hochschulen. Ein Raum für neue Aufgaben. *Wissenschaftsmanagement* 1/2015, S. 50–51. Verfügbar unter [https://www.wissenschaftsmanagement.de/dateien/dateien/weiterbildung/downloaddateien/wim\\_2015\\_01\\_doris\\_carstensen\\_third\\_space\\_in\\_hochschulen.pdf](https://www.wissenschaftsmanagement.de/dateien/dateien/weiterbildung/downloaddateien/wim_2015_01_doris_carstensen_third_space_in_hochschulen.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Charta der Vielfalt e. V. (Hg.) (o. J.). *Die Urkunde Charta der Vielfalt im Wortlaut. Diversity als Chance – Die Charta der Vielfalt für Diversity in der Arbeitswelt*. Verfügbar unter <https://www.charta-der-vielfalt.de/ueber-uns/ueber-die-initiative/urkunde-charta-der-vielfalt-im-wortlaut/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Czock, H., Donges, D. & Heinzemann, S. (Juni 2012). *Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Wissen Vielfalt schaffen*. Endbericht zum Projekt. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie\\_Hochschule/diskriminierungsfreie\\_hochschule\\_endbericht\\_20120705.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/diskriminierungsfreie_hochschule_endbericht_20120705.pdf?__blob=publicationFile&v=5) (Zugriff am: 28.12.2020).
- De Ridder, D. & Jorzik, B. (Hg.) (2012). *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/medien/vielfalt-gestalten> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (20.08.2020). *Promovierende an Hochschulen. Qualitätsbericht*. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bildung/promovierende.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bildung/promovierende.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 28.11.2020).

- Destatis/Statistisches Bundesamt (2020). *Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden 2019*. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publicationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publicationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501197004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (2013). *Erhebung zu Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland 2010*. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publicationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildungseinrichtungen-5215401109004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publicationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildungseinrichtungen-5215401109004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (Hg.) (September 2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Kodex. Bonn. Verfügbar unter [https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche\\_rahmenbedingungen/gute\\_wissenschaftliche\\_praxis/kodex\\_gwp.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf) (Zugriff am 28.12.2020).
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2020). *Datenportal „National Academics Panel Study“ („Nacaps“)*. Verfügbar unter <https://nacaps-datenportal.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) & Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.) (2020). *Wissenschaft weltoffen kompakt 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Verfügbar unter [http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2020\\_kompakt\\_de.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2020_kompakt_de.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Ebert, J. & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs 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*. Essen: Stiftung Mercator GmbH. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht\\_mercator.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Eitel, B. & Mlynek, J. (Hg.) (2014). *Führen (d) in der Wissenschaft – Sind Erfolge in der Wissenschaft auch eine Frage von Führung? X. Symposium Hochschulreform, 12./13.05.2014*, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. München: Hanns Martin Schleyer-Stiftung, Band 85.
- Estévez Prado, R., Fourier, K., Heublein, U., Hillmann, J., Hutzsch, C., Kupfer, A., Kercher, J. & Schäfer, C. (2020). *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter [http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe\\_2020\\_verlinkt.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Europäische Union (EU) (2008). *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)* (letzte Aktualisierung 2017) Verfügbar unter <https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf> und (für die einzelnen Beschreibungen der zur Erreichung der Niveaus 1 bis 8 erforderlichen Lernergebnisse) <https://europa.eu/europass/de/description-eight-eqf-levels> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Freitag, W., Völk, D., Brünjes, J., Beširović, A., Danzeglocke, E.-M., Herrmann, M., Jaudzims, S., Koopmann, J., Rückamp, V., Schwartz, E. & Sterzik, L. (2020). *Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – ausgewählte Ergebnisse der begleitenden Evaluation zur zweiten Wettbewerbsrunde*. (DZHW Brief 08|2020). Hannover: DZHW. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_08\\_2020.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_08_2020.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2020). *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 24. Fortschreibung des Datenmaterials (2018/2019) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen*. Bonn. (Materialien der GWK, Heft 69). Verfügbar unter [https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/GWK-Heft-69\\_Chancengleichheit\\_in\\_Wissenschaft\\_und\\_Forschung\\_24\\_Fortschreibung\\_des\\_Datenmaterials\\_zu\\_Frauen\\_in\\_Hochschulen.pdf](https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/GWK-Heft-69_Chancengleichheit_in_Wissenschaft_und_Forschung_24_Fortschreibung_des_Datenmaterials_zu_Frauen_in_Hochschulen.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (15.12.2020). *Weiterbildung im Hochschulsystem fest verankern. Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ etabliert 376 neue Weiterbildungsangebote für Berufstätige mit und ohne Abitur*. Pressemitteilung. Verfügbar unter <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Pressemitteilungen/pm2020-15.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Geyer, A., Berger, F., Dudenbostel, T. & Tiefenthaler, B. (2014). *Internationale Graduiertenkollegs. Studie im Auftrag der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)*. Unter Mitarbeit von G. Ordóñez-Matamoros, S. Kuhlmann und S. Sauer. Bonn. Verfügbar unter [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7\\_fTCj-fvAhUHHewKHQkyCvgQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F281524062\\_Internationale\\_Graduiertenkollegs\\_Studie\\_im\\_Auftrag\\_der\\_Deutschen\\_Forschungsgemeinschaft\\_DFG\\_International\\_Research\\_Training\\_Groups\\_Study\\_commissioned\\_by\\_the\\_Deutsche\\_Forschungsgemeinschaft\\_DFG&usq=AovVaw2ct-qouD87pCjloW39RgGs](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7_fTCj-fvAhUHHewKHQkyCvgQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F281524062_Internationale_Graduiertenkollegs_Studie_im_Auftrag_der_Deutschen_Forschungsgemeinschaft_DFG_International_Research_Training_Groups_Study_commissioned_by_the_Deutsche_Forschungsgemeinschaft_DFG&usq=AovVaw2ct-qouD87pCjloW39RgGs) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Heublein, U. (2020). Einflussfaktoren, Motivlagen und zeitliche Dimensionen. In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hg.). *Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung*, S. 26–47. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017a). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017b). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher*. (Projektbericht 6|2017). Hannover: DZHW. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/21/BaWue\\_Bericht\\_gesamt.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/BaWue_Bericht_gesamt.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).

- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020a). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung), Brief 2020, 3. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_03\\_2020.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020b). *Anhang zum DZHW-Brief 03 2020*. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_03\\_2020\\_anhang.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020_anhang.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hill, E. & Key, O. (2019). *Orientierung und Unterstützung zum Studieneingang. Umsetzungsstand an deutschen Hochschulen (CHE Arbeitspapier Nr. 226)*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Verfügbar unter [https://www.chede/wp-content/uploads/upload/CHE\\_AP\\_226\\_Studieneingang.pdf](https://www.chede/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_226_Studieneingang.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (o. J.). *Das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“*. Verfügbar unter <https://www.hrk.de/themen/internationales/strategische-internationalisierung/audit-internationalisierung-der-hochschulen/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (o. J.). *MODUS. Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen*. Verfügbar unter <https://www.hrk-modus.de/> (Zugriff am: 04.01.2021).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (o. J.). *Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern – Aufgaben und Ziele*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/> (Zugriff am: 28.10.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2018). *Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/o7-Downloads/2018\\_nexus\\_Broschuere\\_UEbergaenge\\_gestalten\\_Studienerfolg\\_verbessern\\_WEB.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/o7-Downloads/2018_nexus_Broschuere_UEbergaenge_gestalten_Studienerfolg_verbessern_WEB.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. (Hg.) (o. J.). *Gute Beispiele und Konzepte – Good Practice*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. (Hg.) (o. J.). *Informationsüberblick zu Anerkennung und Anrechnung*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/themen/anerkennung/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. (Hg.) (o. J.). *Publikationen des Projekts (u. a. Reihe „nexus impulse für die Praxis“)*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/material/publikationen/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. (Hg.) (o. J.). *Runde Tische. Plattform für Expertenaustausch*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. (Hg.) (Juni 2017). *Handreichung. Interprofessionelles Lehren und Lernen in hochschulisch qualifizierten Gesundheitsfachberufen und der Medizin. Impulspapier des Runden Tisches Medizin und Gesundheitswissenschaften des Projekt nexus der HRK.* Bonn. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01\\_RT\\_Med\\_Ges/Impulspapier-Lang\\_mit\\_Links.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01_RT_Med_Ges/Impulspapier-Lang_mit_Links.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hg.) (2013). *Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv.* Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Die-engagierten-Hochschulen.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jakob, M., Fräsdorf, A., Wenninger, A. & Schwarzkopf, A. (Februar 2016). *Promovierenden-erfassung Leitfaden für einen einheitlichen Datensatz.* Freiburg: UniWiND e. V. (Uni-WiND-Publikationen, Band 7). Verfügbar unter [https://www.uniwind.org/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/2016\\_UniWiND\\_Bd7.pdf](https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/2016_UniWiND_Bd7.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jenert, T. & Gommers, L. (2016). *Lehren. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012–2015.* Universität S. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. Verfügbar unter <https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2017/02/begleitforschung-executive-summary.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jorzik, B. (Hg.) (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur.* Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jütte, W., Walker, W. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung.* Heidelberg: Springer.
- Key, O. & Hill, E. (März 2018). *Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz.* Unter Mitarbeit von T. Stuckrad, R. Hawemann und L. Wallor. Berlin. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE\\_07032018\\_final.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Klöppling, M., Scherfer, S., Gokus, S., Dachsberger, S., Krieg, A. Wolter, A., Bruder, R., Ressel, W. & Umbach, E. (Hg.) (2017). *Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg.* acatech-STUDIE (Deutsche Akademie der Technikwissenschaften). München: Herbert Utz Verlag. Verfügbar unter <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEWjSqL7akOfvAhVQzaQKHVgWBXoQFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.acatech.de%2Fpublikation%2Fstudienabbruch-in-den-ingenieurwissenschaften-empirische-analyse-und-best-practices-zum-studien-erfolg%2Fdownload-pdf%3Flang%3Dde&usg=AOvVaw1j8KVT00nRAwt7uhABj1KI> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst (Hg.) (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst (BuWiN) 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/files/buwin\\_2017.pdf](https://www.bmbf.de/files/buwin_2017.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Koordinierungsstelle „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ (KoBF) (o. J.). *Projekte der Begleitforschung: Cluster „Studieneingang“, Cluster „Lehr-, Lernformen“, Cluster „Hochschulsteuerung“*. Verfügbar unter [https://de.kobf-qpl.de/public\\_pages/4](https://de.kobf-qpl.de/public_pages/4), vgl. die Aufgaben und Ziele der KoBF unter [https://de.kobf-qpl.de/public\\_pages/3](https://de.kobf-qpl.de/public_pages/3) (Zugriff am: 28.10.2020).
- Krempkow, R., Sembritzki, T., Schürmann, R. & Winde, M. (Hg.) (2016). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchswachst. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter [https://www.stifterverband.org/medien/personalentwicklung\\_2016](https://www.stifterverband.org/medien/personalentwicklung_2016) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Küppers, C. (2014). Intersektionalität. In B. Drinck & I. Nagelschmidt (Hg.), *Gender Glossar*. Verfügbar unter <https://gender-glossar.de/i/item/25-intersektionalitaet> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Verfügbar unter [https://www.dqr.de/media/content/HQR\\_Stand\\_16.02.2017.pdf](https://www.dqr.de/media/content/HQR_Stand_16.02.2017.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (10.10.2003/04.02.2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010). Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2018). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015–2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern (15.02.2018)*. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/files/2018-03-28-15-Nationaler\\_Bericht\\_Bologna\\_2018.pdf](https://www.bmbf.de/files/2018-03-28-15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Leichsenring, H., Sippel, S. & Hachmeister, C.-D. (März 2011). *CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule*. Entwicklung und Test des Fragebogens. Arbeitspapier Nr. 144. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Verfügbar unter [https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE\\_AP144\\_QUEST\\_Entwicklung\\_und\\_Test\\_des\\_Fragebogens.pdf](https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).

- Liebscher, D. & Kobes, A. (09.06.2010). *Beschwerdestelle und Beschwerdeverfahren nach § 13 AGG*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise\\_beschwerdestelle\\_und\\_beschwerdeverfahren.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_beschwerdestelle_und_beschwerdeverfahren.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Maaz, K., Artelt, C., Brugger, P., Buchholz, S., Kühne, S., Leerhoff, H., Rauschenbach, T., Rockmann, U., Roßbach, H.-G., Schrader, J. & Seeber, S. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Verfügbar unter [http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21\\_hauptbericht.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschulschunegel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH. Verfügbar unter [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Mai/SVR\\_FB\\_Hochschulschunegel.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/SVR_FB_Hochschulschunegel.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter [https://www.che.de/download/entfesselte\\_hochschule-pdf/](https://www.che.de/download/entfesselte_hochschule-pdf/) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Müller-Esterl, W. (2014). *Die autonome Universität – ein Erfolgsmodell?* IX. Symposium Hochschulreform, 18.11.2013, Goethe-Universität Frankfurt am Main. München: Hanns Martin Schleyer-Stiftung, Band 84.
- Multrus F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (Hg.) (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter [https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure\\_downloads/101284/0/8foc2b692bbo60753beado44da8dfd2a4eb3a54e/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_13\\_Hauptbericht.pdf](https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101284/0/8foc2b692bbo60753beado44da8dfd2a4eb3a54e/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Prognos AG (Hg.) (19.12.2011). *Checkliste „Diskriminierungsfreie Hochschule – mit Vielfalt Wissen schaffen“*. Verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie\\_Hochschule/checkliste\\_diskriminierungsfreie\\_hochschule\\_20111219.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/checkliste_diskriminierungsfreie_hochschule_20111219.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Zugriff am: 28.12.2020).

- Schleiff, E., Vorstand von UniWiND (November 2019). Betreuung von Promovierenden – ein modernes Selbstverständnis? In UnWiND e. V. (Hg.), *DUZ Special „10 Jahre UniWiND – Gemeinsam für den wissenschaftlichen Nachwuchs“*, S. 5. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH. Verfügbar unter <https://www.duz-special.de/media/baf43cd48414beeb49d9c0f10c201bffdc160028/6583c6fb90747766612422c2fd75761f0c1534ba.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Schlüter, A. & Winde, M. (Hg.) (2009). *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive*, S. 30–65. (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft). Essen.
- Senger, U. (2017). Universitärer Kulturwandel – Klaus Landfried, Mitstreiter in Innovationsprojekten zur Personal- und Organisationsentwicklung von Hochschulen. In H. J. Schmidt (Hg.), *Engagement gehört zum Lebenssinn. Gedenkschrift für Klaus Landfried*, S. 185–186. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Senger, U. (2014): Diversity-Kompetenzen für die Hochschule. In C. Tomberger (Hg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Lehre und Beratung*, S. 35–52. (Reihe Hildesheimer Universitätschriften, Band 26). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Senger, U. (2012a). Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung. In dies. (Hg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*, S. 22–61. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012). Verfügbar unter [http://www.zlf.uni-pasau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPAradigma2011\\_2012.pdf](http://www.zlf.uni-pasau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPAradigma2011_2012.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Senger, U. (Hg.) (2012b). *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre – Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012) Verfügbar unter [https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3.5\\_PAradigma/SengerPAradigma2011\\_2012.pdf](https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3.5_PAradigma/SengerPAradigma2011_2012.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Senger, U. (Hg.) (2011). *Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender. Innovative Konzepte an deutschen Universitäten*. Mit einem Vorwort von Dr. Volker Meyer-Guckel, stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 4). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Senger, U. (2010). *Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum. Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dr. h. c. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 1). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.



- Senger, U., Robel, Y. & Logge, T. (Hg.) (2015). *Projektlehre im Geschichtsstudium. Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg 2003 bis 2014. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 5). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 260–303.
- Senger, U. & Vollmer, C. (Hg.) (2011). *Innovationsfeld Promovierendenerfassung in Deutschland*. Mit einem Grußwort von Prof. Dr. Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 3). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Senger, U. & Vollmer, C. (2010). *International promovieren in Deutschland. Studienergebnisse einer an 20 Hochschulen durchgeführten Online-Befragung*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dr. h. c. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 2). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Senger, U. (2009). Personalentwicklung junger Forschender – Doktoranden und Post-doktoranden. In A. Schlüter & M. Winde (Hg.), *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive*, S. 30–65. (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft). Essen.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (o. J.). *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre*. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/lehrfellowships> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (o. J.). Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter <https://hochschulforumdigitalisierung.de/> (Zugriff am: 28.12.2020)
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (o. J.). Wettbewerb Exzellente Lehre. Verfügbar unter <http://www.exzellente-lehre.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Treuhandstiftung in Trägerschaft der Toepfer Stiftung gGmbH (Hg.) (o. J.). *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*. Verfügbar unter <https://stiftung-hochschullehre.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Stroh, Astrid (24.03.2009): Neue Wege zum Studium. Statistisches Bundesamt. *STATMagazin*, März 2009, S. 1–4. Wiesbaden: Destatis/Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter [https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEMonografie\\_derivate\\_00001770/Bildung2009\\_03.pdf](https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEMonografie_derivate_00001770/Bildung2009_03.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Toepfer Stiftung gGmbH (Hg.) (o. J.). *Lehre<sup>n</sup> – das Bündnis für Hochschullehre. 2010–2020*. Verfügbar unter <https://lehrehochn.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Toepfer Stiftung gGmbH (Hg.) (2020). *Lernen im Hochschulzusammenhang. Lehre<sup>n</sup> – das Bündnis für Hochschullehre 2010–2020*. Hamburg. Verfügbar unter [https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2020/12/lehre\\_n\\_abschlusspublikation.pdf](https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2020/12/lehre_n_abschlusspublikation.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Universität Duisburg-Essen (Hg.) (o. J.). *KomDim. Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen*. Verfügbar unter <https://www.komdim.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Universität Duisburg-Essen, KomDim (Hg.) (o. J.). Zeitschriftenreihe: Diversität konkret. Verfügbar unter <https://www.komdim.de/zeitschriftenreihe/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) (Hg.) (o. J.). *Gemeinsam für den wissenschaftlichen Nachwuchs*. Verfügbar unter <https://www.uniwind.org/> und [https://www.uniwind.org/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/1400305-Flyer\\_UniWind-dt\\_web.pdf](https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Dokumente/1400305-Flyer_UniWind-dt_web.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) (Hg.) (November 2019). *DUZ Special „10 Jahre UniWiND – Gemeinsam für den wissenschaftlichen Nachwuchs“*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH. Verfügbar unter <https://www.duz-special.de/media/baf43cd48414beeb49d9c0f10c201bffdc160028/6583c6fb90747766612422c2fd75761f0c1534ba.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Verbund Norddeutscher Universitäten (Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Lübeck, Oldenburg, Rostock) (Hg.) (Dezember 2014). *Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre*. Ein Projekt im Verbund Norddeutscher Universitäten. Abschlusspublikation. Greifswald. (Verbund-Materialien 26). Verfügbar unter [https://www.uni-nordverbund.de/storages/uni-nordverbund/bilder/4\\_Qualitaets\\_sicherung/Projekt\\_Studierbarkeit/Projekt\\_Studierbarkeit\\_Verbund-Material\\_26\\_Onlineversion\\_5122014.pdf](https://www.uni-nordverbund.de/storages/uni-nordverbund/bilder/4_Qualitaets_sicherung/Projekt_Studierbarkeit/Projekt_Studierbarkeit_Verbund-Material_26_Onlineversion_5122014.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Verbund Norddeutscher Universitäten (Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Lübeck, Oldenburg, Rostock) (Hg.) (Januar 2012). *Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre*. Ein Projekt im Verbund Norddeutscher Universitäten. Bremen. (Verbund-Materialien 25). Verfügbar unter [https://www.uni-nordverbund.de/storages/uni-nordverbund/bilder/4\\_Qualitaets\\_sicherung/Projekt\\_Studierbarkeit/Projektplan\\_Studierbarkeit.pdf](https://www.uni-nordverbund.de/storages/uni-nordverbund/bilder/4_Qualitaets_sicherung/Projekt_Studierbarkeit/Projektplan_Studierbarkeit.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Vollmar, M. (2019). *Neue Promovierendenstatistik. Analyse der ersten Erhebung 2017*. Statistisches Bundesamt | WISTA | 1 | 2019, S. 1–13. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2019/01/neue-promovierendenstatistik-012019.pdf;jsessionid=D8FEC22869A3D27AE8275673F615DB93.internet8712?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2019/01/neue-promovierendenstatistik-012019.pdf;jsessionid=D8FEC22869A3D27AE8275673F615DB93.internet8712?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Vurgun, S., Dumpitak, C., Adams, A., Husmann, D., Kissling, C., Nickels, B., Schölzig, K., Schuchert, C. & Vasilov, V. (Februar 2019). *Kompetenzentwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Fördern und Entwickeln*. Freiburg. UniWiND e. V. (UniWiND-Publikationen, Band 10). Verfügbar unter [https://www.uniwind.org/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/2019-UniWiND\\_Bd10\\_web.pdf](https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/2019-UniWiND_Bd10_web.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Wild, E. & Esdar, W. (Juni 2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. Bonn. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Heterogenitaet.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf) (Zugriff am: 28.10.2020).

- Wissenschaftsrat (12.11.2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck. Verfügbar unter [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Wissenschaftsrat (Hg.) (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln. Verfügbar unter [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG (01.11.2018). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Ergebnisbericht über den Evaluationszeitraum 2013–2018*. Berlin/Mainz. Verfügbar unter [https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht\\_Evaluation\\_QPL\\_ZQ\\_Prognos\\_2018%20-%20barrierefrei.pdf](https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht_Evaluation_QPL_ZQ_Prognos_2018%20-%20barrierefrei.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. (Dezember 2019). Die Begleitung des Wandels in der kompetenzorientierten Studiengangsgestaltung nach Bologna an den Hochschulen: Erfahrungen aus den Projekten nexus der Hochschulrektorenkonferenz. In Universität Hamburg (Hg.), *Lehre und Studium gemeinsam gestalten: Reflexionen zur Jahrestagung 2019 des Universitätskollegs*, Hamburg, S. 31–39. (Universitätskolleg-Schriften, Band 27). Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/04-News/Zervakis\\_Die\\_Begleitung\\_des\\_Wandels.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/04-News/Zervakis_Die_Begleitung_des_Wandels.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. (2014). Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit: Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt: Die Verbesserung der Kompetenzvermittlung als Herausforderung für die Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium* 9, (2014) 3, S. 66–70. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/283725948\\_Karrierekompetenz\\_-\\_Anspruch\\_und\\_Wirklichkeit\\_Wissenschaftlich\\_qualifizieren\\_fur\\_den\\_Arbeitsmarkt\\_Die\\_Verbesserung\\_der\\_Kompetenzvermittlung\\_als\\_Herausforderung\\_fur\\_die\\_Hochschulen](https://www.researchgate.net/publication/283725948_Karrierekompetenz_-_Anspruch_und_Wirklichkeit_Wissenschaftlich_qualifizieren_fur_den_Arbeitsmarkt_Die_Verbesserung_der_Kompetenzvermittlung_als_Herausforderung_fur_die_Hochschulen) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. (2012). Vorwort. In U. Senger (Hg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*. PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012, S. 10–11. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 22–61. Verfügbar unter [http://www.zlf.uni-pasau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/Senger\\_PAradigma2011\\_2012.pdf](http://www.zlf.uni-pasau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/Senger_PAradigma2011_2012.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. (2011). Die Einheit von Forschung und Lehre als gelebte Realität. Warum die Debatte über gute Lehre Früchte trägt. In Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hg.), *Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*, S. 96–97. Bonn. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Gute\\_Lehre\\_9.4\\_FREI\\_200\\_Hoch.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Gute_Lehre_9.4_FREI_200_Hoch.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. & Bargel, T. (März 2015). *Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum*. Universität Konstanz. Verfügbar unter [https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2016/01/konstanz\\_sammelband\\_09102015.pdf](https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2016/01/konstanz_sammelband_09102015.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).

Zervakis, P. & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 2014, S. 1–2. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222> (Zugriff am: 28.12.2020).

## Abbildungsverzeichnis

**Abb. 1** Diversität und Kompetenzorientierung im dynamischen Spannungsfeld zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit ..... 144

## Tabellenverzeichnis

**Tab. 1** Anforderungen und Kompetenzen der Stufen 4 und 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) ..... 150

**Tab. 2** Anforderungen und Kompetenzen der Stufen 4 und 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) ..... 150

**Tab. 3** Anforderungen und Kompetenzen der Bachelor-Ebene des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) ..... 152

## Autorinnen und Autor

Akademische Direktorin PD Dr. Ulrike Senger ist Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund und Leiterin verschiedener Pilot-Einrichtungen und Innovationsprojekte zu Studium, Promotion, wissenschaftlicher Weiterbildung, lebenslangem Lernen und Hochschuldidaktik.

Dr. Peter Zervakis ist stellvertretender Leiter des Projekts „MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen“, zuvor des Projekts „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Bettina Caspary ist Geschäftsführerin der Philosophischen Fakultät der Universität Passau und Mitglied des evangelischen Kirchenvorstands der Stadt Passau.



## 3.5. Diversität und Schulen

KLAUS MERTES SJ

### Abstract

Diversität als verbindenden Werterahmen zu setzen und durch das Zulassen, Erleben und differenzierte Reflektieren auch irritierender, ja sogar das Gesamtsystem infrage stellender Perspektivwechsel als fruchtbar und bereichernd für die Schulgemeinschaft zu gestalten, darf als Bewährungsprobe schulischer Leitungsverantwortung verstanden werden.

Gerade wenn der Umgang mit Diversität – bewusst oder unbewusst – Ehrverletzung, Missachtung und Ausgrenzung erkennen lässt, beweist sich die Professionalität schulischer Führung und Pädagogik durch die Authentizität einer „hinschauenden“ Kultur und eines konsequenten Verantwortungs- wie Gerechtigkeitshandelns in der Schulöffentlichkeit. Dabei ist die diversitätsachtende Bewusstmachung eines gerechten Miteinanders, also die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen in diesem Sinne zwischen Schulleiter:in, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern wie den Eltern prägend. Denn das sicht- und spürbare Stattfinden vertrauensvoller Führung von Verständigungs- und Reflexionsprozessen zu konkreten Situationen des Schulalltags – im authentischen Versprachlichen und Ringen um Wahrheit und Gerechtigkeit im Widerstreiten offensichtlicher, aber auch latenter unterschiedlicher Auffassungen und Handlungsmuster aller Beteiligten – bis hin zur beispielgebenden Intervention bildet das Fundament einer Werteidentität aus, und zwar gleichermaßen nach innen wie nach außen.

Mit diesem Anspruch entfaltet der Beitrag an drei Fallsituationen zu Interkulturalität, Interreligiosität und Geschlechtergerechtigkeit aus dem Schul- und Internatalltag des Kollegs St. Blasien eine Diversitätskultur und -pädagogik ignatianischer Prägung. Es wird angeregt, dass die hierbei herausgearbeiteten Impulse für die Wahrnehmung von Leitungsverantwortung und „Beziehungs“potenzialen in die bildungspolitischen Debatten um Schulentwicklung, Diversität und Kompetenzorientierung Eingang finden.

**Schlagworte:** Schulentwicklung, pädagogische Professionalität, Diversitätspädagogik, Intervention, Interkulturalität und -religiosität, Geschlechtergerechtigkeit, Ignatianische Pädagogik

Setting diversity as a unifying framework of values and, by allowing, experiencing and reflecting on changes in perspective, also irritating ones, even the ones questioning the entire system, to be fruitful and enriching for the school community, can be seen as a practical test of the school's leadership responsibility. Especially when dealing with diversity reveals defamation, disregard and exclusion – consciously and unconsciously –, the professionalism of school leadership and applied educational science is

demonstrated by the authenticity of a “culture of awareness” and a consistent act of responsibility and justice in the school community. In this context, the diversity-respecting awareness of a fair coexistence, i. e. the shaping of interpersonal relationship between headmasters, teachers, pupils and parents, is formative. The tangible and visible experience of a trustful guidance of processes of understanding and reflection on concrete situations of everyday school life up to the exemplary intervention forms the foundation of a value identity, both internally and externally. This happens by the authentic verbalization of and the struggle for truth and justice in the contradiction of obviously, but also latently different views and patterns of action of all participants.

With this claim, the article unfolds a diversity culture and applied educational science of Ignatian character based on three intercultural, interreligious and gender case studies from the everyday school and boarding school life of the St. Blasien College. The insight gained into the perception of school leadership responsibility and “relationship” potential should ideally be incorporated into the educational policy debates on diversity and school development.

**Keywords:** School development, pedagogical professionalism, diversity educational science, intervention, interculturality and -religiousness, gender equality, Ignatian educational science

### 3.5.1. Ignatianische Pädagogik als Ausgangspunkt und Hintergrund schulischer Bildungs- und Führungskultur

Das im Beitrag dargestellte Selbstverständnis schulischer Führungskultur und pädagogischer Professionalität erschließt sich aus der jesuitischen Bildungstradition, „Schule im Geist der Exerzitien“ (Mertes 2009; Mertes & Siebner 2010, S. 136 ff.) nach Ignatius von Loyola, dem Gründer des Jesuitenordens, zu denken und zu gestalten. Dabei geht es darum, das Beziehungsdreieck „Exerzitienbegleiter:in – Exerzitant:in – Gott“ im Verhältnis „Lehrer:in – Schüler:in – Wahrheit“ abzubilden (vgl. Mertes 2009, S. 10). So wie die Exerzitienbegleiterin dem Exerzitanten in einer Haltung der „Indifferenz“, im Bild gesprochen in der „Mitte“ der Waage der „Unterscheidung der Geister“ positioniert, ermöglicht, in innerer Freiheit und ohne Beeinflussung für sich den Willen Gottes zu erkennen und daraus eigenverantwortliche Lebensentscheidungen zu treffen und umzusetzen, fördert der Lehrer seine Schülerin bei ihrer Suche nach Erkenntnis und Wahrheit (vgl. Mertes 2009, S. 13 ff.; Mertes & Siebner 2010, S. 136 ff.). Dabei ist es vonnöten, dass der Lehrer keine bewussten oder unbewussten Abhängigkeiten im Verhältnis zu seiner Schülerin schafft, sondern die „Beziehungskunst in der asymmetrischen Konstellation“ (Mertes & Siebner 2010, S. 103) versteht, sodass die Schülerin fähig wird, den ignatianischen „Dreischritt Erfahrung, Reflexion, Handeln“ (Mertes 2009, S. 10) einzuüben und konsequent umzusetzen.

Diese Beziehungsgestaltung lässt sich in einem möglichen weiteren Dreieck „Schulleiter:in – Lehrer:in – Ethos des Lehrerberufs“ fortsetzen, wenn man voraussetzen darf und möchte, dass sich Lehrer:innen in der Gestaltung ihrer pädagogischen Beziehungen (vgl. Mertes & Siebner 2010, S. 100 ff.) weiterentwickeln wollen: „Ein guter Lehrer muss nicht nur Kompetenz und Leidenschaft für sein Fach haben, sondern er muss an der Person jedes einzelnen Schülers interessiert sein. Im Lehrerberuf geht es auch um ein transparentes und verlässliches Beziehungsangebot“ (ebd., S. 104). Die Herausforderung für die Schulleitung ist dahingehend komplex, dass die verschiedenen Beziehungsdreiecke – und das ehrliche Bemühen darum – einerseits jeweils für sich stehen, andererseits aber unabdingbar aufeinander verweisen und sich gerade in Krisensituationen miteinander verschränken. In diesen beweist sich die Authentizität der Beziehungsgestaltung und -auseinandersetzung in der sinnstiftenden Verknüpfung der verschiedenen Konstellationen wie Ebenen in meiner Leitungsverantwortung für das Schulgeschehen.

In diesem Geiste gibt der Beitrag Zeugnis von meinem persönlichen Wirken in zwei – konvergierenden – Erfahrungswelten, zum einen seit über 40 Jahren als Jesuit und damit auch als Exerzitant und Exerzitenbegleiter, zum anderen aus dem Erleben und Gestalten meiner jeweils zehnjährigen Führungspositionen als Rektor des Jesuitengymnasiums Canisius-Kolleg Berlin (seit 2000) und als Direktor des Kollegs St. Blasien (seit 2011), aber auch aus meiner Tätigkeit als Lehrer für Latein und Katholische Religion.

Durch diesen persönlichen – geistlichen – Zugang, auch wenn dieser in meinen Ausführungen nicht vordergründig zum Tragen kommt, setzt der nachfolgende Beitrag einen Kontrapunkt zu erwartbaren bildungspolitischen Ausführungen zu Diversität und Schule. Dadurch lässt er auch erkennen, „warum Jesuiten Schule machen“ (Mertes & Siebner 2010, S. 132 ff.)

Da das von der Kultusministerkonferenz (2019) und der Bertelsmann Stiftung (2019) angezeigte Problem des Lehrermangels andere Schulformen als das Gymnasium betrifft (vgl. Boberg & von Castell 2020; Kesper 2020), an denen ich vorrangig tätig war, verweise ich an dieser Stelle für statistische Informationen zum Lehrerberuf an Grund-, Real-, Haupt- und Gesamtschulen und beruflichen Schulen auf den jüngst erschienenen Nationalen Bildungsbericht (2020, S. 124 ff.). An dieser Stelle ist auch die Schulleitungsumfrage zur Berufszufriedenheit (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2019) erwähnenswert, in der der Lehrermangel an erster Stelle der Kritik, gefolgt von Herausforderungen der Inklusion, steht (ebd., S. 4).

### 3.5.2. „Diversitätspädagogik“ – Herleitung und Anspruch

Diversität ist ein Sammelbegriff für die unterschiedlichsten Formen von Verschiedenheit. Dabei ist ohnehin davon auszugehen, dass Verschiedenheit ein elementares Faktum ist, das in jeder Lerngruppe ausdrücklich in den Blick zunehmen ist: Jede:r Schüler:in unterscheidet sich, ist etwas Besonderes, bringt eine eigene Geschichte, eigene



Prägungen, eigene Träume und Wünsche ein. Ziel schulischer Pädagogik ist gerade nicht, Verschiedenheit zu vereinheitlichen, sondern sie im Idealfall zur Geltung zu bringen und im Dialog für die Gruppe zur gegenseitigen Bereicherung zu machen.

Doch zugleich braucht Schule gemeinsame Ziele, „gemeinsam“ auch in dem Sinne, dass sie gemeinsam für alle Schüler:innen gelten und „Gemeinsinn“ fördern. Sie schuldet diesen Anspruch den Jugendlichen und auch der Gesellschaft, in deren Auftrag sie handelt, alleine schon deswegen, weil sie auf der anderen Seite legitimiert ist, Zwang auszuüben und ausüben zu müssen: Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht; transparente Bewertungskriterien, die einem Gerechtigkeitskriterium untergeordnet sind: disziplinarische Standards, die in jeder Schule durch Peer-Gewalt, Diskriminierung und Regelbrüche herausgefordert werden. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, S. 710); so hat Kant die komplexe Aufgabe von Schule umschrieben. Man kann das als lähmendes Dilemma verstehen oder als Aufgabe der Schule, insbesondere der Lehrpersonen, ihr berufliches Selbstverständnis so zu formulieren, dass sie niemals fertig sind mit den Situationen, die ihnen täglich in der Schule begegnen – und genau dies als Chance und Gewinn für sich selbst begreifen.

Damit sind wir bei den Lehrerinnen und Lehrern angekommen. Diversität gibt es nämlich nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch bei den Erwachsenen in der Schule. Die Lehrkräfte vertreten die Institution Schule einerseits mit ihrem gesellschaftlichen Anspruch und Zugriff auf die Jugendlichen. Andererseits sind sie mehr als bloß Funktionärinnen und Funktionäre vorgegebener Ziele, welche die Gesellschaft über ihre Institutionen (von den Bildungsministerien bis hin zur OECD) der Schule ähnlich einem „Nationalsport „Bildung messen““ (Mertes & Siebner 2010, S. 23 ff.) festschreibt. Groß angelegte internationale Studien wie die des kanadischen Bildungsforschers Hattie bestätigten eine aus der Praxis heraus intuitiv einleuchtende Erkenntnis, dass der Lernerfolg weitaus weniger von den gewählten Methoden abhängt als von der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Persönlichkeit ist also entscheidend (vgl. Hattie 2009/2020). Die Hirnforschung bestätigt diesen Befund. Joachim Bauer (2010, S. 6 ff.) etwa knüpft an die Forschungsergebnisse des Neurobiologen Thomas Insel (2003) an, nach denen das menschliche Gehirn ein auf gute Beziehungen angewiesenes Organ ist. Aus dieser Erkenntnis ist der Begriff des „social brain“ entwickelt worden. „Bedeutung für einen anderen Menschen haben, ›gesehen‹ und wertgeschätzt zu werden ist, wie sich herausstellen sollte, weit mehr als ein psychologisches Desiderat. Es ist die Voraussetzung für die biologische Aktivierung der sogenannten ›Motivationssysteme‹ im menschlichen Gehirn“ (Bauer 2006, S. 10). Persönlichkeit gibt es aber nicht ohne integrierte Diversität. Es gehört also zu pädagogischen Prozessen hinzu, dass die Diversität im Kollegium sichtbar wird und sichtbar werden darf – ebenso wie die Diversität in der Lerngruppe, und zwar nicht nur als Problem, sondern als Chance.

Es ist leicht gesagt, „Diversität als Chance“ zu benennen. Diversität zu leben, ist aber auch eine Aufgabe, und zwar keine leichte – für alle Beteiligten. Die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse der westlichen Moderne, die gestiegene Auf-

merksamkeit für Genderthemen, die größere Akzeptanz unterschiedlicher sexueller Orientierungen und zuletzt die Migration haben die Realität in den Schulen während der letzten Jahrzehnte verändert.

Gestiegene Diversität löst im Gegenzug Abschottungsreflexe aus. Es bilden sich Parallelgesellschaften, die ihre eigenen Bildungssysteme aufzurichten versuchen. „Home-Schooling“ ist nicht nur in Zeiten von Corona wieder ein Thema geworden. Das betrifft religiöse, kulturelle und ethnische Milieus ebenso wie soziale Milieus. Die Kritik an Abschottungsbewegungen kann ihrerseits auch vom Abschottungsvirus befallen sein. Die „Neue Rechte“ fordert eine Erschwerung des Zugangs zu Schule für nicht-deutsche Jugendliche, deren Eltern kein Bleiberecht in Deutschland haben. Auch die Instrumentalisierung der Schule für ein übergriffiges Integrationsverständnis, das den Bruch mit der Herkunftskultur fordert, kann sich als Kritik an der Abschottung tarnen. Moralischer Überdruck von oben führt zu kontraproduktiven Ergebnissen. Wenn etwa Schulen, die nicht genügend vorbereitet und nicht genügend personell ausgestattet sind, mit hochkomplexen Inklusionsaufgaben<sup>1</sup> befasst sind, führt das – wie jüngst in der Bundesrepublik geschehen – zu einer Abwanderung der Förderschulpädagogik in den privaten Markt: Eine Sparmaßnahme für den Staat, aber ein Rückschritt für Inklusionsbemühungen. Diversität ist eben ein Thema, das alle betrifft. Es gibt keine:n Akteur:in, der/die sie von außen managen kann, ohne selbst auch Teil der Diversität zu sein, die es zu „managen“ gilt.

Umso wichtiger ist, was in den Klassenzimmern geschieht – heute und jetzt, vor Ort. Ich nähere mich deswegen dem Thema von schulischen Schlüsselsituationen her, um sie dann daraufhin zu durchdenken, welche Qualitätsanforderungen heute an Schule im Umgang mit Diversität zu stellen sind.

Dabei ist allen Beispielen gemeinsam, dass ein diversitätsachtendes Verhalten aller am Schulgeschehen Beteiligten maßgeblich von der Verantwortungshaltung und der Konsequenz der Schulleitung abhängt. Deren pädagogisches Wirken wie Vorbild ist Lehrerbildung par excellence und hat einen umfassenderen Anspruch als jegliche punktuelle Weiterbildungsmaßnahme.

Der Anspruch der von mir skizzierten schulischen Diversitätspädagogik bezieht sich auf die Gestaltungsfelder der Geschlechtergerechtigkeit, der Interreligiosität und Interkulturalität.

### **3.5.3. Aus dem pädagogischen Alltag 1 – Interkulturelle Pädagogik**

Eine aus Palästina stammende 14-jährige Schülerin trägt ein T-Shirt mit einer Landkarte des Heiligen Landes. Darauf ist mit dickem Rotschrift die Bezeichnung des Staates Israel ausgestrichen und mit der Kennzeichnung Palästina ersetzt. Das T-Shirt erregt im Kollegium Ärgernis, aber auch bei Eltern mit jüdischem Hintergrund, die es

---

1 „Inklusion“ hier verstanden im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (2006/2008).

auch an derselben Schule gibt. Ein christlich-jüdisches Elternpaar fordert ultimativ von der Schulleitung, ein Zeichen gegen Antisemitismus zu setzen. Das Mädchen soll angewiesen werden, ein anderes T-Shirt anzuziehen – oder sie soll von der Schule verwiesen werden (was im Falle einer Schule in kirchlicher Trägerschaft möglich wäre.)

Eine Intervention der Schulleitung ist in diesem Falle zwingend, und zwar aus mehreren Gründen: Zum einen sind die Kinder jüdischer Familien zu schützen, und eventuell weitere betroffene Kinder. Gleichfalls ist das große Engagement der Lehrer:innen zu schützen, die seit vielen Jahren in der Holocaust-Erinnerungsarbeit tätig sind. Schwieriger wird es allerdings mit der Frage, ob auch das palästinensische Mädchen vor dem Vorwurf des Antisemitismus geschützt werden soll. Ist ein 14-jähriges Mädchen, das in palästinensischen Flüchtlingslagern aufgewachsen ist und die Willkür der israelischen Besatzungsmacht erlebt hat, Antisemitin, wenn sie die Parolen ihrer Eltern und ihres sozialen Umfeldes nachspricht? Oder ist sie, der Sache nach, „nur“ Antizionistin? Wenn ja, wäre ihr Antizionismus dann überhaupt eine bewusste politische Entscheidung – und das Tragen des T-Shirts damit eine bewusste Provokation ihrer (jüdischen) Mitschüler:innen? Vermutlich eher nicht, sondern sie hat ihre Sicht auf den Staat Israel eben mit der Muttermilch aufgesogen. Wo aber verschwimmen die Grenzen zwischen Antizionismus und Antisemitismus? Da, wo die Existenzberechtigung des Staates Israel bestritten wird – wie die Schule meint. Sicherlich da, wo in der muslimischen Welt die Nazis wegen des Holocausts bewundert werden. Aber die palästinensische Schülerin ist keine Muslimin. Hier wird keineswegs eine primäre religiös begründete Diversität sichtbar, sondern eine, die mit unterschiedlichen geschichtlich-nationalen Erfahrungen und kollektiven Bildern zu tun hat.

Schule hat meist keine Zeit, um komplexe Debatten zu Begriffsklärungen zu führen, wenn Interventionen anstehen. Sie muss ihre Sprache schon vorher ansatzhaft geordnet haben oder den Vorfall gelegentlich dieses Vorfalles klären. Um pädagogisch konstruktiv mit Diversität umzugehen, bedarf es gemeinsamer Sprache. In diesem Falle bewegt sich die Klärung im Wortfeld Antisemitismus, Antizionismus und Antijudaismus.

Die Lösung, die die Schule fand, lautete in diesem Falle:

1. Das palästinensische Mädchen ist keine Antisemitin; sie ist weder eine Rassistin noch hängt sie antiliberalen Verschwörungstheorien an. Ihr Protest gilt auch nicht, wie im klassischen Antisemitismus, dem internationalen Finanzkapital. Sie hat ein Problem mit dem Staat Israel. Ihr Antizionismus ist ihr vor dem Hintergrund eines Lebens in den Flüchtlingslagern des Westjordanlandes in die politischen Gene gelegt. Sie spricht die Sprache des Elternhauses und der politischen Kultur, in der sie großgeworden ist. Von der Symbolik des T-Shirts her muss aber gegenüber dem Mädchen geklärt werden, dass Kritik an der Politik des Staates Israel zu unterscheiden ist von der Bestreitung des Existenzrechtes des Staates Israel.
2. Das Mädchen darf das T-Shirt in der Schule nicht anziehen; diese Entscheidung muss nötigenfalls erzwungen werden. Im Gespräch mit dem Mädchen und dann

auch später mit der Klasse ist zu klären, dass Deutschland eine andere Geschichte mit dem Staat Israel hat als Palästina. Deswegen kann es an einer Schule in Deutschland nicht geduldet werden, wenn Symbole dieses Inhalts in Schulen getragen werden. Ausdrücklich ist dabei aber das Mädchen – auch gegenüber den beschuldigenden Eltern – vor dem Vorwurf, Antisemitin zu sein, in Schutz genommen.

Alles, was in der Schule geschieht, geschieht „im Stadion“, ist öffentlich: Die ganze Schule, nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Eltern und das Kollegium schauen gespannt zu, wie in diesem Falle entschieden wird. Das ist aber gerade auch in Hinblick auf den Umgang mit Diversität eine Chance: An der Intervention werden inhaltliche Entscheidungen sichtbar, und auch Vorgehensweisen und Verfahren. Die Klärung eines Einzelfalles entscheidet über das Niveau der Konflikt- und Gesprächskultur, mit der Diversitäten in der ganzen Schule angesprochen werden. Letztlich sind dabei alle, die im Stadion sitzen, nicht bloß Zuschauer:innen, sondern selbst herausgefordert.

### **3.5.4. Aus dem pädagogischen Alltag 2 – Didaktik interreligiösen Lernens**

Einige (männliche) Schüler (Kurstufe 11) ärgern sich im Religionsunterricht über die Lehrerin. Sie zeichne angeblich den Islam viel zu „weich“. Hintergrund des Ärgers ist ein Projekt, das seit längerer Zeit im Religionsunterricht verfolgt wird, um der religiösen Diversität gerecht zu werden, nämlich: In die Rezeptionsgeschichte biblischer Texte ist auch die Rezeption der entsprechenden Texte im Koran einzuschließen. Also: Wie rezipiert der Koran die Geschichte vom brennenden Dornbusch, von der Sintflut, von der Geburt Jesu und vom Tod Jesu? Die Schüler protestieren, weil ihnen eine „islamkritische“ Auseinandersetzung mit den Gewalttexten im Koran fehlt. Sie drängen darauf, im Unterricht gemeinsam ein „islamkritisches“ Video von Geert Wilders anschauen. Da kämen die „harten Fakten“ über den Islam zur Sprache, ganz anders als im Unterricht der Lehrerin.

In der Lerngruppe sitzt auch ein muslimisches Mädchen aus Pakistan. Die Lehrerin lässt sich auf den Vorschlag ein, allerdings unter der Bedingung, dass vorher die Gewalttexte in Koran und auch die in der Bibel gemeinsam gelesen und historisch-kritisch begutachtet werden – letzteres durchaus im Wissen darum, dass die „historisch-kritische“ Analyse eines Textes im Koran von der muslimischen Schülerin als Provokation gesehen werden könnte.

Die Schüler:innen lassen sich nun wiederum ihrerseits auf den Vorschlag ein. Nach zwei Doppelstunden intensiver Textarbeit ist es dann so weit: Das „islamkritische“ Video wird aufgelegt. Vorher gestattet die Lehrerin der pakistanischen Schülerin, dass sie den Raum verlassen kann, wenn sie sich durch den Film in ihren Gefühlen verletzt fühlt. Zuerst verneint sie, nach einer Minute verlässt sie dann doch den

Raum. Als der Film vorbei ist, kehrt sie wieder in den Raum zurück. Im Auswertungsgespräch zeigt sich, dass die Schüler:innen mehrheitlich den propagandistischen Charakter des Wilderschen Machwerks durchschauen. Abschließend erhält die pakistanische Schülerin die Gelegenheit, etwas dazu zu sagen, warum sie den Raum verlassen habe. Sie antwortet: „In meiner Heimat gab es einen Angriff von Taliban auf eine Schule. 200 tote Kinder und Jugendliche. Alles Muslime.“

Wieder liegt hier eine Konfliktsituation vor, die eine Chance dafür bietet, in einer Situation weltanschaulich-religiöser Diversität gemeinsame Sprache zu erarbeiten:

1. Islamkritik muss in einer freien, säkularen Gesellschaft genauso möglich sein wie Christentumskritik. „Kritik“ ist dabei im Sinne der sokratischen Aufklärung zu verstehen als Überprüfung von Meinungen durch Argumente. Kritik ist deswegen etwas grundsätzlich anderes als „Beleidigung“ oder „Herabwürdigung“.
2. Kritik am religions- und kulturpolitischen Agieren von islamischen Verbänden ist keine Islamkritik und auch kein Zeichen von „Islamophobie“. Der Begriff der „Islamophobie“ ist vielmehr seinerseits auch kritisch einzugrenzen, sofern er zur Immunisierung von Kritik missbraucht wird. Auch die Nähe des Begriffs zum Begriff der „Homophobie“ ist ambivalent. Der Begriff der „Islamfeindlichkeit“ passt besser, wegen seiner Nähe zum Begriff der „Fremdenfeindlichkeit“. Islamfeindlichkeit in Deutschland ist eine markante Erscheinungsform von Fremdenfeindlichkeit, richtet sich also noch mehr gegen das Fremde, auch das kulturell andere bei den Fremden, als gegen den Islam als solchen.

Eine besondere pädagogische Herausforderung stellen diejenigen Schüler dar, die in dem genannten Beispiel forderten, das Geert-Wilders-Video anzuschauen wollen. Oft sind ja in den pädagogischen Prozessen Grundüberzeugungen angefragt, nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch bei den Erwachsenen. Wie positioniert sich eine Lehrerin im pädagogischen Diskurs, wenn sie von Schülern in einer eigenen Haltung und Grundüberzeugung kritisiert wird – und dies mit dahinterstehenden Überzeugungen und Haltungen bei den Schülern, die sie selbst ablehnt? Das ist eigentlich eine alltägliche Beziehungssituation im Unterricht, seit es Schule gibt. In Zeiten verstärkter Diversität stellt sie sich aber inzwischen drängender als in den konsensgeprägten Zeiten der alten BRD oder den parteiischen Vorgaben von oben im Schulsystem der DDR.

Wenn die pädagogische Beziehung gelingen soll, gilt das Prinzip des Vorrangs von Wohlwollen vor Verdächtigung von der Erwachsenenenseite her. Zugleich ist die kritische Frage der Schüler eine gute Gelegenheit, um gemeinsame Sprache zu entwickeln und eine Diskursniveau zu erreichen, das alle Jugendlichen in der Lerngruppe, nicht nur die fragenden Schüler, stärkt, die verführerischen, verführerisch vereinfachenden „einfachen Lösungen“ für komplexe Probleme zu hinterfragen, wie sie sich in einer zunehmend von Diversität geprägten Gesellschaft ergeben.

### 3.5.5. Aus dem pädagogischen Alltag 3 – Achtung der Geschlechtergerechtigkeit

Jede Jugendszene bildet informell Wir-Die-Unterscheidungen aus. Sie sind im Fall der Fälle grundlegend für Machtverhältnisse untereinander, wo immer sich Jugendliche treffen und miteinander Zeit verbringen. Besonders viel Zeit verbringen Jugendliche in Internaten miteinander. Informelle Hierarchien bilden sich an den Trennlinien von Wir und Die heraus. Was das konkret bedeutet und welche Herausforderungen an pädagogisches Leitungspersonal damit gestellt sind, soll im folgenden Beispiel an der Unterscheidung von Jungen und Mädchen deutlich gemacht werden.

An einer Internatsschule hat sich über Generationen hinweg die Tradition herausgebildet, dass die höchste Stufe der sozialen Anerkennung, die unter den Jugendlichen erreicht werden kann, dann erklommen ist, wenn man als Mitglied der fünfköpfigen „Partykeller-AG“ im „Partykeller“ abends Bier ausschenken darf. Jedes Jahr findet deswegen ein Wettkampf zwischen den Jugendlichen (ab der 10. Klasse) um die begehrten Plätze in der AG statt. Sie müssen sich bei der Internatsleitung bewerben und werden nach Gesprächen von der Internatsleitung bestimmt. Der Leitung ist das hohe Ansehen, das durch die Zugehörigkeit zur AG unter den Jugendlichen gegeben ist, zwar nicht ganz geheuer, aber die Dynamik ist nicht steuerbar. Alle Versuche, Anerkennung nach anderen, dem pädagogischen Profil des Internates mehr entsprechenden Kriterien auszudrücken, scheitern an der Realität, an der informellen Macht der über Jahre eingebürgerten Tradition und ihrer ganz eigenen Kriterien. Manche Jugendliche fiebern schon ab der 5. Klasse dem Ziel entgegen, eines Tages auf der anderen Seite der Theke stehen zu dürfen.

Wer bei der AG mitmacht, nimmt eine verantwortungsvolle, keineswegs nur angenehme Aufgabe auf sich. Um den Betrieb des Partykellers aufrechtzuerhalten, ist viel Engagement notwendig, selbstlose Tätigkeit bis hin zu aufwendigen Putzaktionen nach Schließung des Kellers am späten Abend. Aber die Anstrengung ist den Preis wert. Die Rituale der Anerkennung, die sich in der Schul- und Internatskultur insbesondere bei Abi-Feierlichkeiten herausgebildet haben, entlohnen für die aufreibende und anstrengende Arbeit.

Erstmals bewerben sich am Ende eines Schuljahres auch zwei Mädchen für die AG. Die Internatsleitung ist erfreut, dass mit dieser Bewerbung nun die Chance da ist, die bis dahin homosziale Besetzung der AG zu erweitern. Doch nach einem Monat ziehen die Mädchen ihre Bewerbung zurück. Der informelle Druck der Jungen sei so stark, dass sie Angst hätten, an ihrer Bewerbung festzuhalten. Zugleich bitten sie die Internatsleitung, den Grund für den Rückzug ihrer Bewerbung nicht zu nennen, da sie sonst Repressionen fürchten. Die Internatsleitung steht vor einer klassischen Mobbing-Struktur.

Wie kann eine diskriminierende Trennung, die in einer langen Tradition begründet ist, zugunsten einer Diversität geöffnet werden, die bereichert? Nachdem die beiden Mädchen das Abitur gemacht und die Internatsschule verlassen haben, entscheidet sich die Internatsleitung, das Thema bei den Jugendlichen anzusprechen. Sie

möchte einen Diskurs mit dem Ziel eines Meinungsbildes bei den Jugendlichen eröffnen: Ist es tatsächlich die Meinung der Mehrheit der Jugendlichen, dass nur Jungen Zugang zur Partykeller-AG haben sollen? Die Leitung stellt klar, dass ein Meinungsbild erfragt wird – mehr nicht. Denn selbstverständlich vertritt sie selbst die Position, dass Mädchen auch Zugang zu der AG haben.

Die Jugendlichen nehmen das Thema an und beginnen, darüber zu diskutieren. Die Meinungsbildung verläuft für die Leitung anders als erwartet. Es sind Kräfte informell am Werk, die einschüchtern, wenn Jugendliche die mädchenfreundliche Position vertreten. Die Leitung erhält erregte, empörte Mails, einerseits von Eltern, die – unter dem Siegel der Verschwiegenheit – entsetzt über verbale Entgleisungen gegenüber ihren Töchtern berichten, von herabwürdigenden Äußerungen über Mädchen und Frauen und von ekelhaften Latrinenparolen; andererseits von ehemaligen Schülern, die früher einmal selbst zur AG gehörten und die zum Teil im Shitstorm-Sprachstil davor warnen, die Jungen-Tradition zu durchbrechen: „Da werden die Freundschaften für das Leben geschlossen.“ „Das dürfen Sie den Jungen nicht nehmen.“ „Ich werde in Zukunft keinen Cent mehr spenden, wenn das kommt!“ Die Pogromstimmung gegen Mädchen-in-den-Partykeller steigert sich so sehr, dass sich schließlich kein Jugendlicher mehr traut, auf das Podium zu steigen und die mädchenfreundliche Position zu vertreten. Selbst die meisten Mädchen sagen: „Lasst doch den Jungen ihre Spielwiese“. Es zeichnet sich eine Mehrheit für die Beibehaltung der Tradition ab.

Während sich die Debatte zuspitzt, kommt der Leitung ein Zufall zur Hilfe. Sie entdeckt die Jugendlichen der Partykeller-AG bei einem Initiationsspiel für zwei neue Mitglieder. Am Ende des Raums stehen zwei Eimer. Die beiden Neuaspiranten müssen je eine Flasche Hartalkohol austrinken, zum Eimer laufen, das Getrunkene erbrechen, zur nächsten Flasche zurücklaufen, trinken, wieder zurück, erbrechen, und so weiter – bis der Eimer halb voll ist. Sofort wird das Spiel unterbrochen und der Partykeller bis auf Weiteres geschlossen. Der Vorgang wirft ein Licht auf unsichtbare Traditionen hinter der sichtbaren Tradition, deren Sinn sich so zusammenfassen lässt: „Wir“ konstituiert sich durch Initiationsriten. Dabei geht es um eine dialektische Bewegung: Ich unterwerfe mich, um dazuzugehören; zugleich gewinne ich durch die Unterwerfung das Recht, das Ritual in der nächsten Generation auf der Seite der Macht exekutieren zu dürfen.

Hier ist für die Leitung ein Konfliktniveau erreicht, das nicht mehr bloß über die Organisation und Moderation von Diskursen zu lösen ist. Vielmehr muss eine Machtfrage geklärt werden. Die Macht des mädchenausgrenzenden „Wir“ ist weit mehr als bloß die Macht von fünf Jugendlichen. Diese stehen selbst unter dem Druck einer Tradition, die – ob es die Leitung nun will oder nicht – identitätsbildend ist für die Kultur des Internates. Dass es sich so verhält, zeigt sich an der Lufthoheit des „Wir“ über die informellen Stammtische im Internat und darüber hinaus im unterstützten gesellschaftlichen Milieu. Niemand wagt es, seinen Kopf herauszustrecken und gegen die Kultur der Ausgrenzung zu opponieren.

Der hier beschriebene Fall ist speziell. Er ist aber auch paradigmatisch für den Ernstfall von Leitung überhaupt. Wenn die Leitung nicht mehr die Macht hat, die Rechte der Mädchen gegen die informelle Macht der Tradition zu schützen und durchzusetzen, dann hat sie kapituliert. Das lässt sich verallgemeinern: Es ist gerade die Kapitulation der zuständigen Autorität vor informellen Machtkartellen und -strukturen, die Leitungsvertrauen von Kindern und Jugendlichen und überhaupt von Personen, die einer Institution angehören, beschädigt. Die Beschädigung des Vertrauens hat negative Konsequenzen für das Selbstverständnis und auch das Werteverständnis in einer Institution hinter der Fassade der öffentlichen positiven Selbstdarstellung. Mit dem Vertrauen in die Leitung verlieren die Personen in der Institution das Vertrauen in die Werte, für die die Leitung im Konfliktfall gerade nicht einsteht. Ohnmächtige Leitung überzeugt nicht. Überzeugender ist dann das informelle Konzept des Überlebens durch Anpassung (vgl. das Unterwerfungsritual) an die jeweils mächtigere Macht, um an der Macht teilzuhaben. Genau dies macht die Jugendlichen dann zu Parteigängerinnen und Parteigängern der informellen Traditionen, selbst dann, wenn sie dabei ein schlechtes Gefühl haben. Es entsteht das, was in der Sozialpsychologie die „autoritäre Persönlichkeit“ (Adorno 1973) genannt wird.

Die Schwierigkeit der Leitungsaufgabe, sich gegen das informelle Machtkartell durchzusetzen, besteht darin, dass die Durchsetzung nicht auf Kosten der Schutzbedürftigen geschehen darf. Ausübung von Leitungsmacht und Geschick müssen zusammenkommen. Die Leitungsmacht ist so wahrzunehmen, dass diejenigen Kräfte im informellen Raum gestärkt werden, die eigentlich die Auffassung der Leitung teilen – nämlich, dass Mädchen die gleichen Rechte haben wie Jungen –, aber die noch nicht die Kraft haben, in den informellen Diskursen diese Position zu vertreten. Man kann das auch mit dem Bild des Stadions ausdrücken: Die Leitung sowie die Tradition stehen im Stadion. Das Publikum sitzt auf den Rängen und schaut zu. Je nachdem, wie die Leitung reagiert, entscheidet es sich, welcher Seite es sich zuneigt. Es geht also darum, Leitungsmacht so auszuüben, dass dabei die Angstmachenden, die im informellen Diskurs herrschen, an die Seite gedrängt werden.

In der Konsequenz bedeutet dies für die Leitung: In das Stadion einladen und den Kampf aufnehmen. In dem Beispielfall wurde der Partykeller beim nächsten Schulfest auf das Programm gesetzt. Der Saal war voll. Die Leitung bezog eingangs Position: „Unabhängig vom Verlauf der Diskussion sei zu Beginn gesagt: Selbstverständlich haben Mädchen dasselbe Recht wie Jungen, an allen AGs teilzunehmen.“ Im Verlauf der Diskussion galt es dann, auf die Steilvorlage zu warten, die Gelegenheit zu einer machtpolitischen Klärung gab: „Eher wird das Internat geschlossen, als dass eine Tradition geduldet wird, die Mädchen diskriminiert.“



## Literatur

- Adorno, T. W. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Hg. von L. von Friedeburg. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauer, J. (2010). Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lernen und Lehren. *Pädagogik*, 7–8/2010, S. 6–9. Verfügbar unter <http://www.hep-verlag.ch/media/import/preview/Die%20Bedeutung%20oder%20Beziehung%20ofuer%20schulisches%20Lernen%20und%20Lernen.pdf> (Zugriff am: 25.07.2020).
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2019). *Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet*. Verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-19-024\\_Policy\\_Brief\\_Schu\\_lerzahlen-Impulse\\_die\\_Schule\\_machen\\_\\_6\\_\\_002\\_.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-19-024_Policy_Brief_Schu_lerzahlen-Impulse_die_Schule_machen__6__002_.pdf) (Zugriff am: 25.07.2020).
- Boberg, P. & Castell, F. von (16.01.2020). *Studien zum Lehrermangel. Kultusminister mit falschen Zahlen?* Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/lehrermangel-prognosen-geschoent-101.html> (Zugriff am: 25.07.2020).
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (Hg.) (07.03.2019). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher\\_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15\\_forsa-Bericht\\_Schulleitungen\\_Bund.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15_forsa-Bericht_Schulleitungen_Bund.pdf) (Zugriff am: 25.07.2020).
- Hattie, J. (2020). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Besorgt von W. Beywl und K. Zierer. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of 800 meta-analysis related to achievement*. Oxon: Routledge.
- Insel, T. (2003). Is social attachment an addictive disorder? *Physiology and Behavior*, Bd. 79, S. 351–357.
- Kant, I. (1803). Über die Pädagogik. In W. Weischedel (Hg.), *Kant – Werke*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kesper, M. (09.01.2020). Branchencheck Lehrermangel: Wo ab 2020 die meisten Lehrkräfte fehlen! In UNICUM Karrierezentrum. Verfügbar unter <https://karriere.unicum.de/berufsorientierung/branchencheck/lehrermangel-2020> (Zugriff am: 25.07.2020).
- Maaz, K., Artelt, C., Buchhol, S., Kühne, S., Leerhoff, H., Rauschenbach, T., Rockmann, U., Roßbach, H.-G., Schrader, J. & Seeber, S. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. (Nationaler Bildungsbericht). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter [https://www.bildungsbericht.de/static\\_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf](https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf) (Zugriff am: 25.07.2020).
- Mertes, K. (2009). *Verantwortung lernen. Schule im Geist der Exerzitien*. 2. Auflage. (Reihe Ignatianische Impulse, Band 6). Würzburg: echter.
- Mertes, K. & Siebner, J. (2010). *Schule ist für Schüler da. Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Netzwerk Menschenrechte (Hg.) (13.12.2006/03.05.2008). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD). Verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> (Zugriff am: 25.07.2020).

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.) (2019). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019 bis 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder.* Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 221. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Berlin. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_221\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2019.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf) (Zugriff am: 25.07.2020).

## Autor

Pater Dr. Klaus Mertes SJ ist Leiter der Jesuitenkommunität in Berlin-Charlottenburg und Redakteur der Kulturzeitschrift „STIMMEN DER ZEIT“ der Deutschen Provinz der Jesuiten. Von 2011 bis 2020 war er Direktor des internationalen Jesuitenkollegs in St. Blasien.



## 3.6. Diversität und Ingenieurwesen

FRANK MANTWILL UND ULRIKE SENGER

### Abstract

Ohne Ingenieurinnen und Ingenieure sind weder der technologische Fortschritt noch die Bewältigung des Klimawandels oder der Corona-Pandemie denkbar. Als Vordenker:innen und Hoffnungsträger:innen stehen sie in globaler Verantwortung, sie müssen sich stets dessen bewusst sein, dass ihre Innovationen in wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Zusammenhängen eingebettet sind und entsprechende Wechselwirkungen in Deutschland und darüber hinaus erzeugen können. Somit ist im Ingenieurberuf selbst bereits Diversität angelegt.

Angesichts der besorgniserregenden möglichen Folgen eines sich auf die Zukunft der Menschheit und der Welt auswirkenden Ingenieurmangels ist die Auseinandersetzung mit der statistischen Datenlage und daraus abzuleitender Handlungskonsequenzen unabdingbar. Trotz der zahlreichen Initiativen der Bundesregierung, der Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Ingenieurverbände zum Themenfeld MINT lässt die Sichtung der verschiedenen Datenquellen eine einheitliche Systematisierung der Bildungs- und Berufsdaten von Ingenieurinnen und Ingenieuren, zumal in der vergleichenden Ausdifferenzierung zwischen den verschiedenen ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen, vermissen. Aber nur auf einer solchen validen Grundlage könnte ein aussagekräftiges Monitoring implementiert werden, um dem gesellschaftlichen Auftrag zur ingenieurwissenschaftlichen Bildung gerecht zu werden.

In die Selbstverpflichtung von Ingenieurinnen und Ingenieuren, Verantwortung für eigenes Handeln in komplexen Situationen und Kontexten zu übernehmen, ist die Bewältigung der ingenieurwissenschaftlichen Fachanforderungen, aber vor allem auch die Persönlichkeitsbildung im Studium gestellt, gerade auch in der Art und Weise, wie künftige Ingenieurinnen und Ingenieure selbstständig die Organisation ihres Studiums und ihre soziale Vernetzung mit Lehrenden und Mitstudierenden angehen und umsetzen. Die eigenverantwortliche Durchführung des Studiums über Durststrecken hinweg ist die Bewährungsprobe für das erfolgreiche Wirken im Ingenieurberuf. Gerade auch die nach wie vor hohen Studienabbruchquoten lenken eine größere Aufmerksamkeit auf weibliche und internationale Studierende. Dazu bedarf es diversitätssensibler Maßnahmen wie z. B. hochschulischer Lehrinnovationen, die bedarfsgerecht greifen und dadurch fördern und fordern. In diesem Bestreben kommt nochmals das Desiderat eines zielgerichteten und belastbaren Wissensmanagements zu Ingenieurinnen und Ingenieuren zum Tragen, zum einen, um die bisher noch nicht (vollständig) ausgeschöpften Diversitätspotenziale zu identifizieren, zum anderen, um diesbezüglich eine wirksame und nachhaltige Personalgewinnungs- und Personalentwicklungsstrategie zugrunde legen zu können.

Nicht zuletzt bietet das Zusammenwirken diverser Persönlichkeiten andere Sicht- und Herangehensweisen für die Erarbeitung und Umsetzung neuer und erfolgversprechender Problemlöseansätze. Diese sind vor allem für die weltweite Krisenbewältigung in Gegenwart und Zukunft unverzichtbar.

**Schlagworte:** Globale Krise, Innovation, Ingenieurberuf, diverse Teams, MINT, Ingenieurmangel, Ingenieurinnen, Migrationshintergrund, internationale Studierende, Studienabbrüche, Persönlichkeitsbildung, innovative Lehre, Monitoring, Qualitätsmanagement

Without engineers, neither technological progress nor coping with climate change or the corona pandemic would be conceivable. As forward thinkers and bearers of hope, they have a global responsibility and must always be aware that their innovations are embedded in economic, cultural and social contexts and can generate corresponding interactions in Germany and beyond. Thus, diversity is already inherent in the engineering profession itself.

In view of the worrying possible consequences of a shortage of engineers affecting the future of humanity and the world, it is essential to deal with the statistical data situation and the consequences for action that can be derived from it. Despite the numerous initiatives of the federal government, the faculty associations of the engineering sciences and the engineering associations on the topic of STEM, the review of the various data sources lacks a uniform systematisation of the educational and occupational data of engineers, especially in the comparative differentiation between the various engineering disciplines. But only on such a valid basis could meaningful monitoring be implemented in order to fulfil society's mandate for engineering education.

The self-commitment of female engineers to take responsibility for their own actions in complex situations and contexts includes coping with the requirements of the engineering sciences, but above all personal development during their studies, especially in the way future engineers independently approach and implement the organisation of their studies and their social networking with teachers and fellow students. The independent implementation of studies over lean periods is the test of one's ability to work successfully in the engineering profession. The still high drop-out rates in particular also draw greater attention to female and international students. This requires diversity-sensitive measures, such as university-based teaching innovations, which take effect according to need and thus promote and challenge. In this endeavour, the desideratum of a targeted and resilient knowledge management for female and male engineers comes to the fore once again, on the one hand in order to identify the diversity potentials that have not yet been (fully) exploited, and on the other hand in order to be able to base an effective and sustainable personnel recruitment and personnel development strategy on this.

Last but not least, the interaction of diverse personalities offers different perspectives and approaches for the development and implementation of new and promising

problem-solving approaches. These are indispensable above all for global crisis management in the present and the future.

**Keywords:** global crisis, innovation, engineering profession, diverse teams, STEM, shortage of engineers, female engineers, migration background, international students, study dropouts, personal development, innovative teaching, monitoring, quality management

### 3.6.1. Ingenieurinnen und Ingenieure – Hoffnungs- und Leistungsträger:innen in der Krise

Durch die aktuellen Krisen der Pandemie und des Klimawandels sieht sich die Menschheit ungeahnten Bedrohungen des menschlichen Lebens und der Existenzgrundlage ausgesetzt. Der Weg in die Zukunft ist maßgeblich von der Hoffnung geprägt, dass Technologien und Innovatorinnen und Innovatoren schnellstens wirksame Problemlösungen schaffen und umsetzen. Dadurch rücken Ingenieurinnen und Ingenieure ins Zentrum des Krisenmanagements – und zwar im gesamten Kompetenzspektrum ihres vielfältigen Könnens und Wirkens. Doch die technologische Kreativität und Erfindungskraft ist nur eine Facette, auch wenn diese wie z. B. bei der gegenwärtigen Corona-Impfstoffentwicklung und -testung im Vordergrund steht. Zur Rettung von Menschenleben muss sich Ingenieurdenken frei entfalten und durch den Einsatz bisher ethisch angezweifelter mRNA-Gentechniken wie im Impfstoff Comirnaty (BNT 162b2, Biontech/Pfizer) „ent-grenzen“ können. Zudem sind ganz wesentlich die hochautomatisierte Produktionstechnik und die Logistik zur Bereitstellung des Impfstoffs für die landes- bzw. weltweite Bevölkerung unter Einhaltung der anspruchsvollen Kühlkette (unter  $-70$  Grad Celsius) mitzudenken, um die Wirksamkeit aufrechtzuerhalten, was u. a. die simultane Entwicklung von Transport- und Aufbewahrungsbehältnissen erforderlich machte.

Ingenieurinnen und Ingenieure sind somit nicht nur Wissenschaftler:innen und Produktentwickler:innen, sondern auch Produktionstechniker:innen, Logistiker:innen, Projekt- und Prozessmanager:innen sowie Qualitätssicherinnen und -sicherer, denen menschliches Leben und Überleben anvertraut sind. Die Vielfalt der Ingenieurkompetenzen ließe sich weiter fortsetzen. So spielt z. B. die Zusammenarbeit des Ingenieurwesens in der Corona-Krise gerade auch an der Schnittstelle zu anderen Disziplinen wie der Medizin und den Wirtschaftswissenschaften – in der interdisziplinären Ausprägung der Medizintechnik und dem Wirtschaftsingenieurwesen – eine bedeutende Rolle.

Ähnlich verhält es sich bei der Klimakrise, die in absehbarer Zeit droht, dem Menschen die Luft zum Atmen zu nehmen und ihm existenzielle Lebensräume zu rauben. So besteht z. B. ein Klimaziel darin, den  $\text{CO}_2$ -Ausstoß von Treibhausgasen durch die Verbrennung fossiler Energien in die Atmosphäre gegenüber dem Jahr 1990 bis 2030 um 55 % zu reduzieren (vgl. BMU November 2019, S.7, 8, 28, 33) und auf diese Weise eine weitere globale Erderwärmung abzuwenden. Diesem Anspruch kann

nur durch bestehende und weiterzuentwickelnde Technologien wie Windkraft, Photovoltaik oder mit Wasser oder Methan betriebene Brennstoffzellen oder Fusionskraftwerke für die Stromerzeugung begegnet werden. Auch für die Bewältigung dieser Zukunftsherausforderungen sind Ingenieurinnen und Ingenieure mit ihrem technischen Grundlagen- und Methodenwissen und ihren zahlreichen interdisziplinären Anknüpfungspunkten mit der Mathematik, den Naturwissenschaften und den Materialwissenschaften in weltumspannenden Handlungsvollzügen unverzichtbar. Denn sie müssen per se international und somit interkulturell interessiert und aufgestellt sein: Die Klimakrise – wie die Coronakrise – ist schließlich nicht national begrenzt, sondern weltweit zu bewältigen.

Die Leistungsanforderungen an Ingenieurinnen und Ingenieure sind somit außergewöhnlich hoch und in jeder Hinsicht vielfältig, breit gefächert und umfassend. Letztendlich beanspruchen sie die ganze Persönlichkeit und nehmen diese in Dienst. Das zeigt sich daran, dass sich technischer Erfindungsgeist und Innovationskraft mit Ausdauer und Durchhaltevermögen im Erarbeitungsprozess der am besten technisch funktionierenden und die Bedarfe erfüllenden Problemlösung verbinden müssen, und dies zumeist in internationalen Teams mit ganz unterschiedlichen religiösen Weltanschauungen, kulturellen Denkweisen und Lebensbedingungen.

Gerade auch angesichts der tiefgreifenden existenziellen Umwälzungen, die Ingenieurinnen und Ingenieure zum Wohle der Menschheit antizipieren und begleiten müssen, ist der Bedarf an qualifizierten Nachwuchskräften hoch und steigt trotz des bereits bestehenden Fachkräftemangels noch weiter an. Daher liegt es nahe, sich zunächst mit der quantitativen Datenlage der Ingenieurinnen und Ingenieure in Studium und Beruf zu befassen.

### **3.6.2. Quantitative Analysen des Ingenieurmangels in Beruf und Studium**

#### **Erwerbstätige Ingenieurinnen und Ingenieure**

Die Ingenieurinnen und Ingenieure machen den größten Anteil der fehlenden Fachkräfte aus (vgl. das Kapitel 3.9. Diversität und Wirtschaft in diesem Band). Die Engpassanalyse des VDI für die Ingenieurinnen und Ingenieure im zweiten Quartal 2020 (vgl. Rauhut 12.08.2020, S. 8) ergibt, dass vier offene Stellen auf eine erwerbssuchende Person im Bau-, Vermessungs-, Gebäudetechnikwesen und auf eine erwerbssuchende Person in der Architektur entfallen. Darauf folgen die Informatikberufe (mit nahezu drei offenen Stellen auf eine:n arbeitslose:n Informatiker:in), während die analogen Werte für die Ingenieurberufe Energie und Elektrotechnik (2,71), Rohstoffherzeugung und -gewinnung (2,18), Metallverarbeitung (2,06) zwar niedriger sind, aber doch den nahezu drei- bis zweifachen Bedarf indizieren (vgl. ebd.). Bei diesen Angaben müssen bereits die Auswirkungen der Corona-Krise mitbedacht werden. Auf jeden Fall lässt sich an diesen Daten tendenziell ablesen, dass die ingenieurwissenschaftlichen Mangel-Fachrichtungen bereits seit 2013 (1) Bauingenieurwesen, (2) Informatik, (3) Elektrotechnik (mit Informationstechnik) und (4) Maschinenbau

(mit Verfahrenstechnik) sind (vgl. VDI & IW Juli 2020, S. 5) sind.<sup>1</sup> Die erwerbstätigen Ingenieurinnen in Deutschland beliefen sich in 2017 auf 18,78 %, deren Zuwachs stieg von 2005 bis 2017 linear um 4 % an (vgl. Rauhut 12.08.2020, S. 6), auch wenn diese zu einem großen Teil in der Verwaltung und im Vertrieb tätig sind (für den Maschinenbau vgl. Meyerhoff Januar 2020, S. 7).

Dagegen liegt der Frauenanteil bei den Ingenieurstudierenden in 2018 schon bei 23,56 %, weshalb man für die Zukunft einen Zuwachs an erwerbstätigen Ingenieurinnen und Ingenieuren prognostizieren kann (vgl. Rauhut 12.08.2020, S. 13), sofern die Hochschulabsolventinnen den Ingenieurberuf ergreifen.

Im Vergleich dazu verhält sich der aktuelle internationale Anteil der erwerbstätigen Ingenieurinnen und Ingenieure in Deutschland in 2017 mit ca. 16 % ähnlich, allerdings hat sich dieser von 2005 bis 2017 verdoppelt (vgl. Rauhut 12.08.2020, S. 7).

### Studienanfänger:innen der Ingenieurwissenschaften

Diese Entwicklung deckt sich zum großen Teil mit den jüngsten Ergebnissen des Statistischen Bundesamts zu den Studienanfängerzahlen in den Ingenieurwissenschaften im Studienjahr 2020 (vgl. Destatis 11.12.2020). Mit Ausnahme der Studienrichtung (1) Bauingenieurwesen, die ein Plus von 2 % verzeichnet, ist die Anzahl der Studierenden, die ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufgenommen haben, weiter gesunken, und zwar in der (2) Informatik um 5 %, in der (3) Elektrotechnik (mit Informationstechnik) um 14 % und im (4) Maschinenbau (mit Verfahrenstechnik) um 10 % (vgl. ebd.). Damit zeichnet sich eine alarmierende Entwicklung ab: Denn selbst wenn man wegen der Corona-Pandemie von (auf dem Markt vorübergehend sichtbaren) rückläufigen Bedarfszahlen – die aber den insgesamt vorherrschenden Mangel nicht beschönigen oder gar verdecken können – ausgeht, sinken die Studienanfänger:innenzahlen außer bei den Bauingenieuren weiter (vgl. ebd.). Als besonders gravierend ist diese Tendenz in der Elektrotechnik und im Maschinenbau festzustellen.

### Studierende der Ingenieurwissenschaften

Von allen Fächergruppen sind in den Ingenieurwissenschaften die meisten Bildungsausländer:innen zu verzeichnen, insgesamt 39,6 % für 2019–34,4 % an den Universitäten, 53,6 % an den Fachhochschulen (vgl. DZHW & DAAD 2020, S. 5). Laut VDI ist die Anzahl der internationalen Studierenden in den Ingenieurwissenschaften von 2003 bis 2018 um ca. 60 % gestiegen (vgl. Rauhut 12.08.2020, S. 16). Die meisten internationalen Ingenieurstudierenden kommen gemäß der VDI-Top Ten der Herkunftsländer aus China und Indien (vgl. Rauhut 12.08.2020, S. 17). Allerdings werden die

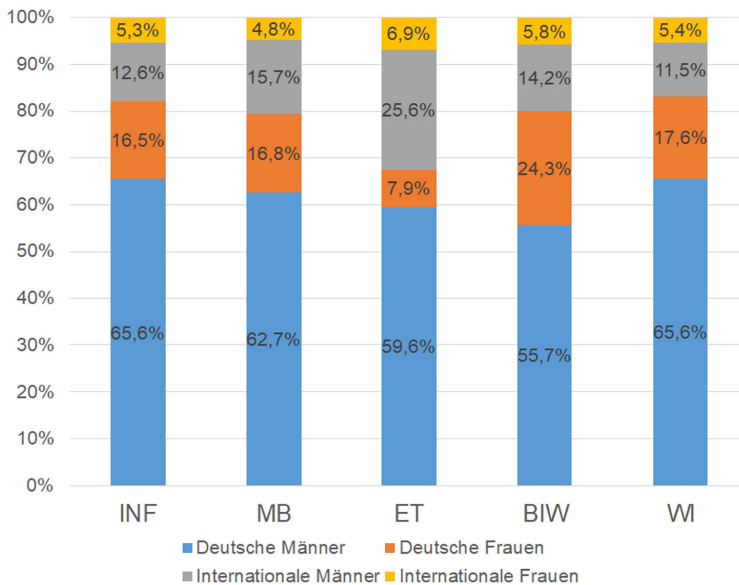
---

<sup>1</sup> Die Bundesagentur für Arbeit sieht keinen allgemeinen Fachkräftemangel in den Ingenieurberufen, sondern nur in einzelnen Fachrichtungen wie „Ingenieure für Forschung und Entwicklung, für Mechatronik, Energie- und Elektrotechnik oder für Maschinen- und Fahrzeugtechnik“ (vgl. BA 2019, S. 6), was sie auf höhere Absolventenzahlen zurückführt (vgl. ebd.). Daher habe sich z. B. im Maschinenbau wie in der Ent- und Versorgung die Mangelsituation verbessert (vgl. ebd.). Der VDMA dokumentiert einen leicht rückläufigen Trend, stellt aber nach wie vor einen hohen Bedarf fest (vgl. Meyerhoff 09.01.2020; zur Veränderung der Bedarfsstruktur, bedingt durch Industrie 4.0, vgl. Meyerhoff 21.11.2019 und die Ergebnisse der Ingenieurhebung 2019 des VDMA [vgl. Meyerhoff Januar 2020]). Durch die fortschreitende Technologisierung, Digitalisierung und Künstliche Intelligenz werden traditionelle Ingenieurstellen, die sich automatisieren lassen, wegfallen. Allerdings ist mittel- und langfristig zu beobachten, inwiefern neue ingenieurbezogene Berufsprofile geschaffen werden müssen, um die neuen Strukturen ingenieurseitig (weiter) zu entwickeln und zu betreuen (vgl. z. B. Daheim & Wintermann März 2016, S. 11).



ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen bisher nicht hinsichtlich des internationalen Studierendenanteils miteinander verglichen.

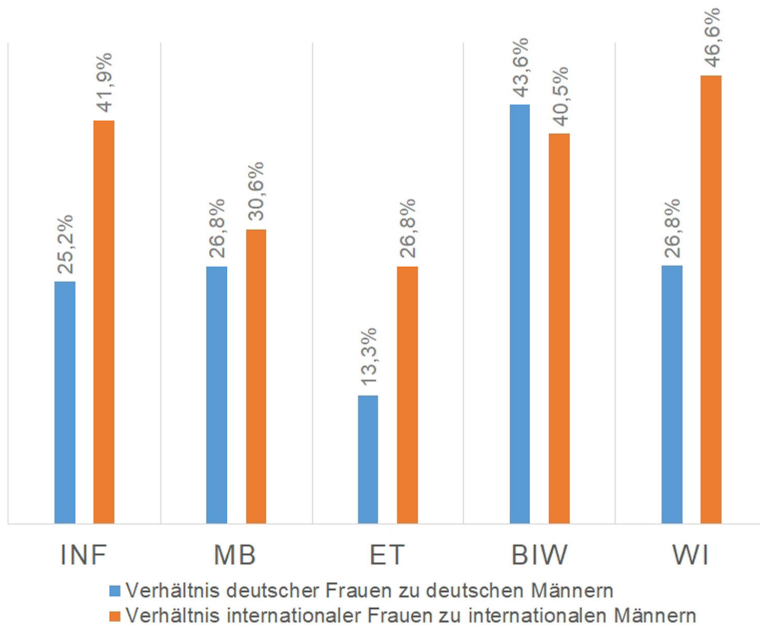
Daher hat der Erstautor eine Auswertung der jüngsten Daten des Statistischen Bundesamts für das Wintersemester 2019/2020 (vgl. Destatis 2020, Bildung und Kultur, S. 36 f.) mit dem Ziel einer vergleichenden Gesamtschau der quantitativen Internationalisierung der ingenieurwissenschaftlichen Studienfächer vorgenommen. Diese Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass in den ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern mit 20,6 % der internationale Anteil der Studierenden besonders hoch ist und im Studienfach Elektrotechnik der Frauenanteil nahezu an die Anzahl der deutschen Kolleginnen herankommt (vgl. ebd.).



**Abbildung 1:** Quantitative Internationalisierung der ingenieurwissenschaftlichen Studienfächer im Vergleich – unter Berücksichtigung der Geschlechterverteilung (eigene Darstellung nach Destatis 2020, Bildung und Kultur, S. 36 f.)

Auffällig ist, dass die internationalen weiblichen Studierenden technikaffiner als ihre deutschen Kommilitoninnen zu sein scheinen. Dieser bisher unbekannt Befund ergibt sich aus der Vergleichsanalyse des Datenmaterials und wirft hinsichtlich der Ursachen Fragen auf, zu deren Beantwortung ausführlichere Daten erhoben werden müssten.

Als statistisches Defizit muss festgehalten werden, dass statistische Analysen, die die einzelnen ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen miteinander vergleichen, fehlen. Diese sind vor allem auch für eine verlässliche Bewertung und Weiterentwicklung der Diversitätspotenziale wie der weiblichen und internationalen (weiblichen) Studierenden von großem Interesse und sollten auch bei der Abschätzung der Studienabbruchquoten einbezogen werden können.



**Abbildung 2:** Vergleich des Verhältnisses von Frauen zu Männern nach Fächergruppen (eigene Darstellung nach Destatis 2020, Bildung und Kultur, S. 36 f.)

### Studienabbruchquoten in den Ingenieurwissenschaften

Bei der Berechnung der Studienabbruchquoten divergieren die Berechnungsansätze des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020a/b) und der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech) (vgl. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017). Das DZHW beziffert die durchschnittlichen Studienabbruchquoten in den Ingenieurwissenschaften für das Jahr 2018 auf 35 % (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020b, S. 1). Die Verteilung auf die ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen zeigt, dass im Vergleich (1) im Bauingenieurwesen mit 45 %, (2) in der Informatik mit 44 %, (3) in der Elektrotechnik mit 46 % die Abbrüche (4) im Maschinenbau (mit Verfahrenstechnik) mit 35 % am niedrigsten ausfallen (wenn man die Architektur mit einer Studienabbruchquote von nur 3 % vernachlässigt) (vgl. ebd.). Die acatech-Studie dagegen geht von einer „Schwundquote“ aus, die sich aus Studienabbrüchen, Hochschul- und Fachwechseln zusammensetzt (vgl. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017).<sup>2</sup> Dennoch lässt sich mit beiden Studienmethodiken dieselbe Tendenz feststellen, nämlich dass die

<sup>2</sup> Die sich von der Methodik des DZHW absetzende acatech-Studie (vgl. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017) kommt in den Ingenieurwissenschaften (bis zum Beginn des 7. Fachsemesters) für das WS 2011/12 zu einer durchschnittlichen „Schwundquote“ von 38 %, die sie in 23 % Studienabbrüche, 9 % Hochschulwechsel und 6 % Fachwechsel ausdifferenziert (vgl. ebd., S. 29). Für den Zeitraum vom WS 2008/09 bis zum WS 2011/12 beziffert sie die folgenden studiengangsbezogenen „Schwundquoten“: (1) B. Sc. Bauingenieurwesen ca. 25–60 % (vgl. ebd., S. 28), (2) B. Sc. Informatik 25–60 % (vgl. ebd., S. 27), (3) B. Sc. Elektrotechnik ca. 40–50 % (vgl. ebd.), (4) B. Sc. Maschinenbau ca. 16–75 % (vgl. ebd., S. 25) – (zudem B. Sc. Wirtschaftsingenieurwesen 25–60 % [vgl. ebd., S. 26]). Die hohen Schwankungen werden in dieser Studie auf die standortbezogenen Zulassungsbeschränkungen oder Eignungsfeststellungsverfahren zurückgeführt (vgl. ebd., S. 29).

Studienabbruch- bzw. Schwundquoten im Maschinenbau vergleichsweise am niedrigsten (standortbezogen) ausfallen (können) (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020b, S. 1; Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017, S. 25).

Weder das DZHW noch die acatech brechen den Anteil der weiblichen Studierenden weiter auf die ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen oder Studiengänge herunter. Das DZHW geht von einer niedrigeren Abbruchquote der weiblichen Studierenden im Vergleich zu den männlichen aus (an Universitäten: 33 % im Vergleich zu 36 % der Männer; insgesamt 35 %, an Fachhochschulen: 28 % Frauen, Männer 33 %, insgesamt 32 %) <sup>3</sup>, während die acatech keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, wenn auch zu einem viel früheren Erhebungszeitpunkt, feststellt. <sup>4</sup> Das DZHW verzichtet auf eine eigene Darstellung der das Studium abbrechenden Bildungsausländer:innen. <sup>5</sup>

Die hochschulische Betreuungsrelation in den Ingenieurwissenschaften korreliert nicht mit der Studienabbruchquote und kann somit nicht als Ursache identifiziert werden. Denn diese ist mit 24,1:1 (Anzahl Studierende zu Lehrkraft) z. B. im Vergleich zu Mathematik/Naturwissenschaften mit 14,6:1 deutlich höher (vgl. Statista 2019, Betreuungsrelation an Hochschulen in Deutschland im Jahr 2019 nach Fächergruppen).

Die Sichtung der statistischen Datenlage zu Ingenieurinnen und Ingenieuren in Beruf und Studium lässt eine zusammenhängende und nach einheitlichen Indikatoren geführte Systematik vermissen, die zum einen belastbare Aussagen über den bildungs- und biografischen Verlauf zulässt und zum anderen eine Differenzierung nach ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen und Diversitätsmerkmalen, die über das Geschlecht und die Nationalität hinausgeht und z. B. auch das Alter <sup>6</sup> oder gesundheitliche Beeinträchtigungen (vgl. BA 13.12.2017) berücksichtigt, erlaubt. Zudem besteht das Erfordernis der Erhebung studienverlaufsbezogener Daten möglichst differenziert nach Geschlechtern (vgl. Thomsen, Schasse & Gulden Juni 2020; Ispording & Wozny Mai 2018), auch was die Gründe für die Studienabbrüche betrifft.

- 
- 3 Die Initiative Klischeefrei betont, dass sich die Studienabbruchquoten in Fächergruppen mit mehrheitlich männlichen Studierenden wie in den Ingenieurwissenschaften und in der Mathematik/Naturwissenschaften die geringsten Geschlechterunterschiede aufweisen (vgl. das Faktenblatt „Studienabbruchquoten. Verhältnis von Männern und Frauen bei vorzeitigen Studienabbrüchen“ der Initiative Klischeefrei).
  - 4 Bei den weiblichen Studierenden geht die acatech-Studie für das WS 2011/2012 von einer – mit ihren männlichen Kommilitonen konvergierenden – Schwundquote von 38 % aus, die sich aus 24 % Studienabbrüchen, 8 % Hochschulwechsellern und 6 % Fachwechsellern zusammensetzt (vgl. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017, S. 23).
  - 5 Die acatech verzeichnet für das WS 2011/2012 eine Schwundquote der Bildungsausländer:innen von 39 % (24 % Studienabbrüche, 8 % Hochschulwechsel, 7 % Fachwechsel) (vgl. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017, S. 23).
  - 6 Bereits über die Hälfte der Ingenieurinnen und Ingenieure im Maschinen- und Anlagenbau ist jünger als 45 Jahre (vgl. Meyerhoff Januar 2020, S. 6).

### 3.6.3. Gewinnung und Qualifizierung von Ingenieurinnen und Ingenieuren im Zeichen der Selbstverpflichtung und globalen Verantwortung des Ingenieurberufs

#### Anforderungen an fachliche und überfachliche Ingenieurkompetenzen – Beispiel Industrie 4.0

Die Zukunft des technologischen Fortschritts wie auch der digitalen Transformation hängt maßgeblich davon ab, ob es gelingt, Menschen für den Ingenieurberuf zu gewinnen und zu verantwortungsvollen und kreativen Gestalterinnen und Gestaltern in globaler Verantwortung und Wertschöpfung zu bilden. Der damit verbundene Anspruch zeigt sich am Beispiel des Ingenieur-Kompetenzprofils für Industrie 4.0<sup>7</sup>, das in einer jüngsten Studie im Auftrag der IMPULS-Stiftung für den Maschinenbau, den Anlagenbau und die Informationstechnik als „**Kern-Satelliten-Modell**“ (Heidling, Meil, Neumer et al. Januar 2019, S. 10, 46) herausgearbeitet wird.

Dieses besteht im Wesentlichen aus einem „**notwendigen fachlich-methodischen Kern**“ wie

1. Fachkompetenzen in einem ingenieurwissenschaftlichen Studienfach wie Maschinenbau, Elektrotechnik oder Informatik,
2. Methodenkompetenzen im „Prozess- und Systemdenken“ und
3. Basis- und Anwendungswissen aus den jeweils anderen ingenieurwissenschaftlichen Fachdisziplinen:
  - für Maschinenbauer:innen und Elektrotechniker:innen: Basiswissen in der Informatik und in Data Science,
  - für Informatiker:innen: Anwendungswissen im Maschinenbau, in der Elektrotechnik und in Data Science.

Dazu kommen lebenslang weiter zu erlernende „**inhaltlich flexible fachliche und überfachliche Ergänzungen**“ wie

1. „Kontextwissen“ in der unternehmerischen Prozess- und Wertschöpfungskette (z. B. Entwicklung, Produktion, Einkauf, Vertrieb und Finanzen),
2. Kenntnisse aus anderen und „angrenzenden“ Fachdisziplinen wie
  - „Daten-, IT-Sicherheit“, „Datenerfassung-, -haltung, -aufbereitung und Auswertung“, „Usability, User Interface“<sup>8</sup>, „Informatik/Algorithmen“
    - von 49 bis 58 % der befragten Unternehmen als unentbehrlich erachtet (vgl. ebd., S. 37),

7 Ein Kompetenzcheck bei Unternehmen, Beschäftigten und Studierenden zeigt den folgenden Bedarf an Spezialkenntnissen für Industrie 4.0 auf: Predictive Maintenance (vorausschauende Instandsetzung), Virtual-/Augmented-Reality-Anwendungen (virtuelle Realität, Realität angereichert um virtuelle Anteile), Remote Services (Fern-Dienstleistungen), Condition Monitoring (Zustandsüberwachung), webbasierte Hilfe-/Lernsysteme, datenbasierte Dienstleistungen, Entwicklung mobiler Geräte zur Maschinensteuerung, Life-Cycle-Management, Organisation Datenaustausch mit Kundinnen und Kunden/Lieferantinnen und Lieferanten, Embedded Systems (in vorhandene Strukturen eingebettete Systeme), OPC-UA-Schnittstellenprotokoll (open platform communications-unified architecture: offener Kommunikationsstandard für Maschinen, am meisten auf Produktionsebene verwendet), Machine Learning (Maschinenlernen, ML), Künstliche Intelligenz (vgl. VDMA 2020a, Ready for Industrie 4.0, S. 6).

8 Usability steht für Benutzerfreundlichkeit, User Interface für Benutzerschnittstelle.

- „Betriebswirtschaftliche Kenntnisse“, „Naturwissenschaftliche Grundlagen (Chemie, Physik)“, „Rechtliche Grundlagen (z. B. Datenschutz)“, „Ethik“
  - von 25 bis 35 % der Unternehmen für notwendig gehalten (vgl. ebd. S. 37) – und
- 3. „überfachliche Kompetenzen“ (vgl. ebd. S. 25 ff.; insbesondere S. 46 f.).

Bei den für Industrie 4.0 erforderlichen „überfachlichen Kompetenzen“ finden „analytisches Denken“, „Umgang mit Komplexität“, „Selbstständigkeit/Eigenmotivation“, „Lernfähigkeit“, „systemisches Denken (Überblicks-/Prozesswissen)“, „Anpassungsfähigkeit an neue Situationen“, „Arbeiten im Team“, „Kreativität/Querdenken“, „vorausschauendes Denken“, „interdisziplinäre Teamarbeit/Kommunikation“, „Kunden- und Serviceorientierung“ die Zustimmung von 67 bis 92 % der befragten Unternehmen, beim „Verständnis von Wertschöpfungsketten“, bei der „Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit“, „Konfliktfähigkeit“, „Gesprächsführung“ und den „interkulturellen Kompetenzen“ sind dies 52 bis 63 % (vgl. ebd., S. 45).

Damit wird deutlich, dass die Ingenieurkompetenzen die Persönlichkeit als Ganzes ausmachen, weshalb das ingenieurwissenschaftliche Studium nicht nur als Bewährungsprobe für die fachwissenschaftliche Befähigung, sondern vor allem auch für die studienerefolgsrelevante persönliche Eignung eigenverantwortlichen und selbstständigen Wirkens im Ingenieurberuf gelten muss.

### Ursächliche Tendenzen für Studienabbrüche in den Ingenieurwissenschaften

Die Ursachen für die hohen Studienabbrüche in den Ingenieurwissenschaften, insbesondere auch in Zuordnung zu den unterschiedlichen ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen, sind nach wie vor weder ausschöpfend noch systematisch erforscht.

Die acatech-Studie (vgl. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017) schreibt die an den verschiedenen Hochschulstandorten stark divergierenden „Schwundquoten“ in ingenieurwissenschaftlichen Fachdisziplinen (mit Informatik) vor allem den unterschiedlichen Regelungen zu Zulassungsbeschränkungen und Eignungsprüfungen an den einzelnen Hochschulen zu (vgl. ebd., S. 39 ff.). Die Reflexion auf auch gesellschaftspolitisch bedingte schulische Defizite in fachlicher und überfachlicher Hinsicht sieht der VDE als notwendig an, um den Übergang von Schule zu Hochschule zur Verringerung der Studienabbruchquoten anschlussfähig und wirksam zu gestalten (vgl. Berger & Hegger November 2019, S. 4).

Dahingegen werden in der Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017) die Gründe für die Ingenieur-Studienabbrüche – bezogen auf das Jahr 2016 – durchgehend im Vergleich mit den anderen Fächergruppen festgestellt. Hier fällt auf, dass die Ingenieurstudierenden wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Fachdisziplinen ebenso Leistungsprobleme, aber doppelt so viele Studierende Zweifel an der persönlichen Eignung für ihr an der Universität gewähltes Studienfach haben (vgl. ebd., S. 25). Dieser Befund ist an den Fachhochschulen noch stärker ausgeprägt (vgl. ebd.). Sie scheitern an Fachhochschulen vor allem an „endgültig nicht bestende-

nen Prüfungen“ (vgl. ebd.). Im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen brechen Ingenieurstudierende ihr Studium bereits in den ersten zwei Semestern ab (vgl. ebd., S. 48). Sie fühlen sich in diesem Fall überfordert und können den Leistungsanforderungen nicht gerecht werden (vgl., ebd. S. 127).

Bei den frühzeitig abbrechenden Studierenden ist die intrinsische Motivation für das Ingenieurstudium geringer als bei den Absolventinnen und Absolventen ausgeprägt (vgl. ebd., S. 109). Vielmehr scheinen den Studienabbrecherinnen und -abbrechern extrinsische Motive wie ein aussichtsreiches Gehalt oder ein sicherer Arbeitsplatz wichtiger zu sein (vgl. ebd., S. 38), zudem sind die erfolgreichen Ingenieurstudierenden weniger von sozialen Motiven für das Ergreifen des Ingenieurberufs getrieben (vgl. ebd., S. 107, 109). Gerade die sinnstiftende Erfüllung, wie z. B. der Menschheit in globalen Umwälzungsprozessen mit technologischen und digitalen Innovationen dienen zu können, oder auch schon das Interesse an technischen Produktentwicklungen und -umsetzungen können wohl über die ein oder andere fachliche Durststrecke im Ingenieurstudium hinweghelfen, während (nur) die Aussicht auf einen gesellschaftlichen Status und einen hohen Lebensstandard nicht zu tragen scheint. Die intrinsische Motivation korreliert deutlich mit der Überzeugung von der persönlichen Eignung (vgl. ebd., S. 138).

Diese lässt auch auf die eigeninitiative Studierhaltung und Selbstorganisation im Studium schließen (vgl. ebd., S. 149 für Universitäten, S. 150 für Fachhochschulen), auch wenn es offenbar in der ingenieurwissenschaftlichen Kultur mitbegründet zu sein scheint, dass Ingenieurstudierende im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Studienfächer am wenigsten Lehrveranstaltungen vor- und nachbereiten (vgl. ebd., S. 149).

Offenbar greifen auch die hochschulischen Beratungs- und Förderstrukturen nicht richtig, um dem studentischen Scheitern in den Ingenieurwissenschaften effektiv vorzubeugen oder diesem in kritischen Zeitpunkten abhelfen zu können. Denn die angebotenen Programme scheinen zum Teil am Bedarf vorbeizugehen oder nicht wirksam zu sein, so nehmen Studienabbrecher:innen noch häufiger als ihre erfolgreichen Kommilitoninnen und Kommilitonen an Brückenkursen der Mathematik teil und scheitern trotzdem, während ihre das Studienziel erreichenden Mitstudierenden auch ohne den Besuch solcher Brückenkurse auskommen (vgl. ebd., S. 134).

Augenscheinlich fehlen im breiten Spektrum der Angebote die effektive Hinführung zur Selbstorganisation, die Methodenvermittlung im wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. ebd., S. 131) oder auch Mentoring-Programme, die auf die fachlichen, inhaltlichen und organisatorischen Bedarfe der Ingenieurstudierenden zugeschnitten sind (vgl. ebd., S. 132).

Dazu kommt, dass sich Ingenieurstudierende nicht mit den erforderlichen (Vor-)Kenntnissen im Ingenieurstudium auseinandersetzen (vgl. ebd., S. 138). Weder die zentrale noch die fachbezogene Studienberatung werden in Anspruch genommen (vgl. ebd. S. 182), was angesichts der hohen Studienabbruchquoten zu denken gibt. Angebote und Bedarfe scheinen stark voneinander abzuweichen. Die abbrechenden

Ingenieurstudierenden vermissen im Unterschied zu ihren erfolgreichen Kommilitoninnen und Kommilitonen einen starken Praxisbezug (vgl. ebd., S. 177).<sup>9</sup>

### Weiterentwicklungsperspektiven des Ingenieurstudiums für Lehrende, Fakultäten und Hochschulen

Die größte Herausforderung für die Gewinnung und Hochschulbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren besteht in der Passung der Maßnahmen der Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung zu den studentischen Bedarfen. Obwohl sich gerade im letzten Jahrzehnt eine Vielzahl von Maßnahmen wie z. B. im Qualitätspakt Lehre entfaltet hat, steht nach wie vor die Wirksamkeit<sup>10</sup> infrage, wie es die jüngsten Daten des Statistischen Bundesamts und des DZHW zu den Studierendenzahlen und Studienabbrüchen belegen. Ein für die einzelnen ingenieurwissenschaftlichen Fächer und Studiengänge, gerade auch diversitätsbezogen aussagekräftiges Monitoring wird durch die disparate Erhebung unterschiedlicher Daten an verschiedenen Stellen erschwert.

Allerdings ist in den letzten Jahren ein deutlicher Bewusstseins- und Kulturwandel an den Hochschulen eingetreten, um die Anzahl der Ingenieurstudierenden in Deutschland zu erhöhen und deren Studienerfolg zu sichern. Die Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg sollte nicht mehr nur der Bestenauslese wie der Selbstselektion in den ersten Studiensemestern geschuldet sein (vgl. z. B. Berthold, Kessler, Kreft et al. Mai 2011), sondern wurde zunehmend (auch) zu einer Frage der Qualität der Hochschullehre, zumal diese im Vergleich zur Forschung und der damit einhergehenden Drittmittelwerbung, traditionell mit Reputation verbunden, bisher keinen hohen Stellenwert eingenommen hatte.

Diese Einstellungsveränderung in den Hochschulen und ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten wurde maßgeblich von außen, und zwar durch den Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in den Hochschulen als erstes hoch dotiertes „Drittmittel“-programm für die Hochschullehre (vgl. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG 01.11.2018, S. 123 f.) wahrgenommen und hat das vielfältige Engagement der Hochschulrektorenkonferenz, verschiedener Ingenieurverbände und Stiftungen motiviert. Dabei sollte, wenn auch größtenteils noch belastbare Belege für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit fehlen, grundsätzlich die Weiterentwicklung der Hochschullehrenden, der Fakultäten und Hochschulen hinsichtlich der hochschuldidaktischen Befähigung zur studierendenzentrierten und kompetenzorientierten Lehre sowie eines Qualitätsmanagements der Lehre mitgedacht werden. Auf diese Weise muss(te) vor allem den Ursachenbefunden für die Studienabbrüche Rechnung getragen werden. Dass dabei die standortspezifische Fakultäts- und Hochschulsitua-

---

9 Die VDMA hat auf der Grundlage einer früheren Sekundarauswertung des HIS-Studienqualitätsmonitors 2007–2011 zu den Ursachen der Studienabbrüche und hochschulbezogener Fallstudien ein Konzept der Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung für das Maschinenbau- und Elektrotechnikstudium erarbeitet (vgl. VDMA 2013a/b/c/d/e), worauf die VDMA-Toolbox guter Lehre bzw. Studienbedingungen beruht (vgl. VDMA November 2014a/b).

10 Vgl. dazu den Evaluationsbericht des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG 01.11.2018 zum Qualitätspakt Lehre, S. 128 f.

tion wie -entwicklung maßgeblich ist, steht außer Frage (vgl. z. B. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017, S. 39 ff.; VDMA 2014a/b).

Bemerkenswert für die letzten Jahre ist sowohl die Entstehung einer bundesweiten Vernetzung in Innovations- und Expertisezirkeln als auch das, wenn auch hochschulpolitisch getriebene Bestreben, die Modellprojekte in digitalen Datenbanken bekannt zu machen und auf dieser Grundlage den Transfer an anderen Hochschulen zu ermöglichen. Nachfolgend seien exemplarische Initiativen und Projektsammlungen genannt, die sich unabhängig vom jeweiligen Förderprogramm und den daraus resultierenden Strukturierungskriterien an den einzelnen Hochschulen teilweise decken oder zumindest überschneiden:

- **Projektdatenbank des Qualitätspakts Lehre (2011–2020)**, in dem die „Ingenieurwissenschaften“, „Mathematik und Naturwissenschaften“ und „MINT-Fächer (alle)“<sup>11</sup> als Fächergruppen gelistet sind, zu denen je nach Hochschultyp Informationen nach Themenfeldern – Digitalisierung (nur 2. Förderperiode), Durchlässigkeit, Employability/Praxisbezug, Entwicklung innovativer Studienmodelle, Heterogenität/Diversität/Gleichstellung, Lehr-Lern-Konzepte, Qualifizierung des Personals, Qualitätssicherung, Studieneingangsphase, Verbesserung der Personalausstattung, Verbesserung der Studieninfrastruktur, Wertschätzung der Lehre (nur 2. Förderperiode) und Adressatinnen und Adressaten – Absolventinnen und Absolventen, ausländische Studierende, Berufstätige, Bildungsinländer:innen mit Migrationshintergrund, Lehrbeauftragte, nichtwissenschaftliches Personal/Verwaltung, Professorinnen und Professoren, Schüler:innen, Studierende allgemein, Studierende im 1. Studienjahr, Tutorinnen und Tutoren, Mentorinnen und Mentoren, wissenschaftliche, künstlerische Mitarbeiter:innen – abgerufen werden können.
- **Projektdatenbank „Gute Beispiele und Konzepte – Good Practice“ des „Projekts nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011–2020)**, in der Projektinformationen hochschulbezogen nach Fächern – so auch „Mathematik, Naturwissenschaften“, „Ingenieurwissenschaften“, „Informatik“ – und Themen – Studiengangsentwicklung, Wissenschaftsbezug/Forschendes Lernen, Studienqualität, Studieneingangsphase, Arbeitsmarktrelevanz, Praxisbezüge, Lehrerbildung; Lehre, Lernen und Prüfung, Lernergebnis- und Kompetenzorientierung, Durchlässigkeit/Anrechnung, Diversität, Anerkennung, Staatsexamen, Master, Bachelor, Mobilität, Digitalisierung – vorgehalten werden<sup>12</sup>, darüber hinaus Runder Tisch Ingenieurwissenschaften mit dem Schwerpunkt auf der „Studieneingangsphase“ und der „Qua-

11 MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

12 Die Kombination der Eingaben „Ingenieurwissenschaften“ und „Diversität“ in die nexus-Projektdatenbank „Gute Beispiele und Konzepte – Good Practice“ ergibt die folgenden zehn Treffer: Technische Universität Dresden: Projektwoche BeING Inside: Interdisziplinäre Praxis für MINT-Fächer; Technische Universität Darmstadt: Servicestelle Teilzeitstudium, Studieren mit Kind erleichtert Studium; Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt (FHWS): BEST-FIT für mehr Studienerfolg; Technische Universität Hamburg: Professionalisierung der Lehre; Technische Universität Darmstadt: „G-MINT“: Verbesserung der Unterrichtsqualität in den MINT-Fächern; Fachhochschule Münster: Die Rechenbrücke; Technische Hochschule Mittelhessen: THM: Kollaboratives Lernen mit Echt-Welt-Charakter; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: Gut Orientiert Studieren; Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen: Informiert ins Studium; Universität Stuttgart: QuaLIKISS- Individualität und Kooperation im Stuttgarter Studium.



likationsphase: Übergang in den Beruf“, dazu Handreichungen zu einem „Fachqualifikationsrahmen in den Ingenieurwissenschaften“ (HRK, Projekt nexus März 2020), zur Lehr- und Curricularentwicklung<sup>13</sup> (HRK, Projekt nexus November 2017) und außercurricularen Maßnahmen (HRK, Projekt nexus November 2016); vgl. außerdem das „Glossar der Studienreform – Begriffe, Konzepte und Tools“.

- **„Maschinenhaus-Toolbox – Die richtigen Werkzeuge für ein erfolgreiche Studium“ (2014) des Verbands Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA)** (vgl. VDMA November 2014a/b) als eine der fünf Säulen der Initiative „Maschinenhaus – Plattform für innovative Lehre“: Darlegung eines systematischen, an Hochschulprojekten exemplifizierten Qualitätsmanagements der ingenieurwissenschaftlichen Lehre und Hochschulumgebung im gesamten Studienverlauf (einschließlich der studienvorbereitenden Phase und des Übergangs in den Beruf) mit phasenbezogenen Tools, Materialien bzw. Checklisten zur Umsetzung, Good-Practice-Beispielen in Zuordnung zu den folgenden Studienphasen:

(1) **Vorstudienphase:**

Studiengangsmarketing, Zusammenarbeit mit Schulen, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, (Online-)Selbsttests zur Studienorientierung, Eignungstests/fachspezifische Studierfähigkeitstests, Auswahlgespräche, Vorpraktikum (vgl. VDMA 2014b, S. 19 ff.);

(2) **Studieneingangsphase:**

Vorkurse/Brückenkurse, Orientierungs-, Startereinheit zu Studienbeginn, projektorientierter Studieneinstieg, Gestaltung der Studieneingangsphase als fachliche Orientierungsphase, Betreuung der Studierenden im Rahmen von Buddy-Programmen, Angebote für fachliche Betreuung und Unterstützung, weitere in (3) einsortierte Tools: Gestaltung von Prüfungen und Sicherung des Lernfortschritts, Unterstützung bei der Studienfinanzierung, Anpassung des Curriculums für besondere Bedürfnisse von Studierenden (vgl. ebd., S. 59 ff.);

(3) **Studienphase:**

Betreuung der Studierenden, Gestaltung von Prüfungen und Sicherung des Lernfortschritts, projektorientierte und anwendungsbezogene Lehr-, Lern-Formen, Gewinnung von Lehrenden aus der Praxis, Unterstützung des überfachlichen Kompetenzerwerbs, Unterstützung bei der Studienfinanzierung, Flexibilisierung des Studiums, Anpassung des Curriculums für besondere Bedürfnisse von Studierenden (vgl. ebd., S. 117 ff.);

(4) **Praktikumsphase:**

Praktikumsordnung, -leitfaden und -datenbank, spezielle Beratungsgespräche, Veranstaltungen: Workshops/Infoveranstaltungen etc., Veranstaltungen zur Berufsinformation/Vorträge, Kooperation und Kommunikation mit Praktikumsgeberinnen und -gebern, Vorpraktikum (vgl. ebd., S. 171–179);

---

<sup>13</sup> Vgl. Matthiesen 26.09.2013 für die Querschnittsgruppe Lehre und Weiterbildung (QLW) der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Produktentwicklung (WiGeP).

(5) **Internationalisierung:**

Unterstützung von Auslandsaufenthalten (vgl. ebd., S. 181 ff.);

(6) **Studienabschlussphase:**

Vorbereitung und Betreuung der Abschlussarbeit, Beratung/Begleitung der Studierenden beim Übergang vom Studium in den Beruf, Alumni-Arbeit (vgl. ebd., S. 191 ff.);

außerdem:

**Qualitätsmanagement der Lehre:**

Berücksichtigung von Lehraspekten in Berufungsverfahren, hochschuldidaktische Angebote, Anreizsysteme (Würdigung von Lehrleistungen über Leistungsbezüge in der W-Besoldung oder Lehrpreise), Lehrbeauftragtenmanagement, Entwicklung des Curriculums, Lehrplanung (vgl. ebd., S. 203 ff.);

**Qualitätsmanagement in der Hochschulorganisation:**

[Konzeption:] Abstimmung der Ziele, Instrumente und Indikatoren, Klärung der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, Prozesse und Ressourcen (Qualitätsmanagementbeauftragte, Auswertung der Daten und Konsequenzen, Transparenz des QM-Prozesses) (vgl. ebd., S. 225 ff.);

**Qualitätsmessung:**

[Konzeption:] Befragungen (von Studienanfängerinnen und -anfängern, Studierenden, weiterer Gruppen), Evaluationen (studentische Lehrveranstaltungsevaluationen, Studiengangsevaluation), Workload-Erhebungen, Studienverlaufsanalysen und Kohortenverfolgung, weitere Auswertung hochschulstatistischer Daten, dialogorientierte Verfahren/Gespräche, Datenerfassung zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten (vgl. ebd., S. 235 ff.).

Die weiteren vier Säulen der – auf Maschinenbau und Elektrotechnik ausgerichteten und seit 2019 die Informatik berücksichtigenden – Initiative „Maschinenhaus – Plattform für innovative Lehre“ sind Transferprojekte, Erfahrungsaustausch, Hochschulpreis „Bestes Maschinenhaus“ (2013 Studieneingangsphase, 2015 Didaktik der Lehre, 2017 Praxisorientierung und Berufsvorbereitung, 2019 Industrie 4.0), Hochschulpolitik (Aufwertung des Stellenwerts Lehre, Analyse politischer Handlungsfelder) (vgl. Website und VDMA-Bilanz-Bericht 2018); vgl. außerdem die Bologna-Studie (vgl. VDI, Stiftung Mercator & VDMA 17.03.2016) u. a. mit dem Ergebnis der Erfordernis einer intensiveren Praxisorientierung in Vorbereitung auf den Ingenieurberuf.

- **BEETBox „Best Practices in Engineering Education 4.0“** des Verbundprojekts **ELLI 2** (2016–2020) („Excellent Teaching and Learning in Engineering Science“) der RWTH Aachen University, der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund (Qualitätspakt Lehre) mit den Schwerpunkten
  - „Remote-Labore und virtuelle Lernwelten“ (E-Learning und Mobile Learning, Virtuelle Labore, Remote Labore),

- „Globalisierung“ (Internationalization at home, transnationale Aktivitäten, Produktiver Umgang mit Vielfalt),
  - „Student Life Cycle“ (Wege in die Universität, Studieneingangsphase und Begleitung im Studium, Perspektiven nach dem Abschluss),
  - „Entrepreneurship“ (Kreativität und Interdisziplinarität, Förderung unternehmerischen Denkens).
- (Vgl. dazu auch Isenhardt, Petermann, Schmohr et al. 2020).
- **Best-Practice-Sammlung der acatech-Studie (2017)** zu Eignungsfeststellungsverfahren, Online-Self-Assessments und integrierten Programmen zur Studienunterstützung an verschiedenen Hochschulstandorten<sup>14</sup> (vgl. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017, S. 39 ff.);
  - **„Maßnahmenkatalog und Best-Practice-Beispiele“ des Qualitätszirkels Studierfolg<sup>15</sup> (Juni 2013 bis Mitte 2015)** mit Einbeziehung ingenieurwissenschaftlicher Kontexte im Handbuch „Studierfolg“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft (vgl. Berthold, Jorzik & Meyer-Guckel 2015, S. 120 ff.) in der Bildungsinitiative „Zukunft machen“, vgl. dazu auch den Schwerpunkt **„MINT-Bildung“ der Bildungsinitiative des Stifterverbands**.
  - **„Mathematik in der Ingenieurausbildung“ des Lehre<sup>n</sup> Kollegs für den Transfer von Studienreformprojekten Lehre<sup>n</sup> (Mathematik) (2013) der Gemeinschaftsinitiative „Lehre<sup>n</sup> — Das Bündnis für Hochschullehre“** der Alfred Toepfer Stiftung F. V. S., der Joachim Herz Stiftung, der NORDMETALL-Stiftung, des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der VolkswagenStiftung: Projektbeispiele der Studienreform zu den Einführungsveranstaltungen Mathematik in den Fächern Elektrotechnik, Mechatronik, Umwelttechnik und Maschinenbau – mit Vertreterinnen und Vertretern des Fachs Mathematik im Fachbereich Maschinenbau und Mechatronik der Fachhochschule Aachen, des Departments für Informations- und Elektrotechnik der Fakultät Technik und Informatik der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, der Fakultäten Maschinenbau und Elektrotechnik der Ostfalia Hochschule für Angewandte Wissenschaften Wolfenbüttel, des Instituts für Mathematik an der Fakultät für Mathematik und Naturwissenschaften der Technischen Universität Berlin, des Servicezentrums Mathematik und Anwendungen der Fakultät für Mathematik der Ruhr-Universität Bochum, der Forschungsgruppe Mathematische Modellbildung und Simulation an der Fakultät für Mathematik und Geoinformation der Technischen Universität Wien.

<sup>14</sup> Folgende Hochschulen waren am acatech-Projekt (vgl. Klöpping, Scherfer, Gokus et al. 2017) beteiligt: Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen, Technische Universität Darmstadt, Universität Duisburg-Essen, Technische Universität Dortmund, Universität Stuttgart, Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg, Technische Universität Berlin, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und Technische Universität München.

<sup>15</sup> Dem Qualitätszirkel „Studierfolg“ gehörten folgende vom Stifterverband im gleichnamigen Programm ausgewählte Hochschulen an: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Hochschule Bremerhaven, Universität Duisburg-Essen, Fachhochschule Köln, Technische Universität München, SRH Fernhochschule Riedlingen.

### Hochschullehrende und Fakultäten: Von „Reformierten“ zu „Reformerinnen und Reformern“

Die Studienreform in den Ingenieurwissenschaften, verbunden mit dem technologischen Wandel, hat im Vergleich zu 2014 in 2018 und 2019 308 neue ingenieurwissenschaftliche Studiengänge (von insgesamt 3.500 und damit 9,6 % mehr Studienangebote) hervorgebracht, von denen 50 im Studiengangstitel „engineering“ enthalten (vgl. Hachmeister & Grevers Oktober 2019, S. 18, 23). Zudem stellt sich gerade mit Blick auf die Kompetenzanforderungen von Industrie 4.0 die Frage, inwiefern bestehende Studiengänge um neue Module erweitert oder ob eher „hybride“ Studiengänge angeboten werden sollten, die zwei oder mehr ingenieurwissenschaftliche Fächer miteinander kombinieren. Die in einer Impuls-Studie des VDMA befragten Unternehmen sprachen sich im Verhältnis von 39 % zu 28 % für eine „hybride“ Studiengangsentwicklung in den Ingenieurwissenschaften aus (vgl. Heidling, Meil, Neumer et al. Januar 2019, S. 37). Zudem würden sich 20 % „Studiengänge speziell für Ingenieure bzw. Techniker mit längerer Berufserfahrung“ als „Aufbau- oder Erweiterungsstudiengänge“ wünschen (vgl. ebd.).

Deutlich wird unternehmensseitig das Primat des Praxisbezugs in den Ingenieurwissenschaften (vgl. VDMA Oktober 2017), dem auch in Berufungsverfahren von Professorinnen und Professoren in Form von Industrieerfahrung trotz der gestiegenen Bedeutung von Zitationsindizes nach wie vor ein hoher Stellenwert zukommen soll (vgl. Albers 2016; acatech 2018; VDMA Januar 2016), weshalb auch duale Studiengänge zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. VDMA 2020b).

Ingenieurwissenschaftliche Fakultäten und Hochschullehrende stehen daher – statusrechtlich auf freiwilliger Basis – vor der vielfältigen Herausforderung, den stetig fortschreitenden technologischen und digitalen Wandel in der Verzahnung forschenden und praktischen Lernens in der Studiengangsentwicklung wie in den Lehr- und Studienformaten möglichst interdisziplinär – innerhalb der Ingenieurwissenschaften, aber auch darüber hinaus mit anderen Fachrichtungen wie z. B. den Wirtschaftswissenschaften (Wirtschaftsingenieurwesen) oder der Medizin (Medizintechnik) – abzubilden und mit dem persönlichkeitsbildenden Konzept der Ingenieurin bzw. des Ingenieurs – sowohl als Generalist:in wie in möglichen Spezialisierungen – kompetenzorientiert zu unterlegen. Dass sich gerade angesichts der Bewältigung dieser Bildungsaufgaben ingenieurwissenschaftliche Professorinnen und Professoren hochschuldidaktisch weiterqualifizieren sollten und auch hierfür interdisziplinäre Kooperationen mit pädagogischen und psychologischen Fachdisziplinen zur professionellen Ausbildung ingenieurwissenschaftlicher Hochschul-Fachdidaktiken gesucht werden müssten (vgl. Senger 2012), sollte sich wohl von selbst verstehen. Denn wenn die Ingenieurlehrenden ihren Studierenden Interdisziplinarität, Theorie-Praxis-Verzahnung und Diversität als (Aus-)Bildungsziele angedeihen lassen wollen bzw. „zumuuten“ sollen, muss vorausgesetzt werden, dass sie selbst eine solche Haltung einnehmen und diese in der studentischen Lehre und Betreuung als Vorbild und authentisch umsetzen.

## Diversitätspotenziale der Gewinnung und Weiterbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren

Da das Kapitel 3.9. Diversität und Wirtschaft des vorliegenden Bandes herausarbeitet, dass das Fehlen von Ingenieurinnen und Ingenieuren einen bedeutenden Faktor für den Fachkräftemangel in Deutschland darstellt und aus diesem Grund weitere, bisher vernachlässigte Diversitätspotenziale insgesamt erschließt, sollen an dieser Stelle nur beispielhaft einige ingenieurbezogene Entwicklungstendenzen umrissen werden.

Im Zentrum der Bemühungen um den **weiblichen Ingenieurnachwuchs** steht das Aufbrechen der traditionellen stereotypen Geschlechtervorstellung vom Männerberuf „Ingenieur“, verbunden mit Werbe- und Fördermaßnahmen vom Kindesalter über das Studium der Ingenieurwissenschaften und der Informatik bis hin zum Berufseinstieg. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die gleichberechtigte Ansprache, wie z. B. im Nationalen MINT Forum e. V. oder auch auf regionaler Ebene im MINTforum Hamburg gelegt. Der Nationale Pakt für Frauen in MINT-Berufen „Komm, mach MINT“, das Handlungsfeld „Chancen von Frauen und Mädchen in MINT“ des MINT-Aktionsplans des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der jährliche Girls' Day oder auch das Projekt „CyberMentor – Die Online-MINT-Plattform nur für Mädchen!“ richten ihr Augenmerk darauf, mit besonderen Angeboten und Netzwerken Mädchen und junge Frauen für den Ingenieurberuf zu begeistern. Hochschulen und ingenieurwissenschaftliche Fakultäten haben die Notwendigkeit erkannt, sich intensiver damit auseinanderzusetzen, wie sie am besten weibliche Studierende erreichen können, um sie für ein Ingenieurstudium zu gewinnen (vgl. Ihsen & Schneider 24.06.2010, im Auftrag von 4ing).

Auch wenn **ingenieurwissenschaftliche Studierende mit Migrationshintergrund** nicht häufiger das Studium als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen abbrechen (vgl. Ebert & Heublein 2017, S. 22), sind verstärkte Anstrengungen zur Gewinnung dieser Zielgruppe für ein Ingenieurstudium erforderlich, zumal der Migrationshintergrund häufig mit einer sozialen – studienfernen – Herkunft konvergiert (vgl. Morris-Lange 2017, S. 20) und mögliche Selbstzweifel am Studienerfolg schon von vornherein die Absicht eines Studiums wieder verwerfen lässt (vgl. El-Mafaalani 2014 und die Initiative „ArbeiterKind.de: Für alle, die als Erste in ihrer Familie studieren“). Morris-Lange nennt als „Stolpersteine“ von Studierenden mit Migrationshintergrund Herausforderungen der (Fach-)Sprache, der Studienvorbereitung und häufigere soziale Isolation (vgl. ebd. 2017, S. 16). Auf bildungs- und hochschulpolitische Ansatzpunkte zur Gewinnung dieser Zielgruppe für ein ingenieurwissenschaftliches Studium, insbesondere zur Integration und zur Motivation der Befassung mit Technik von Kindesbeinen an, weist bereits eine frühere Studie der Technischen Universität München hin (vgl. Ihsen, Hantschel, Hackl et al. Januar 2010, S. 16 f. im Auftrag von 4ing).

Die Ursachenforschung für den Studienabbruch **internationaler Ingenieurstudierender** wurde bisher noch nicht vertieft diversitätsbezogen vorangetrieben (vgl. Kercher 2018, S. 8). Allerdings scheint, verbunden mit der Studienmotivation, das Gelingen der Integration in das deutsche Studiensystem und Alltagsleben für die internationalen Studierenden (vgl. Morris-Lange 2017, S. 21 ff.) ein wichtiger Faktor für den Studienerfolg darzustellen. Für die Geflüchteten ist neben der Aussicht, in Deutsch-

land zu verbleiben und eine Studienfinanzierung zu erhalten, die Überwindung der Sprach- und Kulturbarrieren entscheidend für das Festhalten an einer Studienabsicht in Deutschland (vgl. Grüttner, Schröder, Berg et al. 2020, S. 8). In demselben Bestreben verfolgen Unternehmen Integrationsbemühungen, um ihre Attraktivität auf ausländische Ingenieurinnen und Ingenieure als Arbeitnehmer:innen zu erhöhen und damit eine internationale Ausstrahlungskraft für potenzielle Kundinnen und Kunden sowie weitere mögliche Bewerber:innen zu entfalten (vgl. Heuer & Pierenkemper November 2020, S. 4).

In diesem Zusammenhang ist der Nationale Integrationsplan von Bedeutung, der in fünf Phasen auf die sprachliche, soziale und kulturelle Integration und gleichberechtigte Teilhabe von Zuwandererinnen und Zuwanderern hinwirkt: (1) Phase vor der Zuwanderung – Erwartungen steuern – Orientierung geben, (2) Phase der Erstintegration – Ankommen erleichtern – Werte vermitteln, (3) Phase der Eingliederung – Teilhabe ermöglichen – Leistung fordern und fördern, (4) Phase des Zusammenwachsens – Vielfalt gestalten – Einheit sichern, (5) Phase des Zusammenhalts – Zusammenhalt stärken – Zukunft gestalten.<sup>16</sup> So sieht z. B. „Make it in Gemany“, das Portal der Bundesregierung für Fachkräfte, insbesondere auch für Ingenieurinnen und Ingenieure in Deutschland, vor, dass vorgeschriebene Niveaus an Deutschkenntnissen die Voraussetzung sind, um in Deutschland ein Studium aufzunehmen oder einen Beruf zu ergreifen.

Die Integration wie Partizipation internationaler Mitbürger:innen wird zur Selbstverpflichtung in der Gesellschaft, die alle Beteiligten gleichermaßen angeht und bereichert. Ebenso verhält es sich mit der Wahrnehmung der Verantwortung für die Gestaltung des technologischen und digitalen Wandels. Die Teilhabe an dessen Vorteilen scheint zwar selbstverständlich, hängt aber wesentlich davon ab, ob es künftig gelingt, ein gesellschaftliches Umfeld zu schaffen, in dem diverse Menschen für den Ingenieurberuf gewonnen und gebildet werden können.

### **3.6.4. Gesellschaftlicher Auftrag zur ingenieurwissenschaftlichen Bildung**

Das nachlassende Interesse an ingenieurwissenschaftlichen Fächern (vgl. BMBF/OECD 2019) legt es nahe, gezielte und systematische Maßnahmen zu ergreifen, die einer solchen, dem technologischen und digitalen Wandel abträglichen Entwicklung entgegensteuern. Wesentlich ist die Entwicklung wie Stärkung einer intrinsischen Motivation für die Befassung mit Technik, die nicht nur die Nutzbarkeit, sondern vor allem auch die ethische Auseinandersetzung mit technischen Innovationen in den Blick nimmt. Denn zum einen erlaubt die Technik, in besonderem Maße die Digitalisierung, Alltagsunterstützungen, die kaum jemand missen möchte, wie z. B. die stän-

---

<sup>16</sup> Wie die Integration internationaler Promovierender als Partizipation gelingen, beschreiben die „Internationalen Doktorandenstudien“ anhand der Projekterfahrungen des „Tutoriums für ausländische Doktorandinnen und Doktoranden“ der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (vgl. Senger 2003).

dige soziale Vernetzung via Smartphone, ortsunabhängiges Arbeiten im Home oder Remote Office. Zum anderen kann nur der ständige technische Fortschritt erreichen, dass sich die Menschheit nur so vieler Ressourcen bedient, wie es die Umwelt – so z. B. auch das Klima – verkraftet. Dazu bedarf es der Erschließung und Nutzung natürlicher Energiequellen, sodass Mensch und Natur nachhaltig eine Symbiose bilden und auch den nachfolgenden Generationen ein Leben ohne Klimakatastrophen u. Ä. ermöglicht wird. Diese Forderungen der Fridays for Future-Bewegung sind hinlänglich bekannt.

Allerdings wird häufig verkannt oder ist zu wenig im gesellschaftlichen Bewusstsein verankert, dass ein umfassendes und in den verschiedenen natürlichen Technologien vertieftes Ingenieurwissen der Schlüssel zur Hilfe in Krisen, Katastrophen und Umwälzungen, die die heutige Menschheit umtreiben, ist. Denn der Ingenieurberuf zeichnet sich nicht nur durch Problemlösekompetenz in einem interdisziplinären Anforderungsspektrum wie z. B. der Umwelt- oder der Medizintechnik aus, sondern auch durch die ethische Relevanz und mögliche Tragweite ingenieurwissenschaftlichen Wirkens.

Gerade auch vor diesem Hintergrund ist es geboten, in allen biografischen Etappen nicht nachzulassen, für die Bedeutung ingenieurwissenschaftlicher Bildung sinnstiftend zu sensibilisieren. Wesentlich ist hierbei, dass bereits in den Elternhäusern darauf hingewirkt wird, dass bei Kindern und Jugendlichen das Technikverständnis in globalen Zusammenhängen geweckt und geschult wird. Schulen und Hochschulen sollten sich zum Ziel setzen, dass Jugendliche und Studierende mit den MINT-Fächern und Ingenieurwissenschaften weniger lästige Mathematikurse verbinden als sich mit dem Ideal identifizieren, der Menschheit und der Umwelt helfen zu können, wenn sie es schaffen, die Durststrecke des Erwerbs mathematisch-theoretischen Grundlagenwissens durchzuhalten. Dass es dazu sowohl eines kompetenzorientierten Lehr- und Lernansatzes als auch eines starken Praxisbezugs im Ingenieurstudium bedarf, hat der Beitrag ausführlich vorgehalten. Mit der sich wandelnden Motivationskultur für technische Fächer muss eine Veränderung der Hochschulkultur einhergehen, die ganz entscheidend auf die Persönlichkeitsbildung, das ethische Verantwortungsbewusstsein, das Durchhaltevermögen für höhere soziale Ziele und die Kreativitätsförderung der Studierenden in divers wie interdisziplinär zusammengesetzten Teams, auch in enger Zusammenarbeit mit Unternehmen, mit kooperativen und projektbezogenen Lehr- und Lernformen abhebt.

Denn bei der Studierendengewinnung und im Ingenieurstudium muss es demzufolge um Masse *und* Klasse gehen, wobei Klasse hier gleichermaßen fachliche Exzellenz *und* Persönlichkeit meint. Damit ist die ingenieurwissenschaftliche Hochschullehre zwingend an die Problemanforderungen der aktuellen technologischen und digitalen Entwicklungen anzupassen, um den Studierenden möglichst authentische Lern- und Verantwortungsbedingungen zu bieten und sie zu Problemlöseexpertinnen und -experten mit eigenverantwortlichem Denken und Handeln heranzubilden, d. h. sie also gleichermaßen zu fördern und zu fordern. Denn der im Studium ausgeprägte Ingenieurhabitus wird im unternehmerischen Berufsleben weitertragen und hat Folgen für künftige Führungs- und Betriebskulturen. Mit dieser Zielsetzung

der Berücksichtigung vielfältiger Perspektiven wie Perspektivwechsel ist es selbstverständlich, die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen – diversen – Fach- und Berufsfeldern wie in der geplanten Qualitätsoffensive Diversität anzustreben und zu pflegen.

## Literatur

- Albers, A. (2016). *Zitationsindizes in Berufungsverfahren. Gedanken zu Zitationsindizes als Leistungsindikatoren der wissenschaftlichen Produktentwicklung. Wissenschaftliche Gesellschaft für Produktentwicklung (WiGeP)*. Verfügbar unter [http://www.wigep.de/fileadmin/Positions-\\_und\\_Impulspapiere/Zitationsindizes\\_in\\_Berufungsverfahren.pdf](http://www.wigep.de/fileadmin/Positions-_und_Impulspapiere/Zitationsindizes_in_Berufungsverfahren.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- ArbeiterKind.de gemeinnützige GmbH zur Förderung des Hochschulstudiums von Nicht-Akademikerkindern (Hg.) (o. J.). *ArbeiterKind.de. Für alle, die als Erste in ihrer Familie studieren*. Verfügbar unter <https://www.arbeiterkind.de/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Berger, M. & Hegger, T. (November 2019). *Studienabbruch und Fachwechsel als gesellschaftliches Problem. Maßnahmen zur Sicherung der Studierfähigkeit*. VDE-Empfehlung. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.vde.com/resource/blob/2005840/a7be14510d32e028cc600061aac24c40/studienabbruch---download-data.pdf> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hg.) (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. (Reihe Positionen). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIid=1074250#vollanzeige> (Zugriff am: 31.12.2021).
- Berthold, C., Kessler, M. S., Krefl, A.-K. & Leichsenring, H. (Mai 2011). *Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium*. Arbeitspapier Nr. 141. Verfügbar unter [https://www.che.de/download/che\\_ap141\\_\\_doppelbefragung-pdf/](https://www.che.de/download/che_ap141__doppelbefragung-pdf/) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (März 2019). *Ingenieurinnen und Ingenieure*. (Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt). Nürnberg. Verfügbar unter [https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Broschuere-Ingenieure.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Broschuere-Ingenieure.pdf?__blob=publicationFile&v=5) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (13.12.2017). *Inklusion am Arbeitsplatz. Als Schwerbehinderter auf Jobsuche*. *Faktor A – Das Arbeitgebermagazin*. Verfügbar unter <https://faktor-a.arbeitsagentur.de/mitarbeiter-finden/als-schwerbehinderter-auf-jobsuche/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Projektdatenbank des Qualitätspakts Lehre. Maßnahmen und Themenfelder der geförderten Projekte suchen und finden*. Verfügbar unter <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> (Zugriff am: 31.12.2020).



- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg. für die deutsche Übersetzung) (2019). *Bildung auf einen Blick 2019. OECD-INDIKATOREN*. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter [https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/bildungs-und-sozialforschung/shop/detail/name/\\_/0/1/6001821m/facet/6001821m////////nb/0/category/970.html](https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/bildungs-und-sozialforschung/shop/detail/name/_/0/1/6001821m/facet/6001821m////////nb/0/category/970.html) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Juli 2019/Februar 2019). *Mit MINT in die Zukunft! Der MINT-Aktionsplan des BMBF*. Berlin: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/upload\\_file\\_store/pub/MINT\\_Aktionsplan.pdf](https://www.bmbf.de/upload_file_store/pub/MINT_Aktionsplan.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (Hg.) (Februar 2019/November 2016). *Klimaschutzplan 2050. Klimaschutzpolitische Grundsätze und Ziele der Bundesregierung*. Berlin: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG. Verfügbar unter [https://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Klimaschutz/klimaschutzplan\\_2050\\_bf.pdf](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/klimaschutzplan_2050_bf.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Daheim, C. & Wintermann, O. (März 2016). *2050: Die Zukunft der Arbeit. Ergebnisse einer internationalen Delphi-Studie des Millennium Project*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST\\_Delphi\\_Studie\\_2016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST_Delphi_Studie_2016.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (Hg.) (2020). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2019/2020*. Fachserie 11 Reihe 4.1. (Reihe wissen. nutzen). Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410207004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410207004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (Hg.) (11.12.2020). *Zahl der Studierenden im Wintersemester 2020/2021 auf neuem Höchststand*. Pressemitteilung Nr. 497. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/12/PD20\\_497\\_213.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/12/PD20_497_213.html) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (acatech) (Hg.) (2018). *Berufungen in den Technikwissenschaften. Empfehlungen zur Stärkung von Forschung und Innovation*. (Reihe acatech POSITION). München. Verfügbar unter <https://www.acatech.de/publikation/berufungen-in-den-technikwissenschaften-empfehlungen-zur-staerkung-von-forschung-und-innovation/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) & Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.) (2020). *Wissenschaft weltweit kompakt 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Forschung und Lehre in Deutschland*. Verfügbar unter [http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2020\\_kompakt\\_de.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2020_kompakt_de.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2018a). *Startschuss für den Nationalen Aktionsplan Integration. Integrationsangebote bündeln, ergänzen und weiterentwickeln*. Verfügbar unter <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/amt-und-person/aktionsplan-integration> (Zugriff am: 31.12.2020).

- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2018b). *Nationaler Aktionsplan Integration (NAP-I). 5 Phasen der Zuwanderung und des Zusammenlebens*. Verfügbar unter <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/72490/1141868/665fa8126ed4d8d4947fd1f71e19dcf4/nationaler-aktionsplan-juni2018-data.pdf> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Die Bundesregierung (Hg.) (2019a). *Make it in Germany. Das Portal der Bundesregierung für Fachkräfte aus dem Ausland*. Verfügbar unter <https://www.make-it-in-germany.com/de/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Die Bundesregierung (Hg.) (2019b). *Brauche ich Deutschkenntnisse? In dies. (Hg.). Make it in Germany. Das Portal der Bundesregierung für Fachkräfte aus dem Ausland*. Verfügbar unter <https://www.make-it-in-germany.com/de/leben-in-deutschland/deutsch/deutschkenntnisse> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Ebert, J. & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs 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*. Essen: Stiftung Mercator GmbH. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht\\_mercator.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- El-Mafaalani, A. (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Verfügbar unter [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=a2af0ac0-e96c-3637-7e86-6b2a88dd7105&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=a2af0ac0-e96c-3637-7e86-6b2a88dd7105&groupId=252038) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Geschäftsstelle des Nationalen Pakts für Frauen in MINT-Berufen (Hg.). *Komm mach MINT. Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen*. Verfügbar unter <https://www.komm-mach-mint.de/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., Otto, C. & Laska, O. (2020). *Geflüchtete in der Studienvorbereitung. Individuelle, soziale und institutionelle Faktoren beeinflussen den Erfolg*. DZHW-Brief 07/2020. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_07\\_2020.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_07_2020.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Hachmeister, C.-D. & Grevers, J. (Oktober 2019). *Die Vielfalt der Studiengänge 2019. Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2014 und 2019*. (Reihe Im Blickpunkt). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Verfügbar unter <https://www.che.de/download/im-blickpunkt-die-vielfalt-der-studiengaenge/?wpdmdl=13351&refresh=602ac55dcb6cc1613415773> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Heidling, E., Meil, P., Neumer, J., Porschen-Hueck, S., Schmierl, K., Sopp, P. & Wagner, A. (Januar 2019). *Impuls. Ingenieurinnen und Ingenieure für Industrie 4.0*. Frankfurt am Main: IMPULS-Stiftung für den Maschinenbau, den Anlagenbau und die Informationstechnik. Verfügbar unter [http://www.impuls-stiftung.de/documents/3581372/4875823/Ingenieurinnen%30und%30Ingenieure%30of%30%30%30Industrie%304.0\\_IMPULS%30Studie%30Januar%302019.pdf/9a5672ea-6fe3-a379-2a70-a8536fbfe73e](http://www.impuls-stiftung.de/documents/3581372/4875823/Ingenieurinnen%30und%30Ingenieure%30of%30%30%30Industrie%304.0_IMPULS%30Studie%30Januar%302019.pdf/9a5672ea-6fe3-a379-2a70-a8536fbfe73e) (Zugriff am: 31.12.2020).

- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020a). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung)-Brief 2020, 3. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_03\\_2020.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020b). *Anhang zum DZHW-Brief 03 2020*. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_03\\_2020\\_anhang.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020_anhang.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Heuer, C. & Pierenkemper, S. (November 2020). *Kulturelle Vielfalt in Unternehmen. Erfahrungen, Herausforderungen und Erfolgsfaktoren. KOFA-STUDIE 3/2020*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA). Verfügbar unter [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user\\_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/KOFA-Studie-Kulturelle-Vielfalt-in-Unternehmen\\_2020.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/KOFA-Studie-Kulturelle-Vielfalt-in-Unternehmen_2020.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. (Hg.) (o. J.). *Der Runde Tisch Ingenieurwissenschaften*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/ingenieurwissenschaften/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. (Hg.) (o. J.). *Glossar der Studienreform – Begriffe, Konzepte und Tools*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. (Hg.) (o. J.). *Gute Beispiele und Konzepte – Good Practice*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. (Hg.). (2020). *Handreichung. Gestaltung eines Fachqualifikationsrahmens in den Ingenieurwissenschaften*. Bonn. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung\\_FQR\\_Ing\\_Web\\_mLinks.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung_FQR_Ing_Web_mLinks.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. (Hg.) (2017). *Handreichung Curriculare Lehre neu gestalten: Chancen und Hindernisse. Empfehlung des Runden Tisches Ingenieurwissenschaften*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/2017-Ing-Handreichung-Curriculare-Lehre.pdf> (Zugriff am: 31.12.2020).

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. (Hg.) (2016). *Handreichung. Erfolgversprechende Faktoren für extracurriculare Maßnahmen in der Studieneingangsphase. Empfehlung des runden Tisches Ingenieurwissenschaften*. Bonn. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Ing\\_Handreichung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Ing_Handreichung.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Initiative Klischeefrei, Initiative zur Berufs- und Studienwahl (Hg.) (o. J.). *Studienabbruchquoten. Verhältnis von Männern und Frauen bei vorzeitigen Studienabbrüchen*. Faktenblatt. S. 1–2. Verfügbar unter [https://www.klischee-frei.de/dokumente/pdf/Klischeefrei\\_Faktenblatt\\_Studienabbruchquoten.pdf](https://www.klischee-frei.de/dokumente/pdf/Klischeefrei_Faktenblatt_Studienabbruchquoten.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Ihsen, S. & Schneider, W. (24.06.2010). *Gender-Umfrage bei den Mitgliedern von 4ing*. Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten e. V.: Fakultätentag Bauingenieurwesen und Geodäsie (FTBG), Fakultätentag Elektrotechnik und Informationstechnik (FTEI), Fakultätentag Informatik (FTI), Fakultätentag Maschinenbau und Verfahrenstechnik (FTMV).
- Ihsen, S., Hantschel, V., Hackl-Herrwerth, A., Wienefoet, V. & Bald, D. (Januar 2010). Ingenieurwissenschaften. *Attraktive Studiengänge auch für Menschen mit Migrationshintergrund?* Studie im Auftrag der Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten (4ING). München: Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten e. V. (4ING), Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Technische Universität München. Verfügbar unter [https://www.4ing.net/fileadmin/uploads/pdf/ThemenProjekte/20100520\\_Migrationsstudie.pdf](https://www.4ing.net/fileadmin/uploads/pdf/ThemenProjekte/20100520_Migrationsstudie.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Isenhardt, I., Petermann, M., Schmohr, M., Tekkaya, A. E. & Wilkesmann, U. (Hg.) (2020). *Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften*. Verfügbar unter [www.wbv.de/artikel/6004805w/](http://www.wbv.de/artikel/6004805w/) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Isphording, I. & Wozny, F. (Mai 2018). *Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels*. Research Report No. 82. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn: IZA Institute of Labor Economics. Verfügbar unter [http://ftp.iza.org/report\\_pdfs/iza\\_report\\_82.pdf](http://ftp.iza.org/report_pdfs/iza_report_82.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Kercher, J. (Juli 2018). *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern*. DAAD-Blickpunkt. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst. Verfügbar unter [https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt-studienerfolg\\_und\\_studienabbruch\\_bei\\_bildungsauslaendern.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt-studienerfolg_und_studienabbruch_bei_bildungsauslaendern.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Klöpping, M., Scherfer, S., Gokus, S., Dachsberger, S., Krieg, A., Wolter, A., Bruder, R., Reszel, W. & Umbach, E. (Hg.) (2017). *Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg*. acatech-STUDIE (Deutsche Akademie der Technikwissenschaften). München: Herbert Utz Verlag. Verfügbar unter <https://www.acatech.de/publikation/studienabbruch-in-den-ingenieurwissenschaften-empirische-analyse-und-best-practices-zum-studienerfolg/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (Hg.) (o. J.). *Girls' Day*. Verfügbar unter <https://www.girls-day.de/> (Zugriff am: 31.12.2020).

- Lehre<sup>n</sup>-Kolleg „Mathematik in der Ingenieurausbildung“. Das Lehre<sup>n</sup>-Kolleg für den Transfer von Studienreformprojekten (Hg.) (2013). *Mathematik in der Ingenieurausbildung*. Verfügbar unter [https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2017/01/lehren\\_mathingbroschre2014.pdf](https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2017/01/lehren_mathingbroschre2014.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Matthiesen, S. (26.09.2013). *Universitäre Lehre in der Produktentwicklung. Leitfaden der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Produktentwicklung (WiGeP)*. Verfügbar unter [http://www.wigep.de/fileadmin/Positions-\\_und\\_Impulspapiere/WiGeP\\_Leitfaden\\_Lehre.pdf](http://www.wigep.de/fileadmin/Positions-_und_Impulspapiere/WiGeP_Leitfaden_Lehre.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Meyerhoff, A. (Januar 2020). *Ingenieure im Maschinen- und Anlagenbau. Ergebnisse der VDMA-Ingenieurerhebung 2019*. Frankfurt am Main: Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) e. V. Verfügbar unter [https://industrie40.vdma.org/documents/105628/45794562/VDMA-Bericht%20Ingenieurerhebung%202019\\_1579682904446.pdf/a4f6bfef-561f-3df2-0edb-1b6c6803a9aa](https://industrie40.vdma.org/documents/105628/45794562/VDMA-Bericht%20Ingenieurerhebung%202019_1579682904446.pdf/a4f6bfef-561f-3df2-0edb-1b6c6803a9aa) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Meyerhoff, A. für den Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) e. V. (09.01.2020). *Hohes Niveau an offenen Stellen trotz Abwärtstrend*. Frankfurt am Main. S. 1–2. Verfügbar unter [https://hr.vdma.org/documents/14969753/26150774/Deutschland\\_Fachkr%C3%A4ftebedarf\\_2019.pdf/0ccb6a1-296f-0353-162d-a1334ee38acd](https://hr.vdma.org/documents/14969753/26150774/Deutschland_Fachkr%C3%A4ftebedarf_2019.pdf/0ccb6a1-296f-0353-162d-a1334ee38acd) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Meyerhoff, A. für den Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) e. V. (21.11.2019). *Ingenieurücke und mittelfristiger Ingenieurbedarf im Maschinenbau*. Frankfurt am Main.
- MINTforum Hamburg – Verein zur Förderung der MINT-Bildung in der Metropolregion Hamburg e. V. (Hg.) (o. J.). *MINTforum Hamburg*. Verfügbar unter <https://mintforum.de/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschuldschungel – Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verfügbar unter [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR\\_FB\\_Hochschuldschungel.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Nationales MINT-Forum (Hg.) (o. J.). *Nationales MINT-Forum*. Verfügbar unter <https://www.nationalesmintforum.de/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Pohl, L. (Hg.) (o. J.). *Fridays for Future*. Verfügbar unter <https://fridaysforfuture.de/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Rauhut, I. für den Verein Deutscher Ingenieure (VDI) e. V., *Strategie und Transformation, Beruf und Arbeitsmarkt* (Hg.) (12.08.2020). *Daten & Fakten – Arbeitsmarkt für Ingenieur\*innen*. Stand: Juli 2020. (Unveröffentlichte Folienpräsentation).
- Senger, U. (Hg.) (2012). *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre – Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*. (PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012). Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. Verfügbar unter [https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3.5\\_PAradigma/SengerPAradigma2011\\_2012.pdf](https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3.5_PAradigma/SengerPAradigma2011_2012.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).

- Senger, U. (2003). *Internationale Doktorandenstudien. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dr. h. c. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. (Reihe Forum der Hochschulpolitik der Hochschulrektorenkonferenz). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Statista (Hg.) (2019). Betreuungrelation an Hochschulen in Deutschland im Jahr 2019 nach Fächergruppen. In Destatis/Statistisches Bundesamt (Hg.). *Bildung und Kultur – Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2019*, S. 329. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/197893/umfrage/betreuungsrelation-an-deutschen-hochschulen-nach-faechergruppen/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.) (o. J.). *MINT-Bildung*. (Handlungsfeld der Bildungsinitiative „Zukunft machen“). Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/bildungsinitiative/bildungsinitiative-mint-bildung> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hg.) (o. J.). *Zukunft machen – Bildungsinitiative*. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/bildungsinitiative> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Technische Universität (TU) Dortmund (Hg.) (2020). *BEETBox. Excellent Teaching and Learning in Engineering Science*, ELLI 2. Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Ruhr-Universität Bochum (RUB). Verfügbar unter <http://beetbox.iul.tu-dortmund.de/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Thomsen, S. L., Schasse, U. & Gulden, V.-S. (Juni 2020). *Ingenieurinnen im Maschinenbau – Kurzstudie im Auftrag der IMPULS-Stiftung*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <http://www.impuls-stiftung.de/documents/3581372/4875835/Ingenieurinnen%30im%30Maschinenbau%3B%30Juni%302020.pdf/762d6746-35b5-ce54-d691-1d6dff638ee> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Universität Regensburg (Hg.) (o. J.). *CyberMentor – Die Online-MINT-Plattform nur für Mädchen!* Verfügbar unter <https://www.cybermentor.de/> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verein Deutscher Ingenieure (VDI) & Institut der deutschen Wirtschaft (IW) (Hg.) (Juli 2020). *Ingenieurmonitor 2020/II. Der regionale Arbeitsmarkt in den Ingenieurberufen. Plus: Industriennahe Ingenieurbeschäftigte*. Köln/Düsseldorf. Verfügbar unter <https://www.vdi.de/ueber-uns/presse/publikationen/details/vdi-iw-ingenieurmonitor-2-quartal-2020> (Zugriff am: 31.12.2020).
- VDI (Verein Deutscher Ingenieure e. V.), Stiftung Mercator & Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (17.03.2016). *15 Jahre Bologna-Ausbildung. Quo vadis Ingenieurausbildung?* Essen/Frankfurt a. M./Düsseldorf. Verfügbar unter <https://bildung.vdma.org/documents/14969637/29256622/15+Jahre+Bologna-Reform.pdf/c34ff3e0-aeef-d949-b40b-0ca03d65df5f> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (o. J.). *Die VDMA-Initiative „Maschinenhaus – Plattform für innovative Lehre“*. Verfügbar unter <https://bildung.vdma.org/viewer/-/v2article/render/22655242> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (o. J.). *Die Maschinenhaus-Toolbox*. Verfügbar unter <https://www.vdma.org/v2viewer/-/v2article/render/18143519> (Zugriff am: 31.02.2020).

- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (o. J.). *Der VDMA-Hochschulpreis*. Verfügbar unter <https://www.vdma.org/v2viewer/-/v2article/render/18737903> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2020a). *Ready for Industrie 4.0? Ergebnisse des Online-Kompetenzchecks*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter [https://www.vdma.org/documents/14969637/46993756/Onlinekompetenzcheck\\_1581497893938.pdf/bb8bb533-b070-6aa0-8f40-44e865927630](https://www.vdma.org/documents/14969637/46993756/Onlinekompetenzcheck_1581497893938.pdf/bb8bb533-b070-6aa0-8f40-44e865927630) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2020b). *Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Das duale Studium im Maschinen- und Anlagenbau*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter [https://bildung.vdma.org/documents/14969637/50601550/Unternehmensbefragung%2520Duales%2520Studium\\_ES\\_1598604606954.pdf/2279701e-35d8-0fa2-5be0-6b3623720d9d](https://bildung.vdma.org/documents/14969637/50601550/Unternehmensbefragung%2520Duales%2520Studium_ES_1598604606954.pdf/2279701e-35d8-0fa2-5be0-6b3623720d9d) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2019a). *Einladung. Verleihung des 4. VDMA-Hochschulpreises „Bestes Maschinenhaus 2019“ für Fachbereiche und Fakultäten des Maschinenbaus, der Elektrotechnik und der Informatik*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter [http://bildung.vdma.org/documents/14969637/37591514/Einladung\\_Programm\\_Bestes%20Maschinenhaus%202019\\_1563189302234.pdf/d06ba9aa-c798-eff2-e650-6dd4ecd5ee1](http://bildung.vdma.org/documents/14969637/37591514/Einladung_Programm_Bestes%20Maschinenhaus%202019_1563189302234.pdf/d06ba9aa-c798-eff2-e650-6dd4ecd5ee1) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2019b). *4. VDMA-Hochschulpreis. Werden Sie „Bestes Maschinenhaus 2019“! Maschinenhaus – Plattform für innovative Lehre*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter [http://bildung.vdma.org/documents/14969637/29592737/Ausschreibung\\_Bestes%20Maschinenhaus%202019\\_1551873223918.pdf/d686cc01-21d0-40d4-65d5-345cd3056f6e](http://bildung.vdma.org/documents/14969637/29592737/Ausschreibung_Bestes%20Maschinenhaus%202019_1551873223918.pdf/d686cc01-21d0-40d4-65d5-345cd3056f6e) (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (Dezember 2018). *Die VDMA-Initiative für Studienerfolg. Maschinenhaus – Plattform für innovative Lehre. Bilanz 2018*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://bildung.vdma.org/documents/14969637/29256622/VDMA-Maschinenhaus+-+Brosch%C3%BCre+Bilanz+2018.pdf/a1bba6b8-c1ce-4716-e4a1-53d8435426fc> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (Oktober 2017). *Maschinenhaus – Campus für Ingenieurinnen und Ingenieure. Praxisorientierung von Ingenieurabsolventen. Ergebnisse einer Kurzumfrage im Maschinen- und Anlagenbau*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.vdma.org/documents/105628/2776036/Zusammenfassender%20Bericht%20zu%20den%20Studien%20zur%20Qualit%C3%A4tsicherung%20im%20Maschinenbau-%20und%20Elektrotechnikstudium/a1ec141be21a-4f27-be67-d92a8fb06d51> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (Januar 2016). *Berufungsverfahren in den Ingenieurwissenschaften. Ergebnisse einer Tendenzbefragung bei Hochschulleitungen sowie Dekaninnen und Dekanen des Maschinenbaus und der Elektrotechnik*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://bildung.vdma.org/documents/14969637/29256622/VDMA-Berufungsverfahren+in+den+Ingenieurwissenschaften.pdf/76ef409a-f322-f41e-7138-13020ae3e2eb> (Zugriff am: 31.12.2020).

- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (November 2014a). *Inhalte und Ziele der VDMA-Toolbox. Die richtigen Werkzeuge für ein erfolgreiches Studium. Maschinenhaus – die VDMA-Initiative für mehr Studienerfolg*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.vdma.org/documents/105628/2776036/Inhalte+und+Ziele+der+Maschinenhaus-Toolbox/4926568b-3385-46a9-8b33-f9d047ec67c5> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (November 2014b). *Toolbox. Die richtigen Werkzeuge für ein erfolgreiches Studium*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.vdma.org/documents/105628/2776036/Maschinenhaus-Toolbox++Die+richtigen+Werkzeuge+f%C3%BCr+ein+erfolgreiches+Studium/2ff7c2f2-5049-4867-a0bf-0fb30a5860ec> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2013a). *Studienabbruch in den Fachbereichen Maschinenbau und Elektrotechnik. Sekundarauswertung aus dem HIS-Studienqualitätsmonitor 2007–2011*. Maschinenhaus – die VDMA Initiative für Studienerfolg. HIS Bericht 1/4. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.vdma.org/documents/105628/792540/HIS-Bericht%201%20von%204%20-%20Sekund%C3%A4rauswertung%20HIS-Studienquali%C3%A4tsmonitor%202007-2011/b04f8f08-25af-480b-8093-e198d9ec9303> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2013b). *Referenzmodell zur Qualitätssicherung an Fachbereichen und Fakultäten des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Konzept für die Lehre*. Maschinenhaus – die VDMA Initiative für Studienerfolg. HIS Bericht 2/4. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://bildung.vdma.org/documents/14969637/29256622/HIS-Bericht+2++Konzept+f%C3%BCr+die+Lehre.pdf/c2ccf8e3-23fd-bb3e-5185-6d451469e03> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2013c). *Befragung von Fachbereichen und Fakultäten des Maschinenbaus und der Elektrotechnik zum Stand der Qualitätssicherung*. Maschinenhaus – die VDMA Initiative für Studienerfolg. HIS Bericht 3/4. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.vdma.org/documents/105628/792540/HIS-Bericht+3+von+4++Befragung+der+Fachbereiche+und+Fakult%C3%A4ten+zum+Stand+der+Qualit%C3%A4tssicherung/da30fd74-6e3e-4ec4-ab1b-597e83a202a> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2013d). *Ergebnisse von Fallstudien zur Verbesserung der Lehre an Fachbereichen und Fakultäten des Maschinenbaus und der Elektrotechnik*. Maschinenhaus – die VDMA Initiative für Studienerfolg. HIS Bericht 4/4. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.vdma.org/documents/105628/792540/HIS-Bericht+4+von+4++Fallstudien+im+%C3%9Cberblick/cdf9d32c-90e4-4665-b66f-bf3c7dccc26d> (Zugriff am: 31.12.2020).
- Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) (Hg.) (2013e). *Maschinenhaus – Campus für Ingenieure. Zusammenfassender Bericht zur Qualitätssicherung im Maschinenbau- und Elektrotechnikstudium*. HIS Berichte 1/4 bis 4/4. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://bildung.vdma.org/documents/14969637/22854138/VDMA-Maschinenhaus%20-%20Kurzbericht/7af6210a-ae6d-4511-92bd-6a0e5a7cadfb?t=866555.5> (Zugriff am: 31.12.2020).



Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG (01.11.2018). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Ergebnisbericht über den Evaluationszeitraum 2013–2018*. Berlin/Mainz. Verfügbar unter [https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht\\_Evaluation\\_QPL\\_ZQ\\_Prognos\\_2018%20-%20barrierefrei.pdf](https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht_Evaluation_QPL_ZQ_Prognos_2018%20-%20barrierefrei.pdf) (Zugriff am: 31.12.2020).

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Quantitative Internationalisierung der ingenieurwissenschaftlichen Studienfächer im Vergleich – unter Berücksichtigung der Geschlechterverteilung . . . . . 196
- Abb. 2 Vergleich des Verhältnisses von Frauen zu Männern nach Fächergruppen . . . . . 197

## Autor und Autorin

Prof. Dr.-Ing. Frank Mantwill ist Professor für Maschinenelemente und Rechnergestützte Produktentwicklung (MRP) an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr (HSU/UniBw H). Zuvor war er Leiter der Fertigungsplanung Karosserie für Karosseriebau und Presswerkzeuge der Audi AG. Er ist Vorsitzender des VDI-Fachbeirats „Produktentwicklung und Mechatronik“ und des VDI-Fachausschusses „Methodische Produktentwicklung“.

Akademische Direktorin PD Dr. Ulrike Senger ist Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund und Leiterin verschiedener Pilot-Einrichtungen und Innovationsprojekte zu Studium, Promotion, wissenschaftlicher Weiterbildung, lebenslangem Lernen und Hochschuldidaktik.

## 3.7. Diversität und Medizin

CHRIS-HENRIK WULFERT

“AS A MEMBER OF THE MEDICAL PROFESSION: I SOLEMNLY PLEDGE to dedicate my life to the service of humanity; THE HEALTH AND WELL-BEING OF MY PATIENT will be my first consideration...”

(World Medical Association 2017)

### Abstract

Dem (Nachwuchs-)Ärztmangel wirksam abzuhelfen, gilt als zentrales Anliegen der Gesundheitsversorgung in Deutschland. Die Diversität als Wesensmerkmal in der Humanmedizin ist dabei Chance wie Risiko zugleich. Denn zum einen bieten gerade die aktuellen Entwicklungen eine Vielzahl von Attraktivitätsmerkmalen und (Mit-)Gestaltungsperspektiven der Berufs- und Karriereentwicklung – so z. B. der Anreiz moderner Lehr- und Lernkonzepte in Studium und Facharztweiterbildung, die aktive Partizipation an Digitalisierungs- und Internationalisierungsprozessen oder auch die Option des Erreichens einer Führungsposition. Zum anderen können gerade – als Kehrseite der Medaille – die nach wie vor hohen Leistungsanforderungen, wenn auch abgemildert durch formale Rahmenbedingungen wie die deutschen und europäischen Arbeitszeitgesetze, oder auch der zunehmende Verwaltungsmehraufwand, geschuldet der zunehmenden Ökonomisierung und dem bundesweiten Wettbewerbsdruck, der droht, die kurative Verantwortung des Arztberufs in den Hintergrund treten zu lassen, eine abschreckende Wirkung entfalten.

Nicht zuletzt ist der Gesundheitssektor durch die Abbildung von Diversität der gesamten Gesellschaft geprägt, so gilt es doch, Patientinnen und Patienten jeden Alters und jeder Kultur ärztlich zur Seite zu stehen und zu behandeln. Zudem sind Ärzteschaft und Pflegepersonal zunehmend international zusammengesetzt, die Bedarfe der Generationen Y und Z, die das Gros des Personalstamms ausmachen, müssen berücksichtigt werden.

In dieser Gemengelage, zudem den ökonomischen und strukturellen Umwälzungen im Gesundheitssystem Rechnung tragend, analysiert der Beitrag – nach einem historischen Rückblick auf die quantitativen Entwicklungen seit den 1960er-Jahren – die Ursachen für den aktuellen Ärztemangel und umreißt die bisher getroffenen Maßnahmen, um diesem entgegenzuwirken. In der Nachzeichnung des ärztlichen Werdegangs vom Medizinstudierenden bis zum Chefarzt nimmt er vor allem die prägenden (Aus-)Bildungsphasen – wie das Medizinstudium und die ärztliche Weiterbildung – und deren Qualitätsprüfungen wie z. B. die Evaluationen zur Weiterbildung in den Blick. Dazu erfolgt ein Abgleich der bestehenden Bildungs- und Reformkonzepte mit dem Kompetenzmodell CanMEDS und dessen didaktischen Anforderungen.

In diesem Zuge kristallisiert sich die untrennbare Verbindung von Lern- und Führungskultur im Ärzteswesen heraus, die im weiterbildenden Masterstudiengang „Führung in der Medizin“ (FIM) für (angehende Nachwuchs-)Führungskräfte in der Gesundheitsversorgung, vor allem bezogen auf die Facharztweiterbildung, als Alleinstellungsmerkmal in der universitären Weiterbildungslandschaft systematisch medizin- und hochschuldidaktisch umgesetzt wurde. Weitere Profilelemente des FIM bilden das breit gefächerte – und wissenschaftlich fundierte – multi- und interdisziplinäre Curriculum – mit Beteiligung der Wirtschafts-, Rechts-, Sozial-, Geistes- und Ingenieurwissenschaften –, die Theorie-Praxis-Verzahnung und die durchgehende Verzahnung von Personal- und Organisationsentwicklung.

Dazu beschreibt der Autor den aus der Teilnahme am Pilotdurchgang des FIM – exemplarisch für die Module zur Didaktisierung der Facharztzubereitung – gewonnenen persönlichen und institutionellen Kompetenzzuwachs und umreißt, wie das aktive Erleben und Mitgestalten des FIM sein weiteres berufliches Wirken geprägt hat und bis heute Spuren der Implementierung wie der nachhaltigen Verstetigung von Innovationen hinterlässt.

**Schlagworte:** Ärztemangel, Reform des Medizinstudiums, Facharztzubereitung/ärztliche Weiterbildung, Medizindidaktik, Führung in der Medizin, Theorie-Praxis-Verzahnung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit

Effectively remedying the shortage of (young) doctors is considered a central concern of health care in Germany. Diversity as an essential characteristic in human medicine is both an opportunity and a risk. For one thing, current developments in particular offer a variety of attractive features and (co-)design perspectives for professional and career development – for example, the incentive of modern teaching and learning concepts in education and further training of specialists, active participation in digitisation and internationalisation processes or the option of reaching a leadership position. The other side of the coin is that the still high performance requirements, albeit mitigated by formal framework conditions such as the German and European working time laws, or the increasing additional administrative workload, owed to the increasing economisation and the nationwide competitive pressure, which threatens to let the curative responsibility of the medical profession recede into the background, can have a deterrent effect.

Last but not least, the health sector is characterised by the representation of diversity in society as a whole, as patients of all ages and cultures have to be medically assisted and treated. In addition, doctors and nurses are increasingly international in composition, the needs of generations Y and Z, who make up the bulk of the workforce, must be considered.

In this mixed situation, and also taking into account the economic and structural upheavals in the health system, the article analyses – after a historical review of the quantitative developments since the 1960s – the causes of the current shortage of doctors and outlines the measures taken so far to counteract it. In tracing the medical

career from medical student to chief physician, it focuses on the formative (training) phases – such as medical studies and further medical training – and their quality assessments, such as evaluations of further training. For this purpose, the existing educational and reform concepts are compared with the CanMEDS competence model and its didactic requirements.

In the course of this, the inseparable connection between learning and leadership culture in the medical profession crystallises, which has been systematically implemented as a unique selling point in the university continuing education landscape in terms of medical and university didactics in the postgraduate Master's programme “Leadership in Medicine” (FIM) for (future) executives in health care, especially in relation to specialist training. Further profile elements of the FIM are the broadly diversified and scientifically based multi- and interdisciplinary curriculum – with the participation of economics, law, social sciences, humanities and engineering –, the theory-practice linkage and the continuous interlocking of human resources and organisational development.

To this end, the author describes the personal and institutional competence gained from participation in the pilot run of the FIM – exemplary for the modules on the didacticisation of specialist medical training – and outlines how actively experiencing and co-designing the FIM has shaped his further professional work and continues to leave traces of implementation and the sustainable consolidation of innovations to this day.

**Keywords:** shortage of doctors, reform of medical studies, further medical training, medical didactics, leadership in medicine, theory-practice linkage, effectiveness and sustainability, human resources development

### **3.7.1. Besonderheiten des Gesundheitswesens in Deutschland: Vielfalt als Wettbewerbsfaktor im Ärzteswesen**

Sein Leben der Menschlichkeit zu verpflichten, die Gesundheit und das Wohlbefinden der Patientinnen und Patienten zu schützen, ist der Zweck ärztlicher Tätigkeit seit der Antike, was mit dem Eid des Hippokrates überliefert ist und sich heute im Genfer Gelöbnis als ethische Grundlage ärztlichen Handelns wiederfindet (vgl. Weltärztebund 2017). Gilt dieses Gelöbnis der einzelnen Ärztin bzw. des einzelnen Arztes gegenüber jedem einzelnen Patienten und jeder einzelnen Patientin, so ist es analog als eine Verpflichtung des ärztlichen Berufsstandes in seiner Gesamtheit gegenüber der jeweiligen Landesbevölkerung, wenn nicht sogar der gesamten Menschheit, zu sehen. In Deutschland gibt der Staat zwar im Fünften Sozialgesetzbuch die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Aufgaben vor, die Ärzteschaft organisiert sich jedoch im Rahmen der ärztlichen Selbstverwaltung in einer Vielzahl von Verbänden und Vereinigungen, die in eigener Verantwortung die medizinische Versorgung der Bevölkerung

übernehmen. Diesen ärztlichen Körperschaften gegenüber stehen die Verbände der Krankenkassen, die die Seite der Leistungsempfänger:innen und Beitragszahler:innen widerspiegeln. Dazu kommen eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren, die mittelbar oder unmittelbar an der Versorgung beteiligt sind, beispielweise medizinische Fakultäten an den Universitäten durch ärztliche Ausbildung und Forschung, pharmazeutische Unternehmen, Interessenverbände von Patientinnen und Patienten, Institute zur Qualitätssicherung wie z. B. das Institut für Qualitätssicherung und Transparenz im Gesundheitswesen (IQTIG) in Berlin (vgl. Freistühler, Roeder & Franz 2018) und natürlich zahlreiche Organisationen, die die Tätigkeiten der Gesundheitsfachberufe ausgestalten. Eine entscheidende Bedeutung kommt dabei dem Gemeinsamen Bundesausschuss zu, der sich aus den verschiedenen Gruppierungen zusammensetzt und Richtlinienkompetenz zu Untersuchungs- und Behandlungsmethoden besitzt. Der Gesetzgeber in Gestalt des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) legt dabei den Rahmen fest, innerhalb dessen sich die jeweiligen Akteurinnen und Akteure bewegen können, und greift mal weniger, mal mehr in den Versorgungsprozess ein. Dies steht im Kontrast zu den Gesundheitssystemen anderer Länder, wie z. B. zu Großbritannien, wo der Staat selbst in Gestalt des National Health Service medizinische Behandlungseinrichtungen unterhält und aus den Steuergeldern finanziert (vgl. BMG 2019b). Man gelangt zu dem Schluss: Das deutsche Gesundheitswesen ist divers.

Im zunehmenden Wettbewerb medizinischer Einrichtungen zeichnen sich darüber hinaus querliegende Strukturen als Qualitätsausweis und Standortvorteil ab. Dazu gehören interdisziplinäre Zentren, die bestimmte komplexe Krankheitsbilder behandeln, eine entsprechende Qualität in Struktur, Prozessen und Ergebnissen bieten und diese von dritter Seite überprüfen lassen. So behandeln z. B. onkologische Zentren Krebserkrankungen bestimmter Organsysteme nach den Regularien der Deutschen Krebsgesellschaft (vgl. Wesselmann 2013).

Die demografische Entwicklung, fortschreitende Folgen der Wiedervereinigung und damit verbundene wirtschaftliche Unterschiede wirken sich regional sehr unterschiedlich auf die Akteurinnen und Akteure des Gesundheitswesens aus. So kommt es durch die Kombination von Alterung und Wanderungsbewegungen innerhalb Deutschlands aus ländlichen Gegenden in Metropolregionen zu einer Veränderung der Fallzahlen, aber auch zu einer Verschiebung in der Qualität der benötigten Versorgung (vgl. Nowossadeck & Prütz 2018).

Die Unterschiede und Anforderungen in Bezug auf das Personalmanagement in den einzelnen Fachgebieten im Gesundheitswesen, den unterschiedlichen Institutionen sowie bundesweiten Regionen machen es unmöglich, den gesamten Sektor nach denselben Kriterien zu bewerten. So erfordert die hausärztliche Unterversorgung ländlicher, strukturschwacher Gebiete eine gänzlich andere Betrachtung der zahlenmäßigen Entwicklung von Leistungsempfangenden und Leistungserbringenden als die stationäre hautärztliche Versorgung in einer Metropolregion. Als Gründe hierfür werden die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Teilzeitbeschäftigungen, lokale Kul-

tur- und Bildungsangebote und berufliche Perspektiven genannt (vgl. Asghari, Kirkland, Blackmore et al. 2020).

Die Gesundheitswirtschaft umfasste 2018 mehr als 11 Prozent des Bruttoinlandsproduktes der Bundesrepublik, wobei dieser Anteil in den vergangenen 15 Jahren nur um 1 % angestiegen ist. Die Ausgaben für Gesundheit belaufen sich jedoch auf über eine Mrd. Euro pro Tag (vgl. BMG 2019a). Bei der Verteilung dieser Gelder im stationären Bereich haben die Diagnoses Related Groups (DRG) und im ambulanten Sektor der einheitliche Bewertungsmaßstab (EBM) eine erhebliche Bedeutung. Das Fallpauschalensystem der DRGs soll eine durchgängige und leistungsorientierte Versorgung sicherstellen, was dazu führt, dass jede:r im Krankenhaus stationär behandelte Patient:in auf Grundlage seiner/ihrer Krankheiten und der zur Therapie erbrachten Leistungen eingruppiert wird und die Klinik vom Kostenträger die entsprechende Vergütung erhält, und zwar weitgehend unabhängig von der Dauer des stationären Aufenthaltes. Diesem System haben sich über 1.500 deutsche Krankenhäuser unterworfen, deren angestellte Ärztinnen und Ärzte für die korrekte Verschlüsselung von Diagnosen und Leistungen verantwortlich sind, um die jährlich mehr als 100 Mrd. Euro zur Deckung der Krankenhauskosten gerecht zu verteilen (vgl. BMG 2019a; BMG 2020). Ein Großteil dieser Gelder wird für die Finanzierung des ärztlichen und pflegerischen Personals benötigt. Beide Berufsgruppen stellen gemeinsam die stationäre Krankenversorgung mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Aufgaben sicher.

Während sich dieser Beitrag dem Personalmangel im Ärzteswesen widmet, sei nicht zu vergessen, dass der Notstand qualifizierten Pflegepersonals (vgl. dazu das nachfolgende Kapitel 3.8. Pflege und Diversität) aktuell mit einer „Konzertierten Aktion Pflege“ bekämpft werden muss. Ein Baustein dieser Aktion ist die Ergänzung der DRGs durch eine sogenanntes Pflegebudget, das den institutionellen und regionalen Unterschieden im stationären Sektor Rechnung tragen soll (vgl. Wagner 2020). Formate der interprofessionellen Zusammenarbeit in Führung und Didaktik – z. B. auch durch die Herausbildung einer Medizin- wie Pflegepädagogik – gewinnen an Bedeutung, wie es z. B. auch die Förderprogramme der Robert Bosch Stiftung zum interprofessionellen Lehren und Lernen in den Gesundheitsberufen aufzeigen (vgl. Nock 2018). Zudem bietet die Akademisierung der Pflege neue Perspektiven der Personal- und Organisationsentwicklung.

### **3.7.2. Historischer Abriss zu Ärzteüberhang und -mangel – Entwicklungen, Ursachenanalysen, Maßnahmen der Personalgewinnung und Prognosen**

Zur ärztlichen Selbstverwaltung gehört in der Konsequenz nicht nur die Erbringung medizinischer Leistungen, sondern auch die Gewinnung sowie Aus- und Weiterbildung ärztlichen Personals und dessen Kompetenzerhalt.

Im Dossier „Ärztemangel“ des Deutschen Ärzteblattes, welches das zentrale Veröffentlichungsorgan der Bundesärztekammer darstellt, kann man sämtliche Artikel

der Zeitschrift zu diesem Thema seit 2008 nachlesen, wobei sich erste Artikel zum Problem schon einige Jahre früher finden (vgl. BÄK 2008). Zum aktuellen Zeitpunkt ist dieses Dossier auf über 660 Artikel angewachsen, was an sich schon einen aussagekräftigen Indikator für ein evidentes Problem darstellt. Rein quantitativ betrachtet, weisen aber nahezu alle Veröffentlichungen zumindest oberflächlich ein Paradoxon auf. Es ist ein seit 1960 bestehender deutlicher Zuwachs an registrierten Ärzten bei zwischenzeitlich aber leicht abnehmender Bevölkerungszahl zu verzeichnen. Der deutschen Bevölkerung stehen also von Jahr zu Jahr konstant mehr ärztliche Leistungserbringer:innen gegenüber (vgl. BÄK 2018b). Laut Statistik der OECD handelt es sich hierbei jedoch um einen weltweiten Trend, die Anzahl der Ärztinnen und Ärzte pro 1.000 Einwohner:innen gilt als jährlich erhobener Indikator für die Qualität der Gesundheitsversorgung eines Landes. Deutschland befindet sich hier aktuell an 7. Stelle (vgl. OECD 2019).

Im Folgenden wollen wir die quantitativen Entwicklungen des ärztlichen Arbeitsmarktes seit den 1960er-Jahren betrachten, die Ursachen für den Ärzteüberhang oder -mangel analysieren und die Folgen der getroffenen Maßnahmen im Gesamtzusammenhang beleuchten.

### „Zu viele oder zu wenig Ärzte?“

Das Phänomen Ärztemangel im deutschen Gesundheitswesen scheint nicht neu zu sein, worauf der gleichnamige Artikel in „DIE ZEIT“ von 1962 hinweist, in dem zahlreiche offene Arztstellen als ein Indikator für das Fehlen von Fachkräften genannt werden (vgl. Kipphoff 1962). In dieser Zeit kam auf 780 Einwohner:innen eine Ärztin bzw. ein Arzt, 30 Jahre später war es nur noch die Hälfte, und im Jahre 2018 war eine Ärztin bzw. ein Arzt nur noch für 211 Menschen zuständig. Diese Entwicklung war bis auf eine kurze Stagnation in den Jahren 2003–2004 weitestgehend konstant.

### Ärztenschwemme

In den 80er- und 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts gab es einen kurzen Zeitraum, in dem eine relevante Arbeitslosigkeit unter Ärztinnen und Ärzten herrschte, wobei die Gesamterwerbslosigkeit ebenfalls bei über 10 % lag (vgl. Hoppe 1983). Zu dieser Zeit wurde der Begriff „Ärztenschwemme“ geprägt. Er entstammte möglicherweise einer Prognose des Zentralinstituts für die kassenärztliche Versorgung im Herbst 1977, welche eine Verdoppelung berufstätiger Ärztinnen und Ärzte bis zum Jahre 2000 vorhersagte (vgl. BÄK 1978), was in der Realität allerdings noch einmal deutlich übertroffen wurde (vgl. BÄK 2018b). Als Grund wurde ein explosionsartiger Anstieg an Medizinstudierenden in den 1970er-Jahren angeführt, die man in den kommenden Jahren auf dem Arbeitsmarkt erwartete. Zwar rechnete man mit einem moderaten Zuwachs an ärztlichen Stellen im Krankenhaus und im öffentlichen Gesundheitsdienst, auch wurde der demografische Faktor berücksichtigt. Im Resümee ging man jedoch von einem Überangebot an Ärztinnen und Ärzten aus. Langfristig wurde im Zuge des demografischen Wandels mit einem Abbau von Krankenhausbetten durch rückläufige Patientenzahlen gerechnet. Das AOK-Institut schlug einige

Maßnahmen vor, um die Auswirkungen dieser Personalentwicklung auf die Patientenversorgung und die Kosten des Gesundheitswesens zu begrenzen. Hierzu gehörten die Beschränkung des ärztlichen Leistungsvolumens in der ambulanten kassenärztlichen Versorgung oder Maßnahmen zur Kürzung des ärztlichen Einkommens (vgl. BÄK 1978).

Tatsächlich verschärfte sich die Arbeitsmarktlage für Absolventinnen und Absolventen der Humanmedizin in den Folgejahren deutlich, so kamen 1983 auf 900 freie Assistenzarztstellen 2.400 Bewerber:innen. Aufgrund gesättigter Kassenarztsitze verließen die ausgebildeten Fachärztinnen und Fachärzte nicht die Kliniken, sondern besetzten die Stellen für Weiterbildungsassistenten. In der Spitze waren etwa 5 % der arbeitslosen Akademiker:innen Ärztinnen und Ärzte (vgl. Hoppe 1983). Auch dem Autor wurde noch 1996 zum Abitur prophezeit, nach Staatsexamen und Promotion in der Medizin erst einmal als Taxifahrer tätig werden zu müssen. Es folgten einige durch Politik und Standesvertretungen forcierte Reglementierungen, um den Zuwachs der Ärztezahlen in einzelnen Bereichen einzudämmen. Bereits in den 70er-Jahren wurde der Zugang zu beliebten Studienfächern erst durch die Einführung des Numerus clausus und später über die Bewerbungserfordernisse bei der Zentralvergabe für Studienplätze eingeschränkt. Zwischenzeitlich äußerte die Studierendenschaft, vertreten durch den Ring Christlich-Demokratischer Studenten, den Verdacht, dass die hohen Durchfallquoten von teilweise über 50 % im Physikum, der ärztlichen Vorprüfung, ein weiteres Mittel wären, die Absolventinnen und Absolventen länger vom Arbeitsmarkt fernzuhalten (vgl. Burkart 1985). Der sogenannte „Arzt im Praktikum“ sorgte ab 1987 dafür, dass Ärztinnen und Ärzte erst nach 18 Monaten klinischer Tätigkeit selbstständig tätig werden konnten. Der Zugang zu einem Kassenarztsitz wurde 1993 im Rahmen des Gesundheitsstrukturgesetzes durch die sogenannte Bedarfsplanung der Kassenärztlichen Vereinigungen deutlich erschwert (GSG 1992). Forderungen der damaligen Europäischen Gemeinschaft in Bezug auf die Arbeitszeit, erwähnt in einer Richtlinie über bestimmte Aspekte der Arbeitszeitgestaltung, wurden in den Krankenhäusern lange Zeit nicht oder nur unzureichend umgesetzt, was weiterhin zum Festhalten an den tradierten Strukturen mit Diensten von über 24 Stunden am Stück und Arbeitswochen mit 80 und mehr Stunden führte (vgl. Montgomery 2002; Richtlinie 93/104/EG 1993).

### Ärztmangel

Im Jahre 2002 kam eine Studie der Kassenärztlichen Bundesvereinigung zu dem Ergebnis, dass in absehbarer Zeit ein Ärztemangel zu befürchten wäre. Dies wurde auf die drohende Überalterung der Kassenvertragsärztinnen und -ärzte, aber auch der Fachärztinnen und Fachärzte im Krankenhaus zurückgeführt. Gleichzeitig war trotz konstanter Anzahl der Studienanfänger:innen die der Absolventinnen und Absolventen mit 23 % innerhalb von sechs Jahren rückläufig. Der Mangel wurde zuerst im Bereich der hausärztlichen Versorgung für strukturschwache Regionen vorhergesagt, da durch die Begrenzung der Kassenzulassung auf Fachärzte für Allgemeinmedizin eine entsprechende Vorbereitungszeit notwendig würde und in diesem Zuge gleich-

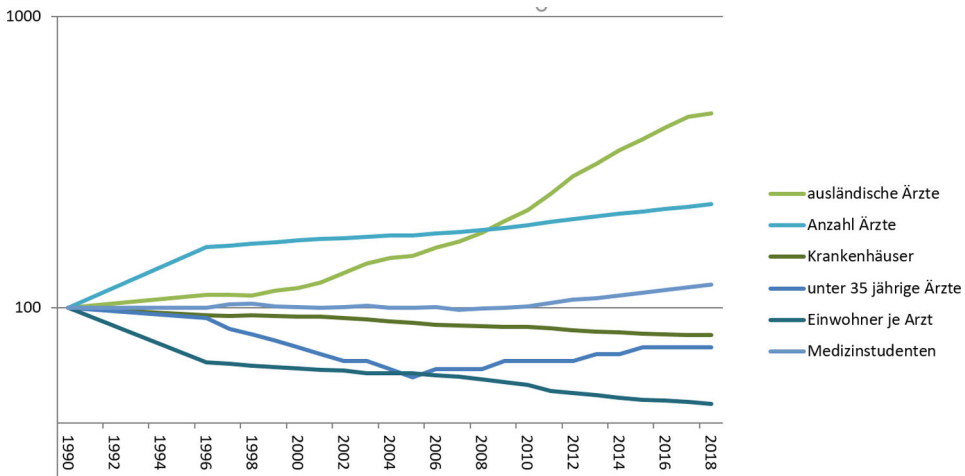


zeitig die Attraktivität der hausärztlichen Versorgung gegenüber einer spezialisierten Facharztweiterbildung leiden könnte (vgl. Kopetsch 2002).

Für den Ärztemangel der sich jedoch bereits in den 1990er-Jahren abzeichnete, lassen sich aber noch weitere **Ursachen** ausmachen:

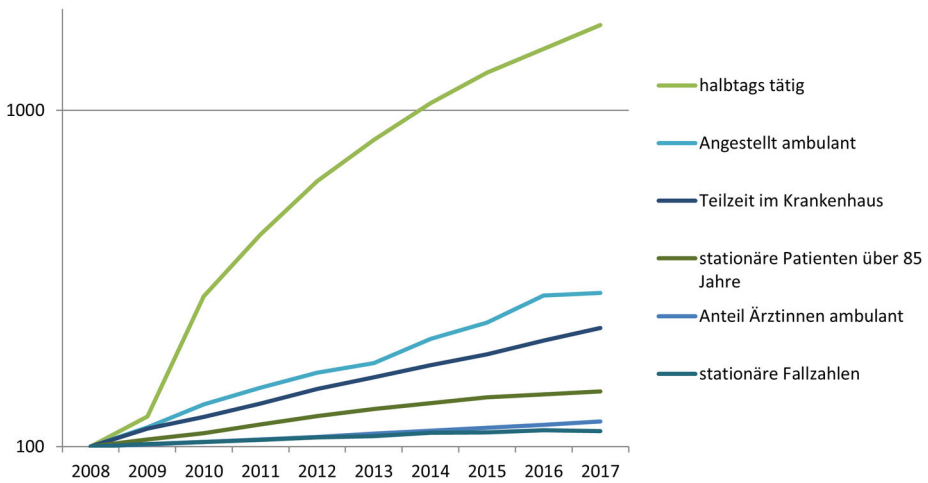
#### • Demografische Entwicklung

Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt die demografischen Entwicklungen seit 1990. Hier ist zu erkennen, dass die Anzahl der Ärztinnen und Ärzte bei nahezu gleicher Einwohnerzahl deutlich angestiegen ist. Die Überalterung der Ärzteschaft lässt sich an der zwischenzeitlichen Senke unter 35-jähriger Ärztinnen und Ärzte erkennen. Erst seit wenigen Jahren wird durch die Neuschaffung von Studienplätzen die Zahl des medizinischen Nachwuchses erhöht. Einen wesentlichen Anteil an der Entwicklung hat die weiter zunehmende Einwanderung ausländischer Ärztinnen und Ärzte.



**Abbildung 1:** Relative demografische Entwicklungen seit 1990, bezogen auf einen Basiswert von 100 (Y-Achse logarithmisch skaliert) (vgl. BÄK 2018b; BMG 2019a)

Die aktuellen im Gesundheitssystem vorherrschenden Trends in der Personalentwicklung unter Berücksichtigung der Versorgungsansprüche zeigt die folgende Abbildung 2, welche aus den zur Verfügung gestellten Daten der Kassenärztlichen Bundesvereinigung generiert wurde. Diese legt dar, dass seit mehr als zehn Jahren die Fallzahlen in den Krankenhäusern nur leicht, die Anzahl älterer Patientinnen und Patienten (hier über 85-Jähriger) aber deutlich steigt, wobei die Versorgung dieser Patientinnen und Patienten aufgrund des gleichzeitigen Vorliegens mehrerer Erkrankungen (Multimorbidität) einen höheren medizinischen Leistungsaufwand erfordert. Zeitgleich nimmt der Anteil von Ärztinnen zu, es wird sowohl im Krankenhaus als auch und vor allem im ambulanten Bereich mehr in Teilzeit gearbeitet.



**Abbildung 2:** Relative Entwicklung verschiedener Arbeitszeitmodelle ambulant und stationär im Vergleich zur Entwicklung stationärer Fälle. Y-Achse logarithmisch skaliert (vgl. Kassenärztliche Bundesvereinigung 2020)

Aktuell ist kein Grund erkennbar, warum sich diese Trends in naher Zukunft abschwächen sollten.

• **Rahmenbedingungen des Arztberufs (Gehalt, Arbeitszeit, Work-Life-Balance u. Ä.)**

Was das Gehalt von Ärztinnen und Ärzten in Deutschland betrifft, decken sich die Aussagen auf den Karriereseiten im Internet. Sie gehören zu den Topverdienerinnen und -verdienern und befinden sich auch unter den angestellten Akademikerinnen und Akademikern auf den Spitzenpositionen. So liegt das Einstiegsgehalt bei rund 4.500 Euro im Monat. Das Durchschnittsgehalt von Haus- und Fachärztinnen und -ärzten liegt nach Umfragen bei etwa 150.000 Euro jährlich. Doch die Unterschiede sind groß und abhängig vom Beschäftigungsverhältnis in Klinik oder selbstständiger Praxis. Trotz des Verdienstes herrscht Unzufriedenheit, und weniger als die Hälfte der Kolleginnen und Kollegen fühlt sich in ihrer Leistung gerecht und angemessen honoriert (vgl. Gottschling 2019). Die Gründe dafür sind vielfältig und werden in diesem Beitrag wiederholt aus verschiedenen Perspektiven aufgegriffen und analysiert.

Mit der Verabschiedung der EU-Arbeitszeitrichtlinie 2003 und der nationalen Umsetzung im Arbeitszeitgesetz waren die Krankenhäuser gezwungen, die Arbeitszeitmodelle und das Personalmanagement entsprechend anzupassen, da die wöchentliche Höchstarbeitszeit auf 60 Stunden pro Woche begrenzt wurde und die Bereitschaftsdienste durchweg als Arbeitszeit zu werten waren, was in der Konsequenz entweder zu einem Zuwachs an ärztlichem Personal oder zu einer deutlichen Arbeitsverdichtung führen musste (vgl. Flintrop 2003). Gleichzeitig erhöhte sich der Anteil der Medizinstudentinnen und Ärztinnen auf deutlich über 50 %, die neben Abwesenheiten durch Schwangerschaft und Erziehungsurlaub/Elternzeit häufiger als ihre männlichen Kollegen pausieren und eine Teilzeittätigkeit beanspruchen, um Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren, was den Personalbedarf weiter anheizt. Schät-

zungen aus der Schweiz zur Folge müssten langfristig bis zu drei Ärztinnen ausgebildet werden, um zwei in Pension gehende Ärzte zu ersetzen (vgl. Hibbeler & Korzilius 2008). Tatsächlich sind die berühmten 36-Stunden-Dienste, in denen man als Assistenzärztin oder -arzt im Winter zweimal Morgengrauen und Abenddämmerung erlebte, bevor man nach Hause gehen konnte, weitestgehend Geschichte. Zeiterfassungssysteme sind aber immer noch nicht flächendeckend implementiert und bisweilen hört man von Fällen, wo die elektronische Arbeitszeiterfassung die Ärztinnen und Ärzte zu einem bestimmten Zeitpunkt einfach ausloggt, oder von Kolleginnen und Kollegen, die sich vom System auschecken, obwohl die Arbeit noch nicht beendet ist, um keinen Ärger zu riskieren, weil sie Überstunden kumulieren.

Zwar sind nach Befragungen unter Medizinstudierenden die meisten bereit, über 40 Stunden in der Woche zu arbeiten, um kurativ tätig zu sein, trotzdem legt die Generation Y doch eher als frühere Generationen Wert auf die Work-Life-Balance mit Vereinbarkeit von Familie und Beruf und weniger auf Prestige und Einkommen (vgl. Gibis, Heinz, Jacob et al. 2012). So wertvoll die zunehmende Freizeit auch sein mag, stellt sich die Frage, wie sich die verringerte Arbeitszeit auf den Anteil der Weiterbildung der Assistenzärztinnen und -ärzte auswirkt, weil im Ergebnis die Arbeitgeber:innen die Patientinnen und Patienten versorgt sehen möchten.

Das Modell der/des selbstständigen niedergelassenen Ärztin/Arztes gerät im Zuge dieser Entwicklungen ebenfalls ins Wanken. Aktuell drängen die ausgebildeten Fachärztinnen und -ärzte eher in ein Angestelltenverhältnis, für das eine Wochenarbeitszeit von 40 Stunden anstelle der 52 Stunden von Praxisinhabenden zugrunde gelegt wird. Diese Modelle sind besonders in medizinischen Versorgungszentren und größeren Praxen anzutreffen (vgl. Kassenärztliche Bundesvereinigung 2019; Laschet 2019).

Ein weiterer Trend am ärztlichen Arbeitsmarkt ist im Rahmen der Globalisierung erkennbar. Seit etwa 15 bis 20 Jahren ist eine relevante Abwanderung deutscher Ärztinnen und Ärzte ins europäische und außereuropäische Ausland zu verzeichnen. Die Gründe dafür sind vielfältig und Gegenstand dieses Beitrags. Gleichzeitig nimmt die Zuwanderung ausländischer Ärztinnen und Ärzte mehrheitlich aus Osteuropa, Südosteuropa bis hin zu den arabischsprachigen Ländern zu, sodass es insgesamt einen leichten Nettozuwachs gibt (vgl. Kopetsch 2008). Neben den Initiativen der Bundesregierung zur Bekämpfung des Fachkräftemangels haben hier internationale Konflikte wie z. B. in Afghanistan, Irak oder Syrien Einfluss auf das Migrationsverhalten von Ärztinnen und Ärzten. Die Überprüfung des Kenntnisstands zur Feststellung der Gleichwertigkeit mit dem deutschen Medizinstudium und die anschließende Integration in das deutsche Gesundheitswesen möglichst da, wo es an Ärztinnen und Ärzten mangelt, sind aktuelle Herausforderungen (vgl. Bundesregierung 2020; Hahn & Steinhäuser 2019).

#### • **Ökonomisierung, Leistungsanforderungen und Digitalisierung des Gesundheitssektors**

Im Zuge der Ökonomisierung des Gesundheitswesens mit der Privatisierung von Krankenhäusern und der Einführung des Fallpauschalensystems konnten die Verweildauern der Patientinnen und Patienten im Krankenhaus massiv gesenkt werden.

Die Fallzahlen in den Kliniken nahmen aber zu und damit auch die Verdichtung der Arbeit. Gleichzeitig wurde im Rahmen gewünschter Qualitätssteigerungen häufig der Facharztstandard erhöht, was viele Krankenhausabteilungen dazu bewog, anstelle von Weiterbildungsassistentinnen und -assistenten Fachärztinnen und -ärzte einzustellen, da diese universeller einsetzbar sind und eigenverantwortlicher arbeiten können. Dies führte zu einem zusätzlichen Ungleichgewicht im System, mit mehr Fach- als Assistenzärztinnen und -ärzten in den Krankenhäusern, was sich nun seit einigen Jahren wiederum in einem Mangel an nachfolgenden Fachärztinnen und -ärzten niederschlägt (vgl. Martin 2008). Mittlerweile ist der Ärztemangel in nahezu sämtlichen Bereichen evident geworden, sodass selbst in großen Kliniken Betten gesperrt und geplante Operationen zeitweise abgesagt werden müssen. Auch die größeren Ärztestreiks im Jahre 2006 mit längst überfälligen Verbesserungen in Gehaltsstrukturen und Arbeitszeit konnten diesen Trend bisher nicht aufhalten. Weitere Einflussfaktoren auf die zur Verfügung stehende ärztliche Arbeitskraft sind ein vermehrter Dokumentationsaufwand entweder zur Abrechnung oder auch aus Qualitätssicherungsgründen und ein höherer Arbeitsaufwand bei steigender Fallschwere aufgrund des zunehmenden Lebensalters und begleitender Multimorbidität.

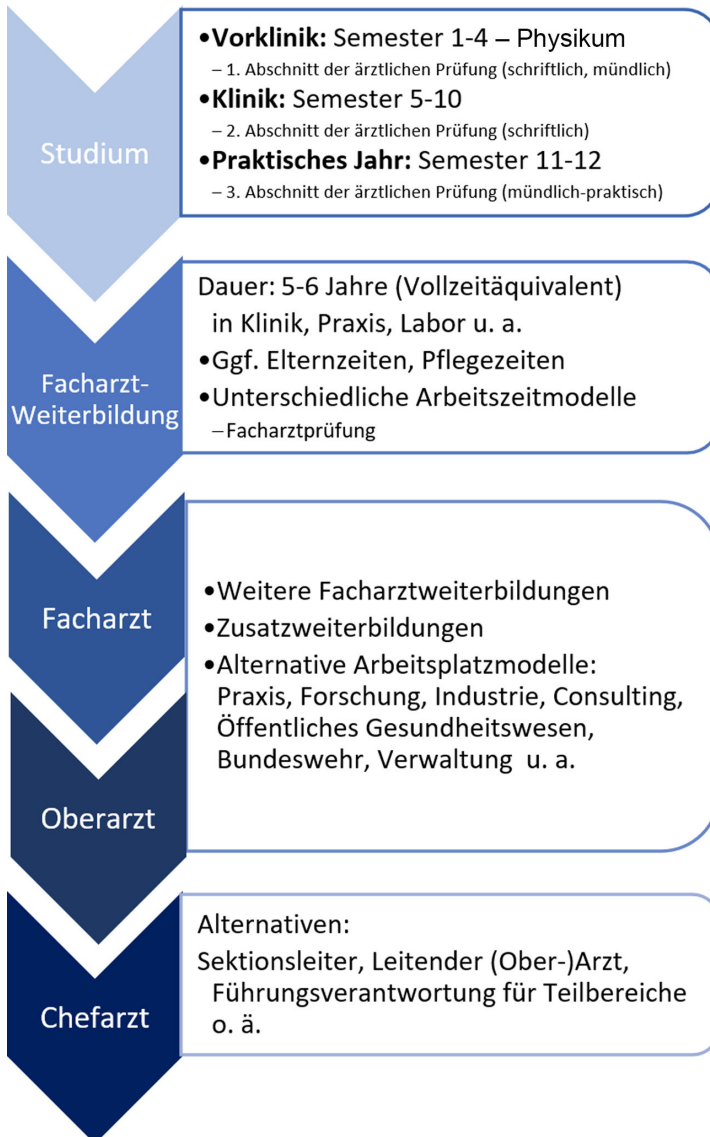
Bei der Betrachtung der Entwicklung des ärztlichen Personals wird häufig vergessen, dass medizinische Leistungsangebot zu berücksichtigen. Die Möglichkeiten und die Vielfalt an kurativen Untersuchungs- und Behandlungsmethoden, aber auch an präventiven Maßnahmen hat in den vergangenen Jahrzehnten enorm zugenommen. Wurde in den 1970er-Jahren die Verkalkung der Herzkranzgefäße meist medikamentös und selten durch Bypassoperation behandelt, ist heute die Herzkatheteruntersuchung als minimal-invasives Verfahren absoluter Standard und wird täglich mehrere tausendmal in Deutschland erfolgreich durchgeführt. Die Spezialistinnen und Spezialisten dafür heißen Kardiologinnen und Kardiologen und „stammen“ von den Spezialistinnen und Spezialisten für Innere Medizin „ab“. Dies ist dabei nur ein Beispiel für die zunehmende Diversifikation der Facharztweiterbildung in Subspezialisierungen.

Die Digitalisierung mit der Möglichkeit der radiologischen Schnittbildgebung in Form von Computertomografie und Kernspintomografie werden nicht nur immer häufiger durchgeführt, sondern benötigen zur Befundung auch mehr ärztliche Arbeitszeit als die Bearbeitung konventioneller Röntgenbilder. Die krankhaften Befunde, die mit diesen fortschrittlichen Verfahren festgestellt werden, machen wiederum Behandlungen nötig und möglich, die vor Jahren mangels früher Erkennung noch nicht denkbar waren. Die Behandlungsverfahren werden immer komplexer und die Anforderungen an deren Qualität steigen ebenfalls, was weitere Arbeitskraft hoch qualifizierter Ärztinnen und Ärzte bindet.

Die genannten Faktoren machen deutlich, warum ein Missverhältnis zwischen dem weiter bestehenden Bedarf an qualifizierter ärztlicher Arbeitskraft und der tatsächlichen Entwicklung der Anzahl registrierter Ärztinnen und Ärzte besteht. Die Kassenärztliche Bundesvereinigung stellt mittels ihrer Arztzeituhr dar, dass sich aufgrund dieser Entwicklungen pro Minute die zur Verfügung stehende ärztliche Arbeitskraft um fast 8 Stunden verringert (vgl. Kassenärztliche Bundesvereinigung 2019).

### 3.7.3. Kompetenzentwicklungserfordernisse in der medizinischen Aus- und Weiterbildung

Die folgende Abbildung 3 stellt ein Beispiel mit Alternativen für den Werdegang in der Humanmedizin dar. Vom ersten Semester bis zur vollständig eigenverantwortlichen Tätigkeit mit mindestens einer Subspezialisierung auf Facharztebene vergehen so wenigstens 14 Jahre.



**Abbildung 3:** Mögliche Berufs- und Karrierewege in der Humanmedizin

Während die sechs Jahre umfassende ärztliche Ausbildung an den medizinischen Fakultäten und Hochschulen bundeseinheitlich durch die Approbationsordnung für Ärzte (Approbationsordnung für Ärzte 2002) geregelt ist, welche als Rechtsverordnung vom Bundesministerium für Gesundheit (BMG) mit Zustimmung des Bundesrates erlassen wird, beruht die ärztliche Weiterbildung zur Fachärztin/zum Facharzt auf den Weiterbildungsordnungen (WBO) der Landesärztekammern (LÄK). Unterschiedliche Verantwortlichkeiten für diesen kontinuierlichen beruflichen Entwicklungsprozess machen eine gegenseitige Abstimmung schwierig und lassen ein koordiniertes Vorgehen bisweilen gänzlich vermissen (vgl. van den Bussche, Niemann, Robra et al. 2018).

### **Ärztliche Ausbildung: Masterplan Medizinstudium 2020 (vgl. BMBF 2017)**

Aufgrund der langjährigen Diskussion um die angemessene Gewichtung von Praxisorientierung und Wissenschaftlichkeit und der daraus resultierenden unzureichenden Vorbereitung der Studierenden auf die praktische ärztliche Tätigkeit wurde bereits mit der Approbationsordnung von 2002 die aktuell andauernde Reform der Medizinerbildung eingeleitet. Hinzu kamen internationale Vorgaben im Rahmen der EU-Gesetzgebung zur Vereinheitlichung von Bildungsabschlüssen (vgl. Harendza & Guse 2009) und globale Trends in der Gesundheitsversorgung der Industrieländer. Der Wissenschaftsrat gab 2014 „Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Medizinstudiums in Deutschland“ auf Basis der einige Jahre zuvor gestarteten Modellstudiengänge an diversen medizinischen Fakultäten unter Einbeziehung internationaler Standards und Erfahrungen anderer Länder heraus. Als qualitätssichernde Grundsätze wurden dabei die Kompetenzorientierung, die Wissenschaftlichkeit, die praxis- und patientenorientierte Curricularentwicklung und die Interprofessionalität formuliert. Dem wissenschaftlichen Arbeiten sowie der primärärztlichen Tätigkeit im Sinne der Allgemeinmedizin sollte ein höherer Stellenwert eingeräumt werden. Dies schien insbesondere erforderlich aufgrund der bereits zuvor genannten (regionalen) Ungleichgewichte in der medizinischen Versorgung bei eigentlich ungebrochen hohem Interesse am Arztberuf und niedrigen Abbruchquoten im Studium. Durch standardisierte Formate der Lehre und vor allem durch mündlich praktische Prüfungen wird im Sinne der Qualitätssicherung eine bessere Vergleichbarkeit der Studien- und Prüfungsleistungen hergestellt (vgl. Wissenschaftsrat 2014).

Mit der Einführung des Postgraduiertenstudienganges „Master of Medical Education“ (MME) in institutioneller Verankerung beim Medizinischen Fakultätentag und der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg in 2004 wurde erstmals ein systematisches Ausbildungsformat entwickelt, das Ärztinnen und Ärzte darin qualifiziert, Curricularentwicklung, Lehr- und Prüfungsmethoden, Evaluation, Teambildung, Projektmanagement, Leadership und Fakultätsentwicklung sowie Ausbildungsforschung, bezogen auf das grundständige Medizinstudium, professionell zu betreiben (vgl. Jünge, Fischer, Duelli et al. 2008).

Im Jahre 2015 wurde dann der nationale kompetenzbasierte Lernzielkatalog Medizin vom Medizinischen Fakultätentag verabschiedet. Dieser formuliert in Anlehnung an den CanMEDS-Framework aus Kanada die Kompetenzanforderungen an die Ärztin

bzw. den Arzt in einem Rollenkonzept, wobei jeder Rolle eine Vielzahl von Fähigkeiten zugeordnet wird. Dies führt schließlich zu einem sehr differenzierten Kompetenzprofil der Ärztin/des Arztes im modernen Gesundheitswesen. Diesem Konzept haben sich weltweit Ärzteorganisationen der Industrieländer angeschlossen, u. a. auch unsere Nachbarländer, die Niederlande und die Schweiz (vgl. Fischer 2015; Hahn & Fischer 2009; Frank & Danoff 2007). Ist das Rahmenwerk als Kontinuum gedacht, die fachliche Entwicklung angehender Arztkräfte vom Studium bis zur eigenständigen Tätigkeit zu prägen und sie aus-, weiter- und fortzubilden, findet sich dieses Rollenkonzept in Deutschland nur als Ziel für das Medizinstudium wieder. Durch den „Masterplan Medizin 2020“ soll nun auf der Grundlage der Erfahrungen mit den Modellstudiengängen die Ausrichtung der Lehre mithilfe des Kompetenzzielkataloges auf die arztbezogenen Kompetenzen und Orientierung an der Patientin/am Patienten erfolgen, um die künftige Medizinergeneration auf die Herausforderung einer Gesellschaft mit einer größeren Lebenserwartung vorzubereiten. Dazu wird das Studium kompetenzorientiert und praxisnah ausgestaltet, die Allgemeinmedizin wird dazu mehr gefördert werden. Auch die Eignungs- und Zulassungsverfahren sollen so ausgestaltet werden, dass aus der Vielzahl nur die Bewerber:innen ausgewählt werden, die die besten Chancen haben, das Studium erfolgreich zu absolvieren (vgl. BMBF 2017).

### **Ärztliche Weiterbildung: Eine Bildungsmisere?!**

Die Facharztweiterbildung in Deutschland ist eigentlich ein Nebenprodukt der ärztlichen Tätigkeit im Rahmen eines Assistenzarztvertrages an einer Klinik oder Praxis (vgl. Hoppe 1997). Im Zuge des zunehmenden Ärztemangels sind Kurzeitverträge zwar rar geworden, und natürlich haben befugte Ärztinnen und Ärzte gemäß Weiterbildungsordnung (WBO) die Pflicht, ihre Schützlinge zu Facharztkräften weiterzubilden, doch vielen fehlt es dabei an einem Gesamtkonzept, das sich in die Strategie der Klinik einpasst, an didaktischen oder mitunter zeitgemäßen Führungsfähigkeiten oder schlichtweg an der Motivation zur Lehre. Dem Gesundheitssystem, das dringend Fachärztinnen und -ärzte benötigt, fehlt es wiederum an einem schlagkräftigen Sanktionsmechanismus und (finanziellen) Anreizsystemen (vgl. Ansorg, Krüger, Schröder et al. 2009). Art, Inhalte und Umfang der ärztlichen Weiterbildung sind in der WBO geregelt. Diese wird als Muster-WBO (MWBO) durch die Bundesärztekammer unter Einbeziehung der Fachgesellschaften veröffentlicht, aktuell als Version von 2018 (vgl. BÄK 2018a). Im Rahmen des Föderalismus sind aber die Weiterbildungsordnungen der Landesärztekammern rechtlich bindend, die durchaus von den Empfehlungen der MWBO abweichen können. Fachärztinnen und -ärzte können innerhalb einer Weiterbildungsstätte (Krankenhausabteilung oder Praxis) die Befugnis zur Weiterbildung bei der zuständigen Ärztekammer beantragen; dazu müssen sie ein Weiterbildungsprogramm, eine Leistungsstatistik über Untersuchungen und Behandlungen und den Nachweis über die Ausstattung der Weiterbildungseinrichtung einreichen und erhalten dafür einen bestimmten Umfang an Weiterbildungszeit. Ferner verpflichten sie sich, an Evaluationen und Qualitätssicherungsmaßnahmen teilzunehmen (vgl. ebd.).

### Kompetenzorientierung in Theorie und Praxis – eine Bestandsaufnahme

Gerade die Qualitätssicherung der ärztlichen Weiterbildung ist zum aktuellen Zeitpunkt aber nicht zufriedenstellend gegeben. Sie beschränkt sich auf die individuelle Dokumentation der erbrachten Leistungen, in aller Regel einer bestimmten Anzahl von Untersuchungs- und Behandlungsverfahren, und der erreichten Kompetenzen in einem Logbuch sowie jährlichen Gesprächen zwischen Weiterbildenden und Weiterzubildenden zum jeweils aktuellen Weiterbildungsstand. Dabei soll die zentrale, elektronische Führung der Logbücher in Zukunft eine nicht kontrollierbare Nachdokumentation vermeiden (vgl. Bartmann 2018). Mögen quantitativ erreichte Ziele, wie die Zahl durchgeführter Operationen, noch adäquat evaluierbar sein und sich bei Defiziten ggf. nachsteuern lassen, verhält es sich bei den Kompetenzen anders. So sieht die WBO für eine Chirurgin/einen Chirurgen vor, dass sie/er über die Handlungskompetenz in der Eröffnung des Bauchraumes und dessen Verschluss verfügt. Diese ist durch 50 Operationen in sechs Jahren Weiterbildung nachzuweisen. In tabellarischer Form werden auf vier Seiten sämtliche „Kompetenzen“ aufgelistet, die eine Fachärztin/ein Facharzt für Allgemeinchirurgie vorhalten muss:

„Kompetenz umfasst (dabei) die während einer Facharzt-, Schwerpunkt- oder Zusatz-Weiterbildung erworbenen und nachgewiesenen Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten. [...] Die jeweiligen Kompetenzen werden insbesondere im Rahmen der beruflichen Tätigkeit während der Weiterbildung erworben und durch eine Prüfung vor der Ärztekammer nachgewiesen.“ (BÄK 2018b, S. 10)

Über welche theoretischen bzw. praktischen Lehr- und Lernsituationen diese Kompetenzen vermittelt und durch die Weiterzubildenden erworben werden, liegt dabei im Ermessen der Weiterbilder:innen und orientiert sich bestenfalls an dem entsprechenden Weiterbildungsplan. Nun sind aber weder didaktische Fähigkeiten noch Führungskompetenz nach Kammervorgaben Voraussetzung für die Übertragung der Weiterbildungsbefugnis. Ob also das jeweilige Curriculum den Anforderungen genügt, ob Weiterbildungsziele effektiv vereinbart oder gar erreicht werden, ob am Ende der Weiterbildungszeit die Fachkompetenz tatsächlich erreicht wird, machen die jeweiligen Betroffenen allein unter sich aus. Das kann, abhängig von den Personen, zu einem erfolgreichen Abschluss des jeweiligen Weiterbildungsabschnitts führen – oder aber nicht. Der letzte Schritt der Überprüfung der Facharztkompetenz obliegt der Ärztekammer mit einer mündlichen Prüfung, die im Wesentlichen Faktenwissen abfragt. Das Ergebnis eines Weiterbildungsabschnittes oder der gesamten Weiterbildung ist somit mehr oder weniger zufällig, da den Berufsanfängerinnen und -anfängern keine objektiven Informationen zur Verfügung stehen, wie es um die Qualität einer Weiterbildungsstätte bestellt ist. Selbst die dreimalig von der Bundesärztekammer und den Landesärztekammern durchgeführten Evaluationen der Weiterbildung in Deutschland von 2009, 2011 und 2014 liegen nun schon einige Jahre zurück und wurden leider seitdem nicht fortgesetzt. In welchem Ausmaß die/der Weiterbildungsbefugte tatsächlich die individuelle Lehre durchführt, ist von der Größe der Klinik abhängig. In einer Universitätsklinik mit 40 Weiterbildungsassistentinnen und -assis-



tenten wird es die Vielzahl an Fach- und Oberärztinnen und -ärzten sein, die im täglichen Umgang miteinander Weiterbildung betreiben, während in einer Praxis eine 1:1-Betreuung stattfindet. Im schlechtesten Falle finden die Einarbeitung und Weiterbildung unsystematisch als Nachahmungslernen unter den Weiterbildungsassistentinnen und -assistenten und als Learning by Doing statt.

### **Anspruch im internationalen Vergleich**

Diese Bestandsaufnahme beschreibt die aktuelle Situation mit formal abgeschlossener Weiterbildungsreform, die bereits 2010 durch den Deutschen Ärztetag auf den Weg gebracht wurde. Kompetenzorientiert nach den großen Vorbildern aus dem angloamerikanischen Raum, wie dem bereits oben genannten kanadischen CanMEDS-Framework (vgl. Dath, Chan & Abbott 2015) oder dem britischen „Tomorrow’s doctors“ (vgl. Maudsley & Strivens 2000), wollte man werden, aber bis auf die wenig systematische, katalogartige und rein formale Aneinanderreihung von kognitiven Kompetenzen, Methoden- und Handlungskompetenzen ist davon wenig geblieben, geschweige denn umgesetzt worden. Der Gedanke einer umfassenden, nach diversen Ausbildungsständen aufgefächerten und mit Meilensteinen versehenen Darstellung der Facharztweiterbildung – als nahtloser Anschluss an die Kompetenzziele des Medizinstudiums –, wie es die Kanadier:innen vormachen, wurde nicht konsequent verfolgt. Die Umsetzung blieb demnach weit hinter dem Anspruch zurück.

### **Anvertraubare professionelle Tätigkeiten**

Dabei mangelte es nicht an der Erkenntnis für die notwendigen Schritte. So stellte die Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) in einem Positionspapier dar, wie die Zukunft der Weiterbildung in Deutschland aussehen könnte. Neben der curricularen Darstellung auf Basis eines Kompetenzzielkataloges wurde die Schaffung nationaler Strukturen zur Implementierung einer standardisierten Vermittlung und einer bundesweiten Evaluation gefordert. Sogenannte anvertraubare professionelle Tätigkeiten (APT) könnten die ärztlichen Kompetenzen sichtbar und abprüfbar machen. Da nur selten alle Inhalte der Weiterbildung an einer Einrichtung erlernt werden können, sollten Weiterbildungsverbände entstehen, die eine systematische Rotation durch die Kliniken möglich machen würden. Dabei könnten Mentoring-Modelle helfen, den Ärztinnen und Ärzten in Weiterbildung Hilfestellung und Orientierung zu geben. Um diese Betreuungsfunktion professionell wahrnehmen zu können, müssten wiederum Fachärztinnen und Fachärzte in Personalentwicklungsmaßnahmen entsprechend didaktisch qualifiziert werden (vgl. Berberat, Harendza & Kadmon 2013; David, Euteneier, Fischer et al. 2013).

### **Weiterbildungsevaluationen der Ärztekammern 2009 – 2011 – 2014**

In den Jahren 2009, 2011 erfolgten erstmals die oben genannten bundesweiten Evaluationen der Ärztekammern zur Weiterbildung mit einheitlichem Fragebogen. Vorrangiges Ziel dieses Umfrageprojektes war die Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität der ärztlichen Weiterbildung durch eine Stärken- und Schwächen-Analyse

aus Sicht der auszubildenden Assistenzärztinnen und -ärzte, um dem Nachwuchs- und Ärztemangel entgegenzuwirken (vgl. BÄK 2011a).

In der Befragung von **2009** wurden die folgenden acht Fragenkomplexe erprobt, mit denen sich die entsprechenden Bewertungen aus **2011** vergleichen lassen: Globalbeurteilung (2009: 2,54; 2011: 2,44), Vermittlung von Fachkompetenz (2009: 2,54; 2011: 2,29), Lernkultur (2009: 2,39; 2011: 2,29), Führungskultur (2009: 2,45; 2011: 2,32), Kultur zur Fehlervermeidung (2009: 2,81; 2011: 2,67), Entscheidungskultur (2009: 2,21; 2011: 2,13), Betriebskultur (2009: 2,12; 2011: 2,09) und wissenschaftlich begründete Medizin (2009: 3,82; 2011: 2,81). Die Ergebnisse wurden in Form von „Bundesspinnen“ präsentiert. Hierbei handelt es sich um Netzdiagramme, die den Vergleich zwischen der Leistung der eigenen Weiterbildungsstätte im jeweiligen Fragenkomplex mit analogen Einrichtungen in Deutschland sichtbar machen (vgl. BÄK 2009, S. 27; BÄK 2011b, S. 24).

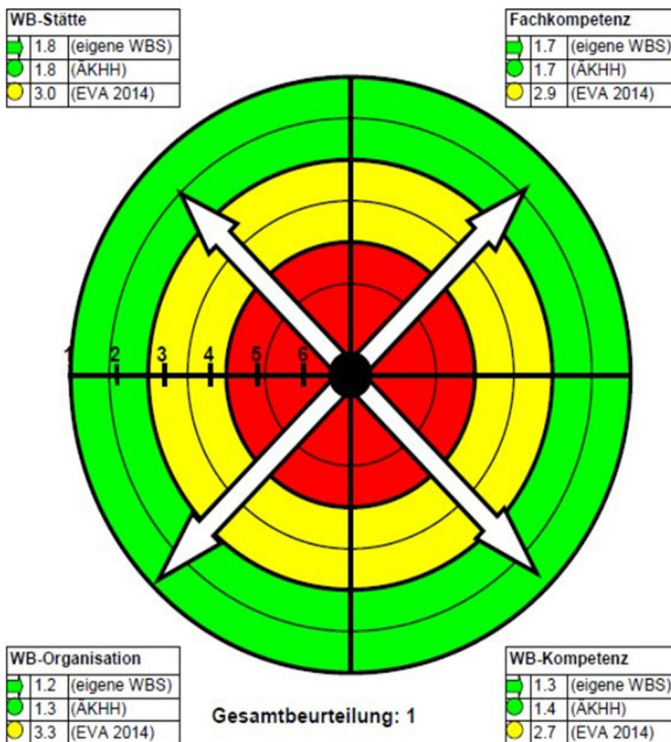
Die „Bundesspinne 2011“ sowie die vorangehend vermerkten Mittelwerte auf einer Notenskala von 1 bis 6 zeigen, dass die Bewertungen mit wenigen Ausnahmen nur eine mittelmäßige Zufriedenheit mit der Facharztausbildung widerspiegeln (vgl. BÄK 2011b, S. 25 f.). Die Globalbeurteilung bewegt sich auf dem Niveau einer „zwei bis drei“, würde man die entsprechende Schulnote ansetzen. Deutlich in Richtung eines „gut“ (2) tendieren die Bewertungen für die Betriebskultur, die auf den wertschätzenden Umgang am Arbeitsplatz fokussiert, und für die Entscheidungskultur, die auf eine Verständigungsorientierung in ganzheitlicher und interdisziplinärer Hinsicht mit Berücksichtigung aller Beteiligten abzielt. Der Wert für die Lernkultur und die Vermittlung von Fachkompetenz fallen mit einer starken „zwei minus“ (2, 29) ab, wenn auch eine deutliche Verbesserung im Vergleich zu den Umfrageergebnissen von 2009 festzustellen ist. In demselben geringfügig schlechter bewerteten Feld befindet sich das Ergebnis für die Führungskultur, wo ebenfalls eine Verbesserung im Vergleich zu 2009 konstatiert werden kann. Auffallend schlechter ist der Wert für die Kultur zur Fehlervermeidung, der mit den folgenden Items ausgelegt wird: „– An meiner Weiterbildungsstätte wird ein System zur Meldung kritischer Ereignisse und Komplikationen oder ein CIRS (Critical Incident Reporting System) angewandt. – An meiner Weiterbildungsstätte wird mit Fehlern und Kritik offen umgegangen. – An meiner Weiterbildungsstätte führen Meldungen von Zwischenfällen dazu, dass Prozesse/Strukturen verbessert werden.“ Bemerkenswert ist, dass dieses vom Ineinandergreifen von Personal- und Organisationsentwicklung geprägte Aktionsfeld als fragil in Erscheinung tritt. In der Schweiz erzielt diese Fragenkategorie eine um eine halbe Note bessere Bewertung (2,16) (vgl. ebd., S. 27). Der größte Nachsteuerungsbedarf besteht in der wissenschaftlichen Qualität der Facharztweiterbildung, wo sich insbesondere in der wissenschaftlichen „Theorie-Empirie-Praxis“-Verzahnung eine Lücke auftut, wie die Schwerpunktsetzung auf der Evidenzbasierung von Behandlungsmethoden zeigt (vgl. ebd., S. 16).

Mit einem neu konzipierten Fragebogen erfolgte **2014** dann bisher letztmals nur in fünf Ärztekammern eine weitere Pilotbefragung. Grundlage war ein Beschluss des Ärztetages 2012, die Evaluationen bundesweit in verbesserter Form regelmäßig

durchzuführen. Die 40 Items des neu konzipierten Fragebogens wurden in mehrere Fragekomplexe eingeteilt und mit Hilfe einer sechsstufigen Likertskala von „vollkommen“ bis „überhaupt nicht“ bewertet. Es wurden das WAS, die „vermittelte Fachkompetenz“, mit 2,88, das WIE, die „Kompetenzen meiner Weiterbilder“, mit 2,64, das WOMIT, die „Organisation der Weiterbildung“, mit 2,99, das WO, die „Ausstattung und Qualität der Weiterbildungsstätte“, mit 2,74, und die Weiterbildungsstätte insgesamt mit 2,52 bewertet. Auch wenn die Ergebnisse aufgrund des veränderten Fragebogens und der geringen Teilnehmendenzahl der Pilotbefragung mit den Vorjahren kaum vergleichbar sind, zeigen sich bei qualitativer Betrachtung aber weiter ähnliche Schwächen in Bezug auf das „wissenschaftliche Arbeiten und die Lernkultur“ wie in den Evaluationen zuvor (vgl. ÄK Hamburg 2014, S. 51).

Die Abbildung 4 stellt das Ergebnis der eigenen chirurgischen Klinik in den einzelnen Fragenkomplexen sowie insgesamt dar.

Segment	1	2	3
Mittlere Einteilung	1- 2.66	2.67- 4.33	4.34 - 6.00
Farbe	Grün	Gelb	Rot
Interpretation	'Alles im grünen Bereich'	Verbesserungspotential	Handlungsbedarf



**Abbildung 4:** Bewertung der eigenen WB-Stätte 2014 im Vergleich zu den anderen befragten chirurgischen Kliniken

Ursachen für die überdurchschnittliche Bewertung sehen wir in der bereits zwei Jahre zuvor begonnenen Initiative zur Verbesserung der Weiterbildung am Bundeswehrkrankenhaus Hamburg durch eine Arbeitsgruppe „Ausbildung“, die nach einer krankenhausesinternen Evaluation der Weiterbildung im Jahre 2012 gegründet wurde. Hierdurch wurden bereits erste Schritte zur curricularen Ausgestaltung der chirurgischen Weiterbildung eingeleitet und die Operation als Lehr- Lernsituation identifiziert und zunehmend genutzt.

### 3.7.4. Führungskultur in der Gesundheitsversorgung

Den Zusammenhang von Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung in der ärztlichen Weiterbildung – im Item „Lernkultur“ anknüpfend – untrennbar mit der „Führungskultur“ einer Einrichtung, mit gleichlautendem Item benannt, außerdem in weiteren Items als „Entscheidungskultur“, „Kultur zur Fehlervermeidung“, „Betriebskultur“ subsumiert – sichtbar zu machen, war eines der zentralen Anliegen und (erwartbaren) Ergebnisse der Weiterbildungsevaluationen der Ärztekammern von 2009 bis 2014 (vgl. BÄK 2009; BÄK 2011b; ÄK Hamburg 2014). Diese Schwerpunktsetzung auf der Kultur des Lernens und Führens (5 von 8 Items) lässt den Schluss zu, dass die medizinischen Kernkompetenzen – angeführt als Items „Vermittlung von Fachkompetenz“ und „wissenschaftlich begründete Medizin“ – im Gesamtdeging eher zurücktreten sollen.

Die Verzahnung der Bedarfe von Lern- und Führungskultur in Krankenhäusern wurde mit der Konzeption und Pilotdurchführung des neuen Weiterbildungsmasters „Führung in der Medizin“ (FIM) hochschuldidaktisch abgebildet und umgesetzt (vgl. Senger 20./21.01.2016, 28.01.2018; 22.11.2017; 19.09.2017; 19./21.01.2016; Senger & Wulfert 28.01.2016, 15.09.2016; Wulfert, Hoitz & Senger 2017; ACQUIN 27.04.2017, 15.05.2018). Die Lehrqualitätsentwicklung des Pilotdurchgangs des FIM von 2014 bis 2018 wurde in einem Arbeitszirkel hochschulischen Innovations- und Qualitätsmanagements (vgl. Senger 2008) auf die Bedarfe der teilnehmenden Ärztinnen und Ärzte des Bundeswehrkrankenhauses ausgerichtet. Ein Alleinstellungsmerkmal sollte die Professionalisierung der (angehenden) Führungskräfte in der medizinischen Fort- und Weiterbildung sein, um der Qualität der ärztlichen Weiterbildung im Wettbewerb der Krankenhäuser um Nachwuchsärztinnen und -ärzte Rechnung zu tragen. Diese Ausrichtung war aus zwei Gründen von besonderer Bedeutung. Zum einen unterschied sich der FIM durch diese besondere Ausrichtung von anderen Weiterbildungsmastern zum Medizin-, Gesundheits-, Krankenhaus-Management, wie einem MBA (Master of Business Administration) oder MHBA (Master of Health Business Administration), die in der Regel vorrangig wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtet sind. Zum anderen didaktisierte der FIM passgenau die zentralen Anliegen der Weiterbildungsevaluationen der Ärztekammern, bezogen auf die Weiterbildung und in fachkultureller Anpassung der am FIM teilnehmenden medizinischen Disziplinen, und un-

terschied sich damit von dem bereits genannten Master of Medical Education (MME), der auf das Lehren und Lernen im Medizinstudium fokussiert (vgl. Abbildung 3).

Das spezifische Profil des FIM ergab sich somit in erster Linie aus der **Identifizierung der Facharztweiterbildung als Führungsaufgabe** und der damit einzulösenden **didaktischen Professionalität der (künftigen) Ausbilder:innen**. Diese Schwerpunktbildung setzten etwa die Hälfte der am Pilotdurchgang des FIM teilnehmenden Ärztinnen und Ärzte des Bundeswehrkrankenhauses Hamburg, u. a. auch der Erstautor dieses Beitrags, in Masterarbeiten um. Insbesondere die gemeinsame Gestaltung der Pilotmodule FIM 03 „Medizinische Fort- und Weiterbildung“ („Bildungsmanagement“, Modulbeschreibung s. Senger 20./21.01.2016, 28.01.2018) und FIM 07 „Bildung und Didaktik“ (zum gleichnamigen Modul s. Modulbeschreibung ebd.) erlaubte die Denomination „Diversity und Change Management durch Innovation in der Fort- und Weiterbildung“ des Masterabschlusses. In dieser thematischen Rahmung lautete der Titel der Masterarbeit des Autors „360°-Feedback auf Basis des CanMEDS Framework“. In dieser Befragung ließ er abteilungsübergreifend Oberärztinnen und -ärzte seiner Klinik durch verschiedene Berufsgruppen nach dem spezifischen Kompetenzmodell bewerten, um die Eignung des 360°-Feedbacks als Mittel der Kompetenzdiagnostik im Krankenhaus zu erforschen.

Die im FIM abgebildete Vielfalt der Fachkulturen – in der inter- und transdisziplinären – Verzahnung – sowohl innerhalb eines Fachmoduls, aber auch innerhalb des gesamten Curriculums durch Querbezüge und Perspektivenvielfalt sollte die FIM-Studierenden (größtenteils bereits in Führungspositionen) zu einem interdisziplinären Systemverständnis befähigen. Der **wissenschaftliche Anspruch des Forschen(den) Lernens/Lehrens** sollte durch die persönliche Auseinandersetzung und Anwendung wissenschaftlicher Ansätze, Methoden und Verfahren gewährleistet werden, aber nicht bei der theoretischen Befassung stehen bleiben. Ziel war die **Theorie-Praxis-Verzahnung**, also der Transfer der – in Forschung und Entwicklung – wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse in die Führungspraxis des Arbeitsumfelds bzw. der eigenen Einrichtung. Auf diese Weise sollte die **institutionelle Wirksamkeit** erzielt und qua Qualitätsmanagement überprüft werden können. Als Qualitätskriterien wurden die Nachhaltigkeit und/oder der Transfer auf andere Organisationseinheiten oder Einrichtungen zugrunde gelegt. Daher erfolgte neben der **Reflexion auf den persönlichen Kompetenzzuwachs** grundsätzlich die **Reflexion auf den institutionellen Kompetenzzuwachs**. Denn die Qualität des FIM sollte daran geknüpft sein, inwiefern es den (ehemals) am FIM teilnehmenden Führungskräften gelingt, sich durch vorausschauendes Handeln und Innovation im zunehmenden Wettbewerb im Gesundheitswesen – gerade auch um die besten Nachwuchskräfte in Medizin (und Pflege) – zu positionieren und nachhaltig zu behaupten.

Der Pilotdurchgang des FIM verband auf diese Weise untrennbar Personal- und Organisationsentwicklung – vor allem im Kernstück eines jeden Moduls, d. h. in der eigens darauf ausgelegten sechs- bis achtwöchigen Projektarbeit zwischen den zwei Modul-Präsenzphasen – miteinander und bildete somit ein einzigartiges – institutionalisiertes – Modell der Kooperation zwischen Wissenschaft und Führungspraxis in der Gesundheitsversorgung aus. Dieses wurde sowohl innerhalb der Bundeswehr

durch die Förderung und den Transfer des Kommandos Sanitätsdienst auf überregionaler Ebene (Senger & Wulfert 28.01.2016, Senger 19.09.2017) als auch hochschulpolitisch (vgl. Senger 22.11.2017) wie medizindidaktisch (vgl. Wulfert, Hoitz & Senger 2017) als innovatives Modell anerkannt. Ebenso durfte der FIM als Diversitätsmodell in der wissenschaftlichen Weiterbildung gelten (vgl. Senger & Wulfert 15.09.2016). Nicht zuletzt war die Pilotgeneration des FIM in den Akkreditierungsprozess eingebunden (vgl. ACQUIN 27.04.2017, 15.05.2018).

Das Pilotcurriculum, bestehend aus neun FIM-Fachmodulen<sup>1</sup>, stellt sich wie folgt dar:

---

<sup>1</sup> Im Pilotdurchgang konnte das Fachmodul FIM 01 in zwei Varianten studiert werden – entweder als „Führung und Management“ oder als „Projektentwicklung und -management“. Der Autor nahm an der zweiten Ausgestaltung teil, die er in Tabelle 1 aufnimmt.

**Tabelle 1:** Vom Autor durchlaufenes Pilotcurriculum des Weiterbildungs-masterstudiengangs „Führung in der Medizin“ (FIM) mit modulbezogenen Angaben zu Kompetenzzielen, Projektarbeiten, institutioneller Wirksamkeit und persönlichem Kompetenzzuwachs\*

<p><b>FIM-Modul: Kompetenzziele – Fallstudie/Projektaufgabe – Reflexion auf den Kompetenzerwerb</b></p>	<p><b>Projektarbeit</b></p>	<p><b>Theorie-Praxis-Verzahnung/ Institutionelle Wirksamkeit</b></p>	<p><b>Persönlicher Kompetenzzuwachs</b></p>
<p><b>FIM 01 Projektentwicklung und -management</b> In der Rolle der Projektleiter:innen entwickeln die Studierenden einen empirisch basierten Projektmanagementplan zur Entwicklung und Umsetzung eines Pilotvorhabens in ihrem klinischen Umfeld. Auf der Grundlage einer Projektfeld-, Bedarfs-, Stakeholder- und Risikoanalyse begründen und definieren sie die einzelnen Projektschritte in einem selbst gesteckten Ziel- und Zeitrahmen. Ihre Projektplanung unterlegen sie mit einem Qualitätsmanagement-System, um dieses etappenbezogen abrufen zu können. Dieses bildet gleichermaßen das Instrumentarium zur Prüfung der Wirksamkeit oder Erfordernis der eventuellen Nachjustierung und zur Projektevaluation insgesamt. Die Selbstreflexion referiert auf die Frage, inwiefern in dem vorgestellten Setting die persönliche, sach- und prozessbezogene Wahrnehmung der Projektleitungsverantwortung erfolgt und mit welchen Maßnahmen weiter gestärkt, ggf. eingefordert werden muss.</p>	<p>Implementierung von Visiten-Audits im Krankenhaus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektbeteiligung auf der Grundlage einer Stakeholder-Analyse</li> <li>• Abteilungsbezogene Ziel- und Ablaufgestaltungen der Visiten</li> <li>• Einführung und Verstärkung abteilungsübergreifender Visiten-Audits in interprofessionellen Teams (Peer-Reviews)</li> <li>• Erstellung und Anwendung einer Verfahrensanweisung „Visite“ in der chirurgischen Klinik</li> <li>• Qualitätsverbesserung der „Lehr-Visite“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiterentwicklung der abteilungsübergreifenden und interprofessionellen Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Aneignung des Instrumentariums von Audits und des damit verbundenen Projekt- und Qualitätsmanagements</li> <li>• Befähigung zur Leitung und Qualitätssicherung von Audits</li> </ul>
<p><b>FIM 02 Qualitätsmanagement mit Bezügen zu Recht</b> Die Studierenden bearbeiten auf rechts- oder/und wirtschaftswissenschaftlicher Grundlage eine Aufgabenstellung zur Qualitätsentwicklung oder/und -sicherung ihrer Organisation. Dabei bilden sie ein fach- und/oder interdisziplinäres System- und Methodenverständnis heraus und stellen dessen Anwendung mit der Entwicklung und der wissenschaftlichen Fundierung eines konkreten fachwissenschaftlichen (oder interdisziplinären) Problemlöseansatzes unter Beweis. Die Selbstreflexion fokussiert auf die Auseinandersetzung mit dem fachkulturellen Kompetenzzuwachs in einer anderen wissenschaftlichen Disziplin (als der Medizin) im interdisziplinären/professionellen Kollegium der eigenen Organisation.</p>	<p>Arbeitszeitmodelle Arztlicher Dienst (Schwerpunkt: Rechtswissenschaften)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstellung rechtskonformer Arbeitszeitmodelle für mehrere Kliniken – mit Berücksichtigung der institutionenspezifischen Bedarfe</li> <li>• Beitrag zur Effizienz der Personal- und Zeitplanung</li> <li>• Antizipation der späteren Soldatenarbeitszeitverordnung in Konzeption und Umsetzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exemplarische rechtswissenschaftliche Fallbearbeitung</li> <li>• Durchdringung relevanter rechtlicher Rahmenbedingungen des ärztlichen Berufes in Bezug auf die Arbeitszeit</li> <li>• Erwerb rechtlicher Fachexpertise, um die Klinikleitung bei der Umsetzung begleiten zu können</li> </ul>

\*: Leitung, Moderation und Qualitätsmanagement des Pilotdurchgangs FIM durch PD Dr. Ulrike Senger.

(Fortsetzung Tabelle 1)

FIM-Modul: Kompetenzziele – Fallstudie/Projektaufgabe – Reflexion auf den Kompetenzerwerb	Projektarbeit	Theorie-Praxis-Verzahnung/ Institutionelle Wirksamkeit	Persönlicher Kompetenzzuwachs
<p><b>FIM 03 Medizinische Fort- und Weiterbildung (Bildungsmanagement)</b></p> <p>Die Studierenden erarbeiten eine SWOT-Analyse der ärztlichen Weiterbildung – sowohl abteilungsübergreifend für die Gesamtorganisation (Bundeswehr/Sanitätsdienst), Bundeswehrkrankenhaus) als auch in ihrer medizinischen Abteilung bzw. Fachrichtung. Daraus leiten sie ein bedarfsbezogenes – kompetenzorientiertes – Weiterbildungscurriculum in fachkultureller Einpassung ab und halten eine exemplarische didaktische Professionalisierung der Lernanlässe im medizinischen Berufsalltag wie z. B. der Abfassung von Arztbriefen, Leitung von Visiten, Dienstbesprechungen, Mitarbeitengespräche, Konsile oder M&amp;M-Konferenzen zu kompetenzorientierten Lehr-, Lern- und Prüfungsformaten vor. Entsprechend dem festgestellten Bedarf kreieren und fundieren sie Lehrinnovationen wie z. B. Pilotmodule zur Einführung in den operativen Klinikalltag, Coaching, Mentoring, problemorientierte Lernszenarien oder schaffen neue Akteurskonstellationen wie z. B. die Hinzuziehung von Begleitpersonen wie Tutorinnen und Tutoren, Mentorinnen und Mentoren oder Coaches. Ihrer konkreten Umsetzungsplanung legen sie – im Abgleich mit der fachlichen und medizindidaktischen Forschungsliteratur – ein empirisch basiertes Begleitforschungsdesign zur Lehrqualitätentwicklung und -sicherung zugrunde.</p> <p>Die Selbstreflexion nimmt die Rolle der Studierenden als Forschenden (de) Lernende – und Forschenden (de) Lehrende – und Führungsverantwortliche in ihren fachkulturellen Interventionsstudien und -projekten der ärztlichen Weiterbildung in ihrer Fachdisziplin, Abteilung und Gesamteinrichtung in den Blick, weiterhin die persönliche Verantwortung für das Monitoring des Qualitätsmanagements der (Aus-)Bildungsprozesse der angehenden Fachärztinnen und -ärzte.</p>	<p>Kompetenzorientiertes Facharztcurriculum in der chirurgischen Weiterbildung „iSurgery“ (vgl. Wulfert 2014)</p>	<p>Bildungsmanagement, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifizierung und Aus-schöpfung von Entwicklungspotenzialen der Weiterbildung in der Chirurgie mittels einer SWOT-Analyse</li> <li>• Didaktische Ausgestaltung der Operation als Lehr-Lernsituation in der chirurgischen Facharzt-ausbildung, Lehr- und Bewertungsmomente dazu</li> <li>• Grundlage des chirurgischen Weiterbildungscurriculums „iSurgery“ der Abteilung am Beispiel dessen ersten, 20 Wochen umfassenden Moduls „Perioperatives Management“ (Kompetenzziele, Lerninhalte, Lehrszenarien, Trainingsmaterialien, Erfolgskontrollen)</li> <li>• Online-Implementierung und Nutzbarkeit in der E-Learning-Plattform ILIAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritische Bewertung der aktuellen Weiterbildungssituation und Veränderungs „mut“</li> <li>• (Aus-) Bildung zur/ zum Interventionsforschenden</li> <li>• Fähigkeit zur bedarfs- und kompetenzorientierten Lehr- und Curriculaentwicklung in fachkultureller Einpassung der Chirurgie</li> <li>• Transfer in ein digitales Curriculum mit Trainingsformaten chirurgischer Fähigkeiten, z. B. Simulation der Durchführung bestimmter Operationen</li> <li>• Lehr- und institutionenbezogene Evaluationsverfahren: Entwicklung von Instrumenten zum formativen Assessment</li> </ul>



(Fortsetzung Tabelle 1)

<p><b>FIM-Modul: Kompetenzziele – Fallstudie/Projektaufgabe – Reflexion auf den Kompetenzerwerb</b></p> <p><b>FIM 04 Empirische Forschungsmethoden</b></p> <p>Die Studierenden konzipieren und gestalten eigenverantwortlich jeweils ein quantitatives und ein qualitatives Forschungsprojekt gemäß den Qualitätsstandards empirischer Sozialforschung. Sie durchlaufen alle Forschungsstapen wie die Herleitung und Begründung einer Forschungsfrage, die Entwicklung eines Forschungsdesigns bzw. Anwendung einer Forschungsmethode in Passung zur Forschungsfrage, die Erschließung der zu befragenden Zielgruppen und des Zugangs zu diesen durch die Entwicklung von Incentivierungsstrategien, Pretests, die Erhebung, Analyse und Interpretation exemplarischer Daten, den Forschungsbericht und Handlungsempfehlungen. Im quantitativen Projektteil bildet die Entwicklung eines Fragebogens die forschungsmethodische Grundlage, während der qualitative Projektteil ein breit gefächertes Portfolio an Methoden wie teilnehmer Beobachtung, Experteninterviews, Fokusgruppen, qualitativer Inhaltsanalyse, Filmanalyse usw. – in Passung zum Forschungsgegenstand – zur Auswahl stellt.</p> <p>Die Selbstreflexion bezieht sich vor allem auf die Erfahrung in einem Ansatz wie Prozess qualitativ-quantitativer Methodenintegration empirischer Sozialforschung und damit auf das Gerüst einer möglichst multiperspektivischen Auslotung eines Erkenntnisinteresses in vielfältigen – und ggf. auch latenten – Akteurs- und Situationsbezügen des komplexen Klinikalltags.</p>	<p><b>Projektarbeit</b></p> <p>Ärztliche Entscheidungsfindung zur medikamentösen Thromboembolieprophylaxe im klinischen Alltag (quantitative und qualitative Studien)</p>	<p><b>Theorie-Praxis-Verzahnung/ Institutionelle Wirksamkeit</b></p> <p>Hausbezogene Studien auf der Grundlage einer qualitativ-quantitative Methodenintegration</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitative Studie: Analyse des Prozesses der Arzneimittelverordnung im Rahmen einer Fokusgruppe, Identifikation von Fehlerquellen und Verbesserungsbedarf</li> <li>• Quantitative Studie: Bestätigung des qualitativen Ergebnisses mit Aufzeigen des Fehlens eines leitliniengerechten, standardisierten Verordnungsprozesses</li> <li>• Entwicklung eines evidenzbasierter Tools zur Unterstützung und Bewertung der Entscheidungsfindung</li> </ul>	<p><b>Persönlicher Kompetenzzuwachs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Befähigung zu quantitativer und qualitativer Sozialforschung und sicherer Anwendung des Methodeninstrumentariums</li> <li>• Sensibilisierung für die Passfähigkeit der Methode zur Forschungsfrage bzw. zum Erkenntnisinteresse</li> <li>• Anwendung statistischer Methoden</li> <li>• Evidenzbasierte Analyse von Entscheidungsprozessen</li> <li>• Forschungsbericht und Veröffentlichung in einer Fachzeitschrift (vgl. Wulfert, Schassen, Becker et al. 2020)</li> </ul>
---	---	--	---

(Fortsetzung Tabelle 1)

<p><b>FIM-Modul: Kompetenzziele – Fallstudie/Projektaufgabe – Reflexion auf den Kompetenzerwerb</b></p>	<p><b>Projektarbeit</b></p>	<p><b>Theorie-Praxis-Verzahnung/ Institutionelle Wirksamkeit</b></p>	<p><b>Persönlicher Kompetenzzuwachs</b></p>
<p><b>FIM 05 Medizinethik</b> Die Studierenden entwickeln und gestalten ein medizinisch motiviertes und fundiertes Service Learning-Projekt in Zusammenarbeit mit einer/seinem Kooperationspartner:in außerhalb der eigenen Einrichtung – also in der Regel des Krankenhauses, in dem sie selbst tätig sind –, so z. B. mit einer Pflegeeinrichtung o. Ä. In einem Portfolio dokumentieren sie die Projektziele wie die Konzeptions- und Umsetzungs Schritte auf medizinischer Grundlage. Die Selbstreflexion erlaubt sowohl die kritische Hinterfragung des medizinischen Selbstverständnisses als auch die weitere Entfaltung in den selbst gewählten Projektbezügen wie -etappen. Die medizin- und pflegeethische Auseinandersetzung führt zur Frage der Motivation wie Ausprägung einer persönlichen Führungsethik in medizinischen Einrichtungen.</p>	<p>Selbstbestimmung (Autonomie) durch Patientenverfügung und Vorsorgevollmacht – eine Frage des Rechts oder der Ethik?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklung einer Verfahrensweisung zum Umgang mit vorsorgenden Verfügungen auf Grundlage eines Algorithmus zu Entscheidungen am Lebensende</li> <li>Gestaltung eines Flyers zur Information von Patientinnen und Patienten sowie Angehörigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erkennen und Reflektieren von ethischen Konfliktfeldern in der Praxis</li> <li>Einordnung vorsorgender Verfügungen in den ärztlichen Alltag unter Berücksichtigung der rechtlichen Grundlagen in Deutschland</li> <li>Gewinnung von Analysesicherheit und Reflexionsfähigkeit bei Entscheidungen am Lebensende und in der Kommunikation mit Patientinnen und Patienten, Angehörigen sowie Mitarbeitenden</li> </ul>
<p><b>FIM 06 Change Management</b> Die Studierenden entwickeln und setzen eine Kommunikationsstrategie zur Implementierung einer Sach- und/oder Strukturinnovation um, wobei sie besonders möglichen – in Veränderungsprozessen auftretenden – Widerständen Rechnung tragen und diesen in Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen verschiedener Fachdisziplinen antizipierend begegnen. Die empirisch basierte Bestandsaufnahme kommt ebenso zum Tragen wie die Anwendung von Instrumenten des Projektmanagements wie z. B. Stakeholder- und Risikoanalysen in Phasen organisatorischer Umgestaltungen. Von Bedeutung sind zudem Kommunikationstheorien in vielfältigen Akteurs- und Interessenskonstellationen wie Verhandlungssituationen.</p>	<p>Implementierung eines elektronischen Instrumentes zur klinischen Entscheidungsfindung für die medikamentöse Thromboembolieprophylaxe: „Elbbrücking“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erarbeitung eines Kommunikationskonzepts zur Qualitätsverbesserung in der Entscheidungsfindung</li> <li>Einführung eines computergestützten Tools zur Entscheidungsfindung</li> <li>Erstellung von Anleitungen und Informationsbroschüren</li> <li>Entwicklung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifikation von Barrieren und Erfolgsfaktoren im Veränderungsmanagement</li> <li>Erkennen der Bedeutung von Kommunikation mit identifizierten Stakeholderinnen und Stakeholdern bei Veränderungen auf organisationsweiter Ebene</li> <li>Sensibilisierung für die Strategiebildung des Veränderungsmanagements</li> </ul>
<p>Die Selbstreflexion richtet sich auf die Frage des Verhältnisses zwischen der Wirksamkeit einer (reinen) Anwendung „technischer“ Instrumente des Change Managements und der (erforderlichen) Einbettung eines „Management“-Handelns in übergeordnete sinnstiftende und führungsethische Bezüge von Gesamtsituationen der Veränderung („Führung“).</p>			

(Fortsetzung Tabelle 1)

FIM-Modul: Kompetenzziele – Fallstudie/Projektaufgabe – Reflexion auf den Kompetenzerwerb	Projektarbeit	Theorie-Praxis-Verzahnung/Institutionelle Wirksamkeit	Persönlicher Kompetenzzuwachs
<p><b>FIM 07 Bildung und Didaktik</b> (rückgebunden an FIM 03 Fort- und Weiterbildung)</p> <p>Die Studierenden erarbeiten ein Gesamtkonzept zur didaktischen Professionalisierung für Weiterbildungsbeauftragte bzw. weiterbildende Ärztinnen und Ärzte in der Facharztzausbildung. Diesem legen sie eine – von ihnen herzuliehende – institutionenspezifische „Charta der Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung“ zugrunde. In diesem Rahmen entwickeln und evaluieren sie ein exemplarisches Format kompetenzorientierten Lernens, Lehrens, Beraters und Prüfers in der Facharztzausbildung, zu dem sie in einem – ebenfalls von ihnen neu zu konzipierenden und von den nachfolgenden FIM-Generationen fortzuschreibenden – onlinebasierten Methoden-Pool eine didaktische Handreichung mit entsprechenden Hinweisen zur praktischen Durchführung, Reflexionshilfen und Evaluationsergebnissen hinterlegen.</p> <p>Die Selbstreflexion entspricht dem Debriefing nach erfolgtem Planspiel. Diese nimmt gleichermaßen den persönlichen Kompetenzzuwachs der beteiligten Ärztinnen und Ärzte in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen eingenommenen Rollen und erlebten Szenarien sowie den institutionellen Mehrwert in den Blick, der aus der Abbildung der internen Prozesse des Veränderungsmanagements und der erforderlichen Professionalisierung in der Facharztzausbildung erwächst. Letztendlich stellt sich die Frage, wie in einer Organisation eine sachgerechte, transparente und von Respekt getragene Kommunikationskultur ermöglicht werden kann.</p>	<p>Entwicklung und Erprobung eines Planspiels zur Professionalisierung der Facharztweiterbildung (inklusive Konzeption und exemplarische Umsetzung eines E-Pools „Lehrinnovationen und didaktische Methoden in der Facharztzausbildung“)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Professionalisierung und Qualitätsmanagement des bisher vernachlässigten Formats „M&amp;M-Konferenz“ auf der Grundlage aktueller Evidenz</li> <li>Entwicklung eines Instruments zur strukturierten Aufarbeitung unerwünschter Ereignisse</li> <li>Rollenspiel zur M&amp;M-Konferenz als Ausbildungsformat im Kommunikationsmanagement</li> <li>Verbesserung der Effizienz und Kommunikationskultur im interprofessionellen Team</li> <li>Ausbildung einer teambezogenen Reflexionsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Befähigung zur didaktischen Entwicklung und Gestaltung ärztlicher Alltagssituationen zu kompetenzorientierten Ausbildungsformaten</li> <li>Kompetenz in der Entwicklung, Anleitung und Auswertung/Reflexion exemplarischer Planspielszenarien auf verschiedenen Ebenen (Planspielentwicklerin, anleitende:r Regisseur:in und Moderator:in bei der Umsetzung, Planspielteilnehmende:r und -beobachtende:r)</li> <li>Schärfung der persönlichen Wahrnehmung zwischenmenschlicher Interaktionen: Verbesserung der Fähigkeit zur Analyse, zum Umgang und zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse</li> </ul>

(Fortsetzung Tabelle 1)

<p><b>FIM-Modul: Kompetenzziele – Fallstudie/Projektaufgabe – Reflexion auf den Kompetenzerwerb</b></p>	<p><b>Projektarbeit</b></p>	<p><b>Theorie-Praxis-Verzahnung/ Institutionelle Wirksamkeit</b></p>	<p><b>Persönlicher Kompetenzzuwachs</b></p>
<p><b>FIM 08 Medizinökonomie</b> (rückgebunden an FIM 05 Medizinethik) Die Studierenden bearbeiten eine klinische Fallstudie unter Berücksichtigung eines möglichen Widerstreitens und ggf. erforderlichen Ausbalancieren-Müssens wirtschaftlicher, juristischer und medizinischer Erwägungen. Die Schärfung einer ganzheitlichen Entscheidungsfindung – und somit Führung – erfolgt in Auseinandersetzung mit verschiedenen fachdisziplinären Ansätzen (schwerpunktmäßig mit der Betriebs- und Volkswirtschaft), aber auch im Austausch mit Akteurinnen und Akteuren verschiedener Hierarchieebenen aus der Gesundheitspolitik und -verwaltung des Bundes und der Länder wie mit kassenärztlichen Vertreterinnen und Vertretern sowie Controllerinnen und Controllern medizinischer Einrichtungen zur operativen Alltagsgestaltung und -erfahrung. Dabei wird auch dem zunehmenden Konkurrenzdruck medizinischer Einrichtungen untereinander Rechnung getragen.</p> <p>Die Selbstreflexion zielt auf die Herausbildung eines differenzierten Entscheidungs- und Führungsverhaltens in (häufig komplexen) Dilemma-Situationen des klinischen Alltags. Diese bezieht ebenfalls die Notwendigkeit interdisziplinärer Verständigungsorientierung – wie die Befähigung dazu – mit ein.</p>	<p>„Der rechtsseitige Unterbauchschmerz“ – Medizindiagnostische und therapeutische Verfahren in der Erziehungsmessensabwägung ökonomischer und medizinethischer Positionen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfahren zur ethisch-rechtlich-wirtschaftlichen Abwägung in klinischen Dilemma-Situationen</li> <li>• Maßnahme des Qualitätsmanagements: Einführung eines klinischen Behandlungsalgorithmus mit klinischem Risikoscore</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen des Spannungsfeldes von Ethik und Ökonomie bei der Entscheidungsfindung und bei der Erstellung von Behandlungspfaden</li> <li>• Stärkung der Reflexionsfähigkeit und Empathie in Grenzsituationen des Lebens</li> <li>• Wirtschaftswissenschaftliche Auslegung von Leitlinien als Instrument zur Ressourcenallokation</li> <li>• Abgrenzung verschiedener nationaler Gesundheitssysteme</li> </ul>
<p><b>FIM 09 Controlling</b> Die Studierenden wenden ein Controlling-Instrument in ihrem beruflichen Umfeld an und prüfen dieses fallorientiert auf die Umsetzbarkeit in der öffentlichen Verwaltung (eines Bundeswehrkrankenhauses) sowie die Wirksamkeit im Gesamtsystem des Controllings ihrer medizinischen Einrichtung. Sie dokumentieren die Projekttetappen der Planung und/oder Implementierung.</p> <p>Die Selbstreflexion fokussiert auf die Passfähigkeit strategischer und operativer Controlling-Instrumente und -Verfahren beim Transfer von der Privatwirtschaft auf Einrichtungen der öffentlichen Hand (Bundeswehrkrankenhaus) und die daraus erwachsenden Modellierungsbedarfe – nicht zuletzt wiederum auch in medizinethischer Hinsicht.</p>	<p>Leistungsfähigkeitsmessung eines Krankenhauses auf der Grundlage von Risikocontrolling und Risikokennzahlen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und Umsetzung eines Controlling-Instruments für operative Komplikationen</li> <li>• Monitoring der Fachärztinnen und -ärzte in Bezug auf Anzahl und Anteil durchgeführter Leheroperationen</li> <li>• Evaluationsdesign zur Bewertung von Ausbildungsleistungen in der ärztlichen Weiterbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Befähigung zur Entwicklung und Bewertung von Qualitätsindikatoren für ein Controlling-System</li> <li>• Analyse medizinischer Daten zur Verbesserung der Patientenversorgung unter Aspekten des Controllings</li> <li>• Bewertung der eigenen Ausbildungsleistung auf der Grundlage der Befähigung zur Herleitung relevanter Kennzahlen</li> </ul>

Als Teilnehmer des obigen FIM-Pilotdurchgangs beschreibt der Autor nachfolgend exemplarisch die Projektarbeiten der Module 3 „Medizinische Fort- und Weiterbildung/Bildungsmanagement“ und 7 „Bildung und Didaktik“, die dem Themenfeld der Didaktisierung der Facharztweiterbildung zuzuordnen sind und auf denen seine Masterarbeit aufbaut. Seine modulbezogenen Ausführungen stellen dabei kriteriengeleitete Analysen (1) der kompetenzorientierten Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung im Projektverlauf, (2) der wissenschaftlichen Fundierung sowie (3) der Theorie-Praxis-Verzahnung und institutionellen Wirksamkeit im Krankenhaus dar.

### **Projektarbeit des FIM-Moduls 3**

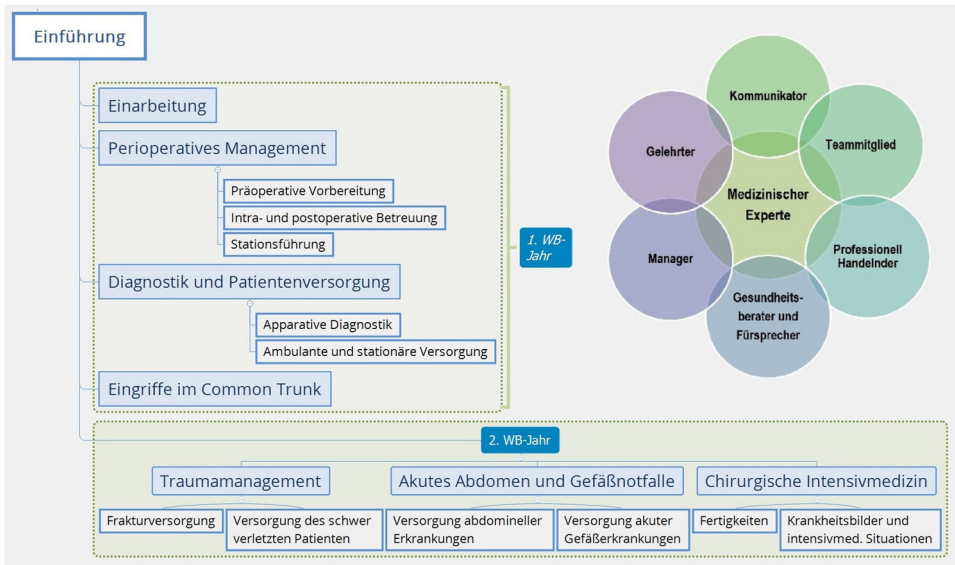
#### **„Medizinische Fort- und Weiterbildung/Bildungsmanagement“:**

#### **Kompetenzorientiertes Facharztcurriculum in der chirurgischen Weiterbildung „iSurgery“ (vgl. Wulfert 2014)**

#### **(1) Kompetenzorientierte Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung im Projektverlauf**

Als Ausgangspunkt der Projektarbeit wurden in einer SWOT-Analyse die Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken der Klinik für Allgemein- und Viszeralchirurgie im Felde der Aus- und Weiterbildung am Bundeswehrkrankenhaus Hamburg in einer Matrix gegenübergestellt und mit einem Punktesystem nach Relevanz gewertet. Daraus wurden Handlungsoptionen abgeleitet und kriteriengeleitet priorisiert. Hier stand an erster Stelle die Entwicklung eines Curriculums, welches neben dem bereits bestehenden Rotationsplan zur Weiterbildung zur Allgemeinchirurgin/zum Allgemeinchirurgen eine strukturierte Einarbeitung voranstellt, durch die Vorgabe relevanter Fachliteratur und audiovisueller Medien theoretische Inhalte abbildet sowie praktische Fertigkeiten vermitteln soll.

Als Vorbild wie Ansatzpunkt für einen normativen Rahmen wählten wir das CanMEDS-Rahmenwerk, dass sich zu diesem Zeitpunkt bereits zum „Marktführer“ entwickelt hatte und die Facharztkompetenz in ein anschauliches Rollensystem einbettet. Den einzelnen Rollen wurden Kernkompetenzen zugeordnet, die aus weiteren Basiskompetenzen bestehen. So ergibt sich eine konsequente Hierarchie mit verschiedenen Ebenen, die einen immer größeren Detaillierungsgrad erreichen. Mittlerweile ist das System so ausdifferenziert, dass eine Operationalisierung der Kompetenzen durch Lernziele, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt der Weiterbildung erreicht werden sollen, gegeben ist. Die vorrangige Aufgabe der/des Weiterbildenden ist es dann, die Lernziele in das Curriculum der Institution einzubinden (vgl. Dath, Chan & Abbott 2015). Da wir die ersten zwei Jahre der Weiterbildung, die sogenannte Basisweiterbildung (Common Trunk) nach WBO von 2003, als kritischen Zeitraum für die zukünftige Entwicklung zur Chirurgin/zum Chirurgen sehen, was sowohl die fachliche Entwicklung als auch die Entscheidung für die Fortsetzung und schließlich erfolgreiche Beendigung der Weiterbildung betrifft, begannen wir hier mit der weiteren Ausgestaltung. Die zwei Jahre wurden in verschiedene Weiterbildungsmodule strukturiert, die sich in den Rotationsplan einbetten und didaktisch sinnvoll aufeinander aufbauen.



**Abbildung 5:** Startseite von iSurgery mit curriculärer Darstellung und CanMEDS-Diagramm basierend auf Framework 2005 (deutsch) (WB-Jahr = Weiterbildungsjahr)

Das Modul „Perioperatives Management“ sollte exemplarisch für das Studiengangprojekt ausgestaltet werden. Hierfür wurde im Lernmanagement-System ILIAS eine Ordnerkategorie „iSurgery“ eingerichtet. Wir erstellten das entsprechende Lernmodul, welches in einzelne Kapitel mit kompetenzorientierten Projektaufgaben ausdifferenziert wurde, die von den Weiterzubildenden wöchentlich bearbeitet werden sollten. Als Grundlage für die Themen jeden Kapitels diente das Lehrbuch „Basisweiterbildung Chirurgie“ (vgl. Jauch, Mutschler, Hoffmann et al. 2012). Sowohl Literatur als auch Lernplattform werden aktuell durch die Kollaborationsplattform des Sanitätsdienstes der Bundeswehr ([www.san-netz.de](http://www.san-netz.de)) zur Verfügung gestellt und sind für die Angehörigen über das Internet zugänglich, was wir als Grundvoraussetzung für eine barrierefreie Nutzung sehen. Neben dem Lehrbuch wird auf Leitlinien, Studien oder Übersichtsartikel verwiesen, und an sinnvoller Stelle erfolgen Verlinkungen mit audiovisuellen Medien, die insbesondere praktische Inhalte vermitteln und die Lernenden auf unterschiedlicher kognitiver Ebene ansprechen. Durch eingebettete Erfolgskontrollen wird der Lernfortschritt gesichert, aber auch mögliche Nachbesserungserfordernisse werden bewusst gemacht.

Neben der curricularen Entwicklung wurde ein Plan zur stufenweisen Vermittlung praktischer Fertigkeiten, die für eine Chirurgin/einen Chirurgen notwendig sind, entwickelt. Dazu wurde u. a. ein ausgedienter Laparoskopieturm als Trainingsinstrument zum minimal-invasiven Operieren umgebaut, zudem ein Raum mit Trainingsmaterialien als „Simulationszentrum“ eingerichtet. Außerdem wurde erfolgreich ein computerbasierter Laparoskopiesimulator zur Beschaffung beantragt und installiert.

The screenshot shows the ILIAS learning management system interface. The main content area displays a PDF document titled "Patientenaufklärung, präoperative Aufklärung" with a large blue question mark icon. The document text is partially visible, showing sections like "11.1.1 Einleitung" and "11.1.2 Arten der Aufklärung". To the right of the PDF is a multiple-choice question: "Welche Aussage zur Aufklärung ist falsch?" with four options. The first option is selected. Below the question are buttons for "Richtig!" and "Auswerten". The interface includes a sidebar with a navigation menu and a top header with search and user icons.

**Abbildung 6:** Screenshot eines Kapitels des Lernmoduls „Perioperatives Management“ des Curriculums iSur-gery

## (2) Wissenschaftliche Fundierung

Der Entwicklung des Curriculums ging neben der SWOT-Analyse eine intensive Literaturrecherche voraus. Wir orientierten uns im Aufbau an den von Kern, Thomas und Hughes (2009) beschriebenen sechs Schritten. Die Zielgruppe, als „Generation Y“ oder auch „Digital Natives“ definiert, wurde adressiert, sodass eine digitale Darstellung des Lehrplans als „Blended Learning“-Konzept angestrebt wurde, in dem ein webbasiertes Lernangebot gemacht wird, was sich auf die klinischen Problemstellungen des Alltags im jeweiligen Weiterbildungsstand bezieht (vgl. Lewin, Singh, Bate-man et al. 2009). Als Lernmanagement-Systeme standen ILIAS und Moodle von Organisationsseite her zur Verfügung, wobei wir die über das Internet erreichbare Lösung ILIAS der Kollaborationsplattform des Sanitätsdienstes bevorzugten. In der täglichen Praxis zeigt sich allerdings, dass viele Weiterbildungsassistentinnen und -assistenten nicht solche „Digital Natives“ sind, wie angenommen, sondern häufig immer noch Bücher in Papierform bevorzugen.

Wir verglichen internationale Weiterbildungscurricula für die chirurgischen Fächer. Neben dem CanMEDS-Framework (vgl. Frank & Danoff 2007) waren das Projekt der Accreditation Council for Graduate Medical Education (vgl. Swing 2007) sowie das britische Intercollegiate Surgical Curriculum Programme (ISCP) (vgl. McKee 2008) von Interesse. Ist das kanadische Rahmenwerk aufgrund seines eindrücklichen Rollenkonzeptes und der grafischen Veranschaulichung international häufig übernom-

men, gingen viele Aspekte des ISCP in unsere Entwicklung der ersten zwei Jahre ein. Hier zeigte sich die Operationalisierung in Form von bereits formulierten Lernzielen als sehr hilfreich. Im britischen Curriculum wird auch begleitende Literatur vorgegeben, die dann Grundlage der Zwischenprüfung nach den ersten beiden Weiterbildungsjahren ist (vgl. McKee 2008). Analog bildeten wir daher die einzelnen Kapitel der Lernmodule thematisch anhand des Lehrbuches „Weiterbildung Chirurgie – In 100 Schritten durch den Common Trunk“ (vgl. Jauch, Mutschler, Hoffmann et al. 2012) ab.

Zur Vermittlung praktischer Fähigkeiten verfolgten wir den Ansatz von R. Kneebone, der eine stufenweise Vermittlung unter Nutzung von Simulation und Multimedia empfiehlt, welche in unserem Konzept auf der Lernplattform sowie im Übungsraum umgesetzt wird (vgl. Kneebone 1999).

Als in der Praxis schwierig zu realisieren erwies sich das Konzept der APT, der „Anvertraubaren professionellen Tätigkeiten“ (vgl. Berberat, Harendza & Kadmon 2013). Dabei scheitert es weniger an der Definition der Tätigkeiten, sondern an der hierzulande mangelnden Feedbackkultur mit formativen Assessments. Hier scheinen uns die Widerstände, sich mit diesen Feedbackmechanismen auseinanderzusetzen, bei der aktuell auszubildenden Chirurgengeneration zu stark. Dies wird sich vermutlich erst ändern, wenn die Modellstudiengänge flächendeckend eingeführt und die Absolventinnen und Absolventen Facharztstatus erreicht haben.

### **(3) Theorie-Praxis-Verzahnung und institutionelle Wirksamkeit**

Die Entwicklung des Curriculums begann im Rahmen des FIM-Studienganges unter Berücksichtigung der organisatorischen und intentionellen Besonderheiten der eigenen Klinik. Uns wurde schnell klar, dass ein vergleichbares Projekt in Deutschland nicht zu existieren schien und die englischsprachigen Curricula nicht 1:1 zu übertragen wären. Daher musste die curriculare Entwicklung von Grund auf geleistet und sukzessive in der Klinik erprobt werden. Teilweise wurden besonders engagierte Weiterzubildende an der Entwicklung beteiligt. Da im Krankenhaus ein arbeitstäglich Kontakt besteht, konnte schnell das erste Modul in die Weiterbildung integriert werden.

Mittlerweile sind die ersten zwei Jahre der chirurgischen Weiterbildung nach der oben genannten Struktur vollständig im Curriculum in 104 Wochenschritten mit zugehörigen Lernmodulen dargestellt. Aus den online registrierten Teilnehmenden ist ablesbar, dass sich auch über die eigene Klinik hinaus Angehörige des Sanitätsdienstes angemeldet haben. Das „Simulationszentrum“ verfügt über mehrere Arbeitsplätze zum Training der minimal-invasiven operativen Fähigkeiten und verschiedene Übungsmodelle zum Nähen und Knoten. Illustrierende Poster an den Wänden zeigen Arbeitsschritte häufiger Operationen. Die Dokumentation der Weiterbildung in einem Portfolio, wo automatisiert die durchgeführten Operationen ausgewertet werden, gelingt inzwischen über eine kommerzielle Software, die der Dienstherr zur Verfügung gestellt hat.



Die beiden am FIM-Studiengang teilnehmenden Chirurgen aus der Klinik sind nach wie vor aktiv in die Weiterbildung involviert, entwickeln das Curriculum weiter und bemühen sich um eine möglichst effektive Dokumentation. In der Durchführung von Lehrassistenzen im Operationssaal sind beide quantitativ nachweisbar überdurchschnittlich engagiert.

### **Projektarbeit des FIM-Moduls 7 „Bildung und Didaktik“:**

#### **Entwicklung eines standardisierten Formats für eine Morbiditäts- und Mortalitätskonferenz (M&M) und Erprobung durch ein Rollenspiel**

##### **(1) Kompetenzorientierte Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung im Projektverlauf**

In einer M&M-Konferenz werden innerhalb einer Klinik Behandlungsfälle besprochen, bei denen es zu unerwünschten Ereignissen gekommen ist.

Als Herausforderung für dieses Projekt kristallisierte sich schnell das Denken und Handeln auf den verschiedenen didaktischen Ebenen des zu konzipierenden und zu erprobenden Planspiels heraus. So musste nicht nur das Format der M&M-Konferenz mit den Zielen der Fortbildung und Etablierung einer Kultur zur Förderung der Patientensicherheit entwickelt werden, sondern auch ein Drehbuch für das Rollenspiel, in dem die M&M-Konferenz als Pilot ablaufen sollte, mit einem Auswertungsdesign auf allen Ebenen.

Im Rückgriff auf das Modul 3 „Medizinische Fort- und Weiterbildung/Bildungsmanagement“ folgte zuerst die thematische Verortung im Themenbereich des Komplikationsmanagements mit den Zielen der Fortbildung und Etablierung einer Sicherheitskultur, also des Umgangs mit unerwünschten Ereignissen und der entsprechenden Kommunikation mit Patientinnen und Patienten, ärztlichem, pflegerischem und administrativem Personal. Die Konferenz soll neben dem Wissenszuwachs die Qualität des wissenschaftlichen Arbeitens fördern, um medizinische Probleme evidenzbasiert lösen zu lernen. Sie soll in wertschätzender Kommunikation umgesetzt werden, ohne ein Klima der Schuldzuweisung zu schaffen. Dazu wurde ein verbindlicher Ablauf geschaffen, der mit der Präsentation eines unerwünschten Ereignisses, das im Rahmen einer medizinischen Behandlung aufgetreten ist, beginnt. Von einem an der Behandlung beteiligten Weiterzubildenden soll der Fall nach dem SBAR-Schema (Situation-Background-Assessment-Recommendation) mit Hilfe eines standardisierten Foliensatzes berichtet werden (vgl. Mitchell, Lee, Arora et al. 2012). Auf Grundlage des London-Protokolls werden mindestens zwei Faktoren, die den Verlauf der Behandlung maßgeblich bestimmt haben, identifiziert (vgl. Taylor-Adams & Vincent 2004). Durch entsprechende Literaturrecherche gelingt es, den Verlauf so weit wissenschaftlich einzuordnen, dass mindestens die Achtsamkeit der Beteiligten in vergleichbaren Fällen erhöht wird oder aber im besten Falle systematische Verbesserungen der Behandlung identifiziert und umgesetzt werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Abbildung der unterschiedlichen Sichtweisen der Beteiligten mit ihrer Wahrnehmung und Bewertung der Gesamtsituation sowie der entsprechenden Diskussion. Zur Evaluation der Konferenz dient ein Fragebogen zur Aufarbeitung des Falls und Kommunika-

tion im Hinblick auf die Sicherheitskultur. Dieser kann von allen Teilnehmenden im Anschluss an die Veranstaltung anonym ausgefüllt werden, und die Ergebnisse werden dem Vortragenden und dem Moderator zurückgespiegelt.

Nach dem Entwurf des Formates der Konferenz und der Umsetzung als Verfahrensanweisung mit dem angesprochenen Foliensatz simulierten wir einen realen komplikativen Behandlungsfall, bei dem ein Patient mit einer zu hohen Dosis blutgerinnungshemmender Medikamente bei bestehender Einschränkung der Nierenfunktion behandelt wurde, was in dieser Kombination zu einer schweren Blutung im Bereich der Lendenwirbelsäule führte. Die medizinischen Daten wurden zusammengetragen und als Krankenakte zusammengestellt. Relevante wissenschaftliche Literatur zum Fall wurde ebenfalls den Rollenspielunterlagen zugefügt.

Aus dem Kreis der Studierenden identifizierten wir drei Teilnehmende, die tragende Rollen in der Konferenz übernehmen sollten. Dazu gehörten der Klinische Direktor, der Oberarzt und die am Fall beteiligte Weiterbildungsassistentin. Die Teilnehmenden erhielten neben Informationen zum Fall Hinweise zu ihrer Rolle und deren Charakter. So sollte die Weiterbildungsassistentin als Berufsanfängerin noch ungeübt im Stationsdienst sein und wurde wiederum vom Oberarzt nicht adäquat in ihrer Tätigkeit supervidiert.

Nach Zuordnung der Rollen erhielten die Teilnehmenden ihre Rollenspielunterlagen, den Foliensatz und Literatur, womit sie sich einige Minuten vorbereiten und mit den zugeteilten Rollen identifizieren konnten. Es folgten die Vorstellung der Teilnehmenden und das Briefing des Publikums über die Zielsetzung und Regeln der Veranstaltung, ehe das Spiel mit dem Vortrag der Weiterbildungsassistentin mithilfe der vorbereiteten Folien begann.

Nach der Präsentation des Falles in der M&M-Konferenz schilderte der Oberarzt den Verlauf aus seiner Sicht. Moderiert wurde das Ganze durch den Klinischen Direktor. Beiden Führungspersonen gelang es aufgrund ihrer Rollenvorgaben dabei nicht, Schuldzuweisungen zu vermeiden, sondern sie versuchten, den Schuldigen in der jeweils hierarchisch niedrigeren Ebene zu identifizieren, sodass am Ende die Weiterbildungsassistentin nur noch dem Patienten selbst die Schuld wegen mangelnder Therapieadhärenz zuschieben konnte. Der wissenschaftliche Ansatz, mit dessen Hilfe der Fall hätte objektiv beurteilt werden sollen, um mögliche Verbesserungen abzuleiten, wurde dabei nicht verfolgt. Der Sinn und Zweck einer M&M-Konferenz, die eben Schuldzuweisungen vermeiden soll, war damit verfehlt und führte zu der beabsichtigten konstruktiven Irritation im Debriefing des Rollenspiels. Dies zeigte sich dann auch im Ergebnis der anschließenden Evaluation (Abbildung 7) und wurde im Debriefing reflektiert. Hier äußerten sich die Rollenspielenden zu ihren Empfindungen und dem defensiven Agieren aus dem Gefühl der Schuld und Scham heraus.

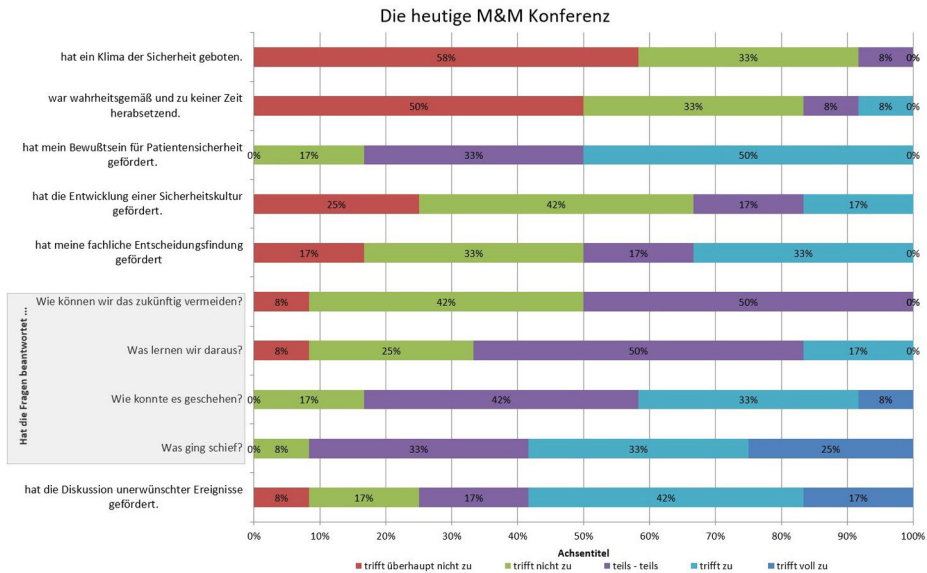


Abbildung 7: Evaluationsergebnisse des Rollenspiels zur M&M-Konferenz der Studierenden des FIM

**(2) Wissenschaftliche Fundierung**

Die M&M-Konferenz stellt ein zentrales Element zur Etablierung einer Sicherheitskultur im Krankenhaus dar. Als Instrument der Qualitätssicherung dient sie der Aufdeckung von (systematischen) oder individuellen Fehlern, als Ausbildungsformat soll sie die Achtsamkeit in vergleichbaren Situationen und durch Rückgriff auf aktuelle Leitlinien und Literatur das wissenschaftliche Arbeiten fördern (vgl. Saeger & Kopcke 2012). Ein Erfolgsfaktor dabei stellt eine einheitliche Struktur dar. Hier konnte gezeigt werden, dass das SBAR-Schema zu zuverlässigeren Ergebnissen der Konferenz führt (vgl. Mitchell, Lee, Arora et al. 2012). Während es vor einigen Jahren noch im Rahmen einer sogenannten Blame-Culture darum ging, Schuldige zu identifizieren und an den Pranger zu stellen, um Fehlverhalten, das sich nachteilig auf eine Patientin oder einen Patienten ausgewirkt hatte, zu bestrafen, ist mittlerweile ein Kulturwandel eingetreten. Zu akzeptieren, dass Irren menschlich ist und medizinische Entscheidungen häufig in einem Zustand der Unsicherheit getroffen werden, ist die Grundvoraussetzung zum kollaborativen Arbeiten im modernen Gesundheitswesen (vgl. Dickey, Damiano & Ungerleider 2003). Diese Kommunikationskultur der Wertschätzung muss eingeübt und weiterentwickelt werden. Eine Evaluation kann dabei unterstützen, eine Sicherheitskultur zu fördern und die Veranstaltung weiterzuentwickeln (vgl. Becker 2013).

Das London-Protokoll wurde gewählt, weil es die Aufdeckung von Fehlern im komplexen System eines Krankenhauses durch eine strukturierte Herangehensweise erleichtert. Dazu werden unterschiedliche Faktoren, die zur Entwicklung unerwünschter Ereignisse beitragen, betrachtet und bewertet. Hierzu gehören z. B. die Faktoren

Team (Kommunikation), Arbeitsumgebung, Patient:in oder Organisation (vgl. Taylor-Adams & Vincent 2004).

### **(3) Theorie-Praxis-Verzahnung und institutionelle Wirksamkeit**

Die M&M-Konferenz unserer Klinik hat mithilfe dieser strukturierten Herangehensweise deutlich an Qualität gewonnen. Während früher meist als Ergebnis ein schicksalhafter Verlauf stand oder ein:e Schuldige:r identifiziert wurde – wie im Planspiel authentisch vorgeführt –, wird heute durch Rückgriff auf die medizinische Literatur die Häufigkeit eines unerwünschten Ereignisses in den Gesamtkontext eingeordnet; durch die systematische Herangehensweise, verbunden mit Moderationskompetenz, werden outcome-bestimmende Faktoren identifiziert und diskutiert. Der Erfolg der Veranstaltung steht und fällt allerdings mit einer konsequenten Moderation und der Disziplin der Beteiligten, die angehalten werden sollten, Schuldzuweisungen und damit verbundene – sachlich nicht zu rechtfertigende – persönliche Herabwürdigungen zu vermeiden, was bis heute nicht immer in Gänze umgesetzt werden kann.

Sowohl die Entwicklung des Konferenzformates als auch die Umsetzung im Rollenspiel haben zu einer deutlichen Optimierung des Verständnisses von Kommunikationsprozessen in interprofessionellen Teams im Krankenhaus geführt. Dadurch gelingt es heute besser, Probleme zu erkennen, die durch einen ineffizienten oder gar toxischen Kommunikationsstil hervorgerufen werden. Das Sichtbarmachen, das Verständnis für die Entwicklung unerwünschter Ereignisse und die Ursachenanalyse haben sich verbessert, was sich letztlich auf die präemptive Vermeidung typischer Situationen auswirkt, die zu solchen Ereignissen führen können.

## **3.7.5. Perspektivenentwicklung einer Qualitätsoffensive Diversität**

Die Qualität und Zukunft des Berufsfelds Medizin hängen maßgeblich von der Fähigkeit zur interdisziplinären und -professionellen Zusammenarbeit ab. Dies zeigt sich jüngst bei der Bewältigung der Corona-Krise, bei der medizinische Herausforderungen unmittelbar mit politischen, rechtlichen, aber auch sozialen und psychologischen Implikationen verbunden sind. Eine Qualitätsoffensive kann maßgeblich dazu beitragen, die Kommunikation mit anderen Fachdisziplinen und Berufsfeldern einzuüben und gemeinsam zu Problemlösungen soziopolitischer Relevanz beizutragen.

Da der Arztberuf den Menschen in seiner ganzen Persönlichkeit – gemäß dem Dienst des Hippokrates und der Genfer Erklärung als Bekenntnis eines Berufsethos, wie im Eingang des Beitrags betont, – anspricht und fordert, sind Haltungslernen und Charakterbildung für (angehende) Führungskräfte in der Gesundheitsversorgung unverzichtbar, nicht zuletzt, weil diese wiederum den Umgang miteinander – im gemeinsamen kurativen Auftrag – maßgeblich verantworten und prägen. Daher muss „Leadership“ immer über einen „Management-Ansatz“ hinausgehen, dasselbe gilt für den Maßstab der Führungskräfteentwicklung in medizinischen Einrichtungen. Mit

dieser Zielsetzung ist es von Interesse, sich mit dem Berufs- und Führungsethos anderer Professionen auseinanderzusetzen und deren Wechselbezüge zu hinterfragen.

Im Beitrag wurde deutlich, dass die **Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung der Facharztweiterbildung**, einschließlich der **didaktischen Professionalisierung der Weiterbildungsbefugten**, noch weiterer Impulse und Anstrengungen in berufs- und fachkultureller Hinsicht bedarf. Daher sind innovative Studien- und Weiterbildungsmodelle – und damit verbunden berufsfeldübergreifende Qualitätssicherungsmaßnahmen –, die bei Führungskräften und Bildungsverantwortlichen Akzeptanz finden, von Bedeutung. Die Erfahrungen aus dem Pilotdurchgang des weiterbildenden Studiengangs „Führung in der Medizin“ bieten sich an, um mit Bildungsvertreterinnen und -vertretern anderer Berufsfelder in einen Austausch zu innovativen Lehr- und Lernformaten und zukunftsweisenden Möglichkeiten des Qualitätsmanagements zu kommen.

## Literatur

- ACQUIN (27.04.2017, 15.05.2018). *Akkreditierungsbericht. Erstmaliges Akkreditierungsverfahren Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg „Führung in der Medizin“ (M.Sc./M.A.)*. Verfügbar unter [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiAm53iueLvAhVt8LsIHdMmAhcQFjAAegQIBxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.acquin.org%2Fen%2Fprogramme-accreditation%2Fcompletedprocedures%2F%3Fcid%3D2976&usg=AOvVaw3ioif\\_invIKTDBb\\_ed8uCY](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiAm53iueLvAhVt8LsIHdMmAhcQFjAAegQIBxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.acquin.org%2Fen%2Fprogramme-accreditation%2Fcompletedprocedures%2F%3Fcid%3D2976&usg=AOvVaw3ioif_invIKTDBb_ed8uCY) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Ansorg, J., Krüger, M., Schröder, W., Krones, C. J., Hennes, N., Langer, P. & Lindhorst E. (2009). *Qualität der chirurgischen Weiterbildung in Deutschland. Berufsverband der deutschen Chirurgen*. Verfügbar unter <https://www.bdc.de/qualitaet-der-chirurgischen-weiterbildung-in-deutschland/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Approbationsordnung für Ärzte, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2405 (2002). Verfügbar unter [https://www.gesetze-im-internet.de/\\_appro\\_2002/BJNR240500002.html](https://www.gesetze-im-internet.de/_appro_2002/BJNR240500002.html) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Ärzttekammer (ÄK) Hamburg (Hg.) (2014). *Evaluation der ärztlichen Weiterbildung in Deutschland: Ein Projekt der (Landes-)Ärzttekammern Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein*. Verfügbar unter [https://www.aerztekammer-hamburg.org/files/aerztekammer\\_hamburg/aerztinnen\\_aerzte/weiterbildung/evaluation/EVA2014\\_HH03.pdf](https://www.aerztekammer-hamburg.org/files/aerztekammer_hamburg/aerztinnen_aerzte/weiterbildung/evaluation/EVA2014_HH03.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Asghari, S., Kirkland, M. C., Blackmore, J., Boyd, S., Farrell, A., Rourke, J., Aubrey-Bassler, K., Godwin, M., Oandasani, I. & Walczak, A. (2020). A systematic review of reviews: Recruitment and retention of rural family physicians. *Canadian Journal of Rural Medicine: the official journal of the Society of Rural Physicians of Canada*, 25(1), S. 20–30. Verfügbar unter [https://doi.org/10.4103/CJRM.CJRM\\_4\\_19](https://doi.org/10.4103/CJRM.CJRM_4_19) (Zugriff am: 28.12.2020).

- Bartmann, F. (2018). Die Novellierung der Musterweiterbildungsordnung: Ziele und Schwerpunkte [Amendment to the German model specialty training regulations: Objectives and key elements]. *Der Urologe*, Ausg. A, 57(8), S. 898–901. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s00120-018-0688-1> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Becker, A. (2013). Qualitätskriterien erfolgreicher Morbiditäts- und Mortalitätskonferenzen [Quality criteria for successful Morbidity and Mortality Conferences]. *Economics*, 15.
- Berberat, P. O., Harendza, S. & Kadmon, M. (2013). Entrustable professional activities - visualization of competencies in postgraduate training. Position paper of the Committee on Postgraduate Medical Training of the German Society for Medical Education (GMA). *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*, 30 (4), Doc47. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3205/zma000890> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesärztekammer (BÄK) (Hg.) (2018a). (*Muster-*)*Weiterbildungsordnung 2018*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/pdf-Ordner/Weiterbildung/20201112\\_13\\_MWBO-2018.pdf](https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/pdf-Ordner/Weiterbildung/20201112_13_MWBO-2018.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesärztekammer (BÄK) (Hg.) (2018b). *Ärztestatistik zum 31. Dezember 2018*. Verfügbar unter [https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/pdf-Ordner/Statistik2018/Stat18AbbTab.pdf](https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/pdf-Ordner/Statistik2018/Stat18AbbTab.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesärztekammer (BÄK) (Hg.) (2011a). *BÄKGround: Weiterbildung in Deutschland im leicht positiven Trend*. Verfügbar unter [https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/BAeK\\_Ground4.pdf](https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/BAeK_Ground4.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesärztekammer (ÄK) (Hg.) (2011b). *Ergebnisse der Evaluation der Weiterbildung 2. Befragungsrunde 2011: Bundesrapport*. Verfügbar unter [https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/Bundesrapport\\_2011.pdf](https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/Bundesrapport_2011.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesärztekammer (BÄK) (Hg.) (2009). *Ergebnisse der Evaluation der Weiterbildung 1. Befragungsrunde 2009: Bundesrapport*. Verfügbar unter [https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/EVA\\_Bundesrapport\\_final\\_16042010.pdf](https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/EVA_Bundesrapport_final_16042010.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesärztekammer (BÄK) (Hg.) (2008). *Dossier Ärztemangel*. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/dossiers/aerztemangel> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesärztekammer (BÄK) (Hg.) (1978). „Qualitätsverlust“ durch Ärzteschwemme (Nr. 36). Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/treffer?mode=s&wo=17&typ=16&aid=149652&s=%E4rzteschwemme> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (März 2017). *Masterplan Medizinstudium 2020*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/files/2017-03-31\\_Masterplan%20Beschlusstext.pdf](https://www.bmbf.de/files/2017-03-31_Masterplan%20Beschlusstext.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesgesundheitsministerium (BMG) (Hg.) (2020). *Krankenhausfinanzierung*. Verfügbar unter <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/krankenhausfinanzierung.html> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Bundesgesundheitsministerium (BMG) (Hg.) (2019a). *Daten des Gesundheitswesens 2019*. Verfügbar unter [https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5\\_Publikationen/Gesundheit/Broschueren/BMG\\_DdGW\\_2019\\_bf.pdf](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Broschueren/BMG_DdGW_2019_bf.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesgesundheitsministerium (BMG) (Hg.) (2019b). *Unser Gesundheitssystem*. Verfügbar unter [https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5\\_Publikationen/Gesundheit/Flyer\\_Poster\\_etc/BMG-Infografik\\_Gesundheitssystem\\_barr.pdf](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Flyer_Poster_etc/BMG-Infografik_Gesundheitssystem_barr.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesregierung (Hg.) (2020). *Make it in Germany: Das Portal der Bundesregierung für Fachkräfte aus dem Ausland*. Verfügbar unter <https://www.make-it-in-germany.com/de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Burkart, G. (1985). „Katastrophen-Physikum“ muß Konsequenzen haben. *Deutsches Ärzteblatt*, 92 (16), S. 1145–1146. Verfügbar unter <https://cdn.aerzteblatt.de/pdf/82/16/a1145.pdf?ts=09.05.2012+11%3A10%3A46> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bussche, H. van den, Niemann, D., Robra, B.-P., Schagen, U., Schücking, B., Schmacke, N., Spies, C., Trojan, A. & Koch-Gromus, U. (2018). Zuständigkeiten und Konzepte zur ärztlichen Ausbildung und Weiterbildung: Ein Plädoyer für eine Neuorientierung. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 61 (2), S. 163–169. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s00103-017-2675-x> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Dath, D., Chan, M. K. & Abbott, C. (2015). *CanMEDS 2015: From manager to leader*. Verfügbar unter <http://www.royalcollege.ca/rcsite/documents/cbd/canmeds-2015-manager-to-leader-e.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- David, D. M., Euteneier, A., Fischer, M. R., Hahn, E. G., Johannink, J., Kulike, K., Lauch, R., Lindhorst, E., Noll-Hussong, M., Pinilla, S., Weih, M. & Wennekes, V. (2013). The future of graduate medical education in Germany – position paper of the Committee on Graduate Medical Education of the Society for Medical Education (GMA). *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*, 30 (2), Doc 26. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3205/zma000869> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Dickey, J., Damiano, R. J. & Ungerleider, R. (2003). Our surgical culture of blame: A time for change. *The Journal of Thoracic and Cardiovascular Surgery*, 126 (5), S. 1259–1260. Verfügbar unter [https://doi.org/10.1016/S0022-5223\(03\)01195-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5223(03)01195-4) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Fischer, M. R. (2015). *Endlich fertig! Nationale Kompetenzbasierte Lernzielkataloge Medizin (NKL) und Zahnmedizin (NKLZ) gehen in die Erprobung*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3205/zma000977> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Flintrop, J. (2003). Bereitschaftsdienste im Krankenhaus: Das Ende einer Hängepartie. *Deutsches Ärzteblatt*, 100 (38), A 2409. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=38490> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Frank, J. R. & Danoff, D. (2007). The CanMEDS initiative: implementing an outcomes-based framework of physician competencies. *Medical Teacher*, 29 (7), S. 642–647. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/01421590701746983> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Freistühler, M., Roeder, N. & Franz, D. (2018). Institut für Qualitätssicherung und Transparenz im Gesundheitswesen. *Zeitschrift für Herz-, Thorax- und Gefäßchirurgie*, 32 (4), S. 331–338. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s00398-018-0231-0> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Gesetz zur Sicherung und Strukturverbesserung der gesetzlichen Krankenversicherung (Gesundheitsstrukturgesetz) (1992). Verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/gsg/GSG.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Gibis, B., Heinz, A., Jacob, R. & Müller, C.-H. (2012). The career expectations of medical students: findings of a nationwide survey in Germany. *Deutsches Ärzteblatt international*, 109 (18), 327–332. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0327> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Gottschling, C. (2019). *Gehaltsreport 2019: Immer besser – die finanzielle Situation von Ärzten in Deutschland*. Verfügbar unter <https://deutsch.staging.medscape.com/diashow/49000684#1> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hahn, E. G. & Fischer, M. R. (2009). Nationaler Kompetenzbasierter Lernzielkatalog Medizin (NKLM) für Deutschland: Zusammenarbeit der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) und des Medizinischen Fakultätentages (MFT). *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung*. Vorab-Onlinepublikation. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3205/zma000627> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hahn, K. & Steinhäuser, J. (2019). Strategies for rural areas: The development of and initial experiences with a training course for physicians from third countries to prepare them for medical practice in Germany. *GMS Journal for Medical Education*, 36 (3), Doc25. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3205/zma001233> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Harendza, S. & Guse, A. H. (2009). Das Medizinstudium als Bachelor- und Master-Studiengang [Medical education in a bachelors and masters system]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 52 (9), S. 929–932. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s00103-009-0923-4> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hibbeler, B. & Korzilius, H. (2008). *Arztberuf: Die Medizin wird weiblich*. *Deutsches Ärzteblatt*, 105 (12), A 609. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=59406> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hoppe (1983). Die Situation der jungen Ärzte in der zweiten Hälfte der 80er Jahre. *Deutsches Ärzteblatt*, 1983 (23), 61. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/treffer?mode=s&wo=17&typ=16&aid=135449&s=%E4rzteschwemme> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hoppe, J.-D. (1997). Die Weiterbildungsordnung. *Deutsches Ärzteblatt* -, 94(39), A-2483 / B-2121 / C-1986. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/treffer?mode=s&wo=272&typ=16&aid=7813&autor=Hoppe%2C+%F6rg%2DDietrich> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jauch, K.-W., Mutschler, W., Hoffmann, J. N. & Kanz, K.-G. (2012). *Chirurgie Basisweiterbildung: In 100 Schritten durch den Common Trunk*. Springer-Verlag.



- Jünger, J., Fischer, M. R., Duelli, R., Putz, R. & Resch, F. (2008). Konzeption, Implementierung und Evaluation eines interfakultären Master of Medical Education Programms. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 102 (10), S. 620–627. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2008.11.017> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kassenärztliche Bundesvereinigung (Hg.) (2020). *Gesundheitsdaten*. Verfügbar unter <https://gesundheitsdaten.kbv.de/cms/html/16392.php>.
- Kassenärztliche Bundesvereinigung (Hg.) (2019). *Arztzeit-Mangel*. Verfügbar unter Verfügbar unter [https://www.kbv.de/html/themen\\_38343.php](https://www.kbv.de/html/themen_38343.php) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kern, D. E., Thomas, P. A. & Hughes, M. T. (2009). *Curriculum development for medical education: a six-step approach*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Kipphoff, P. (1962). Zu viele oder zu wenig Ärzte? *DIE ZEIT* (20).
- Kneebone, R. L. (1999). Twelve tips on teaching basic surgical skills using simulation and multimedia. *Medical Teacher*, 21 (6), S. 571–575. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/01421599978988> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kopetsch, T. (2008). Ärztwanderung: Das Ausland lockt. *Deutsches Ärzteblatt*, 105 (14), A716. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/treffer?mode=s&wo=1041&typ=16&aid=59565&s=ausland&s=%E4rztmangel> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kopetsch, T. (2002). KBV-Studie zu Arztzahlen: Überaltert und zu wenig Nachwuchs. *Deutsches Ärzteblatt*, 99 (9), A 544–547. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/treffer?mode=s&wo=1041&typ=16&aid=30610&s=2002&s=kbv&s=studie> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Laschet, H. (2019). *Die Sorge um den Ärztemangel wächst*. Verfügbar unter <https://www.aerztezeitung.de/Politik/Die-Sorge-um-Aerztmangel-waechst-253732.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Lewin, L. O., Singh, M., Bateman, B. L. & Glover, P. B. (2009). Improving education in primary care: development of an online curriculum using the blended learning model. *BMC Medical Education*, 33. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-33> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Martin, W. (2008). Arbeitsmarkt für Ärztinnen und Ärzte: Neuer Ausschreibungsrekord 2007. *Deutsches Ärzteblatt*, 105 (6), A 295. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=58877> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Maudsley, G. & Strivens, J. (2000). ‘Science’, ‘critical thinking’ and ‘competence’ for tomorrow’s doctors. A review of terms and concepts. *Medical Education*, 34 (1), S. 53–60. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00428.x> (Zugriff am: 28.12.2020).
- McKee, R. F. (2008). The Intercollegiate Surgical Curriculum Programme (ISCP). *Surgery (Oxford)*, 26 (10), S. 411–416. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.mpsur.2008.08.007> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Mitchell, E. L., Lee, D. Y., Arora, S., Kwong, K. L., Liem, T. K., Landry, G. L., Moneta, G. L. & Sevdalis, N. (2012). SBAR M&M: a feasible, reliable, and valid tool to assess the quality of, surgical morbidity and mortality conference presentations. *American Journal of Surgery*, 203 (1), S. 26–31. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2011.07.008> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Montgomery, F. U. (2002). Arbeitszeiten im Krankenhaus: Resistent gegen Veränderungen. *Deutsches Ärzteblatt*, 99 (14), A 902. Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=31063> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Nock, L. (2018). *Interprofessionelle Ausbildungsstationen-Ein Praxisleitfaden. Gemeinsam besser werden für Patienten*. Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart. Verfügbar unter <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/interprofessionelle-ausbildungsstationen-ein-praxisleitfaden> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Nowossadeck, E. & Prütz, F. (2018). Regionale Unterschiede der Entwicklung der Krankenhausbehandlungen: Effekt unterschiedlicher demografischer Trends? *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 61 (3), S. 358–366. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2695-1> (Zugriff am: 28.12.2020).
- OECD (2019). *Practising doctors per 1 000 population, 2000 and 2017 (or nearest year): OECD Health Statistics 2019*. Verfügbar unter [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/4dd50c09-en/1/2/8/2/index.html?itemId=/content/publication/4dd50c09-en&mimeType=text/html&\\_csp\\_=82587932df7c06a6a3f9dab95304095d&itemIGO=oecd&itemContentType=book](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/4dd50c09-en/1/2/8/2/index.html?itemId=/content/publication/4dd50c09-en&mimeType=text/html&_csp_=82587932df7c06a6a3f9dab95304095d&itemIGO=oecd&itemContentType=book) <https://doi.org/10.1787/888934017253> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Richtlinie 93/104/EG des Rates vom 23.11.1993 über bestimmte Aspekte der Arbeitszeitgestaltung (1993). Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31993L0104&from=DE> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Saeger, H.-D. & Konopke, R. (2012). Welche Bedeutung hat die Morbiditäts- und Mortalitäts-(M & M)Konferenz für die Weiterbildung?. *Zentralblatt für Chirurgie*, 137 (2), S. 155–159. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1055/s-0030-1262678> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Senger, U. (Hg.) (20./21.01.2016, 28.01.2018). Modulhandbuch des weiterbildenden Masterstudiengangs „Führung in der Medizin“ (FIM) an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H).
- Senger, U. (22.11.2017). *Der Weiterbildungsmaster „Führung in der Medizin“ (FIM)*. Vortrag beim Runden Tisch „Medizin und Gesundheitswissenschaften“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Berlin.
- Senger, U. (19.09.2017). *Der Weiterbildungsmaster „Führung in der Medizin“ (FIM)*. Vortrag beim Führungslehrgang 2017 des Sanitätsdienstes der Bundeswehr. München.
- Senger, U. (19./21.01.2016). Antrag auf Akkreditierung des weiterbildenden Masterstudiengangs „Führung in der Medizin“ (FIM) an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H) bei der Akkreditierungsagentur ACQUIN.

- Senger, U. (2008). Hochschulisches Innovations- und Qualitätsmanagement am Beispiel der Umsetzung eines Bildungskonzepts überfachlicher Doktorandenausbildung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.) (2002 ff.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (NHHL)*. F 5.7. S. 1–30. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Senger, U. & Wulfert, C.-H. (15.09.2016). *Diversität in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Vortrag beim Bundeswehrausbildungskongress 2016 der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Senger, U. & Wulfert, C.-H. (28.01.2016). *Der Weiterbildungsmaster „Führung in der Medizin“ – Professionalisierung der Facharztausbildung*. Vortrag bei der 23. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Wehrmedizin und Wehrpharmazie, ARCHIS: Einsatzmedizin im Wandel. Hamburg.
- Swing, S. R. (2007). The ACGME outcome project: retrospective and prospective. *Medical Teacher*, 29 (7), S. 648–654. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/01421590701392903> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Taylor-Adams, S. & Vincent, C. (2004). Systems analysis of clinical incidents: the London protocol. *Clinical Risk*, 10 (6), S. 211–220.
- Wagner, F. (2020). KAP: Was hat sie gebracht? Ist nun alles neu und besser? *Pflegezeitschrift*, 73 (12), S. 10–12. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s41906-020-0946-x> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Weltärztebund (2017). *Deklaration von Genf: Das ärztliche Gelöbnis*. Verfügbar unter [https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/pdf-Ordner/International/bundesaerztekammer\\_deklaration\\_von\\_genf\\_04.pdf](https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/pdf-Ordner/International/bundesaerztekammer_deklaration_von_genf_04.pdf) (Zugriff am: 28.12.2020).
- Wesselmann, S. (2013). Zertifizierungsmodelle der onkologischen Versorgung. *Forum*, 28 (4), S. 236–239. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s12312-013-0938-5> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Wissenschaftsrat (11.07.2014). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Medizinstudiums in Deutschland auf Grundlage einer Bestandsaufnahme der humanmedizinischen Modellstudiengänge*. Dresden. Verfügbar unter [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4017-14.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4017-14.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (Zugriff am: 28.12.2020).
- World Medical Association (2017). *The Physician's Pledge: WMA Declaration of Geneva*. Verfügbar unter <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-geneva/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Wulfert (2014). iSurgery: Ein kompetenzbasiertes, innovatives Weiterbildungscurriculum für den Common Trunk Chirurgie. *Wehrmedizin und Wehrpharmazie*, (4). Verfügbar unter <https://wehrmed.de/humanmedizin/isurgery.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Wulfert, C.-H., Hoitz, J. & Senger, U. (2017). Initial Results of the Master's Degree Programme in "Leadership in Medicine" – Impact on hospital-based follow-on training of doctors. *GMS Journal for Medical Education*, 34 (5), Doc 52. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3205/zma001129> (Zugriff: am 28.12.2020).

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1</b>	Relative demografische Entwicklungen seit 1990, bezogen auf einen Basiswert von 100 (Y-Achse logarithmisch skaliert) . . . . .	228
<b>Abb. 2</b>	Relative Entwicklung verschiedener Arbeitszeitmodelle ambulant und stationär im Vergleich zur Entwicklung stationärer Fälle. Y-Achse logarithmisch skaliert . . . . .	229
<b>Abb. 3</b>	Mögliche Berufs- und Karrierewege in der Humanmedizin . . . . .	232
<b>Abb. 4</b>	Bewertung der eigenen WB-Stätte 2014 im Vergleich zu den anderen befragten chirurgischen Kliniken . . . . .	238
<b>Abb. 5</b>	Startseite von iSurgery mit curricularer Darstellung und CanMEDS-Diagramm basierend auf Framework 2005 (deutsch) . . . . .	249
<b>Abb. 6</b>	Screenshot eines Kapitels des Lernmoduls „Perioperatives Management“ des Curriculums iSurgery . . . . .	250
<b>Abb. 7</b>	Evaluationsergebnisse des Rollenspiels zur M&M-Konferenz der Studierenden des FIM . . . . .	254

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1</b>	Vom Autor durchlaufenes Pilotcurriculum des Weiterbildungsmasterstudiengangs „Führung in der Medizin“ (FIM) mit modulbezogenen Angaben zu Kompetenzziele, Projektarbeiten, institutioneller Wirksamkeit und persönlichem Kompetenzzuwachs . . . . .	242
---------------	---	-----

## Autor

Dr. Chris-Henrik Wulfert ist stellvertretender Sektionsleiter der Allgemein Chirurgie in der Klinik für Allgemein- und Viszeralchirurgie des Bundeswehrkrankenhauses Hamburg und verfügt über die Befugnis zur ärztlichen Weiterbildung in der Viszeralchirurgie.



## 3.8. Diversität und Pflege

GISELA REHFELD

### Abstract

Der Beitrag zur Qualitätsoffensive Diversität lenkt den Blick auf die Entwicklung des Pflegeberufes der vergangenen 50 Jahre und analysiert Strukturen des heutigen Berufsbildes und die sich daraus ergebenden und zukünftig notwendigen Kompetenzanforderungen. Die Träger:innen im Gesundheitswesen und die Vertreter:innen der Politik haben sich nun der Aufgabe zu stellen, neue Konzepte zu ermöglichen und auch zu finanzieren. Nur so lässt sich die zunehmende Pflegebedürftigkeit in unserer älter werdenden Gesellschaft bewältigen und ein bevorstehender Pflegenotstand vermeiden. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, dem neu geschaffenen Berufsbild der Pflegefachfrau und des Pflegefachmannes zu einem erfolgreichen Start in der Pflegelandschaft zu verhelfen. In der Stärkung der sozialen Kompetenz und damit der Persönlichkeitsbildung ist die eigentliche Aufgabe der Berufsausbildung und -begleitung im Pflegebereich zu sehen. Sich mit dem Berufsbild identifizieren und es nach außen vertreten, muss das übergeordnete Ziel der Pflegeausbildung sein und es möglich machen, dem Beruf den gesellschaftlichen Stellenwert zu geben, der ihm angemessen ist. Wie dies in der Zukunft zu ermöglichen wäre und welche Veränderungen im System dazu notwendig sein könnten, soll in diesem Beitrag aufgezeigt werden.

**Schlagerworte:** demografischer Wandel, Pflegewissenschaft, Pflegenotstand, Altenpflege, Fachkräftemangel

The contribution to the Diversity Quality Initiative draws attention to the development of the nursing profession over the past 50 years and analyses the structures of today's job profile and the future competence requirements resulting from this. Those responsible for the health care system and the representatives in politics now have the task of enabling and financing new concepts. This is the only way to cope with the increasing need for care in our aging society and to avoid an upcoming care crisis. This also makes it necessary to help the newly created profession of nursing specialist to get off to a successful start in the nursing care environment. The actual task of vocational training and support in the nursing sector is to strengthen social skills and thus develop personality. Identifying with the profession and being able to represent it to the outside must be the overall objective of nursing training and make it possible to give the profession the social status it deserves. To show how this could be made possible in the future and what changes in the system might be necessary to achieve this is the intention of this contribution.

**Keywords:** demographic change, nursing science, elderly care crisis, geriatric care, skills shortage

### 3.8.1. Einleitung

#### **Gesellschaftlicher Wandel und Auswirkungen auf die Berufs- und Arbeitswelt**

Kaum ein Tag vergeht, ohne dass in den Medien über Veränderungen in unserer Gesellschaft berichtet wird. Globalisierung, der demografische Wandel in Deutschland, Digitalisierung und die daraus resultierenden, oftmals auch als Überforderung empfundenen neuen Qualifikationen, ein verändertes Verständnis zu Arbeit, Freizeit und Entlohnung und nicht zuletzt auch die Sorge um Gesundheit und eine sichere Zukunft beschreiben Schwerpunkte einer Gesellschaft, die sich mit grundlegenden Veränderungen auseinandersetzen muss und sich den damit verbundenen Herausforderungen zu stellen hat.

Die Auswirkungen dieses Wandels sind in allen Bereichen der Berufs- und Arbeitswelt spürbar. So auch in der Pflege. Jedoch werden sie dort erst jetzt in ihrer gesamten möglichen Konsequenz wahrgenommen, da es in Krankenhäusern, Pflegeheimen wie auch in den verschiedenen Einrichtungen der ambulanten Versorgung zu offensichtlichen Engpässen kommt. Die Personalsituation im Bereich der Pflege ist mehr als nur angespannt, und eine Unterversorgung kranker und pflegebedürftiger Menschen erscheint nicht mehr gänzlich ausgeschlossen. Auch die Politik ist auf den Plan gerufen. Sie hat die Brisanz eines möglichen Pflegenotstands erkannt und sieht sich zum Handeln gefordert, zumal hier, die Situation verschärfend, der Fachkräftemangel auf die zunehmende Pflegebedürftigkeit älter werdender und damit auch zunehmend multimorbider Patientinnen und Patienten trifft. Die anstehenden Herausforderungen für die Pflegearbeit in Altenpflegeeinrichtungen und Krankenhäusern sind damit kaum mehr zu übersehen.

#### **Abgrenzung der Krankenpflege gegenüber der Altenpflege – Entwicklung der beiden Bereiche in den vergangenen Jahren**

Betrachtet man die Situation der Krankenhäuser zu Beginn der 1970er-Jahre, so stellte sich diese im Vergleich zu heute als eher beschaulich dar. Jede Einrichtung „funktionierte“ damals in ihrem eigenen kleinen „Kosmos“. Es gab Besuchszeiten, die den Rahmen für Zeiten der Kommunikation und der Ruhe festlegten. Es galt die Meinung, dass Ruhe zur Genesung beitragen sollte, und dies war damit Teil der Behandlung und der Pflege. Durch geregelte Tagesstrukturen und die Zusammensetzung des Personals ließen sich Arbeitsabläufe noch ohne häufige Unterbrechungen gestalten. Ausgebildete Kräfte, einjährig Ausgebildete, Auszubildende und Stationshilfen teilten sich entsprechend ihrer jeweiligen Qualifikation die Arbeit. Schichtdienst im heutigen Sinne gab es noch nicht. Ausreichend lange Verweildauern ermöglichten es, ohne Zeitdruck in einem verhältnismäßig geordneten Umfeld gesund zu werden, und auch sozial begründete Aufnahmen von Patienten und Patientinnen waren keine Seltenheit.

Die Zusammenarbeit des Pflegedienstes mit dem Ärztlichen Dienst unterlag klaren Regelungen und belastete den Pflegedienst nicht über Gebühr. Der Ärztliche Dienst ordnete an, der Pflegedienst führte aus. Die Dokumentation beschränkte sich,

etwas eng betrachtet, auf Temperatur, Puls, Stuhlgang und, je nach Behandlung, auf verordnete Maßnahmen sowie auftretende Besonderheiten. Die Verwaltungsbürokratie blieb im erträglichen Rahmen.

Später wurden dann erste Arbeitsanalysen in Auftrag gegeben und die Arbeit des Pflegedienstes wie auch die des Ärztlichen Dienstes einer Bewertung unterzogen, was schließlich zu einer Trennung der reinen Pflegearbeiten von denen der Behandlungspflege führte. Gehörte beispielsweise die Blutentnahme bei Patientinnen und Patienten zu den bisherigen Aufgaben des Pflegedienstes, entfiel diese Zuordnung und wurde jetzt ausschließlich der Behandlung und damit dem ärztlichen Kompetenzbereich überlassen. Die veränderte zeitliche Inanspruchnahme, mit der Stoppuhr von einem externen Beauftragten ermittelt, diente den für Arbeitsabläufe und Personalplanung Verantwortlichen als Grundlage zur Neubewertung des Zeitaufwandes einzelner Arbeitsschritte, die in diesem Fall zu einer Erweiterung des Stellenanteils beim Ärztlichen Dienst und zu einem Abzug bei den Fachkräften des Pflegepersonals führte.

Es ist davon auszugehen, dass mit dem Wegfall einer medizinische Qualifikation ausweisenden Tätigkeit und der Reduzierung des Stellenanteils innerhalb eines Pflegesystems dem Pflegeberuf ein Teil seiner Wertigkeit und damit seines Ansehens genommen wurde.

Die strikte Trennung der Pflege von der Behandlung zusammen mit der Neubewertung von Arbeitsabläufen bedeutete den Einzug verstärkt betriebswirtschaftlicher Sichtweisen, die mehr den Gesetzmäßigkeiten ökonomischer Logik und der damit verbundenen Dominanz des Geldes folgten. Die Kommerzialisierung war an der Basis unseres Gesundheitswesens angekommen und sollte auch nicht ohne Auswirkungen auf die Arbeit des Pflegepersonals bleiben.

So setzte u. a. der durch die Diagnosis Related Groups, den DRGs, (vgl. Hibbeler 2011) erzeugte Zeit- und Kostendruck den in der Krankenpflege Beschäftigten oftmals zu, ließ sie nicht selten an der Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit zweifeln und endete auch in Demotivation oder gar Resignation bis hin zur Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses.

„In den Kliniken und Altenheimen der Republik herrscht ein Arbeitsklima, das dazu führe, dass viele Pfleger ihren Beruf deutlich früher verlassen wollen als geplant – weil sie spätestens Mitte 40 oder 50 sowohl physisch als auch psychisch komplett abgearbeitet sind, berichtet Gewerkschaftssekretär Rolf Winterboer. Studien, wonach etwa ein Drittel der deutschen Pflegekräfte Burnout-gefährdet ist, bestätigen diese These.“ (Union Krankenversicherung, UKV)

Vorgegebene Fallpauschalen für kurze Verweildauern, der Einsatz komplexer technischer Systeme für Behandlung und Pflege sowie die zunehmende Bürokratisierung durch ausufernde Dokumentationsanforderungen und Vorgaben zu Qualitätssicherung und Zertifizierung nahmen dem Berufsbild viel von seinem ursprünglichen Anspruch, angemessen Zeit für die Versorgung kranker und pflegebedürftiger Menschen zu haben. Selbst kurze, persönliche Gespräche, früher unverzichtbarer Bestandteil der Pflegetätigkeit, ermöglichten sie doch Einblicke in das Befinden der zu



Pflegenden und bedeuteten gleichzeitig Zuwendung in einer gesundheitlich herausfordernden Situation, waren jetzt kaum mehr möglich.

Eine Einschätzung ihrer Arbeit nahmen Mitarbeitende des Pflegebereichs in einer von DGB und ver.di in den Jahren 2012 bis 2017 durchgeführten Repräsentativumfrage (vgl. Institut DGB-Index Gute Arbeit & ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, Bereich Innovation und Gute Arbeit 2018, S. 4 ff.) vor.

In der Altenpflegearbeit galt es seit jeher, gesellschaftliche Akzeptanz zu erlangen und sie von der fatalen Einschätzung wegzuführen, Pflegeleistungen könne ja ohne Probleme jede:r erbringen, besondere Qualifikationen seien dazu nicht erforderlich. So wurde 1969 offiziell das Berufsbild der Altenpflegerin und des Altenpflegers geschaffen, das aber trotz staatlich geregelter dreijähriger Ausbildung, zwei Jahre Theorie, jedoch unter weitgehendem Verzicht auf die Vermittlung medizinischer Inhalte und ein Jahr Pflegepraxis mit abschließender Prüfung, kaum die gewünschte Anerkennung fand, qualifizierte sie doch im Vergleich zu anderen Pflegeberufen „nur“ zur Versorgung älterer Menschen im Pflegeheim. Diese Ansicht zur „Wertigkeit“ des neuen Berufsbildes wurde oftmals auch von Angehörigen anderer Pflegeberufe nicht zuletzt auch deshalb geteilt, um die mit der Krankenpflege in der Institution Krankenhaus verbundene gesellschaftliche Anerkennung nicht zu verlieren. Die Versorgung älterer und gebrechlicher Menschen schien offensichtlich nicht besonders anerkennenswert und damit vergleichsweise unattraktiv.

### **Erwartungen an die Reform der Pflegeberufe**

An dieser Sichtweise hat sich meiner Einschätzung nach bis heute leider noch nichts Grundlegendes geändert. Jedoch stehen wir jetzt aufgrund der Bevölkerungsentwicklung und der Diskussion um das Gesetz zur Reform der Pflegeberufe und die im Jahr 2020 neu beginnende generalistische Pflegeausbildung vor einem Umbruch, den es positiv zu gestalten gilt, um Krankheit und Folgen von Behinderung als pflegerische Herausforderung für unsere Gesellschaft annehmen zu können. Die Einführung der generalistischen Pflegeausbildung zur Pflegefachfrau und zum Pflegefachmann wie auch der Studiengang zu diesem Berufsbild erscheint mir hierfür als notwendiger und geeigneter Schritt, der zukünftig zu einem insgesamt positiven Bild und zur längst fälligen Wertschätzung aller Bereiche der Pflegearbeit in unserer Gesellschaft beitragen kann. Die EU-weite Anerkennung dieser neu geregelten Pflegeausbildung (vgl. BMG 2018) tut ein Übriges dazu.

Nach über 40 Berufsjahren im Gesundheitswesen und auch heute im Ruhestand noch in verschiedenen Gremien aktiv mit der Thematik befasst, möchte ich hier einen Beitrag dazu leisten, die zukünftigen Anforderungen an die Pflegeberufe zu überdenken und zu formulieren. Erfahrungen aus meiner Arbeit der vergangenen Jahre im Bereich der Pflegepraxis und der Unternehmensführung geben mir die Möglichkeit, eine Einschätzung der aktuellen Pflegesituation und ihrer zukünftigen Entwicklung vorzunehmen. Aspekte der Gewinnung und Ausbildung von Pflegepersonal stehen dabei im Vordergrund. Vorrangiges Ziel ist es, dem Pflegeberuf zu einer Anerkennung zu verhelfen, die auf einer umfassenden Kompetenz der in diesem Bereich Tätigen beruht.

### 3.8.2. Quantitative Bedarfsanalyse und Attraktivität des Pflegeberufs

Der Deutsche Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) e. V. beschreibt in seinem 2015 veröffentlichten „Manifest der Pflegeberufe“ Folgendes:

„Pflege geht jeden an. Vom Neugeborenenzimmer bis zum Hospiz – in allen Phasen des Lebens gibt es Zeiten, in denen Menschen pflegerische Unterstützung brauchen. Und genauso vielfältig wie der pflegerische Versorgungsbedarf sind die Arbeitsfelder derjenigen, die Pflege als berufliche Dienstleistung erbringen. Ihre Zahl ist groß – knapp 900.000 Frauen und Männer mit mindestens dreijähriger pflegerischer Ausbildung sind derzeit im Pflegeberuf tätig, dazu viele Tausende mit Assistenz- und Helferqualifikation. Professionell Pflegende gehen in die Häuser, um pflegebedürftige Menschen in deren Wohnung zu unterstützen, sie sorgen auf Palliativstationen für ein schmerz- und angstfreies Lebensende in Würde, sie bringen umfangreiches Spezial- und Erfahrungswissen ein, damit Schwerstkranke oder kleinste Frühgeborene auf Intensivstationen überleben können. Pflegefachpersonen müssen sich in ihrem beruflichen Alltag immer neuen Anforderungen stellen: Sie behandeln, entscheiden, hören zu und beraten, gestalten den Alltag und koordinieren. In ihrem Beruf sind sie rund um die Uhr zentrale Ansprechpartner.“ (DBfK e. V. 2015)

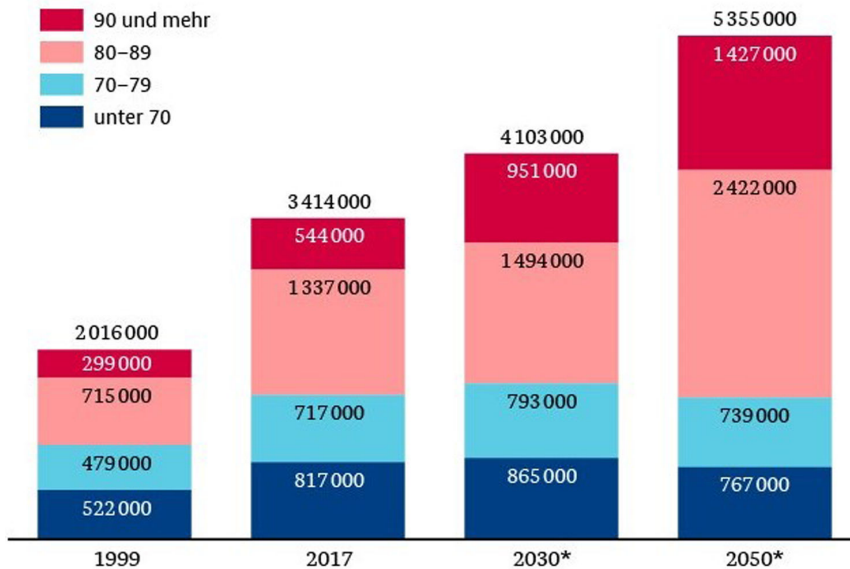
Ein ausgesprochen umfangreiches Aufgabengebiet wird hier aufgezeigt, verbunden mit einem hohen Anspruch an die Arbeit der Pfleger:innen und der großen Verantwortung für eine stetig anwachsende Zahl pflegebedürftiger Menschen, die auf professionelle Versorgung angewiesen sind.

#### Zunahme älterer pflegebedürftiger Menschen

Bei Einführung der Pflegeversicherung für häusliche Pflege 1995 und 1996 für stationäre Pflege waren etwa 1,7 Millionen Menschen pflegebedürftig. 1999 stieg die Zahl an Pflegebedürftigen auf 2,01 Millionen. Zur weiteren Entwicklung wurden vom Statistischen Bundesamt folgende Angaben gemacht:

„Im Dezember 2017 waren in Deutschland 3,41 Millionen Menschen pflegebedürftig im Sinne des Pflegeversicherungsgesetzes (SGB XI). Im Dezember 2015 lag die Zahl der Pflegebedürftigen bei 2,86 Millionen. Die starke Zunahme um + 19 % ist zum großen Teil auf die Einführung des neuen, weiter gefassten Pflegebedürftigkeitsbegriffs ab dem 01.01.2017 zurückzuführen.“ (Destatis/Statistisches Bundesamt 18.12.2018)

Davor stieg die Zahl der Pflegebedürftigen insgesamt in den zehn Jahren von 2003 bis 2013 von 2,07 auf 2,62 Millionen. Von 2013 bis 2015 wurde ein Zuwachs von 240.000 ermittelt, von 2015 bis 2017 waren es wiederum 550.000, jedoch, wie schon benannt, auch durch den weiter gefassten Pflegebedürftigkeitsbegriff verursacht. Trotzdem weisen die Zahlen deutlich in Richtung stark steigender Pflegebedürftigkeit hin, was auch der demografischen Entwicklung entspricht (vgl. Destatis/Statistisches Bundesamt 2017).



\* Annahmen: konstante alters- und geschlechtsspezifische Pflegequoten des Jahres 2017; Bevölkerungsentwicklung gemäß Variante 2 der 14. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung

**Abbildung 1:** Pflegebedürftige nach Altersgruppen 1999–2050 (BMI 2019, Demografieportal des Bundes und der Länder)

Die Abbildung 1 veranschaulicht die Entwicklung der Pflegebedürftigkeit insgesamt, d. h. unter Einbeziehung von Pflege im häuslichen und vollstationären Bereich wie auch der mit Unterstützung ambulanter Dienste. Entsprechend der Prognose wird vom Jahr 2030 mit 4,1 Millionen bis zum Jahr 2050 mit 5,35 Millionen Pflegebedürftigen zu rechnen sein (vgl. Destatis/Statistisches Bundesamt 2019).

Bei der Verteilung auf die verschiedenen Altersgruppen zeigt sich ein deutlicher Anstieg im Alterssegment von 80 bis 89 und 90 und mehr Jahren als Folge steigender Lebenserwartung durch medizinischen Fortschritt und verbesserte Lebensumstände. Gleichzeitig bedeutet ein höheres Lebensalter eine Zunahme schwerer Erkrankungen und damit auch ein größeres Risiko der Pflegbedürftigkeit, eine Konstellation, die zukünftig qualifiziertes Pflegepersonal in ausreichender Zahl erfordert.

### Beschäftigungssituation in der Pflege

Angaben zur Beschäftigungssituation in der Pflege macht die Bundesagentur für Arbeit in ihrem 2020 veröffentlichten Bericht zur Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich.

Demnach waren in Deutschland 2019 1,68 Millionen sozialversicherungspflichtige Pflegekräfte beschäftigt, 601.000 davon in der Altenpflege, 1,09 Millionen in der Krankenpflege. Diese Angaben berücksichtigen in beiden Bereichen sowohl Pflegefachkräfte, Pflegenden für Tätigkeiten als Helfer:in als auch Pflegenden mit Spezial- bzw. Expertenaufgaben. Die Zahl der Beschäftigten ist damit im Vergleich zum Vorjahr um

39.000 weiter gestiegen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020, S. 6). Jedoch lassen Prognosen, die Zahlen zur zukünftigen Pflegebedürftigkeit zugrunde gelegt, einen nicht unerheblichen Versorgungsengpass bei qualifiziertem Fachpersonal erwarten. Die große Nachfrage der Betriebe bleibt auch weiterhin bestehen, denn in der Altenpflege herrscht ein nahezu bundesweiter Mangel an examinierten Fachkräften. In der Krankenpflege ist die Situation ähnlich, jedoch nicht so stark ausgeprägt (vgl. Bundesagentur für Arbeit, S. 16 f.).

In den vergangenen fünf Jahren fanden etwa 75.000 ausländische Pflegekräfte im Rahmen der europäischen Freizügigkeit Arbeit in Deutschland. Weitere Entlastung wird sich zukünftig auch von aus EU-Ländern stammenden Fachkräften erhofft, die infolge des neuen Gesetzes zur Pflegeausbildung ohne die bisherige Anerkennungsproblematik einen Arbeitsplatz in Deutschland finden können.

Nicht unerwähnt bleiben darf die seit 2013 bestehende Zusammenarbeit der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Das Projekt „Triple Win“ verfolgt zugleich arbeitsmarkt- und entwicklungspolitische Ziele durch die Gewinnung qualifizierter ausländischer Pflegekräfte für den deutschen Arbeitsmarkt, ohne dabei die Interessen der Herkunftsländer zu vernachlässigen. Seit Programmbeginn wurden, Stand 2019, mehr als 3000 Pflegefachkräfte aus Serbien, Bosnien-Herzegowina, Tunesien und den Philippinen an Kliniken und Pflegeeinrichtungen in Deutschland vermittelt. Die notwendigen Absprachen dazu werden von der Bundesanstalt für Arbeit mit den Arbeitsverwaltungen der beteiligten Länder getroffen, die sprachlichen, fachlichen und persönlichen Voraussetzungen schon im Vorfeld und in den beteiligten Ländern geschaffen, um eine reibungslose Integration in Deutschland sicherzustellen.

### **Gewinnung junger Menschen für den Pflegeberuf**

Ein Schwerpunkt, diese Problematik anzugehen, muss sein, verstärkt Jugendlichen und Heranwachsenden Zugang zu den mit der Pflege befassten Berufen zu ermöglichen. Dies umso mehr in einer Zeit, in der Anerkennung so oft bestimmt ist von eher oberflächlichen und materiell orientierten Bewertungen und von der nicht selten zu beobachtenden, manchmal rücksichtslosen Wahrnehmung eigener Interessen. Sich in einem solchermaßen geprägten Lebensumfeld für einen Pflegeberuf zu entscheiden, ist für einen jungen Menschen sicher nicht einfach und bedarf differenzierter Informationen sowohl durch die verschiedenen Institutionen unseres Bildungssystems als auch der Medien insgesamt.

Schon in einer 2010 veröffentlichte Studie des Institutes für Public Health und Pflegforschung der Universität Bremen stellte sich u. a. heraus, dass sich Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen während der Berufswahlphase die Entscheidung für einen Pflegeberuf nicht vorstellen konnten. Danach hatten ca. 87 % der Befragten noch nie über einen Beruf in der Altenpflege und etwa 82 % über einen Beruf in der Gesundheits- und Krankenpflege nachgedacht. Bedenklich stimmt auch, dass etwa 14 % der befragten Schüler:innen wie auch 20 % der Eltern die Pflegeberufe zu den

sogenannten „Out“-Berufen zählten, Berufe also, deren Ergreifung keinesfalls infrage kommt (vgl. Bomball, Schwanke, Stöver et al. 2010, S. 13. ff).

Im Widerspruch dazu bestätigen Studien, dass die Bevölkerung auch in Deutschland vor allem den „weißen“ Berufsgruppen, in erster Linie natürlich den Ärztinnen und Ärzten, aber auch den Pflegefachkräften, großes Vertrauen entgegenbringt (vgl. z. B. Zollinger, Houchens, Chopra et al. 2019; IWW 11.10.2019; praktischArzt 07.02.2020; Statista 2020).

### **Ursachenforschung für die geringe Attraktivität des Pflegeberufs**

Sicher sind einige der Ursachen dieser Entwicklung sowohl in unserem Bildungssystem zu suchen als auch im familiären Umfeld mit seinen Erwartungen und Bewertungen bezüglich Bildung und Berufswahl.

Viele Eltern wünschen sich für ihre Kinder die Hochschulreife als Schulabschluss, verbunden mit gesellschaftlicher Anerkennung und anschließendem Studium zu einem ebenso angesehenen Beruf. Ein gleichfalls sinnvoller Weg hin zu einer praktischen Ausbildung, möglicherweise auch im Pflegebereich, ist eher nicht vorgesehen. 1999 eröffnete die Hochschule Esslingen als eine der ersten in Deutschland mit einem implementierten Studiengang der Pflegewissenschaften, der ein Hochschulstudium mit parallel laufender Praxisarbeit verband, eine weitere Perspektive des Zugangs zu den Pflegeberufen, hier aber eher im Bereich der Führungspositionen.

An der Basis leidet die Pflege, im Besonderen die Altenpflege, nach wie vor unter ihrer geringen gesellschaftlichen Anerkennung, sei es aufgrund des Umgangs mit kranken oder pflegebedürftigen Menschen in ihrer letzten Lebensphase oder der hohen Arbeitsbelastung in einem nicht immer idealen Umfeld.

### **Mediale Kommunikation zu Pflegeberufen**

Wie gehen die Medien mit der Darstellung einer prekären Pflegesituation in unserem Gesundheitswesen um? Dem Fernsehen als wohl größtem Meinungsbildner innerhalb der Medienlandschaft kommt dabei, seiner großen Verbreitung entsprechend, eine tragende und mit Verantwortung versehene Rolle zu. Neben zahlreichen Sendungen im Nachrichtenformat, in Magazinsendungen und in Gesprächsrunden transportieren manche Sendeanstalten über Jahre hinweg mit einschlägigen Krankenhausserien ein realitätsfremdes Bild voller Harmonie in der Zusammenarbeit von Ärztinnen und Ärzten und Pflegefachpersonal unter ausschließlich positiven Arbeitsbedingungen und in einer Art Hotelatmosphäre. Totale Hingabe bei der Arbeit und eine schier unerschöpfliche Hilfsbereitschaft, die bis weit in den privaten Bereich der Patientinnen und Patienten hineinreicht, sind dabei selbstverständlich. Bei aller Banalität und Realitätsferne wirken bei einem Großteil der Konsumentinnen und Konsumenten solche Sendungen höchst prägend auf Einstellungen und Erwartungen dazu, wie Pflege zu sein hat. Werden diese Vorstellungen in der Realität nicht angetroffen, wandelt sich das Bild schnell ins Negative.

Auffällig ist auch, dass zu keinem Zeitpunkt Serien zum Leben in Altenpflegeeinrichtungen im Sendeprogramm vorgesehen sind. Aber auch das ist verständlich, denn der kommerzielle Misserfolg wäre sicher, möchte sich doch kaum jemand mit dem unvermeidlichen körperlichen oder geistigen Abbau, geschweige denn mit einer eventuell bevorstehenden Pflegebedürftigkeit konfrontiert sehen. Allein die Erwähnung des Begriffs „Pflegebedürftigkeit“ weckt in vielen Menschen negative Emotionen und wird deshalb möglichst gemieden.

Dafür bieten verschiedene Sender des Öfteren Dokumentationen an, die geeignet sind, das dem Alter anhaftende Negativbild weiter zu vertiefen. So bekommen sogenannte Expertinnen und Experten die Möglichkeit, sich zu Pflegemissständen teilweise polarisierend und schuldzuweisend, gleichzeitig damit aber auch publikumswirksam zu äußern. Häufiger zu sehen sind auch Berichte über ältere und pflegebedürftige Menschen, die zur Versorgung in exotische Länder umsiedeln oder hier in Deutschland in private Wohngemeinschaften ziehen, um der Situation in deutschen Pflegeeinrichtungen zu „entfliehen“. Durch diese Art der Berichterstattung wird unnötigerweise erschwert, die Thematik von Alter, Krankheit und Pflegebedürftigkeit offen und positiv in die Diskussion zu bringen und damit im Bewusstsein der Menschen zu verankern. Sollte dies gelingen, wäre damit auch gleichzeitig eine tragfähigere Basis zu mehr Akzeptanz der Pflegeberufe geschaffen.

### **Rahmenbedingungen für die Personalgewinnung im Pflegebereich**

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich das Verständnis von Alter stark verändert. Sprechen wir heutzutage von älteren und pflegebedürftigen Menschen, handelt es sich in der Regel um Hochbetagte, die an dieser Stelle, terminologisch unkorrekt, auch mit „4. Generation“ benannt werden sollen. Wir haben nicht mehr nur drei Generationen, sondern im Grunde genommen vier, was auf die reale Lebenssituation übertragen bedeutet, dass die heute 60- bis 70-Jährigen nach wie vor zur Betreuung der Enkelgeneration zur Verfügung stehen, parallel dazu aber die eigenen hochaltrigen Eltern zu versorgen haben. Um sich auf das eigene Älterwerden adäquat vorbereiten zu können, verbleibt wenig Raum, sind sie neben Eltern und Großeltern doch selbst auch noch Töchter und Söhne mitsamt den damit einhergehenden Erwartungen und Verpflichtungen. Darüber hinaus sehen sie sich oftmals über einen langen Zeitraum hinweg im engsten Familienkreis mit einem Teil des Alterns konfrontiert, den sie für sich selbst so nicht erleben wollen.

Im Krankenhaus stellt sich die Situation völlig anders dar. Hilfe muss hier nur in Verbindung mit einer Krankheit angenommen werden und ist meist zeitlich begrenzt. Die mittlere Verweildauer hat sich inzwischen auf vier bis sechs Tage reduziert. Schwerpunkt eines Krankenhausaufenthaltes kann damit nur die Behandlung der Erkrankung durch die Ärztinnen und Ärzte sein. Die pflegerische Versorgung der Krankheitsfolgen durch qualifizierte Pflegefachkräfte folgt danach, abgesehen von der im Intensivbereich, erst an zweiter Stelle und dies in einem dafür sehr knapp bemessenen Zeitfenster. Die Finanzierungsproblematik von Krankenhausaufenthalten führt nicht zuletzt auch auf Kosten der Pflege zu möglichst kurzen Verweildauern

und schmälert damit ihren ehemals hohen Stellenwert. Die Folgen daraus sind deutlich. Das Berufsbild verliert zunehmend an Attraktivität mit all den damit einhergehenden negativen Auswirkungen auf das Berufswahlverhalten junger Menschen.

Der Rückgang der im Pflegebereich Beschäftigten verlief zunächst ohne große Aufmerksamkeit seitens der Öffentlichkeit. Krankenhäuser und Altenpflegeeinrichtungen schöpften in den vergangenen Jahren aus Ressourcen, die sich aus dem Fall der innerdeutschen Grenze sowie der Zuwanderung aus den verschiedensten Krisengebieten eröffneten.

Leider gab es kaum öffentliche Bemühungen zur Verbesserung des Ansehens der Pflegeberufe, weder von den Trägerinnen und Trägern der verschiedenen Einrichtungen noch von den im Berufsleben stehenden Fachkräften selbst. Sie klagten zunehmend öffentlich über Arbeitsbedingungen, um Aufmerksamkeit und Verständnis für ihre Situation zu erhalten. Dass dies so nicht gelingen konnte, war eigentlich nur logisch. Thema waren hier die oftmals undifferenzierten Aussagen zu ihrem Verständnis der von ihnen erbrachten Arbeit, wie beispielsweise „man pflege halt“. Häufig gering vorhandene Sprachfähigkeit und teilweise aufdringliche, stolze Selbstdarstellung wurden in den vergangenen Jahren zunehmend zum Problem. Dies erkannten auch die Verantwortlichen der Berufsverbände und der Träger:innen. Vor allem im Bereich der Altenpflege wurde mehr für das Bild in der Öffentlichkeit getan. Heimzeitungen wurden ausgegeben, ehrenamtlich Mitarbeitende gewonnen und Einrichtungen für die Öffentlichkeit attraktiver gestaltet.

Es wurde mehr ausgebildet und auch fortgebildet, Expertenstandards für Pflege (vgl. Deutsches Netzwerk für Qualifikationsentwicklung in der Pflege) halfen, die Arbeit fachlich gut zu erbringen. Wissenschaftliche Begründungen, abgeleitet von den Expertenstandards, wurden den Mitarbeitenden ins Bewusstsein gebracht. Die Individualität der Handlungen wurde dadurch reduziert und gleichzeitig die Kompetenz bezüglich der Erklärung von Handlungsanlässen gesteigert. Man konnte sich auf Expertenstandards stützen und Entscheidungen und deren Konsequenzen besser reflektieren.

Parallel dazu nahmen die Qualitätsüberprüfungen durch Heimaufsichten und den Medizinischen Dienst der Krankenkassen (MDK) zu (vgl. jüngst z. B. MDS & MDK Juni 2019; GKV-Spitzenverband 17.12.2018/02.06.2020). Die formalen Anforderungen an die Arbeitsleistung stiegen permanent. Um ihnen zu entsprechen, musste die Dokumentation ausgeweitet werden. Alle Aktivitäten waren zunächst in Papierform, später auf elektronischem Wege nachvollziehbar festgehalten worden. Somit kamen wieder neue Anforderungen auf die Mitarbeitenden zu, und für die direkte Pflege am Menschen blieb wieder weniger Zeit.

Grundsätzlich wurden die Überprüfungen von den Trägerinnen und Trägern sowie der Bevölkerung begrüßt, sollten sie doch mehr Transparenz im Pflegebereich ermöglichen und für mehr Vertrauen sorgen. Das Resultat allerdings war anders als erwartet. Die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit konnte dadurch zwar gesteigert werden, jedoch eher negativ und unter dem Gesichtspunkt, eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Pflegeleistungen sei nur mittels Überprüfung durch die ge-

nannten Institutionen möglich. Die Fähigkeit, Verbesserungsprozesse innerhalb der Altenpflege eigenständig und verantwortungsvoll zu veranlassen und zu regeln, wurde damit öffentlich einmal mehr in Zweifel gezogen.

Gleichzeitig wird das Bild der Altenpflege in großen Teilen der Bevölkerung davon geprägt, alte Menschen würden von ihren Angehörigen ins Pflegeheim abgeschoben. Diese Ansicht ist fatal, denn wer möchte denn schon gerne in einem Beruf arbeiten, dessen Leistung unsere Gesellschaft zwar mehr als dringend benötigt, dessen Anerkennung aber häufig durch die Verbreitung negativer Inhalte geschmälert wird?

Mit der Einführung der Pflegeversicherung stieg das Angebot vor allem auch im ambulanten Bereich. Zahlreiche Dienste etablierten sich mit ihren Leistungen. Darüber hinaus wurden vorwiegend weibliche Pflegepersonen, bevorzugt aus osteuropäischen Ländern, zur Unterstützung in die eigenen vier Wände geholt, eine kostengünstige Alternative, denn über Sozialversicherung und Arbeitszeit wurde zunächst nicht viel gesprochen. Auch störte sich kaum jemand daran, dass sich diese Frauen um pflegebedürftige Menschen lediglich kümmerten, weit entfernt vom Anspruch der professionellen Pflege. An dieser Entwicklung war gut zu erkennen, dass es nicht immer zwingend notwendig war, ausschließlich Fachkräfte in den Haushalten einzusetzen, sondern Menschen, die Ansprechpartner:innen für allein lebende Menschen sein konnten, die Tagesstrukturen vorgaben, auf die regelmäßige Einnahme der Mahlzeiten und auf ein gepflegtes Erscheinungsbild der versorgten Personen achteten. So ließ sich grundsätzlich anhand dieser Betrachtungen ableiten, dass Vereinsamung eine der größten Herausforderungen für die Zukunft bedeutet und dass auch an Demenz erkrankte Menschen, solchermaßen betreut, sehr viel länger in ihrer häuslichen Umgebung verbleiben konnten.

Um dies zu unterstützen, wurden auch neue, sogenannte „aufsuchende Konzepte“ entwickelt. Als Beispiel sei in Baden-Württemberg der Sozialpsychiatrische Dienst der Stadt Esslingen am Neckar genannt. Projekte dieser Art sind mittlerweile deutschlandweit zu finden. Zudem wurden Wohngemeinschaften als neues Angebot angenommen. Auf die Frage, wie längerfristig mit Vereinsamungstendenzen umzugehen sein wird, ist bisher noch keine abschließende Antwort gefunden. Hoffen lassen Veränderungen, die sich momentan in der Generation der Sechzigjährigen abzeichnen. Trainings- und Gesundheitsprogramme, in Gruppen durchgeführt, gewinnen zunehmend an Attraktivität, werden gerne angenommen und dienen nicht ausschließlich der Gesunderhaltung, sondern auch der Schaffung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte.

### **3.8.3. Kompetenzanforderungen und Pflegeausbildung im Zeichen des sich wandelnden Pflegeberufs**

Das Berufsbild der Pflege hat sich zu einer hochkomplexen und speziellen gesellschaftlichen Aufgabe entwickelt. Das umfassende Wissen aus Pflegewissenschaft, Medizin, Gerontologie und Pädagogik verlangt, auf alte und junge Patientinnen wie



Patienten angemessen professionell einzugehen. Einmal erworbene Qualifikationen reichen für deren Versorgung nicht mehr aus. Die Medizin entwickelt sich ständig weiter, und so müssen Ausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie auch Studium laufend den Veränderungen angepasst werden.

### Kompetenzprofil des Pflegeberufs

Pflegkräfte verfügen in der Regel über eine umfassende und vielfältige **Handlungskompetenz**, die sie befähigt, eine zielorientierte Pflege auf der Basis einer fundierten Problemanalyse selbstständig durchzuführen und den gesamten Therapieprozess mitzugestalten. Besonders in speziellen Bereichen wie der Geriatrie, der Onkologie oder der Palliativversorgung, wo es sich um komplexe und langwierige Pflege- und Versorgungssituationen handelt, kann auf profilierte Kompetenzen im fachlichen, methodischen, sozialen, personalen und ethischen Bereich nicht verzichtet werden.

Um die Aufgabenstellung auf qualitativ hohem Niveau und wirksam lösen zu können, ist umfangreiches theoretisches und fachübergreifendes Wissen erforderlich. Die pflegerische Fachkompetenz umfasst neben den theoretischen Kenntnissen auch anwendbares Handlungswissen, praktische und intellektuelle Fähigkeiten sowie eine fachlich profilierte Einstellung und Haltung zum eigenen beruflichen Aufgabebereich.

Was ist dazu notwendig? Es bedarf einer Vielzahl verschiedener und evidenzbasierter Verfahren, um der Komplexität der Anforderungen an die Pflegesituation angemessen zu begegnen.

Vor allem im Bereich der Geriatrie wird eine umfassende **Methodenkompetenz** benötigt, um die gemeinsam mit der oder dem Pflegebedürftigen bzw. den Patientinnen und Patienten vereinbarten rehabilitativen Ziele in Therapie und Pflege erreichen zu können.

Es ist keine Frage, dass dazu ein systematisches, planmäßiges und begründetes Vorgehen entscheidend ist, besonders unter sich ständig ändernden Rahmenbedingungen. So sind es die wesentlichen Anforderungen, sinnvolle Interventionen dafür auszuwählen, das Fachwissen zielgerichtet aufzuarbeiten und anzuwenden und neue Instrumente, Methoden und Modelle zu entwickeln. Diesen Anforderungen müssen sich Pflegekräfte stellen können.

Pflege hat im Wesentlichen mit Interaktion, Beziehungsaufbau und Kommunikation zu tun. So benötigt das Pflegepersonal eine ausgeprägte **soziale Kompetenz**. Sie ist nötig, um in den unterschiedlichen Zusammenhängen der Beziehung zu Pflegebedürftigen, deren Angehörigen oder auch zu externen Institutionen situationsgerecht und adäquat zu handeln, und dies dazu noch in einem interdisziplinären Team.

Dabei ist es die Aufgabe der Pflegenden, mit anderen Personen aktiv und erfolgreich in Beziehung zu treten, auf deren Bedürfnisse und Anliegen einzugehen und diese ernst zu nehmen.

Sozial kompetent zu handeln, bedeutet Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Team- und Kooperationsfähigkeit sowie die Übernahme von Verantwortung für zen-

trale Aufgaben in den unterschiedlichen Pflegesettings, einmal für sich selbst als professionell Agierende, aber auch für andere.

Dem Ethikkodex des International Council of Nurses entsprechend, müssen Pflegende ihre persönliche Einstellung und Haltung zur beruflichen Tätigkeit an diesem orientieren, den jeweiligen Gegebenheiten anpassen und bewusst reflektieren. Dazu braucht es u. a. Verantwortungsbereitschaft, Motivation, Eigeninitiative und Engagement. **Persönliche und ethische Kompetenz** bilden damit zwei gleichwertige Säulen, die Schlüsselqualifikationen beinhalten, denen Pflegeexpertinnen und -experten in der Gesundheitsversorgung einen hohen Stellenwert beimessen (vgl. International Council of Nurses 2012).

### Pflegeausbildung und Weiterbildung

Betrachtet man jedoch die aktuelle Situation in vielen Bereichen der Pflege unter diesem Gesichtspunkt, so ist unschwer zu erkennen, dass die gewünschten Qualifikationen in eher geringem Maße vorhanden sind. Hier müssen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ansetzen, auch wenn sie zunehmend von einem Großteil der Fachkräfte als Belastung empfunden werden, da jede Freistellung eine Mehrbelastung für die restlichen Teammitarbeitenden erwarten lässt. Genau hierin ist die Herausforderung für Träger:innen und vor allem für Kranken- und Pflegekassen, aber auch für die Politik zu sehen. Es darf nicht nur gefordert werden, es muss dazu auch gefördert und vor allem auch finanziert werden. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde mit der Einführung von Praxisanleitenden bzw. Mentorinnen und Mentoren als Ansprechpartner:innen für die Auszubildenden schon getan.

Auch erscheinen die neue generalistische Pflegeausbildung und der von einer Fachkommission als Ausbildungsgrundlage dazu erarbeitete Rahmenplan (vgl. Fachkommission nach dem Pflegeberufegesetz 2019) besonders geeignet, den Auszubildenden die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen erleichtern, in ihrem zukünftigen beruflichen Umfeld verantwortungsvoll, motiviert und damit auch gerne zu arbeiten.

Kurze Verweildauer im Krankenhaus und in Pflegeeinrichtungen, Patientinnen und Patienten im Pflegeheim, ältere und kranke Bewohner:innen und Menschen mit Behinderung im Krankenhaus machen Pflege nicht einfacher und lassen erahnen, mit welchen besonderen Herausforderungen der Pflegeberuf konfrontiert sein wird. Versorgung wird immer vielschichtiger und damit anspruchsvoller.

Zugleich richtet sich das Berufsbild der Pflege mit der neuen Ausbildung auch international aus, denn in vielen europäischen Ländern wird schon lange generalistisch ausgebildet, der Altenpflegeberuf ist dort unbekannt. Trotzdem kann dieser berufliche Weg, wie auch der hin zur Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, nach zwei gemeinsamen generalistischen Ausbildungsjahren und durch die Vertiefung der angestrebten Fachrichtung im dritten Ausbildungsjahr, auch weiterhin beschritten werden. Die EU-weite Anerkennung bleibt jedoch dem eigentlichen Berufsziel der generalistischen Ausbildung hin zum Berufsbild Pflegefachfrau und Pflegefachmann vorbehalten.

1.Jahr	2.Jahr	3.Jahr	Berufsbezeichnung
Generalistische Ausbildung in Theorie und Praxis		Kinderkrankenpflege	Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/in
		Generalistik, Vertiefung Pädiatrie	Pflegefachfrau/ Pflegefachmann
		Generalistik	
		Generalistik, Vertiefung Altenpflege	Altenpfleger/in

**Abbildung 2:** Fachschulische Pflegeausbildung ab 2020 (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe [DBfK] 2020)

### Akademisierung des Pflegeberufs

Neben der beruflichen Pflegeausbildung bietet sich auch die Möglichkeit eines Studiums zur Pflegefachfrau oder zum Pflegefachmann mit den akademischen Abschlüssen zum „Bachelor of Science“ oder „Master of Science“. Dieses Pflegestudium eröffnet erweiterte Karrieremöglichkeiten und Aufstiegschancen (vgl. TarGroup Media GmbH & Co. KG 2020).

Damit sind ausgesprochen gute Voraussetzungen von großer Flexibilität gegeben, um erfolgreich für dieses Berufsbild zu werben. Schulen, Hochschulen und Träger:innen sind aufgefordert, neue Personalentwicklungskonzepte bereitzustellen und für kurze Praktika genaue Zielvorstellungen zu formulieren und umzusetzen. Ob dies in nächster Zukunft so schon ohne größere Hindernisse reibungslos möglich sein wird, ist fraglich, denn die Verantwortlichen beklagen, wie generell im gesamten Bereich der beruflichen Ausbildung zu beobachten, einen auffälligen Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern.

So wird es bei wenig herausragenden Merkmalen der Eignung besonders auf die während der Einstellungsprozedur gewonnene Einschätzung zur Entwicklungsfähigkeit einer Bewerberin oder eines Bewerbers ankommen. Keine leichte Aufgabe, da dies auch die differenzierte Befragung und Bewertung durch dafür qualifizierte Personen voraussetzt. Ebenfalls von Bedeutung für das Erreichen des Ausbildungszieles ist die unterstützende Begleitung durch entsprechend befähigte Personen während der gesamten Ausbildungszeit. Einem vorzeitigen Abbruch der Ausbildungssituation, heute ein generell verbreitetes Problem, kann so mit einiger Sicherheit entgegengewirkt werden.

### Initiativen der Personalgewinnung

Ein Konzept zur Mitarbeitengewinnung muss selbstverständlich neben den Berufserfahrenen und Quereinsteigerinnen und -einsteigern auch Auszubildende und Berufsanfänger:innen berücksichtigen und allen Verantwortlichen der verschiedenen Führungsebenen einer Einrichtung als verbindlich geltend vermittelt werden.

Zunächst jedoch muss Klarheit darüber geschaffen werden, wie sich die Zusammensetzung der Mitarbeitenden bezüglich ihrer Qualifikationen und ihres Einsatzprofils darstellt, welche Nationalitäten in welcher Zahl vertreten sind, welcher Altersdurchschnitt aktuell vorliegt und wie hoch der Anteil derer ist, die voraussichtlich zu einem vorhersehbaren Zeitpunkt in den Ruhestand treten werden.

Besonderes Augenmerk muss auf die Auszubildenden gelegt werden. Einige Fragestellungen, deren Einbeziehung besonders auch die Situation der neu angeworbenen Auszubildenden betrafte, könnten sein:

- Wie lassen sich Begrüßungsrituale gestalten und wie ist danach weiter zu verfahren?
- Welche gemeinsame Zielsetzung gibt es?
- Welchem Leitbild folgt die Einrichtung, und liegt dieses in den notwendigen Übersetzungen vor?
- Wie ist den neu hinzukommenden Auszubildenden ein Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln?
- Welche Mitarbeitenden mit passendem Sprachhintergrund können als Patinnen und Paten eingesetzt werden?
- Welche Möglichkeiten zur Begleitung der neuen Auszubildenden durch Kolleginnen und Kollegen gibt es?

Damit es gelingt, solchen Fragestellungen adäquat zu begegnen und sie im Berufsalltag erfolgreich umzusetzen, muss das Stammpersonal einer Einrichtung eingebunden und vor allem auch mitgenommen werden.

### **Wertschätzung und Förderung der Pflegemitarbeitenden**

Wie oft berichten Mitarbeitendenvertretungen von Klagen des Personals über eine zu geringe Beachtung und Wertschätzung durch die Vorgesetzten: Anerkennung und manchmal auch nur einfaches Lob auszusprechen, könnte so manche Empfindlichkeit vermeiden. Auch in dramatischen Lebenssituationen, beispielsweise belastet von Scheidung oder Trauererlebnissen, dürfen sich die Mitarbeitenden auf keinen Fall allein gelassen fühlen. Viele Pflegemitarbeiter:innen wählten doch diesen Beruf, um „für Menschen da zu sein“, und genau dafür wollen auch sie geachtet und anerkannt werden und Wertschätzung erfahren.

Natürlich erschweren auch reale Fakten das Arbeiten im Pflegebereich. So ist das Gehalt vor allem in den Ballungsgebieten kaum mehr ausreichend, um Mieten und Lebensunterhalt zu bestreiten, und viele Mitarbeitende sehen sich zur Aufnahme einer Zweitbeschäftigung gezwungen. Das ist bei Schichtdienst meist möglich. Allerdings wird dabei den notwendigen Erholungszeiten kaum Beachtung geschenkt, was einen Anstieg der Krankheitsraten zur Folge hat. Auch die Flexibilität zur kurzfristigen Aushilfe bei Personalengpässen nimmt deutlich ab. So haben sich einige Krankenhausleitungen auf ein Zulagensystem und „Springer:innen“ in ihren Einrichtungen eingelassen, wobei stark anzuzweifeln ist, dass dies ohne negative Auswirkungen auf die Teambildung und die Arbeitsplatzzufriedenheit bleiben wird.

Es ist daher angeraten, dass sich Träger:innen für ein eigenes Qualitätsmanagement (vgl. Dienste für Menschen gGmbH 2020) entscheiden. Veränderungen können so schneller erkannt werden, und es wird möglich, wirkungsvoll mit entsprechenden Vorgaben zu reagieren.

Die Mitarbeitenden erhalten von der Geschäftsführung die Rückmeldung zur Gesamtleistung der Einrichtung und dazu, welchen neuen Erkenntnissen entsprechend, Veränderungen vorgenommen werden sollen. Diese Feedbacks können die Zusammensetzung des Personals, die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Nationalitäten, den Ausbildungsstand der Mitarbeitenden, die Anzahl der Auszubildenden oder die Mitarbeitendenfluktuation betreffen, jedoch auch Aussagen zur Klientel, beispielsweise zu deren Verweildauer und Pflegegraden beinhalten. Eingebunden sind dabei alle Bereiche der Pflegeeinrichtung, die sich gemeinsam für den Pflegeerfolg verantwortlich fühlen.

### **3.8.4. Gestaltungsansätze zur Bewältigung der Herausforderungen für Führungskräfte und Lehrende in Pflegeberufen**

Die Entwicklungen im Pflegebereich lassen unschwer erkennen, welche Verantwortung auf Führungskräfte und Lehrende zukommt.

#### **Implementierung der Pflegepädagogik**

Für die Lehrenden steht selbstverständlich der Ausbildungsbereich an vorderster Stelle. Voraussetzung für die Neuausrichtung des Berufsfeldes der Pflege ist, dass Erkenntnisse der Pflegepädagogik zur Anwendung im praktischen Pflegebetrieb umgesetzt werden können, wobei es sich hier um vielschichtige Inhalte der Pflege- und Gesundheitswissenschaft, der Soziologie und Psychologie wie auch der Didaktik handelt. So entwickelte sich das Berufsbild der Lehrenden von der Unterrichtsschwester und des Unterrichtspflegers vergangener Jahrzehnte durch zunehmende Akademisierung über die Diplom-Pflegepädagogin und den Diplom-Pflegepädagogen hin zum Hochschuldozenten und zur Hochschuldozentin. Inzwischen ersetzen Bachelor- und Masterstudiengänge die entsprechenden Diplomstudiengänge. Die Möglichkeit zur Pflegeausbildung mit akademischem Abschluss vergrößert das Angebot damit weiter.

In der Zwischenzeit wird dem Studium der Pflegewissenschaften, des Pflegemanagements und der Pflegepädagogik immer mehr Aufmerksamkeit zugesprochen. So sollen vor allem die Studierenden an neuen Versorgungsstrukturen mitwirken und nach Abschluss des Studiums in leitenden Positionen pflegerischer Einrichtungen arbeiten.

### **Gleichstellung der Pflege mit der Medizin**

Leider fehlt nach wie vor noch die Gleichstellung mit der Medizin. So wäre es an der Zeit, dass studierten Pflegekräften auch die Verordnungskompetenz für Pflegemaßnahmen und Pflegehilfsmittel zugesprochen würde. Es ist nicht länger nachvollziehbar, weshalb ausschließlich Mediziner:innen Inkontinenzmittel oder andere Hilfsmittel verordnen, beinhaltet doch die Ausbildung der Pflegewissenschaft und des Pflegemanagements neben fachlichen Schwerpunkten vor allem auch die Grundlagen der Betriebswirtschaft. Die Verantwortung für die betriebswirtschaftlichen Rahmenbedingungen unter Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Gesichtspunkte nimmt in den Einrichtungen ein immer größeres Ausmaß an. Mit der Fähigkeit, Organisation und betriebswirtschaftliche Sicherheit in Pflegeheimen, Krankenhäusern und ambulanten Diensten adäquat zu gestalten, steigt auch die Attraktivität des Pflegebereichs allgemein. Somit wäre der Gewinnung von Fachkräften und Auszubildenden in der Zukunft eine bessere Basis gegeben.

### **Förderung generalistisch ausbildender Fachkräfte der Pflege**

Zur Umsetzung der Theorie in die Praxis wurde vom Gesetzgeber die Vorgabe gemacht, dass Auszubildende ausschließlich durch geeignete Fachkräfte anzuleiten sind. Sie sollen sowohl den Kontakt mit der Schule als auch mit dem Ausbildungsplatz garantieren. Praxisanleiter:innen können zukünftig für diese Aufgabe freigestellt werden. Die Weiterentwicklung der Pflegearbeit und die Herausforderungen einer generalistischen Ausbildung, verbunden mit den zahlreichen, dafür kürzeren Praxiseinsatzzeiten, machen dies zur unbedingten Voraussetzung.

Allerdings ist jetzt schon wieder von verschiedenen Trägerinnen und Trägern der Altenhilfe die Sorge zu vernehmen, dass die einheitliche Ausbildung zu einem weiteren Personalmangel im Bereich der Altenhilfe führen könnte, weil mit einer Zuwendung zu den Krankenpflegeberufen zu rechnen sei. Dies muss nicht zwangsläufig zugunsten der Arbeit im Krankenhaus ausfallen, gelänge es, den zukünftigen Auszubildenden Pflege als Gesamtaufgabe zu vermitteln.

Dazu die folgende Interpretation von Pflege:

„Pflege ist Diagnose, Planung, Förderung oder Übernahme der Tätigkeiten, die jemand zur Erhaltung seiner Gesundheit ausüben würde, wenn er dazu genügend Kraft, Wissen und Willen hätte. Der Patient wird dabei konsequent im Zusammenhang mit Biographie, kultureller Herkunft, persönlicher Wertsetzung und Zielsetzung und familiärem, gesellschaftlichem und ökologischem Umfeld gesehen“. (Runge & Rehfeld 2001/1995, S. 156)

Kann man sich dieser Pflegedefinition anschließen, wird sehr schnell klar, in welchem komplexen System man sich mit seiner Berufswahl begibt, welches Wissen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausübung eines Pflegeberufes Voraussetzung sind.

Deutlich wird darin auch die Hoheit, die die/der Patient:in bei seinen Entscheidungen behält. So ist eine der wichtigsten Voraussetzungen, um Patientinnen und Patienten oder deren Angehörigen zu eigenen Entscheidungen zu führen, die Fähig-

keit zur Kommunikation. Hier schließt sich wieder der Kreis. So ist die gemeinsame Sprache, sind die gemeinsamen fachlichen Expertisen Grundvoraussetzung, um das Ansehen des Pflegeberufs zu steigern. War es früher für Pflegemitarbeitende wichtig, schweigen zu können, so ist es in der heutigen Zeit mehr denn je Voraussetzung, zum richtigen Zeitpunkt, zur richtigen Sache und zur richtigen Person das Richtige zu sagen.

### **3.8.5. Zukunftsperspektiven einer für Nachwuchskräfte attraktiven Institutionalisierung der Pflegekultur**

In der Altenpflege wäre für die Zukunft vorstellbar, nicht ausschließlich an der starren Fachkraftquote von 50 % festzuhalten, sondern sich an der Zusammensetzung der Pflegegrade in einer Einrichtung zu orientieren. Mehr Pflegefälle eines höheren Pflegegrades benötigen einen größeren Fachkräfteanteil. Folgende Veränderungen zur Flexibilität bei der Aufgabenverteilung wären vorstellbar:

- (1) Eine ausreichende Anzahl von Fachkräften steht zur Aufnahme von Neuzugängen zur Verfügung und erstellt eine jeweils individuelle Pflegeplanung, wenn möglich gemeinsam mit der oder dem zu Pflegenden und/oder auch mit den Angehörigen.
- (2) Mitarbeitende aus den Wohnbereichen mit besonderer Befähigung im Umgang mit Angehörigen begleiten diese beim Abschied von einem Familienmitglied, das sich in der Sterbephase befindet.
- (3) Eine Kurzausbildung für einjährig Ausgebildete und auch für Hilfskräfte wird angeboten, die Kurse für die Grundpflege, die Essenseingabe bei Schluckstörungen, Medikamentenlehre und Prophylaxen vorsieht.
- (4) Die Weisungsbefugnis liegt bei den Fachkräften, die durch regelmäßige Visiten die Krankenbeobachtung und die Wirkung der Medikamente prüfen und zusammen mit den behandelnden Ärztinnen und Ärzten sowie den Betreuerinnen und Betreuern Neuverordnungen absprechen und die Pflegeplanung anpassen. Die Voraussetzung dazu wäre jedoch, dass die Träger:innen freie Hand in der Organisation des Ablaufes und des Einsatzes der Mitarbeiter:innen haben. Leider ist das bis heute nicht der Fall. Die Heimaufsichten prüfen jeden einzelnen Dienstplan nach ihren formalen Vorgaben.

Das alles bedeutet für die Führungskräfte, neben den zu erfüllenden formalen Vorgaben immer wieder neue Konzepte für die Zukunft zu entwickeln, die Mitarbeitenden für geänderte Arbeitsabläufe zu gewinnen und mit ihnen gemeinsam an deren Umsetzung zu arbeiten. Ob in Krankenhäusern, in der stationären und ambulanten Altenpflege, es gibt schon viele kreative Maßnahmen, die geeignet sind, das Berufsbild der Pflege in der Öffentlichkeit positiv darzustellen. So werden beispielsweise digitale Bewerbungsportale selbstverständlicher, es werden Kinderbetreuungs- und Wohnungsangebote oder auch flexible Arbeitszeitangebote gemacht und Informationsveranstaltungen zu Karrieremöglichkeiten sowie Bewerberinformationstage von Fachkräften

und Auszubildenden gestaltet. Ausbildungsmessen oder Präsentationen des Berufsbildes in Schulen sind in der Zwischenzeit selbstverständlich. Bei der Anwerbung ausländischer Mitarbeiter:innen und Auszubildender ist genau zu überlegen, wer an welcher Stelle in die Einrichtung integriert werden könnte und wer beispielsweise als unbegleitete/r Jugendliche/r eine Ausbildung in einem fremden Land ohne seine Familie zu bewältigen in der Lage ist. Die Erfahrungen haben jedoch gezeigt, dass oftmals aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten und Beschränkungen wie beispielsweise der Duldungsstatus einer reibungslosen beruflichen Integration im Wege stehen.

### Ausblick

In der Stärkung der sozialen Kompetenz und damit der Persönlichkeitsbildung ist die eigentliche Aufgabe der Berufsausbildung und -begleitung im Pflegebereich zu sehen. Sich mit dem Berufsbild zu identifizieren, es nach außen zu vertreten, ohne sich unter dem Druck geringer gesellschaftlicher Akzeptanz „wegzuducken“, muss das übergeordnete Ziel der Pflegeausbildung sein. Wenn es gelingen könnte, wieder die Begeisterung für einen Beruf zu wecken, der jeden Tag eine neue Herausforderung darstellt, der die Möglichkeit bietet, eigene Entscheidungen zu treffen und sie auch darzulegen, dann wird es auch möglich sein, diesem Beruf wieder den gesellschaftlichen Stellenwert zu geben, der im zusteht.

## Literatur

- Bomball, J., Schwanke, A., Stöver, M., Schmitt, S. & Görres, S. (2010). *Imagekampagne für Pflegeberufe auf der Grundlage empirisch gesicherter Daten. Einstellungen von Schüler/innen zur möglichen Ergreifung eines Pflegeberufes*. Ergebnisbericht. IPP (Instituts für Public Health und Pflegeforschung)-Schriften, Ausgabe 05/2010. Universität Bremen, Fachbereich 11 Human- und Gesundheitswissenschaften. Verfügbar unter [https://www.ipp.uni-bremen.de/uploads/IPP\\_Schriften/ipp\\_schriften05.pdf](https://www.ipp.uni-bremen.de/uploads/IPP_Schriften/ipp_schriften05.pdf) (Zugriff am: 27.07.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2020). *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt–Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich*. Nürnberg. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Altenpflege.pdf> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (o. J.). *Projekt Triple Win. Ein Projekt in Kooperation der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit zur nachhaltigen Gewinnung von Pflegekräften aus dem Ausland*. Verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/Triple-Win-Pflegekraefte> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (Hg.) (2018). *Pflegeberufegesetz*. Verfügbar unter <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz.html> (Zugriff am: 27.07.2020).



- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (Hg.) (2019). *Demografieportal des Bundes und der Länder*. Verfügbar unter [https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/ZahlenFakten/Pflegebeduerftige\\_Anzahl.html](https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/ZahlenFakten/Pflegebeduerftige_Anzahl.html) (Zugriff am: 27.07.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (Hg.) (18.12.2018). *3,4 Millionen Pflegebedürftige zum Jahresende 2017*. Pressemitteilung Nr. 019. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/12/PD18\\_501\\_224.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/12/PD18_501_224.html) (Zugriff am: 27.07.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (Hg.) (2017). *Pflegestatistik Deutschlandergebnisse*. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Pflege/Publikationen/Downloads-Pflege/pflege-deutschlandergebnis-se-5224001179004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Pflege/Publikationen/Downloads-Pflege/pflege-deutschlandergebnis-se-5224001179004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 27.07.2020).
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) e. V. (Hg.) (2020). *Fachschulische Pflegeausbildung ab 2020*. Verfügbar unter <https://www.dbfk.de/de/themen/Bildung.php> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) e. V. (Hg.) (2015). *Mein Beruf: Pflege – Das Manifest der Pflegeberufe*. Verfügbar unter [www.dbfk.de/manifest](http://www.dbfk.de/manifest) (Zugriff am: 27.07.2020).
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) (Hg.) (o. J.). *Wenn alle gewinnen – internationale Pflegekräfte für Deutschland*. Verfügbar unter [https://www.giz.de/de/mit\\_der\\_giz\\_arbeiten/11666.html](https://www.giz.de/de/mit_der_giz_arbeiten/11666.html) (Zugriff am: 27.07.2020).
- Deutsches Netzwerk für Qualitätsentwicklung in der Pflege (DNQP) (Hg.) (o. J.). *Expertenstandards und Auditinstrumente*. Hochschule Osnabrück. Verfügbar unter <https://www.dnqp.de/expertenstandards-und-auditinstrumente/> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Dienste für Menschen gGmbH (Hg.) (2020). *Qualitätssicherung in der Pflege*. Verfügbar unter <http://dienste-fuer-menschen.de/pflege/pflegequalitaet.html> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Fachkommission nach dem Pflegeberufegesetz (Hg.) (2019). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG*. Verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst\\_pflgb\\_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf) (Zugriff am: 27.07.2020).
- GKV-Spitzenverband (Spitzenverband Bund der Pflegekassen nach § 53 SGB XI) (Hg.) (17.12.2018/ß2.06.2020). *Qualitätsprüfungsrichtlinien für die vollstationäre Pflege (QPRvollstationär)*. Richtlinien des GKV-Spitzenverbandes über die Durchführung der Prüfung der in Pflegeeinrichtungen erbrachten Leistungen und deren Qualität nach § 114 SGB XI für die vollstationäre Pflege vom 17. Dezember 2018 in der Fassung vom 02. Juni 2020. Verfügbar unter [https://www.mdk.de/fileadmin/MDK-zentraler-Ordner/Downloads/10\\_Leistungserbringer\\_Pflege/2020-06-23\\_QPR\\_vollstationaer\\_ANLASS\\_CORONA.pdf](https://www.mdk.de/fileadmin/MDK-zentraler-Ordner/Downloads/10_Leistungserbringer_Pflege/2020-06-23_QPR_vollstationaer_ANLASS_CORONA.pdf) (Zugriff am: 27.07.2020).
- Hibbeler, B. (2011). Krankenhaus: Was sind eigentlich DRGs? *Deutsches Ärzteblatt Deutsches Studieren.de*, 1/2011 (23). Verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/archiv/80509/Krankenhaus-Was-sind-eigentlich-DRGs> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Hochschule Esslingen (Hg.) (o. J.). *Pflege/Pflegemanagement (B. A.)*. Verfügbar unter <https://www.hs-esslingen.de/pflege-pflegemanagement-bachelor/> (Zugriff am: 27.07.2020).

- Hochschule Esslingen (Hg.) (o. J.). *Pflegewissenschaft (M. A.)*. Verfügbar unter <https://www.hs-esslingen.de/pflegewissenschaft-master/> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Institut DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund)-Index Gute Arbeit & Gute Arbeit ver.di (Ver-einte Dienstleistungsgewerkschaft), Bereich Innovation und Gute Arbeit (Hg.) (2018). *Sonderauswertungen. Arbeitsbedingungen in der Alten- und Krankenpflege*. Verfügbar unter <https://index-gute-arbeit.dgb.de/veroeffentlichungen/sonderauswertungen/++co++fecfee2c-a482-11e8-85a5-52540088cada> und <https://index-gute-arbeit.dgb.de/veroeffentlichungen/sonderauswertungen/++co++dfo7ee92-b1ba-11e8-b392-52540088cada> (Zugriff am: 27.07.2020).
- International Council of Nurses (Hg.) (2012). *The ICN code of ethics for nurses*. Verfügbar unter [https://www.icn.ch/sites/default/files/inline-files/2012\\_ICN\\_Codeofethicsfor\\_nurses\\_%20eng.pdf](https://www.icn.ch/sites/default/files/inline-files/2012_ICN_Codeofethicsfor_nurses_%20eng.pdf) (Zugriff am: 27.07.2020).
- Institut für Wissen in der Wirtschaft (IWW) (Hg.) (11.10.2019). *Der weiße Arztkittel: nicht nur Statussymbol*. Verfügbar unter <https://www.iww.de/cb/management/studie-der-weisse-arztkittel-nicht-nur-statussymbol-n124294> (Zugriff am 27.07.2020).
- Medizinischer Dienst des Spitzenverbandes Bund der Krankenkassen (MDS) & Medizinischer Dienst der Krankenversicherung (MDK) (Hg.) (2019). *Die neuen Qualitätsprüfungen in der vollstationären Pflege. Fachinformation*. Verfügbar unter [https://www.mdk.de/fileadmin/MDK-zentraler-Ordner/Downloads/10\\_Leistungserbringer\\_Pflege/200325\\_Fachinfo\\_QP\\_stationaer\\_BA.pdf](https://www.mdk.de/fileadmin/MDK-zentraler-Ordner/Downloads/10_Leistungserbringer_Pflege/200325_Fachinfo_QP_stationaer_BA.pdf) (Zugriff am: 27.07.2020).
- praktischArzt (Hg.) (07.02.2020). *Berufsgruppen: Welchen vertrauen Deutsche? Vertrauen in die Berufsgruppen: Ärzte liegen vorne; Ärzte und Krankenschwestern besonders vertrauenswürdig*. Verfügbar unter <https://www.praktischarzt.de/magazin/vertrauen-berufsgruppen/> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Runge, M & Rehfeld, G. (2001). *Geriatrische Rehabilitation im Therapeutischen Team*. 2. unveränderte Auflage. (Erstauflage 1995). Stuttgart, New York: Thieme.
- Stadt Esslingen am Neckar (Hg.). *Sozialpsychiatrischer Dienst. Ein niederschwelliges Beratungs- und Begleitangebot*. Verfügbar unter [https://www.esslingen.de/start/es\\_menschen/sozialpsychiatrischer+dienst.html](https://www.esslingen.de/start/es_menschen/sozialpsychiatrischer+dienst.html) (Zugriff am: 27.07.2020)
- Statista (Hg.) (2020). *Vertrauen Sie den folgenden Berufsgruppen voll und ganz, überwiegend, weniger oder überhaupt nicht?* Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1470/umfrage/vertrauen-in-verschiedene-berufsgruppen/> (Zugriff am: 27.07.2020).
- TarGroup Media GmbH & Co. KG (Hg.) (2020). *Pflege – Studiengänge im Überblick*. Verfügbar unter <https://www.pflegestudium.de/studiengaenge/> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Union Krankenversicherung (UKV) (Hg.). *Diagnose Burnout: Wenn der Pfleger selbst zum Pflegefall wird*. Verfügbar unter <https://www.ukv.de/content/service/gesundheitsaktuell/burnout-im-pflegefall/> (Zugriff am: 27.07.2020).
- Zollinger, M., Houchens, N., Chopra, V, Clack, L., Schreiber, P. W., Kuhn, L., Snyder, A., Saint, S., Petrilli & C. M. Sax, H. (2019). *Understanding patient preference for physician attire in ambulatory clinics: a cross-sectional observational study*. BMJ Open 2019, 9. doi: <https://bmjopen.bmj.com/content/9/5/e026009>.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Pflegebedürftige nach Altersgruppen 1999–2050 .....	270
Abb. 2	Fachschulische Pflegeausbildung ab 2020 .....	278

## Autorin

Gisela Rehfeld ist Autorin und Beraterin mit der Expertise Geriatrie und Palliativmedizin in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen. Zuvor war sie Geschäftsführerin der Dienste für Menschen gGmbH und der Dienste für Menschen H. W. D. Gesellschaft für hauswirtschaftliche Dienstleistungen mbH, außerdem war sie beruflich als Krankenschwester tätig.

## 3.9. Diversität und Wirtschaft

ULRIKE SENGER, KATRIN ZSCHIRNT UND FRANK MANTWILL

### Abstract

Der Umgang mit Diversität wirft Fragen des Selbstverständnisses und der strategischen Verankerung im unternehmerischen Führungskonzept auf. Denn dieses muss seine Marktfähigkeit in sich immer schneller verändernden Rahmenbedingungen unter Beweis stellen. Mit dieser Zielsetzung erschließt sich eine ganzheitliche Führungskultur der Vielfalt, die durch Haltung und Werte, Authentizität, Innovationskraft, Agilität und Resilienz das Unternehmenspotenzial bildet, das erforderlich ist, um Entwicklungen wie dem Fachkräftemangel, der digitalen Transformation und der Globalisierung wirksam begegnen zu können.

Führung in diesem Sinne greift dann, wenn es gelingt, die Balance zwischen den Kompetenzbündeln des Unternehmenspotenzials und den Bedarfsanforderungen von außen zu halten. Dies bedeutet für ein Unternehmen als Wertegemeinschaft der Vielfalt in der Einheit, vorausschauend auf sich abzeichnenden Wandel reagieren zu können und diesen mit Vorsprung zu den anderen Marktbewerberinnen und -bewerbern innovativ zu denken wie zu gestalten, indem die Führung alle diversen Mitarbeitenden – gleichwertig und gleichberechtigt – anerkennt und auf diese Weise motiviert, gemeinsam am selben Strang der Erarbeitung kreativer Ansätze zu ziehen und sich mit vereinten Kräften für die Weiterentwicklung des Unternehmens einzusetzen. Am Beispiel der Corona-Krise wird aufgezeigt, wie unternehmerische Authentizität in Wort und Tat maßgeblich Agilität und Resilienz gewährleisten kann.

Der Fachkräftemangel als Ausgangspunkt wie unternehmerisches Handlungsfeld dient dazu, aufzuzeigen, wie Diversität als Chancengerechtigkeit in der Personalgewinnung und -bindung, aber auch Weiterbildung durch lebenslanges Lernen umgesetzt werden kann. Dazu werden gerade auch unkonventionelle Unternehmensbeispiele herangezogen, die ihren Mut zu sozialen Innovationen unter Beweis gestellt haben und dadurch wirtschaftlichen Erfolg erzielen konnten.

Zukunftsfähige Führung ruft die Frage nach innovativen und agilen Führungspersönlichkeiten auf den Plan, die divers zusammengesetzte Teams mit den Potenzialen der einzelnen Mitwirkenden zu Innovation inspirieren und integrativ gestalten können. Persönliche Authentizität und Ausstrahlungskraft gehören ebenso zum Profil einer solchen Führungskraft wie die Fähigkeit, auf jedes Teammitglied empathisch-fördernd eingehen zu können und dieses mit seinen Begabungen und Perspektiven gelten zu lassen. Führungskräfteentwicklung ist somit Arbeit am „ganzen“ Menschen, die auch damit einhergehen muss, traditionelle Machtstrukturen zugunsten eines Leistungsprinzips in Einlösung einer Führungskultur der Vielfalt aufzubrechen und für die Besetzung von Schlüsselpositionen durchlässig zu machen.

**Schlagworte:** New Leadership, Authentizität, ganzheitliches Diversity Management, Chancengleichheit, Agilität, Fachkräftemangel, digitale Transformation, soziale Innovation, lebenslanges Lernen, Führungskräfteentwicklung, Corona-Krise

Dealing with diversity raises questions of self-image and strategic anchoring in the corporate management concept. This is because it must prove its marketability in ever more rapidly changing framework conditions. With this objective a holistic management culture of diversity opens up, which, through attitude and values, authenticity, innovative strength, agility and resilience, forms the company potential required to effectively counteract developments such as the shortage of skilled workers, the digital transformation and globalisation.

Leadership in this sense takes effect when it is possible to maintain a balance between the competence bundles of the company's potential and the external requirements. For a company as a community of values based on diversity in unity, this means being able to react in a forward-looking manner to emerging change and to think and shape this change innovatively, with a lead over other market competitors, in that leadership recognises all diverse employees – as equals and with equal rights – and in this way motivates them to pull together in the same direction of developing creative approaches and to join forces for the further development of the company. Taking the corona crisis as an example, it is shown how entrepreneurial authenticity in word and deed can significantly guarantee agility and resilience.

The shortage of skilled workers as a starting point as well as entrepreneurial field of action serves to show how diversity can be implemented as equal opportunities in personnel recruitment and retention, but also in further education through lifelong learning. In particular, unconventional examples of companies that have proven their courage to make social innovations and have thus been able to achieve economic success are also used.

Sustainable leadership raises the question of innovative and agile leadership personalities who can inspire and integrate innovation in diverse composed teams – with the potential of each individual contributor. Personal authenticity and charisma are as much a part of the profile of such a leader as the ability to respond to each team member in an empathically supportive manner and to accept them with all their talents and perspectives. Leadership development is thus work on the “whole” human, which must also go hand in hand with breaking down traditional power structures in favour of a performance principle, in redemption with a leadership culture of diversity and making it permeable for the filling of key positions.

**Keywords:** New Leadership, authenticity, holistic diversity management, equal opportunities, agility, shortage of skilled workers, digital transformation, social innovation, lifelong learning, leadership development, corona crisis

### 3.9.1. Diversität und Wirtschaft in der Krise

Diversität gilt als zentraler Faktor für Wirtschaftserfolg. Ein Grund hierfür ist der sich seit Jahren abzeichnende Mangel an Fachkräften, der die strategische Erschließung wie Nutzung neuer Personalressourcen möglich macht, aber auch die wachsende Überzeugung, dass gemischte Teams zu (mehr) Innovation und Kreativität führen (vgl. z. B. Sundiatu, Hunt, Dola et al. Mai 2020), ist von Bedeutung. Vielfältige Bedarfe und Perspektiven können somit in die Entwicklung neuer Produkte und Dienstleistungen eingehen, die Aushandlung von Verständigungsprozessen zwischen diversen Beteiligten führt idealerweise zu den besseren Ergebnissen. Ausschlaggebend ist die Frage, wie es Unternehmensführung gelingen kann, solche Potenziale zu gewinnen und bestmöglich auszuschöpfen. Dazu bedarf es unternehmerischer Selbstreflexion, die sich gerade dann unter Beweis stellen muss, wenn es darum geht, gut durch die „Krise“ zu kommen.

#### Führung zeigt sich in der Krise

Dass Führung sich gerade in der Krise bewähren muss, zeigt die Beobachtung unternehmerischen Handelns in der Corona-Pandemie. Denn es werden Zusammenhänge sichtbar, die Rückschluss auf die Unternehmensphilosophie erlauben, und zwar nicht nur in der Außendarstellung, sondern in der gelebten Realität der Krise. Die Führung eines Unternehmens *nach innen* gerät dabei ebenso in den Blick wie dessen Fähigkeit, schnellstmöglich auf eine veränderte Situation *nach außen* reagieren und Prozesse erfolgreich für alle Beteiligten organisatorisch gestalten zu können. Zutage treten Werteorientierung Hand in Hand mit professionellen Krisenstrategien und Innovationskraft im (auch marktsensiblen) Einlassen auf die neue Situation (so z. B. Trigema oder Eterna in der Umstellung auf die Produktion von Behelfs-Mund-Nasen-Masken in den Anfängen der Krise, auch um Kurzarbeit zu vermeiden, vgl. FAZ 20.03.2020<sup>1</sup>). Oder es geschieht das genaue Gegenteil: Wahrgenommene (Führungs-)Missstände wie z. B. in Teilen der Fleischindustrie werden in der augenscheinlichen Diskrepanz zwischen Unternehmenskommunikation und Realität öffentlich berichtet (vgl. z. B. Deutsche Welle 11.05.2020). Die Verletzung der Fürsorgepflicht für Mitarbeitende zugunsten des Profits wirkt sich als Rufschaden auf die betreffenden Branchen und Unternehmen aus, verändert das Kaufverhalten und zieht Geschäftseinbußen nach sich. Somit bringt die Krise Schief lagen ans Licht und entlarvt diese ursächlich als Führungsfehler.

Wie muss gute Führung, die sich Vielfalt in jedweder Hinsicht verpflichtet fühlt, also aussehen, sodass sich ein Unternehmen als am Markt wettbewerbs- und damit existenzfähig beweisen kann?

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu die Firmenphilosophie der „Betriebsfamilie“ auf der Website von Trigema: „Betriebsfamilie – das bedeutet Verantwortungsbewusstsein eines Unternehmers für seine Mitarbeiter, auch in schweren Zeiten. Im Familienunternehmen TRIGEMA heißt das konkret: Seit über 45 Jahren gibt es weder Kurzarbeit noch Entlassungen wegen Arbeitsmangel und den Kindern aller unsere Mitarbeiter wird stets ein Ausbildungs- oder Arbeitsplatz in der Firma nach dem Schulabgang garantiert.“

### Unternehmenspotenzial und Wettbewerbskraft in Balance

Vielfalt als Unternehmenspotenzial zugrunde zu legen, stellt die Frage nach dem Führungsverständnis von Diversity Management. „Diversity“ bezieht sich gleichermaßen auf die oder den Einzelnen „unabhängig von Geschlecht und geschlechtlicher Identität, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität“ (Charta der Vielfalt) wie die Organisationskultur insgesamt. Jedes Glied der Unternehmensgemeinschaft ist als gleichwertig zu achten und anzusehen. Diese Haltung in Wort und Tat, also eine gelebte Wertekultur, jedem einzelnen Firmenangehörigen bis hin zur persönlichen Verinnerlichung als Gemeinschafts„sinn“ bewusst und spürbar zu machen, ist Aufgabe wie Ausweis guter Führung. Dabei geht es weniger um die Umsetzung immer spezifischerer Einzelmaßnahmen, wie diese in einer beeindruckenden Kreativität und Fülle z. B. in den Beispielsammlungen „Kaleidoscope“ der Charta der Vielfalt e. V. (2018) und „DiverSophia“ (Institut für Diversity Management 2019) angeführt werden, sondern vor allem um die spürbare Vermittlung „echter“ Wertschätzung eines Unternehmens allen einzelnen Mitarbeitenden gegenüber. Die persönliche Hinwendung, das Kümmern um jede und jeden Einzelnen, gerade auch im Sinne eines persönlichen Interesses (entsprechend der etymologischen Herkunft eines „Anteilnehmens“) der Führungsverantwortlichen, ermöglicht eine individuelle Wahrnehmung wie Förderung und wirkt auf die bestmögliche Entfaltung und Leistungskraft der einzelnen Unternehmensangehörigen mit ihren persönlichen Dispositionen und Lebenssituationen hin.

Denn „Haltung entscheidet“, so ein jüngerer Buchtitel der Managementliteratur (vgl. Parmentier 2019). Die **Authentizität** der kommunizierten **Haltung und Werte** ist dabei das kostbarste Potenzial, das ein Unternehmen zu erhalten wie zu schützen hat. Ist dieses verspielt – sprich das Vertrauen in die Glaubwürdigkeit und Konsequenz der Einlösung verletzt –, bricht sich Diversität in einer negativen Auslegung wie z. B. der Anmeldung und Durchsetzung persönlicher Einzelinteressen ohne Rücksicht auf das gemeinschaftliche „Sinn“geben und Wohlergehen Bahn. Wenn es Führung hier nicht gelingt, einzugreifen und in Richtung Haltung und Werte (gegen) zu steuern, oder sogar „Ver“Führung durch Führung durch Bevor- oder Benachteiligung, Intransparenz von Leistungsanerkennung u. Ä. stattfindet, wird jeglicher Unternehmenssinn von innen her ausgehöhlt, an die Stelle von Gemeinwohl tritt Eigennutz: Qualität und Leistungsprinzip treten hinter Egoismen und Klientelpolitik – losgelöst vom großen Ganzen – zurück. Energien, die positiv zu nutzen wären, werden mikropolitisch umgelenkt und versanden, die Leistungskraft für das Unternehmen – und nachhaltig gesehen der Unternehmenserfolg – erleiden zumindest mittel- und langfristig Schaden. Eine Reihe von Anknüpfungspunkten finden sich im Corporate Responsibility Index der Bertelsmann Stiftung (vgl. Riess 2014).

Jeder und jedem Mitarbeitenden dieselbe Wertschätzung entgegenzubringen, ist das Selbstverständnis einer **Führungskultur** (als Leadership versus Management zu verstehen), die von diversitätsachtenden Verständigungsprozessen und somit von sozialer Teilhabe geprägt ist. **Profilbildung nach innen** gelingt, wenn sich Mitar-

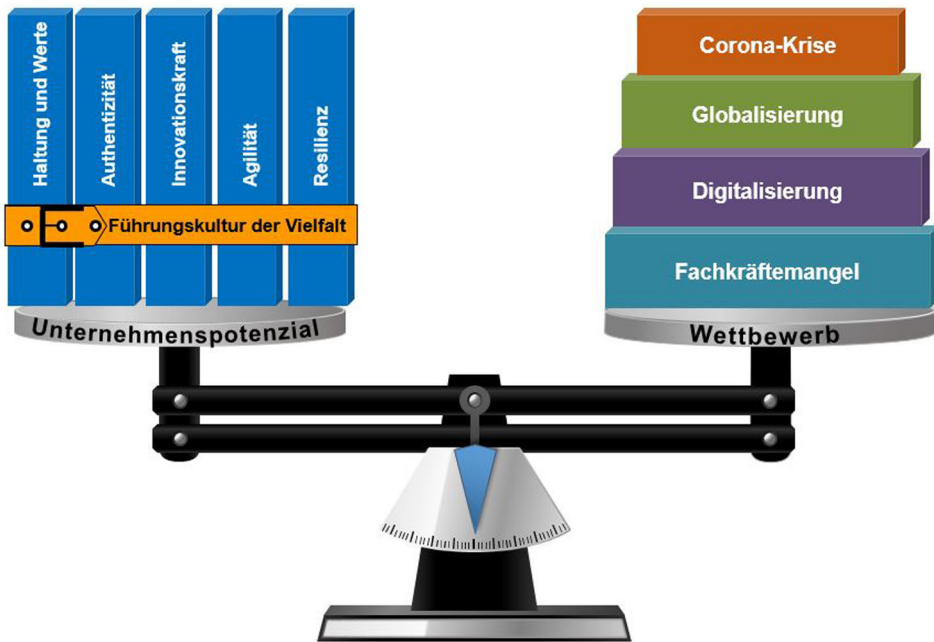
beitende als Teil des Ganzen fühlen und „echte“ Anerkennung und Chancengerechtigkeit erfahren. Sie gilt als prägendes Charakteristikum erfolgreicher Unternehmen, wie es auch die – mit der gebotenen Vorsicht zu wertenden – Ergebnisse von Arbeitgeber-Rankings zulassen. So bildet z. B. die Website „arbeitsgeber-ranking.de“ (vgl. Trendence Institut GmbH) Top-Arbeitgeber in Bereichen wie Chancengleichheit, soziale Verantwortung, guter Führungsstil, Wertschätzung der Mitarbeiter:innen, persönliche Entwicklung, hohes Maß an Eigenverantwortung, Kollegialität, Innovationskraft usw. ab. Wertschätzung und Partizipation bewirken Verbindlichkeit in beide Richtungen, nämlich seitens der Beschäftigten genauso wie seitens der Unternehmensleitung und Führungskräfte, und schaffen eine emotionale Bindung zum Unternehmen, die sogar Vorrang vor der Gehaltsfrage hat. Dies belegen verschiedene Mitarbeitendenbefragungen (vgl. z. B. Mohren 2020), so kommt z. B. der Gallup Engagement Index zu dem zentralen Ergebnis: „Weiche Faktoren zahlen sich in harter Münze aus“ (Nink 2018, S. 25). Anlässlich der Gallup-Studie 2019 (vgl. Nink 2020) verbreitete Pressemeldungen wie „Rund sechs Millionen Beschäftigte glauben nicht an ihr Unternehmen – mit 122 Milliarden Euro Folgeschäden, schuld sind die Führungskräfte selbst“ (Tödtmann 12.09.2019) geben zu denken. Die Identifikation mit den Zielen, den Werten und der Kultur – und letztendlich mit den Führungspersönlichkeiten – eines Unternehmens wirkt sich somit unmittelbar auf die Loyalität der Mitarbeitenden aus und schafft eine mittel- und langfristige Bindungskraft.

Somit ermöglicht erst eine authentische Führungskultur der Vielfalt, dass sich die **Innovationskraft und Kreativität** der Unternehmensangehörigen – mit ihren unterschiedlichen persönlichen Zugängen, Perspektiven und Umfeldern – entfalten können, indem diese als „Wert“ an sich an„erkannt“ und geachtet werden. Nur so werden sie sich gerne und mit allen Kräften für „ihr“ Unternehmen einsetzen, nur auf der Grundlage einer nach innen gelebten Glaubwürdigkeit der Vielfalt in der Einheit kann eine **Profilbildung nach außen** greifen. Eine dynamische Unternehmenskraft zeigt sich angesichts sich immer schneller verändernder Bedarfe und Rahmenbedingungen durch vorausschauendes und gestaltendes Agieren und Reagieren möglichst mit einem Vorsprung vor Mitbewerberinnen und Mitbewerbern. Eine solche **Agilität<sup>2</sup>** und damit **Resilienz** (vgl. Brinkmann, Harendt, Heinemann et al. 2017) gilt es gerade in der Corona-Krise unter Beweis zu stellen. Die ZEW-Kurzexpertise „Covid-19-Krise und die erwarteten Auswirkungen auf F&E in Unternehmen“ spricht z. B. von einer „creative response“ durch die schnellstens zu entfaltenden E-Commerce-Aktivitäten (vgl. Dachs & Peters 2020, S. 4). Innovative Unternehmen, die bereits vor der Krise dieses Geschäftsfeld erschlossen und aufgebaut hatten, hätten sich in der Krise als resilienter erwiesen. In der Presse bekannt wurde z. B. die „Strandkorb Manufaktur Buxtehude“ (vgl. Erstes Deutsches Fernsehen 17.04.2020), die bereits vor der Corona-Krise in einen Online-Shop investiert hatte, sodass sich die Umsätze nach Ausbruch der Pandemie sogar verdreifacht hätten.

---

2 Agilität (Führung und Transformation) wird als HR-Trend 2020 deklariert – neben Arbeit 4.0 (New Work und Innovative Organisation), Analytics (Künstliche Intelligenz & Digitale Technologien) und Prozessen (Talentmanagement & Neues Lernen). Vgl. Schwuchow & Gutmann 2019.





**Abbildung 1:** Balance-Akt von Führung der Vielfalt zwischen Unternehmenspotenzial und Wettbewerb

Die Auswirkungen von Corona auf die Wirtschaft sind der beispielhafte Stresstest dafür, ob ein Unternehmen<sup>3</sup> sich dadurch bewährt, dass seine **Führungskultur der Vielfalt** trägt und wirksam wird, und es gelingt, gerade auch in Krisenzeiten das **Unternehmenspotenzial** vollständig zu mobilisieren und auszuschöpfen. Gelingt dies nicht, gerät das Unternehmen im **Wettbewerb** ins Hintertreffen und riskiert seine Markt- und sogar Existenzfähigkeit. Die oben stehende Abbildung 1 führt idealtypisch vor Augen, dass ein Unternehmen die Balance zwischen seinem Führungspotenzial zur Entfaltung von Diversität – **Haltung und Werte, Authentizität, Innovationskraft, Agilität und Resilienz** – und den (auch unabhängig von Corona bereits bestehenden) Herausforderungen des Wettbewerbs wie dem Fachkräftemangel, der digitalen Transformation und der Globalisierung halten können muss, um sich als **wettbewerbsfähig** behaupten zu können. Für den Fall, dass das Unternehmen (s. linke Waagschale) nicht mehr dazu in der Lage ist, den äußeren Markt beeinflussenden Rahmenbedingungen (s. rechte Waagschale) entgegenzutreten und diese durch vorausschauende Führung zu gestalten, schlägt die Waage zu Ungunsten des Unternehmens aus, woraus folgt, dass seine Führungskultur hinsichtlich der angeführten Qualitätskriterien Mängel aufweist und auf den Prüfstand gestellt werden muss. Ein solches Unternehmen ist dazu angehalten, zur Abwendung oder gar weiteren Verschlechterung der (sich abzeichnenden) Schiefelage schnellstmöglich wirksame Kurskorrekturen vorzunehmen.

3 Eine differenziertere branchenspezifische Betrachtung müssten die Luftfahrt, der Tourismus u. Ä. erfahren.

Die Corona-Krise – als Zünglein an der Waage – hat diese Entwicklungen stark beschleunigt<sup>4</sup>, sodass weniger resistente Unternehmen Gefahr laufen, von anderen überholt zu werden und den Marktmitbewerbern zu unterliegen. Die aktiven Gestaltungsmöglichkeiten (in) der Krise hängen demnach maßgeblich von der vorcoronaren Innovationskraft und Dynamik eines Unternehmens ab, getragen von der Vielfalt seiner Mitarbeitenden. Dabei sind die unternehmerischen Strategien der Personalgewinnung und -bindung – in Rückbindung an die Authentizität des oben aufgezeigten Führungshandelns – wettbewerbsentscheidend.

### 3.9.2. Fachkräftemangel und Diversität

Der in Deutschland zu verzeichnende Fachkräftemangel ist Grund für die arbeits- und bildungspolitischen Bemühungen um Diversität. Die digitale Transformation der Arbeitswelt und die damit einhergehende rasante Veränderung von Berufs- und Tätigkeitsprofilen verstärken diese Entwicklung und damit die Handlungserfordernis. Damit entwickelt sich auch das (Selbst-)Verständnis und Gestaltungsfeld von Diversität in Unternehmen weiter.

#### Fachkräftemangel als unternehmerische Motivation für Diversity Management

Die erforderlich gewordene Auseinandersetzung von Unternehmen mit ihrer Anziehungskraft auf potenzielle diverse Arbeitnehmer:innen und Leistungsträger:innen ist vor allem dem in mehreren Branchen spürbaren Fachkräftemangel geschuldet. Die **Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände** stellt fest, dass es sich hierbei um kein „konjunkturelles“, sondern um ein „strukturelles“ *Problem* handelt (vgl. BDA 10.05.2019).

#### Statistische Bestandsaufnahmen und Verlaufsanalysen

Eine Anfrage des Drittautors dieses Beitrags beim **Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi)**<sup>5</sup> nach den besonders betroffenen Branchen führte zu der Auskunft, dass der Fachkräftemangel vor allem in Handwerksberufen, an erster Stelle im

4 Die Corona-Krise gilt als Treiber von Globalisierung und Digitalisierung. Beide Entwicklungen erfahren durch die Veränderungs- und Reaktionserfordernisse in der Corona-Krise einen enormen Schub. Nach Speck (2020) zeichnet sich eine neue internationale Weltordnung „zwischen Konfrontation und Kooperation“ ab. Zukünftige Entwicklungen würden darüber entscheiden, ob sich nationalistische Kräfte zur Verhinderung einer weiteren Ausbreitung des Covid-19-Virus sowie zur Bewältigung daraus resultierender Wirtschaftskrisen in Konkurrenz zueinander formieren und – bis hin zu darwinistischen Ausprägungen – behaupten oder ob in Anbetracht der interdependenten Abhängigkeiten gerade auch in wirtschaftlicher Sicht sich das Streben nach Kooperation zwischen den Großmächten durchsetzt. Als dritte Möglichkeit sei ein Mittelweg des vertrauensvollen Zusammenwirkens der demokratischen Staaten („free world“) in Abgrenzung wie Konkurrenz zu China und Russland möglich (vgl. ebd.). Die weltpolitische Entwicklung wird sich in den unternehmerischen Geschäftsmodellen der Zukunft abbilden, so z. B. im Falle der auf Systemöffnung angelegten Kooperationsmodelle in der Intensivierung unternehmensübergreifender Zusammenarbeit und Vernetzung mit den Zielen der Open-Production und Co-Creation entsprechend der Wertschöpfungssystematik einer Bottom-up-Ökonomie (vgl. Redlich & Wulfsberg 2011). Eine Kultur des Open Source ermöglicht vielfältige Entfaltungsoptionen, verbunden mit neuen Wegen der Organisationsentwicklung von Unternehmen, insbesondere auch was die Würdigung von Diversity in jedweder Hinsicht betrifft.

5 Das BMWi hält auf seiner Website „Deutschlands Wirtschaftsbranchen im Fokus“ Sach- und Verbandsinformationen zu 36 Wirtschaftsbranchen auf verschiedenen Detaillierungsebenen vor.

Baugewerbe, zu verzeichnen ist.<sup>6</sup> Statistische Erhebungen und Analysen zum Fachkräftemangel in Deutschland werden branchen- und regionalspezifisch in den folgenden Institutionen vorgehalten:

- Die **Bundesagentur für Arbeit (BA)** gibt in halbjährlichen Berichterstattungen „Fachkräfteengpassanalysen“ heraus (jüngster Stand: BA Dezember 2019a). Ihre Defizitanalysen hinsichtlich der Deckung der Stellenangebote mit qualifiziertem Personal, vorrangig gemessen an der Vakanzzeit unbesetzter Stellen<sup>7</sup> (vgl. ebd.), subsumiert unter „Fachkräften“ eben solche (fachlich ausgerichtete Tätigkeiten), Spezialistinnen und Spezialisten (komplexe Spezialistentätigkeiten) sowie Expertinnen und Experten (hoch komplexe Tätigkeiten) (vgl. BA Dezember 2018, S. 6 f.). Für Dezember 2019 zeigt die Bundesagentur für Arbeit einen Fachkräftemangel in technischen Berufen, Bauberufen, Gesundheits- und Pflegeberufen an (vgl. BA Dezember 2019a, S. 4). Im Vergleich zum Halbjahresbericht vom Juni 2019 sei vor allem das Defizit der Spezialkräfte in Engpassberufen angestiegen (vgl. ebd., S. 4). Die ausgeprägten Fachkräftemängel im Dezember 2019 werden in zusätzlichen Landkartenmaterialien – mit einer roten großflächigen Markierung der betroffenen Bundesländer, großenteils sogar (fast) des gesamten Bundesgebiets – offengelegt (vgl. BA Dezember 2019b): Die mit wenigen Ausnahmen bundesweit eingefärbten Bedarfsanalysen beziehen sich auf die folgenden Mangelberufe: Fachkräfte bzw. Spezialisten in Mechatronik und Automatisierung, Energietechnik, Tiefbau, Klempnerei, Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Gesundheits- und Krankenpflege, Altenpflege, Physiotherapie, Fahrzeug-, Luft-, Raumfahrt-, Schiffbautechnik, Berufskraftfahrer:innen (Güterverkehr/LKW) (vgl. ebd.).<sup>8</sup>

Ergänzend dazu hält die Bundesagentur für Arbeit auf ihrer Website einen „Arbeitsmarktmonitor“ zum „Faktencheck“ der Brancheneinschätzung nach Bun-

6 „In der Tat macht der Fachkräftemangel wichtigen Branchen in Deutschland zu schaffen. An erster Stelle sind hier sicherlich Baubetriebe zu nennen. Zum einen wird angesichts der niedrigen Zinsen Bauen von vielen als attraktive Anlageform angesehen, dann gibt es Rückstaus beim Wohnungsbau und bei öffentlichen Investitionen zum Beispiel für Straßen, Brücken sowie im Leitungsbau und der Verkabelung, was die Auftragslage beflügelt. Auf der anderen Seite gibt es zu wenig Bewerber, die sich für eine Ausbildung in einem Bauberuf entscheiden, was den Engpass beim Produktionsfaktor Arbeit bewirkt.

Letzteres gilt auch für viele andere Bereiche wie zum Beispiel fast alle Lebensmittelhandwerke, für Elektroniker, Speditionen, Schwerindustrie oder den Bereich Heizung, Sanitär, Klima. Es leidet vor allem die Fachkräftegewinnung der mittleren Ebene in gewerblich technischen Berufen, die mit Ausnahme des Kfz-Bereichs wohl alle zunehmend Probleme bekommen, motivierte Auszubildende zu finden. Ursache ist letztlich der zunehmende Drang nach Hochschulreife und Studium. Akademiker werden nur bedingt bereit sein, das handwerklich operative Geschäft der ‚Blue-color-Berufe‘ nachhaltig auszufüllen. Das Bundeswirtschaftsministerium als Verordnungsgeber für die meisten dualen Berufe, kann diesen Trend nur bedingt auffangen.“ (Antwort des BMWi vom 13.07.2020 an Frank Mantwill, den Drittautor des vorliegenden Beitrags, auf dessen Anfrage vom 29.06.2020)

7 Nach der Bundesagentur für Arbeit sind die „Hauptkriterien für die Ermittlung von Engpassberufen“:

„• abgeschlossene Vakanzzeit liegt mindestens 40 Prozent über dem Durchschnitt aller Berufe.

• Auf 100 gemeldete Stellen kommen weniger als 300 Arbeitslose.“ (BA April 2016, S. 18)

8 Der chronologische Rückblick für den Zeitraum 2005 bis 2015 zeigt, dass sich die Arbeitskräftenachfrage seitdem mehr als verdoppelt hat, insbesondere nach einem deutlichen Rückgang in der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008/09 (vgl. BA April 2016, S. 15 f.). Folgende Engpassberufe wurden in dieser Zeitspanne identifiziert: Ingenieurinnen und Ingenieure in der Mechatronik, Automatisierung und Elektrotechnik; Expertinnen und Experten der Informatik und Softwareentwicklung; Gesundheits- und Krankenpflege; Altenpflege; Ärzte (ohne Zahnärzte) (vgl. ebd., S. 18). Die regionale Verteilung wies für 2015 den Mangel an Ingenieurinnen und Ingenieuren für Maschinen- und Fahrzeugtechnik nur regional bedingt aus, während das Fehlen von Humanmedizinerinnen und -medizinern sowie Altenpflegerinnen und Altenpflegern bereits (nahezu) bundesweit angezeigt war (vgl. ebd., S. 19).

desländern vor, in dem die aktuelle Beschäftigungssituation nach Diversitätsmerkmalen abgebildet wird. Außerdem sind Branchenberichte für die einzelnen Bundesländer ad hoc abrufbar.<sup>9</sup>

- Das **Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)**, die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit, wies darauf hin, dass im Jahre 2018 ca. 2,7 Millionen Fachkräfte fehlten. Der Fachkräftebedarf habe seit 2013 (Stand: 1,1 Millionen) jährlich um 400.000 zugenommen. In West- und Ostdeutschland habe sich dieser im Untersuchungszeitraum von 2008 bis 2018 ungefähr verdoppelt (vgl. Dettmann, Fackler & Müller 2019, S. 14f.). Der größte Fachkräftengpass (56 % nicht besetzte Stellen) sei in 2018 im Bausektor – in Passfähigkeit zu den oben genannter Ergebnissen der Bundesagentur für Arbeit – zu verzeichnen, an zweiter Stelle sei die Land- und Forstwirtschaft mit mehr als der Hälfte vakanter Stellen zu nennen. Der Bereich der unternehmensnahen Dienstleistungen könne 46 % seiner Stellen nicht besetzen (vgl. ebd., S. 21 ff.).  
Darüber hinaus stellt das IAB auf seiner speziellen Website „Fachkräftebedarf der Wirtschaft“ eine umfassende Materialsammlung zum Fachkräftebedarf der Wirtschaft (A. Einordnung der aktuellen Situation, B. Zukünftiger Fachkräftemangel, C. Ansatzpunkte für Therapien) zur Verfügung.
- Die Datenbank „GENESIS-online“ des **Statistischen Bundesamts (Destatis)** kann ebenfalls unter dem Suchbegriff „Fachkräfte“ herangezogen werden. Am 05.12.2019 teilt dieses z. B. mit, dass in 2018 über zwei Drittel der Unternehmen von Problemen mit der Rekrutierung von IT-Fachkräften berichten. Am 14.02.2020 vermeldet dieses als Ergebnis einer Sonderauswertung, dass sich in den Fachkräftemangelberufen die Zahl der Auszubildenden von 2008 bis 2018 mit ausländischer Staatsangehörigkeit mehr als verdreifacht habe. Z. B. sei der Zuwachs von 2 % in der Fahrzeugtechnik nur wegen der Anzahl der neuen ausländischen Auszubildenden zustande gekommen.
- Der **Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK)** fasst als zentrale Ergebnisse seines Fachkräftereports 2020 zusammen, dass fast jedes zweite (befragte) Unternehmen (47 %) Probleme der Stellenbesetzung beklagt. Angesichts eines weiteren Fachkräftemangels würden 84 % der Unternehmen negative Auswirkungen fürchten: Voraussichtliche Folgen seien eine Mehrbelastung für die bestehende Belegschaft, höhere Personalkosten, Einschränkung von Leistungsangeboten, Ablehnung von Aufträgen, Abnahme von Innovationen (Forschung & Entwicklung z. B. in Informations- und Kommunikationstechnologien), Einbußen in der Konkurrenzfähigkeit gerade auf einem Markt, der durch die Schnelligkeit technischer Entwicklungen geprägt ist, und erforderliche Investitionen in technische Lösungen für fehlendes Personal (Künstliche Intelligenz, Robotik, IT usw.). Jedes dritte Unternehmen habe in den letzten Jahren Fachkräfte aus dem Ausland eingestellt (vgl. DIHK Februar 2020, S. 4).

---

<sup>9</sup> Die Bundesagentur für Arbeit gibt außerdem statistische Analysen zu den „Auswirkungen der Corona-Krise auf den Arbeitsmarkt“ (Mai 2020) heraus.

- Das **Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA)**, verortet beim **Institut der Deutschen Wirtschaft (IW)** und gefördert vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, hält auf seiner Website „Regionale Engpässe“ interaktive Landkarten für die jeweiligen Mangelberufe in regionaler Verteilung abrufbar bereit.

Auf der Grundlage der Daten der Bundesagentur für Arbeit aus 2018 kommt es in seiner Fachkräfteengpassstudie 2019 zu dem Ergebnis, dass die Top Ten der Engpassberufe vorrangig geschlechtsspezifisch geprägt und somit Berufen geschuldet ist, die überwiegend Männern (Automatisierungstechnik, Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Triebfahrzeugführer:innen im Eisenbahnverkehr, elektrische Betriebstechnik, Land- und Baumaschinentechnik, Bauelektrik, Kältetechnik) und Frauen (Altenpflege) zugeordnet werden können (vgl. KOFA Juni 2019, S. 10). Allein die Hörgeräteakustik sei als geschlechtsuntypischer Beruf zu deuten. In der analogen Top Ten für Spezialistinnen und Spezialisten dominieren die frauenspezifischen Gesundheitsberufe (vgl. ebd., S. 11), während in der für Expertinnen und Experten die ingenieurwissenschaftlichen Männerdomänen wie Bauplanung und -überwachung, Elektrotechnik, Vermessungstechnik, Wirtschaftsinformatik, Bauplanung von Verkehrswegen und -anlagen, Tiefbau, Straßen- und Asphaltbau, Informatik, Ver- und Entsorgung überwiegen (vgl. ebd.).

- Der **Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)** stellt in seiner Sonderumfrage „Fachkräfte (gewinnen & halten)“ aus 2018 fest, dass 38 % der Handwerksbetriebe in 2017 große Probleme bei der Suche nach Fachkräften hatten (16 %) oder sogar erfolglos waren (22 %) (vgl. ZDH Februar 2019, S. 4). Für die Mitarbeitengewinnung standen die Kriterien „attraktive Arbeitsplatzgestaltung/Betriebsklima“ und „Lebensplanung/-gestaltung der Mitarbeitenden berücksichtigen“ (jeweils 56 %) an erster Stelle, gefolgt von „finanziellen Anreizen“ (51 %) und immerhin noch von „besonderen Ausbildungsvorteilen/Ausbildungsqualität“ (26 %), worüber die zusammenfassende Grafik „Welche Maßnahmen nutzt Ihr Betrieb bereits für die Mitarbeiterbindung/-gewinnung?“ auf der Projekt-Website Auskunft gibt.

### Auswirkungen der Corona-Krise

Die Corona-Krise hat aufgrund der wirtschaftlichen Rezession die Meldung weniger offener Stellen zur Folge (vgl. BA Mai 2020). Der KOFA-Corona-Engpassindex fokussiert vor allem die „system- oder versorgungsrelevanten“ Bereiche zur kurz- und mittelfristigen Bewältigung „kritischer Infrastrukturen“ (KRITIS) in der Corona-Krise (vgl. KOFA April 2020, S. 4). Erwartungsgemäß kommt den Gesundheitsbereich eine bedeutende Rolle zu, wobei die Fachkrankenpflege (darunter sei der Weiterbildungsberuf „Fachkrankenpfleger:in für Intensivpflege und Anästhesie“ zu subsumieren, wie auf Intensivstationen für die Betreuung von Corona-Patienten erforderlich) den Index der 22 Gesundheitsberufe anführt (vgl. ebd., S. 15). Die sukzessiven KOFA-Fachkräftereporte (insbesondere Mai und Juni 2020) analysieren die Fachkräftenachfragen in den verschiedenen Berufsbereichen und wägen ab, inwiefern punktuelle

Rückgänge der Corona-Krise geschuldet sind. Ausgenommen sei vor allem der Berufsbereich „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“, in dem der Fachkräftebedarf sogar weiter minimal ansteige (vgl. KOFA Juni 2020, S. 2 – im Vergleich zu KOFA Mai 2020). Auch wenn die Corona-Krise den Fachkräftemangel – mit Ausnahme im Gesundheitsbereich – vorübergehend überlagert habe, sei bis 2030 von dessen weiterer Zunahme auszugehen (vgl. Müller 13.06.2020). Die akute Fachkräftelücke im Digitalisierungsbereich würde durch die Corona-Krise sogar nochmals verschärft, die Fachkräfteeinwanderung müsse weiter gefördert werden, betonte jüngst der Vorstand der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Specht 28.07.2020).

### Politische Initiativen zur Bewältigung des Fachkräftemangels

Die Analysen wie Prognosen zu den Fachkräftebedarfen – großenteils in Anknüpfung an die Erhebungen der Bundesagentur für Arbeit – münden in verschiedene Initiativen von Politik, Recht und Wirtschaft:

- Veröffentlichung von „**Positivlisten**“ bzw. „**Whitelists**“ von Mangelberufen (Mangelberufe.de)
- **Partnerschaft für Fachkräfte in Deutschland** (2014), **Fachkräftekonzept** der Bundesregierung (BMAS 2017a): Lagebild Kompetenz- und Qualifizierungsbedarfe bis 2030 (BMAS 2017b)
- **#Fachkräftestrategie der Bundesregierung** (BMAS 19.12.2018)
- **#Qualifizierungsoffensive am Arbeitsmarkt** (BMAS 01.01.2019)
- **Qualifizierungschancengesetz (QCG)** (BMAS 18.12.2018, Inkrafttreten am 01.01.2019)
- **Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS)** (BMAS & BMBF Juni 2019)
- **Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel – Q 4.0** (BMBF 2019 bis 2022)
- **Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG)** (BMBF Dezember 2019/August 2020, Inkrafttreten zum 01.01.2020)
- **Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG)** (BMAS, Inkrafttreten zum 01.03.2020)
- **Internet-Portal „Make it in Germany“**, Portal der Bundesregierung für Fachkräfte<sup>10</sup> aus dem Ausland mit den folgenden „gefragten Berufen“: Pflegekräfte, Ärztinnen und Ärzte, Ingenieurinnen und Ingenieure, Naturwissenschaftler:innen und IT-ler:innen

---

<sup>10</sup> Das Internet-Portal „Make it in Germany“ der Bundesregierung definiert Fachkraft wie folgt: „Als Fachkräfte gelten Personen mit einem Hochschulabschluss oder einer qualifizierten Berufsausbildung mit einer Ausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren. Voraussetzung ist für beide Gruppen, dass eine Anerkennung ihrer ausländischen Qualifikation durch die in Deutschland zuständige Stelle vorliegt.“ (Definition auf der Website „Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz auf einen Blick“ dieses Portals)

### 3.9.3. Nachwuchsgewinnung und -bindung im Zeichen von Diversität

Die politischen Initiativen zur Nachwuchs- und Personalgewinnung vor allem (auch) in den Mangelberufen zur erfolgreichen Bewältigung der vorrangig digital bedingten Transformation der Arbeitswelt und beruflichen Tätigkeiten setzen insbesondere auf die gezielte Ansprache der bisher vernachlässigten „diversen“ Zielgruppen (Frauen, Ältere 50plus, gesundheitlich beeinträchtigte Menschen, internationale Arbeitnehmer:innen), den Abbau formaler Hürden (z. B. Fachkräfteeinwanderungsgesetz) und die Ermöglichung finanzieller Unterstützungen (z. B. Qualifizierungschancengesetz) gerade auch für kleinere Unternehmen. Dasselbe gilt für die Empfehlungen, Praxistipps und Checklisten des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung (KOFA) zu Employer Branding, Rekrutierung, Gewinnung weiblicher Führungskräfte, Diversity Management, Inklusion, Willkommenskultur und Onboarding (vgl. KOFA 2016 bis 2020).<sup>11</sup>

Diese Hilfen aktiv zu nutzen und vor allem eine Führungskultur zu schaffen, in der diese greifen, also wirksam und nachhaltig verankert werden können, liegt allein bei jedem einzelnen Unternehmen. Denn es tritt das (proaktive) Bemühen um jede einzelne potenzielle Arbeitskraft in den Vordergrund, das bereits mit einer wohlüberlegten Ansprache potenzieller Bewerber:innen beginnt, sich in einem vertrauensbildenden Bewerbungsprozess fortsetzt und bis hin zur erfolgreichen Integration in das Unternehmen reicht. Den Grundstein für den Aufbau einer motivierenden und zwischenmenschlichen Beziehung zu (potenziellen) Bewerberinnen und Bewerbern legt das Unternehmen mit seinem Außenauftritt und seiner Kommunikationskultur.

#### **Stellenausschreibung – Visitenkarte der Authentizität eines Unternehmens**

Stellenausschreibungen (vgl. z. B. KOFA Januar 2018) sind die Visitenkarte des Selbstverständnisses und der Philosophie eines Unternehmens. Die Attraktivität der Stellenangebote ergibt sich für begehrte Bewerber:innen nicht nur aus dem Tätigkeitsprofil, sondern vor allem auch durch die Einbettung der oder des einzelnen Gesuchten in das gesamte unternehmerische Wertschätzungs- und Beziehungsgefüge. Von entscheidender Bedeutung ist dabei der authentische Eindruck von der Haltung des Unternehmenshandels.

---

<sup>11</sup> In diesem Zusammenhang kann auch der INQA-Check „Vielfaltsbewusster Betrieb“ (Juni 2018) der Offensive Mittelstand herangezogen werden.

Als Beispiel kann die Stellenausschreibung „Influencer Relations & Campaign Manager (gn\*)“<sup>12</sup> eines Hamburger Unternehmens gelten, dem es auf vorbildliche Weise gelingt, seine Identität, gestützt auf Werte wie „Wir lieben Musik!“, „Leidenschaft, Kreativität und Entschlossenheit“, „EIN Team“ („Vielfältig gemischt und agil mit interdisziplinären Teams“) und „(gemeinsam) geschafft!“ auf einem Weg mit einem gemeinsamen Ziel vor Augen („Erfolg ist unser Ziel!“) zu vermitteln. Die „Identität“ („Ein Unternehmen, das visionär denkt und handelt“) entfaltet sich zur „Identifikation“, indem die Leser:innen der Stellenausschreibung in dieses besondere – von Diversität und Miteinander – geprägte Unternehmens- und Gemeinschaftsgefühl einbezogen und auf den bereits beschrifteten Erfolgspfad mitgenommen werden.

Somit gleitet der Text von der Beschreibung des Unternehmensprofils unmerklich in die Ausführung der zu diesem passfähigen „Mitgliedseigenschaften“ hinein. Die/der Leser:in fühlt sich konsequenterweise als Teil des Unternehmens involviert. Über die fachlichen Voraussetzungen hinaus ist – wie das Unternehmen selbst –, et-

12 Der Text der Stellenausschreibung lautet wie folgt: „Die WARNER MUSIC GROUP ist eines der drei erfolgreichsten Major-Labels der Music-Entertainment-Industrie. Dies haben wir durch Leidenschaft, Kreativität und Entschlossenheit geschafft! Wir sind ein Unternehmen, das visionär denkt und handelt: mit flachen Hierarchien, kurzen Entscheidungswegen und einer offenen Kommunikation. Geprägt durch ein modernes, dynamisches Arbeitsumfeld und von Mitarbeitern, die begeisterungsfähig sind, bieten wir ein facettenreiches Arbeitsumfeld und spannende Projekte. Gute Köpfe und Querdenker mit Machermentalität, sind bei uns immer gesucht. Das klingt spannend? Dann starten wir gemeinsam durch!“

**Influencer Relations & Campaign Manager (gn\*)**

*Das setzt du um:*

- Aufbau, Pflege und Weiterentwicklung der Relations zu relevanten nationalen und internationalen Influencern, Agenturen und Multichannel Netzwerken
- Analyse der Influencer-Landschaft, Identifikation von Trends und Akquise von geeigneten reichweitenstarken Partnern
- Auswahl zielgruppenspezifischer Influencer für Vermarktungskampagnen und Kooperationen mit unseren Künstlern und Brands
- Beratung der internen Marketingteams bei der Auswahl von geeigneten Influencern, Planung und Vorbereitung der Kampagnen sowie operative Umsetzung
- Detailliertes Kampagnenreporting, Erstellung von Best-/Worst-Case Betrachtungen und Sicherstellung des internen Know-How Transfers
- Beratung von Künstlern und Managements über Möglichkeiten der eigenen Reichweitenutzung als Influencer

*Das bringst du mit:*

- Abgeschlossenes betriebswirtschaftliches Studium oder abgeschlossene kaufmännische Berufsausbildung mit vergleichbarer Qualifikation und Berufserfahrung
- Operative Kenntnisse im Influencer-Marketing auf Seiten Kunde, Publisher oder Agentur
- Erfahrung in der Arbeit mit Social Influencern, eigenes Influencer- und/oder Agentur-Netzwerk von Vorteil
- Hohe Affinität zu digitalen Medien, Social Media und innovativen Kommunikationsansätzen
- Starkes Interesse an Musik und anderen Entertainmentbereichen
- Erfahrung im Projektmanagement
- Sehr gute Deutsch- und Englischkenntnisse, fließend in Wort und Schrift
- Hervorragende Kommunikationsfähigkeiten sowie großes Durchsetzungs- und Einfühlungsvermögen
- Hohes Maß an Kontakt- und Präsentationsstärke, sowie Verhandlungsgeschick

*So sind wir:*

- Wir sind EIN Team! Vielfältig gemischt und agil mit interdisziplinären Teams, in denen sich Eigenverantwortung und Teamgeist ergänzen
- Wir lieben Musik! Von Rap und R'n'B, von Rock und Pop, über Dance, bis Klassik und Jazz
- Unsere Kollegen und Künstler stehen bei uns im Mittelpunkt! Gemeinsam wollen wir immer besser werden!
- Erfolg ist unser Ziel! Daher reden wir nicht nur, sondern machen auch. Eigene Verantwortlichkeiten und Projekte gehören bei uns von Anfang an dazu
- Unser Job ist unser Antrieb! Ein innovatives Umfeld, flexible Arbeitszeiten und vielfältige Sozialleistungen runden die Sache ab
- Mitten in der Hamburger Speicherstadt genießen wir täglich den Wind der Hamburger Hafencity

gn\* = geschlechtsneutral

*Jetzt bewerben“*



was zu „schaffen“ („Das setzt Du um“), daher kann es nur um „gute Köpfe und Querdenker mit Machermentalität“ gehen.

Das in der Stellenbeschreibung angelegte Diversity Management gibt, auch über den Ausweis der Geschlechtsneutralität (\*gn) hinaus, nicht nur Aufschluss über den Führungsstil („mit flachen Hierarchien, kurzen Entscheidungswegen und einer offenen Kommunikation“), sondern schreibt künftigen Unternehmensangehörigen vor allem auch Wertschätzung und eine Rolle im Unternehmen zu, nämlich als handelnde Subjekte, die durch ihre persönliche Entfaltung und Kreativität über den Unternehmenserfolg entscheiden und von Anfang an Eigenverantwortung übernehmen: „Unsere Kollegen und Künstler stehen bei uns im Mittelpunkt!“ Der partizipative Führungsstil („Teams, in denen sich Eigenverantwortung und Teamgeist ergänzen“) wird auf die Kundinnen und Kunden ausgeweitet: „Unsere Kollegen und Künstler stehen bei uns im Mittelpunkt!“ Der Zusatz „Gemeinsam wollen wir immer besser werden“ zeigt auf, dass verschiedene Sichtweisen in der Verständigung diverser Menschen, Verantwortungs- und Rollenträger:innen ausdrücklich als Erfolgsstrategie verstanden und gelebt werden sollen, eingekleidet in Formulierungen wie „durchstarten“, „machen“, „schaffen“, „umsetzen“ (auch: „Gemeinsam wollen wir immer besser werden!“). Die Motivation aller am Erfolg(swillen) Beteiligten ist zentral („Unser Job ist unser Antrieb!“). Darauf ist die gesamte berufliche Situation abgestellt („Ein innovatives Umfeld, flexible Arbeitszeiten und vielfältige Sozialleistungen runden die Sache ab.“) – bis hin zum spürbar werdenden Lebensgefühl des „Wind of Change“ in der Hamburger Hafencity. Das Unternehmen und die Bewerber:innen sind gefühlt ein Teil davon.

Aus der Stellenbeschreibung liest sich die den „mitmachenden“ Unternehmensangehörigen entgegengebrachte Wertschätzung – für die oder den Einzelnen im Zusammenhalt der diversen Mitglieder (auch im weiteren Sinne) des Unternehmens – heraus. Die Partizipation an dieser Zukunft gestaltenden Community wird zum „Wert“ an sich, das Engagement zur persönlichen Verpflichtung, Deutlich wird auch, dass Leistungswille und -kraft mit den je eigenen Ideen und der Befähigung zur Umsetzung an erster Stelle stehen. Damit erübrigen sich auch jegliche Hinweise darauf, dass potenziell benachteiligte Bewerber:innen (Frauen, Menschen mit Beeinträchtigungen usw.) bei der Bewerbung bevorzugt behandelt würden. An die Stelle defizitärer Auslegungen tritt Chancengleichheit.

### **Vom „Weniger“- zum „Mehr“-Wert diverser Zielgruppen – Chancengleichheit**

Die Entdeckung der bisher mit Vorurteilen bzw. Zuschreibungen eingeschränkter Leistungsfähigkeit belasteten Zielgruppen, vorgeblich bedingt durch persönliche Dispositionen oder Lebenssituationen, ist vorrangig dem Nachwuchsmangel geschuldet. Den (für die mangelnde Mainstream-Belegschaft ersatzweisen und zusätzlichen) Rückgriff auf diese Personengruppen legt die Politik den Unternehmen ganz offen nahe, aus dem angenommenen „Weniger“-Wert (beruhend auf den bekannten Bezügen von Diskriminierung und Ausgrenzung) soll ein „Mehr“-Wert, eine neue Wertschöpfungskette, geschaffen werden. Dadurch schlägt die (wegen der Abweichung

von der „Norm“ der Arbeitnehmerschaft: männlich, jung, gesund, Abiturient/Akademiker) angenommene Gering(er)schätzung und Benachteiligung von Frauen, älteren Menschen, Arbeitnehmenden mit anderen kulturellen und religiösen Anschauungen gerade auch in bisher männerdominierten Berufen wie z. B. dem Ingenieurwesen um in eine „Über“anstrengung und „Über“bewertung der geschlechtlichen, alters- und gesundheitsbezogenen, aber auch kulturellen und religiösen Andersheit. Durch die Berücksichtigung anderer und neu wahrgenommener Perspektiven sollen „Mehr“-Werte generiert werden. Dabei verkehrt sich die bisherige Situation genau in die andere Richtung, sodass nun im Gegenzug (fast) die – subjektiv – dem Mainstream angehörenden Personen eher in den Hintergrund zu treten scheinen.

Doch letztendlich kann es nur um die Selbstverständlichkeit von **Chancengleichheit**, verbunden mit der Herausforderung an Führung, gehen, um eine nicht nur „unterschiedliche“, aber gleich „wert“geschätzte Diversität komplementär auszutarieren, sondern in der wechselseitigen Befruchtung das bestmögliche – innovative – Arbeitsergebnis auszuschöpfen. Dieser Anspruch ist umso größer, als Diversität nicht nur gemischte Teams, sondern auch die einzelne Person selbst prägt, wie es der Ansatz der Intersektionalität<sup>13</sup> zum Ausdruck bringt, wenn dieser auch die Umdeutung ins Positive implizieren sollte. Somit steht die Betonung von Sonderwegen zur Behebung vermeintlicher Defizite, gemessen an einer Norm, der Chancengleichheit entgegen. Subsidiarität und Solidarität, Leistungs- wie Sachorientierung mit dem Ziel, gemeinsam kreativ und produktiv zu wirken (wie es die obige Stellenausschreibung vorbildlich zeigt) legen einen ganzheitlichen Ansatz nahe, der in einem sinnstiftenden Zusammenhalt – möglicherweise sogar anstelle einer Fülle von Maßnahmenbündeln, um Defizite auszugleichen – ideell und unternehmenspraktisch an erster Stelle stehen sollte. Es geht um die authentische Vermittlung eines „Wir-Gefühls“ einer Unternehmensgemeinschaft, in der sich alle diversen Mitglieder untereinander dieselbe „Wert“schätzung entgegenbringen und, die Facetten der Verschiedenheit achtend und als Bereicherung empfindend, gemeinsame Ziele erreichen wollen. Eine solche Unternehmenskultur zu erzeugen, ist als modernes Diversity Management zu werten, aus dem sich folgerichtige Strukturen ableiten lassen sollten.

Wenn man also weniger vom Defizit als von der Unternehmensgemeinschaft als Ganzes – also in der Einheit der Vielfalt – denkt, kommt man zu der Schlussfolgerung von Cawa Canousi, dem Personalchef von SAP, der der Überzeugung ist, dass es sich erübrigt, von **Gender** und Diversity zu sprechen, weil Chancengleichheit für alle selbstverständlich ist (vgl. Tappe 21.11.2019). Den Mitarbeitenden muss die Chance gegeben werden, innovativ und unkonventionell zu denken und eigene Ideen auch

13 Das Gunda-Werner-Institut für Feminismus und Geschlechterdemokratie der Heinrich-Böll-Stiftung definiert auf seiner Website Intersektionalität wie folgt:

„Intersektionalität kommt von ‚Intersection‘. Das bedeutet im Amerikanischen ‚Straßenkreuzung‘.

Diskriminierungen haben häufig unterschiedliche Gründe und Quellen und überlagern sich gegenseitig. Was ist Intersektionalität?

„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer ‚Kreuzung‘ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein.“ (Kimberlé Crenshaw)

gegen (anfängliche) Widerstände umzusetzen. Genau in dieser Haltung denkt und leitet er den Personalbereich von SAP, so hat er z. B. erfolgreich einen – der Karriereentwicklung von Frauen in Führungspositionen entgegenstehenden – strukturellen Nachteil, nämlich die Teilzeit, die vor allem von Frauen in Anspruch genommen wird – „auf den Kopf gestellt“ und dieses Arbeitszeitmodell – zunächst als Pilot – zur Regel bei SAP gemacht. Führungspositionen werden bei SAP grundsätzlich nur in Teilzeit ausgeschrieben, nun ist die Vollarbeitszeit die Ausnahme. Zwischenzeitlich besetzen 25 % der Frauen Führungspositionen bei SAP (vgl. SAP 24.07.2017).

Dasselbe gilt für die Chance einer innovativen Umsetzung des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes, wenn man hierfür nicht nur die zu gewinnenden **internationalen Arbeitnehmer:innen** in den Blick nimmt (und z. B. nur „einseitig“ an deren sprachlichen und kulturellen Integrationsbedarf denkt), sondern von vornherein ganzheitliche Chancen- und Leistungsmodelle in der interkulturellen Verständigung verfolgt. So müssten Leistungsanforderungsprofile und -prüfungen und, darauf aufbauend, Prozesse der Karriereentwicklung für in- und ausländische Arbeitskräfte in internationalen Bezügen – und demzufolge Kompetenzen zur weltweiten Interaktion und Vernetzung, aber auch der digitalen Transformationskraft – generiert und umgesetzt werden. Denn wann man ausschließlich von der Integrationsbedürftigkeit (also eines „Weniger“ an deutscher Kultur und Sprache für ein „Mehr“ an fachlicher Expertise anzuwerbender Fachkräfte) ausgeht, ist die anzunehmende Balance der Chancengleichheit wiederum unausgewogen, was sich dann wieder negativ als ein „Besser“ und „Schlechter“ in Belegschaften von Unternehmen auswirken kann. Die Unternehmensgemeinschaft sollte daher per se ein internationales Selbstverständnis zugrunde legen, nach dem sich verschiedene Kulturen in Sichtweisen und Denkansätzen bereichern und auf diese Weise das Unternehmen auf dem internationalen Markt gewinnbringend positionieren. Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz konsequent umgesetzt, heißt, dass sich deutsche Unternehmen im Wettbewerb um personelle Ressourcen auf einem globalen Markt behaupten und damit auch selbst in jeder Hinsicht international und digital vernetzt aufstellen müssen. Es kann also nicht nur um die Akquise von Fachkompetenzen plus zu erwerbender deutscher Sprach- und Kulturkompetenz gehen, sondern auch um völlig neue Unternehmensphilosophien, die von Anfang an mitberücksichtigt werden müssen, um nicht in (defizitär empfundenen) Teilversatzstücken der internationalen Idee und Vernetzung von Talenten hinterherzuhinken. Persönlichkeitskompetenzen in dem zu bewirkenden Ausgleich von globaler Kooperation und Konkurrenz positiv mitzudenken, bedeutet die authentische Umsetzung von Chancengerechtigkeit.

Dasselbe gilt für die Einstellung wie Förderung von Zielgruppen, die mit dem Ruf der „Schlechter“- und „Weniger“-Leistung belastet sind, wie z. B. **ältere und behinderte Menschen**. Wenn man wiederum entgegen einem „Weniger“ oder „Mehr“ denkt und einen ganzheitlichen Ansatz der Chancengleichheit vorhält, steht eben nicht die Integration dieser als vor allem hilfsbedürftig reputierten Zielpersonen im Vordergrund. Motivation und Vertrauen prägen die Führungskultur eines Unternehmens, in dem jede Persönlichkeit mit den ihr eigenen Kompetenzen in der Gesamtheit der Unternehmensgemeinschaft betrachtet wird. Lebenslanges Lernen, der Umgang mit

Widerständen und (unvorhergesehenen) Hemmnissen sind Herausforderungen, die, vermittelt über eine konstruktiv-kritische Unternehmensreflexion, zu einer Profilschärfung des „Selbst“verständnisses und somit der Unternehmensidentität beitragen können. Diese steht in Wechselwirkung zum „Selbst“bewusstsein der vorgeblich defizitär wahrgenommenen Zielgruppen, die mangels einer der Norm entsprechenden Belegschaft ersatzweise herangezogen und leistungsmäßig „angepasst“ werden sollen. Ein Gefühl von Minderwertigkeit ist vorprogrammiert, welches Gleichberechtigung im Nehmen und Geben von vornherein ausschließt oder in dieser Voreingenommenheit zumindest erschwert.

Das Denken von der Ganzheit, und damit von der grundsätzlichen Gleichheit und Chancengerechtigkeit her, eröffnet strukturelle Chancen, wobei die Wahrnehmung dahingehend geschärft werden sollte, dass Handlungsempfehlungen, Leitfäden und Förderhilfen (vgl. BA 2019; KOFA & Aktion Mensch September 2019, außerdem Fachportal, Inklusionsbarometer und Leitfaden der Aktion Mensch) weniger dem Auffangen vermeintlicher Nachteile als der Stärkung der gesamten Unternehmensgemeinschaft dienen, wenn zweifelsohne das politische Wording ein anderes werden sollte. Auch dass es zum sozialen Image, und damit zum Marketing, beiträgt, wenn man sich – auch in der Kommunikation nach außen – bisheriger Randgruppen der Arbeitnehmerschaft annimmt, ist wohl nicht geeignet, um Menschen in ihrer jeweiligen Lebensphase oder persönlichen Disposition vollwertig in der Gemeinschaft anzuerkennen und zu achten. Aus dem „Weniger“ muss kein „Mehr“ im Sinne einer Auf- und Über(be)wertung, sondern ein „Gleich“ werden. Dies sollte die Kommunikation nach innen wie nach außen auch so aufnehmen, was wiederum eine Auswirkung auf die gesellschaftliche Wahrnehmung hat.

### **3.9.4. Nachwuchs- und Personalbildung im Zeichen von Diversität**

Chancengleichheit in Unternehmen konsequent gedacht und umgesetzt, heißt vor allem, die Berufs- und Karriereentwicklung des Nachwuchspersonals wie aller im Unternehmen Beschäftigten im Blick zu haben und professionell zu begleiten. Dazu bilden die Beschäftigungszufriedenheit der Arbeitnehmer:innen und deren Identifikation mit dem Unternehmen wichtige Voraussetzungen. Persönliche und institutionelle Weiterentwicklung gehen Hand in Hand und befruchten sich wechselseitig: Kreativität und Leistungskraft von Menschen bringen Unternehmen voran.

In dieser Zielsetzung ist die Ausrichtung der unternehmensbezogenen Personalentwicklung untrennbar mit der Haltung und den Werten eines Unternehmens verbunden. Denn die unternehmerische Identität ermöglicht Verbundenheit, Identifikation und Teilhabe wie die innovative Mitgestaltung an der Kultur und dem Fortschritt eines Unternehmens. Diese wesentliche Führungsaufgabe, bei allen verschiedenen Unternehmensangehörigen durch persönliche Wertschätzung der (Mit-)Arbeit der Beschäftigten ein Zugehörigkeits- und Partizipationsgefühl zu vermitteln und dieses in ein dynamisches und vorausschauendes (Mit-)Denken und (Mit-)Gestalten umzu-

setzen, verknüpft Personal- und Organisationsentwicklung interdependent miteinander. Dies belegen auch die ver.di-Studien zu Guter Arbeit und Unternehmensbindung (Juni 2015) und zur Wertschätzung, die Beschäftigten durch ihre Vorgesetzten entgegengebracht wird (Januar 2014). Darin wird festgestellt, dass das Fehlen der Identifikation mit der Arbeit, persönlicher Wertschätzung und eines kollegialen Umfelds, aber auch mangelnde Weiterbildungsmöglichkeiten Unternehmenswechsel maßgeblich begünstigen. Die Identifikation mit Unternehmen sowie die Bindung der Mitarbeitenden daran werden somit zur zentralen Herausforderung.

### Teilhabe an Unternehmenskultur und Innovationskraft

Ein Beispiel für die Identifikationsbildung Mitarbeitender mit ihrem Unternehmen stellt die Alnatura-Philosophie dar. Das Unternehmen zielt auf „Sinnmaximierung“, nicht auf „Gewinnmaximierung“, so Professor Götz Rehn in einem Interview (vgl. XING Talk unterwegs 11.03.2019) zu der besonderen Unternehmensausrichtung von Alnatura. Seine Führungskonzeption stellt er in diesem Interview wie folgt dar: Im Zentrum von Alnatura und all dessen, was Mitarbeitende dort tun, stünden der Sinn, der Mensch, die Natur, die Nachhaltigkeit. Daher gehe es vor allem um ein Bündnis mit der Natur, nicht gegen die Natur. Von dieser Anschauung lässt sich die Arbeitsweise im Unternehmen ableiten. Das Unternehmen sei ein sozialer (natürlicher) Organismus, die Mitglieder würden „lernen“, ihr Unternehmen selber zu steuern. „Führung“ würde als Begrifflichkeit dies schon nicht präzise ausdrücken, weil sie ein Ober-/Unterverhältnis beinhalte. Alnatura setze auf vernetzte Teams. Es müsse gefördert werden, dass Mitarbeitende neugierig auf Neues seien, „lernen“ möchten und sich miteinander verständigen. So ermögliche Alnatura seinen Mitarbeitenden offene Räume im Sozialen, um deren Selbsterfahrung und -entwicklung zu unterstützen. Nur im Miteinander könnten sich diese voranbringen und Lernmöglichkeiten eröffnen. So spreche man bei Alnatura auch nicht von „Auszubildenden“, sondern von „Mitarbeitenden“, denn solche würden sich selber befähigen können. Zentral sei das Zutrauen: Dieses veredele den Menschen, Bildung und Selbstbildung seien diesem zuzutrauen, während es eher kontraproduktiv sei, Bildungsinitiativen von oben anzuordnen. Man müsse umdenken, Alnatura biete somit ein „Gegenstrombildungsmodell“ an: Ermöglichung von Bildung und Selbstbildung. Mitarbeitende würden Bildungsideen entwickeln, sich selbst organisieren, fänden Kolleginnen und Kollegen, die sich beteiligen würden. Bildung basiere auf Freiwilligkeit, gehe somit von den Menschen selbst aus und werde in diesem Sinne von Alnatura unterstützt. Neben technischen Innovationen müsse man zunehmend in **soziale Innovationen** investieren (hier hinke man hinterher!) und mutig sein, althergebrachte Strukturen müssten neu gedacht und weiterentwickelt werden. Es gehe um ein Auflösen traditioneller Strukturen, um ein „Entkrusten“, um die Freude am Vertrauen, wie Menschen miteinander arbeiten können. Die Unternehmensform mache dies auch dadurch möglich, dass das Unternehmenskapital einer gemeinnützigen Stiftung gehöre, auch darauf könnten sich neue Strukturen und das Miteinander gründen, ein Betriebsrat (wegen Konflikten zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer:innen aufgrund der sich selbst gegebenen Strukturen und Regeln) erübrige sich, man müsse sich bei den

Menschen, die bei Alnatura arbeiten, erkundigen, wie sie sich als Mitarbeitende der Arbeitsgemeinschaft Alnatura fühlen würden.

Als Vorbild auf dem globalen Arbeitsmarkt führt Henkel, dessen Diversitätshandeln weltweit mehrfach ausgezeichnet wurde<sup>14</sup>, auf seiner Website den „ganzheitlichen Ansatz von Diversity & Inclusion“ an, Die „Mitarbeiter:innen“ werden als einer von fünf Unternehmenswerten gewürdigt:

„Wir schätzen, fordern und fördern unsere Mitarbeiter. Wir sind ein globales Team, verbunden durch starke Werte. Wir begegnen einander mit Respekt, entwickeln unsere Fähigkeiten stets weiter und fördern Vielfalt in allen relevanten Dimensionen. Wir handeln mit Eigenverantwortung und Integrität und gehen immer mit gutem Beispiel voran.“  
(Website „Unternehmenskultur“ von Henkel)

Der statistische Niederschlag – „120 Nationalitäten“, „35,7% Frauen“, „mehr als 70 Nationen in der Konzernzentrale“, „53 % Mitarbeiter aus Wachstumsmärkten“ (vgl. die Website „Diversity & Inclusion“ von Henkel) – belegt die Vielfalt in der globalen Unternehmensgemeinschaft. Die Schlagzeile „Henkel-Aktie gewinnt: Henkel plant trotz Corona-Krise weder Jobabbau noch Kurzarbeit“ (vgl. finanzen.net 02.06.2020) lässt darauf schließen, dass die Unternehmensphilosophie von Henkel (gerade) auch in der Krise greift.

Die Innovationskraft sichert bekanntermaßen das unternehmerische Überleben. So belegt eine KfW-Studie (vgl. Zimmermann 13.07.2020), dass Not (mittelständische) Unternehmen grundsätzlich erfinderisch macht. Diese weist nach, dass sich vor allem Unternehmen, die sich bereits in präcoronarer Zeit durch Innovationen auszeichneten, auch in der Corona-Krise mehr Innovationen hervorbringen und sich somit als resilient(er) bewährt haben: Dies sind 42% der Unternehmen, die bereits zwischen 2016 und 2018 durch Innovation hervorgetreten sind, im Vergleich zu den 30% im selben Zeitraum ohne Innovationen (vgl. ebd., S. 4). Insbesondere Unternehmen mit hohen Umsatzeinbußen würden auf Innovationen setzen (müssen) (vgl. ebd., S. 3). Die häufigste bei mittelständischen Unternehmen festgestellte Innovationsart in der Corona-Krise ist die Prozessinnovation, z. B. die Umstellung auf digitalen Vertrieb (vgl. ebd., S. 1). An zweiter Stelle stehen Geschäftsmodellinnovationen wie z. B. die Umstellung auf Abholservice in der Gastronomie (vgl. ebd., S. 1 f.). Produkt- oder Dienstleistungsinnovationen finden sich in der Corona-Krise erst an dritter Stelle (vgl. ebd. S. 1 f.).

Die Corona-Pandemie lässt hier Innovation als unternehmerische Schlüsselkompetenz zutage treten. Ebenso gilt diese als Treiberin der Digitalisierung in sämtlichen Geschäftsfeldern. Es stellt sich die Frage, inwiefern aus dem krisenbedingten plötzlichen Umsetzen-Können-Müssen Lehren auch für die künftige Konzeption und Gestaltung von Bildung, Weiterbildung und lebenslangem Lernen in Unternehmen gezogen werden können.

---

14 Platz 2 der Dax 30-Unternehmen des Gender Diversity Index der Boston Consulting Group, Nr. 1 „Leader in Diversity 2020“ der Financial Times in Deutschland, Bester Arbeitgeber für Frauen 2019 laut Brigitte, „Best Companies for Women“ in Korea seit 6 Jahren, „Woman's Value Award“ in Japan, Gewinner des „Prix de la Mixité“ 2019 zum zweiten Mal in Folge (s. Website „Diversity & Inclusion“ der Firma Henkel).

### Weiterbildung und lebenslanges Lernen

Eine unmittelbar spürbare Lehre aus der Corona-Krise ist, dass Digitalisierung, Lernen und Umlernen zusammenhängen und wirtschaftlich überlebensnotwendig sind. Prozesse neu (zu) denken und veränderten Gegebenheiten – reaktionsschnell, bedarfsgerecht und konkurrenzfähig – anpassen (zu können), setzt die ständige Bereitschaft zur Weiterentwicklung in persönlicher und organisationaler Hinsicht voraus. Damit gewinnen sämtliche zum Teil kurze Zeit vor der Corona-Krise verabschiedete Initiativen und Gesetze, die Digitalisierung vor allem auch mit der Bewältigung des Fachkräftemangels verzahnen, an (tagesaktuellem) Gewicht (s. auch 3.9.1.).

Die verschiedenen – in Zusammenhang stehenden Initiativen – können innerhalb von Unternehmen nur dann wirksam werden und Nachhaltigkeit entfalten, wenn diese mit einem **Bildungskonzept des lebenslangen Lernens** zur „Potenzialentwicklung“ der diversen Beschäftigten unterlegt werden:

- **Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit des Bildungssystems**

Die mit dem Strukturwandel der digitalen Transformation einhergehende Anforderung der beruflichen Weiterqualifizierung gemäß Qualifizierungschancengesetz § 82 Abs. 1 – wie z. B. der digitalen Veränderung von Berufsprofilen oder Tätigkeitsfeldern – setzt beim Unternehmen wie bei den Mitarbeitenden die ständige Bereitschaft zur dynamischen und bedarfsorientierten Kompetenzentwicklung voraus. Die Einstellung, dass die Berufsqualifizierung bzw. das hauptberufliche Lernen nicht mit dem Vorliegen (erster) Bildungs- und Berufsabschlüsse (z. B. Schulabschluss, Ausbildungsplatz und Berufsausbildung; Abitur, Studienplatz und berufsqualifizierender Hochschulabschluss), spätestens aber mit der Besetzung einer (ersten) Berufsposition abgeschlossen ist, auch weil der berufliche Status gesichert ist/scheint, wandelt sich (und muss sich dahingehend wandeln), dass Lernen in (vorausschauender) Anpassung an neue Entwicklungen und Gegebenheiten ein lebenslanger Prozess ist (vgl. auch KMK 10.10.2003/04.02.2010, S. 5, zur Gleichwertigkeit konsekutiver und weiterbildender Masterstudiengänge), persönlich wie institutionell unabdingbar ist, um den „Anschluss“ nicht zu verlieren. Das Bildungskonzept des lebenslangen Lernens ist am Kompetenzerwerb ausgerichtet. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EU 2008/2017) dient mittels der Definition von „Kenntnissen“, „Fertigkeiten“ und „Verantwortung und Selbstständigkeit“ (Kompetenzen) auf acht Stufen als Metarahmen der internationalen Vergleichbarkeit der verschiedenen nationalen Beschäftigungs- und Bildungssysteme, so auch des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (vgl. AK DQR 22.03.2011). Der Stand zur Zuordnung der deutschen Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulbildungsabschlüsse zum DQR – in Analogie zum EQR – wird im Deutschen EQR-Referenzierungsbericht (vgl. BMBF & KMK 08.05.2013) dokumentiert. Die Individualisierung und Flexibilisierung von Bildungs- und Berufsbiografien ist als Haltungs- und Strukturwandel im Bildungs- wie im Unternehmensbereich zu sehen, auch was die Bemühungen um die – durchaus mit Widerständen behaftete – Gleichwertigkeit wie Anerkennung beruflicher und hochschulischer Kompetenzen betrifft. Auf diese Weise sollen die Durchlässigkeit im Bildungssystem –

wie z. B. auch im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – gefördert und die Individualisierung wie Vielfalt der Bildungsverläufe ermöglicht werden.

- **Theorie-Praxis-Verzahnung – duales System**

Die zwei Stränge der Berufs- und Hochschulbildung werden in der Berufsausbildung wie im dualen Studiensystem miteinander verwoben, wobei die didaktische Verknüpfung – über den Wechsel von Schule/Studium und Berufspraxis hinaus – in der Theorie-Praxis-Verzahnung weiterhin eine Herausforderung darstellt. Dazu kommt seitens des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi) als weiterer Anspruch, die digitale Kompetenz in neuen Berufsprofilen integrativ zu verankern und die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen daraufhin auszulegen:

„Um z. B. die von Ihnen angesprochene Digitalisierung in der dualen Ausbildung stärker zu verankern, identifiziert BMWi im Schulerschluss mit der Praxis fortlaufend den Bedarf für neue Kompetenzen in den dualen Ausbildungsordnungen. Wir bringen - wenn erforderlich – neue einschlägige Ausbildungsberufe auf den Weg. Zum Beispiel die ‚Kaufleute im E-Commerce‘ oder aktuell den ‚Elektroniker für Gebäudesystemintegration‘ und den ‚Kaufmann für Digitalisierungsmanagement‘. Wir gestalten darüber hinaus alle Ausbildungsordnungen technikoffen. Das ermöglicht den Betrieben die Vermittlung hochaktueller Kompetenzen während der Ausbildung.“ (E-Mail des BMWi an den Drittautor des Beitrags, 13.07.2020<sup>15</sup>)

Diese Ausrichtung erreicht das grundständige Hochschulstudium – mit Ausnahme des dualen Studiums – zeitverzögert, auch wenn die Corona-Krise die Notwendigkeit hierfür vor Augen führt. Allerdings zeichnet es die wissenschaftliche Weiterbildung aus, aktuelle gesellschaftliche und technologische Entwicklungen aufzugreifen und in praxisbezogene Bildungsformate mit wissenschaftlichem Anspruch umzusetzen. Diese darf auch insofern als Vorreiterin gelten, dass die in wissenschaftlicher Weiterbildung gewonnenen Erkenntnisse (zum Teil auch als Leistungsnachweise) in die unternehmerische Weiterentwicklung eingehen (sollten). So können z. B. auch wissenschaftliche Aufarbeitungen von Praxisfragen direkt in die laufende Berufsausübung einfließen und den Fortschritt in Unternehmen befördern. Zudem sind Blended Learning-Arrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung, online-gestützte und damit zeitlich wie örtlich flexible, d. h. asynchrone Projektarbeiten, zumeist in überregionaler und virtueller Vernetzung stattfindend, und eine von den üblichen Geschäftszeiten abweichende Serviceorientierung darauf ausgelegt, den individuellen Bedarfen diverser berufstätiger Weiterbildungsstudierender mit knapp bemessenen Zeitressourcen gerecht zu werden. Die Organisation der Bildungsprozesse passt sich somit an die äußeren Gegebenheiten an und ist auf deren aktive Mitgestaltung durch (neuen) Kompetenzerwerb ausgelegt.



- **Weiterbildung des Weiterbildungs- und Führungspersonals**

Die Befähigung Mitarbeitender zu lebenslangem Lernen setzt dieses auch für das Weiterbildungspersonal – als eines der zentralen Anliegen der Nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS & BMVg Juni 2019) – wie für die Führungs- und Arbeitskräfte im (digitalen) Veränderungsmanagement selbst voraus. „Digital denken, handeln und führen lernen“ (HHLA 15.01.2020, vgl. zur fortschreitenden Automatisierung z. B. HHLA 10.07.2020) lautet eine im Rahmen des Qualifizierungschancengesetzes der Bundesregierung durch die Agentur für Arbeit Hamburg geförderte Weiterbildungsoffensive der Hamburger Hafen und Logistik Aktiengesellschaft (HHLA) zur Ausbildung von Mitarbeitenden zu „Zukunftslotsinnen und -lotsen“ in der digitalen Transformation der Arbeitswelt im Unternehmen. Die Weiterbildung verändert sich von traditionellen Frontal- und Instruktionsformaten hin zu einem umfassenden Kompetenz-, Wissens- und Veränderungsmanagement. Die Qualität zeichnet sich durch Transferfähigkeit und Wirksamkeit aus. Dass die pädagogische Gestaltung digitaler Szenarien (übrigens auch ein Entwicklungsfeld in Schulen und Hochschulen) zur professionellen Querschnittskompetenz gehört, versteht sich von selbst, ebenfalls dass auch hier der Individualisierung und Vielfalt der Lehrenden in der Weiterbildung Rechnung zu tragen ist.

### 3.9.5. Fazit: Von der Führung zur Führungskräfteentwicklung im Zeichen von Diversität

Die Führungskultur der Vielfalt als „Unternehmenspotenzial“ birgt ein Bündel einer Fülle scheinbar disparater Herausforderungen in sich, denen nur in der analytischen Gesamtschau und Problemlösung wirksam begegnet werden kann. Dazu bedarf es des Zusammendenkens von Ursachen, Wirkungen und Wechselwirkungen zum einen innerhalb des Unternehmens, zum anderen in der Auseinandersetzung des Unternehmens mit veränderten Rahmen- und Konkurrenzbedingungen von außen. Im Idealfall konvergieren die Führungsprinzipien nach innen wie nach außen, um gerade auch im Krisenfall die Agilität und Resilienz des Unternehmens zu gewährleisten. Bei allen Führungsanforderungen erweisen sich **Ganzheitlichkeit** und **Authentizität** als zentrale Qualitätsprinzipien der Zukunfts- und Krisenfähigkeit:

- **Gute Führung gründet auf Diversität als Chancengerechtigkeit!**

Diversität als Unternehmensstrategie zu verankern, ist die Grundlage, um ein Bewusstsein und eine Kultur für eine konsequente Umsetzung im Unternehmen zu schaffen (vgl. Krill 02.07.2020). Denn nur so könnten traditionelle Verhaltensmuster eines elitären Führungskreises – „Oft sind das klassische OldBoys-Netzwerke, die bei Neubesetzungen lieber ihren Buddy aus dem Golfclub positionieren als eine Bewerberin mit Migrationshintergrund.“ (ebd.) – aufgebrochen werden und durch gelebte Chancengerechtigkeit ersetzt werden. Diese wiederum sollte eine ganzheitliche Diversitätskonzeption zugrunde legen, nach

der die Gleichwertigkeit des Andersseins und die gleichberechtigte Zugehörigkeit aller diversen Mitarbeitenden zur Unternehmensgemeinschaft als selbstverständlich angenommen werden. Dass zwischen „diversity“ und „inclusion“ eine „gefühlte“ Divergenz bestehen kann, zeigt die jüngste Studie „Diversity wins“ von McKinsey, in der zwar das „overall sentiment on diversity“ mit 52 % positiv, das „sentiment on inclusion“ dagegen mit 62 % negativ (vgl. Sundiatu, Hunt, Dolan et al. Mai 2020, S. 9) bewertet wird. Die quantitativ abbildbare Quantität alleine schafft somit keine Diversitätskultur. Diese muss von Haltung und Werten authentisch gewollt, getragen und umgesetzt werden.

- **Gute Führung nutzt Wandel, Konkurrenz und Krisen als Entwicklungspotenziale!**

Die unternehmerische Bewältigung der Corona-Krise belegt, dass führungsstarke und diversitätsorientierte Unternehmen Entwicklungen früh aufgreifen und marktbestimmend mitgestalten können. Vor allem geht es darum, Bedarfs- und Kompetenzerfordernisse integrativ für die Personal- und Organisationsentwicklung mitzudenken und auf diese Weise Reflexions- und Erneuerungsprozesse in der Ganzheit der Unternehmenshaltung und -struktur anzustoßen und zu führen. Vorausschauendes Führen heißt ganzheitliches Denken und Handeln. Denn es reicht nicht aus, zusätzlich „divers“ oder „digital“ bestehende Strukturen „aufzustocken“ – z. B. durch Diversitätsbeauftragte oder IT-Abteilungen – und wie nicht zwingend zusammengehörendes „Stückwerk“ im ungünstigsten Fall – wenn auch nur gefühlt – ziel- und zusammenhanglos nebeneinander herlaufen zu lassen. Neue Entwicklungen kreativ auf das Unternehmen hin „voraus“zudenken und dazu die diversen Expertisen in jedweder Hinsicht auszuschöpfen, bewirken einen Unternehmensfortschritt. Es ist Ausweis exzellenter Führung, die Zeichen der Zeit frühzeitig zu erkennen und den äußeren Wandel mit Vorsprung für die Transformation nach innen zu nutzen, um nach außen hin maßgeblich (markt)führend sein zu können. Dazu gehört auch das Selbstverständnis, lebenslanges Lernen in den diversen Bildungs- und Berufsbiografien der Führenden wie Mitarbeitenden sowie in den organisationalen Verständigungsprozessen integrativ mitzudenken und zu verstetigen.<sup>16</sup>

- **Gute Führung setzt auf Führungspersönlichkeiten!**

In jüngster Zeit mehren sich die Studien, die Führungskräften in Unternehmen Versagen bescheinigen. Diese seien „führungsmüde“ und zu einem Drittel von Zweifeln an der eigenen Führungsfähigkeit geplagt, so das Ergebnis des Führungskräftebarometers 2020 der Bertelsmann Stiftung (vgl. Möllering, Schuster & Spilker Februar 2020, S. 2). Bei der „Generation Y (Jg. 2001–1980)“ seien sogar 43,8 % betroffen (vgl. ebd.). Die Führungskräfte-Befragung 2019 der Wertekommission und der TUM School for Management zeigt auf, dass ungefähr ein Viertel der Führungskräfte (vgl. Hattendorf, Heidbrink, Egorov et al. 2019, S. 23) der

16 Die Führungs- und Unternehmensentwicklung im Zeichen aktueller wie zukünftiger Trends greifen die jährlich erscheinenden HR-Trends auf. Zu den HR-Trends 2020 vgl. Fußnote 2; die HR-Trends 2019 sind HR-Strategie (Arbeit 4.0 & Agile Führung), HR-Digitalisierung (Innovation & Strategie), HR-Diversität (Internationalisierung & Talentmanagement) und HR-Demografie (Gesundheitsmanagement & Workforce-Planning), vgl. Schwuchow & Gutmann 2018.

Ansicht seien, „die Kultur im Unternehmen sei nur eingeschränkt darauf ausgerichtet, unethisches Verhalten wirksam und nachhaltig zu verhindern“ (ebd.). Ein Fünftel könne die eigenen moralischen Werteüberzeugungen entweder nicht oder nur eingeschränkt im Führungsalltag realisieren (vgl. ebd., S. 9). Die Führungspersönlichkeit der Zukunft im Zeichen eines „New Leadership“ (vgl. z. B. Bruch, Berenbold & Block 2019) ist dahingehend die ethisch verantwortungsvolle, achtsam-respektvolle, empathisch-integrierende und Diversität wie Wandel gestaltende Führungskraft. Ein „Führungsvakuum“ und „Nicht-Führen“ seien die „schlechteste Option“ (vgl. ebd., S. 163). Die Führungsrolle aktiv wahrzunehmen und gerade dadurch die Partizipation der diversen Mitarbeitenden mit sämtlichen verschiedenen Perspektiven und Initiativen – als ein Miteinander im Gesamthandlungskontext – zu motivieren und zu fördern, bildet das Anforderungsprofil wirksamer Führung im Wettbewerb. Agile Unternehmen brauchen agile Führungspersönlichkeiten, sodass die unternehmerische Innovationskraft künftig maßgeblich von deren Gewinnung und Bildung abhängen wird.

- **Gute Führung hat die Führungskräfteentwicklung im Blick!**

Der Bedarfsdeckung des (dazu geeigneten) Führungskräftenachwuchses gerade in den digitalen Transformationsprozessen ist eine zentrale Herausforderung, die mit dem Anspruch einhergeht, die nächste Generation der Führungskräfte zu entwickeln (vgl. Ray & Devine 2019). Die Bemühungen setzen zum einen bei der Förderung nach wie vor unterrepräsentierter Gruppen wie Frauen in Führungspositionen (vgl. ebd., S. 42 f.) an, zum anderen bedarf es – abseits traditioneller und möglicher Macht- und Aufstiegsstrukturen – der Aufmerksamkeit im Unternehmen, „führungskreative“ und „agile“ Persönlichkeiten frühzeitig zu erkennen und auch den Mut zu haben, diese auszuwählen und an die Spitze setzen zu wollen. Die Führungskräfteentwicklung muss den Menschen als Ganzes in den Blick nehmen, ihn gerade auch in seiner persönlichen Entwicklung fördern wie fördern und ihm Experimentier(spiel)räume zugestehen, sodass er soziale Innovationsprozesse und sich in seiner Führungsrolle mit diversen Teams ausprobieren und reflektieren kann. Ganzheitlichkeit, Werteorientierung, Achtung vor Diversität und Authentizität sind die Grundpfeiler einer wirksamen Führungskräfteentwicklung, wenn Menschen dazu befähigt werden sollen, eine Führungskultur der Vielfalt zu prägen und auf diese Weise den kostbaren Schatz des „Unternehmenspotenzials“ zu heben und als unverwechselbare „Marke“ sichtbar zu machen.

## Literatur

Aktion Mensch (Hg.) (o. J.). *Fachportal Inklusion*. Verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/> (Zugriff am: 28.07.2020).

Aktion Mensch (Hg.) (o. J.). *Inklusionsbarometer*. Verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/arbeit/zahlen-daten-fakten.html> (Zugriff am: 28.07.2020).

- Aktion Mensch (Hg.) (o. J.). *10 Gründe, Menschen mit Behinderung zu beschäftigen. Ein Leitfaden für Unternehmen*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/arbeit/fachkraefte-mit-behinderung-gewinnen.html> (Zugriff am: 28.07.2020).
- APAWiS, Jobs-in-Germany.net (Hg.) (o. J.). *Mangelberufe.de. Die Liste der Mangelberufe/Whitelist in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.mangelberufe.de/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (Hg.) (22.03.2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Brinkmann, H., Harendt, C., Heinemann, F. & Nove, J. (2017). *Ökonomische Resilienz. Schlüsselbegriff für ein neues wirtschaftspolitisches Leitbild?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NW\\_Oekonomische\\_Resilienz.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NW_Oekonomische_Resilienz.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bruch, H., Berenbold, S. & Block, C. (2019). New Leadership: Führungsformen der Zukunft. In K. Schwuchow & J. Gutmann (Hg.), *HR-Trends 2020. Agilität, Arbeit 4.0, Analytics, Talentmanagement*, S. 159–168. Freiburg: Haufe Group.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (o. J.). *Arbeitsmarktmonitor. Faktencheck zum Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter <https://arbeitsmarktmonitor.arbeitsagentur.de/faktencheck/regionalstruktur/karte/515/2019/employrate/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (Mai 2020). *Auswirkungen der Corona-Krise auf den Arbeitsmarkt*. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter [https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202005/arbeitsmarktberichte/am-kompakt-corona/am-kompakt-corona-d-0-202005-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202005/arbeitsmarktberichte/am-kompakt-corona/am-kompakt-corona-d-0-202005-pdf.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (2019). *50plus – Ihre Erfahrung zählt*. Themenheft 50Plus. Nürnberg: Meramo Verlag GmbH. Verfügbar unter [https://www.arbeitsagentur.de/datei/durchstarten-50plus\\_ba035163.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/durchstarten-50plus_ba035163.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (Dezember 2019a). *Fachkräfteengpassanalyse*. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter [https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201912/arbeitsmarktberichte/fk-engpassanalyse/fk-engpassanalyse-d-0-201912-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201912/arbeitsmarktberichte/fk-engpassanalyse/fk-engpassanalyse-d-0-201912-pdf.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (Dezember 2019b). *Fachkräftebedarf: Regionale Engpässe*. Landkarten; Engpassanalyse: Datenanhang. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Footer/Top-Produkte/Fachkraefteengpassanalyse-Nav.html>; s. auch: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/Regionale-Engpaesse-Landkarten.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).

- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (Juni 2019). *Fachkräfteengpassanalyse*. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter [https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201906/arbeitsmarktberichte/fk-engpassanalyse/fk-engpassanalyse-d-0-201906-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/201906/arbeitsmarktberichte/fk-engpassanalyse/fk-engpassanalyse-d-0-201906-pdf.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (Dezember 2018). *Fachkräfteengpassanalyse – Methode und Begriffe*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/FachkraeftebedarfStellen/Fachkraefte/Fachkraefteengpassanalyse-Methodeund-Begriffe.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (April 2016). *Der Arbeitsmarkt in Zahlen 2005 bis 2015*. Ausgabe 2016. Nürnberg: Zentrale Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (CF 3). Verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Monatsbericht-Arbeits-Ausbildungsmarkt-Deutschland/Generische-Publikationen/Rueckblick-2005-2015.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (01.03.2020). *Fachkräfteeinwanderungsgesetz in Kraft*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Presse/Meldungen/2020/neue-gesetze-fachkraefteeinwanderungsgesetz.html>, s. den Gesetzestext im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2019 Teil I Nr. 31, ausgegeben zu Bonn am 20. August 2019, S. 1307-1346, unter [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&start=/\\*\[@attr\\_id=%27bgbl119s1307.pdf%27\]#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl119s1307.pdf%27%5D\\_\\_1611994783734](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=/*[@attr_id=%27bgbl119s1307.pdf%27]#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl119s1307.pdf%27%5D__1611994783734) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (01.01.2019). *Mit vereinten Kräften. #Qualifizierungsoffensive*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Nationale-Weiterbildungsstrategie/qualifizierungsoffensive.html> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (19.12.2018). *Fachkräftestrategie vom Kabinett beschlossen*. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/fachkraefteeinwanderungsgesetz.html> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (18.12.2018). *Gesetz zur Stärkung der Chancen für Qualifizierung und für mehr Schutz in der Arbeitslosenversicherung (Qualifizierungschancengesetz) vom 18.12.2018*, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil I Nr. 48, ausgegeben zu Bonn am 21. Dezember 2018, S. 2651–2656. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/qualifizierungschancengesetz.html> und [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&jumpTo=bgbl118s2651.pdf#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl118s2651.pdf%27%5D\\_\\_1598956496324](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl118s2651.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s2651.pdf%27%5D__1598956496324); <https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/qualifizierungschancengesetz.html> 28.07.2020 (Zugriff am: 28.07.2020).

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (August 2017a). *Fortschrittsbericht 2017 zum Fachkräftekonzept der Bundesregierung*. Bonn/Berlin. Verfügbar unter [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a758-16-fortschrittsbericht-fachkraefte-fuer-2017.pdf;jsessionid=26439EB31D44F59B8DE12DF233220143.delivery2-master?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a758-16-fortschrittsbericht-fachkraefte-fuer-2017.pdf;jsessionid=26439EB31D44F59B8DE12DF233220143.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=1) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (August 2017b). *Kompetenz- und Qualifizierungsbedarfe bis 2030. Ein gemeinsames Lagebild der Partnerschaft für Fachkräfte*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Zukunftsgerechte Gestaltung der Arbeitswelt und Arbeitskräftesicherung. Verfügbar unter [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a758-16-kompetenz-und-qualifizierungsbedarfe.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a758-16-kompetenz-und-qualifizierungsbedarfe.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (Juni 2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen*. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/files/NWS\\_Strategiepapier\\_barrierefrei\\_DE.pdf](https://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel – Q 4.0*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/qualifizierungsinitiative-digitaler-wandel--q-4-0-10065.html> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Verfügbar unter <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (Dezember 2019/August 2020). *Das neue Berufsbildungsgesetz (BBiG)*. Bonn: Referat Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung; Aufstiegsförderung. Verfügbar unter [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Das\\_neue\\_Berufsbildungsgesetz\\_BBIG.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Das_neue_Berufsbildungsgesetz_BBIG.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (08.05.2013). *Deutscher EQR-Referenzierungsbericht*. Verfügbar unter [https://www.dqr.de/media/content/Deutscher\\_EQR\\_Referenzierungsbericht.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Deutscher_EQR_Referenzierungsbericht.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (Hg.) (o. J.). *Deutschlands Wirtschaftsbranchen im Fokus*. Verfügbar unter <https://www.bmwi.de/Navigation/DE/Service/Branchenfokus/branchenfokus.html> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (Hg.) (10.05.2019). *Fachkräftemangel wird zur Wachstumsbremse und gefährdet den Wohlstand in Deutschland*. Verfügbar unter [https://arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/de\\_fachkraeftemangel](https://arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/de_fachkraeftemangel) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Charta der Vielfalt e. V. (Hg.) (o. J.). *Die Urkunde Charta der Vielfalt im Wortlaut*. Verfügbar unter <https://www.charta-der-vielfalt.de/ueber-uns/ueber-die-initiative/urkunde-charta-der-vielfalt-im-wortlaut/> (Zugriff am: 28.07.2020).

- Charta der Vielfalt e. V. (Hg.) (November 2018). *Ideenkarten. Digitaler Anhang zur Studie Kaleidoscope*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user\\_upload/Downloads/Charta\\_der\\_Vielfalt-TUM-Ideenkarten.pdf](https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Charta_der_Vielfalt-TUM-Ideenkarten.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Dachs, B. & Peters, B. (2020). *Covid-19-Krise und die erwarteten Auswirkungen auf F&E in Unternehmen*. ZEW policy brief Nr. 20–02. Mannheim: Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW). Verfügbar unter <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/policybrief/de/pb02-20.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (o. J.). *GENESIS-Online-Datenbank. Suchbegriff „Fachkräfte“*. Verfügbar unter [https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=find&suchanweisung\\_language=de&query=Fachkr%C3%A4fte#abreadcrumb](https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=find&suchanweisung_language=de&query=Fachkr%C3%A4fte#abreadcrumb) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (14.02.2020). *Berufe mit Fachkräftemangel: Zahl neuer Azubis mit ausländischer Staatsangehörigkeit von 2008 bis 2018 mehr als verdreifacht. Gesamtzahl neuer Ausbildungsverträge in handwerklichen Mangelberufen jedoch geringfügig gesunken*. Pressemitteilung Nr. N 007 vom 14. Februar 2020. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/02/PD20\\_N007\\_132.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/02/PD20_N007_132.html) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (05.12.2019). *IT-Fachkräfte: Unternehmen 2018 mit zunehmenden Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung. Über zwei Drittel der suchenden Unternehmen berichten von Rekrutierungsproblemen*. Pressemitteilung Nr. 459 vom 5. Dezember 2019. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/12/PD19\\_459\\_52911.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/12/PD19_459_52911.html) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Dettmann, E., Fackler, D., Müller, S., Neuschäffer, G., Slavtchev, V., Leber, U. & Schwengler, B. (2019). *Fehlende Fachkräfte in Deutschland – Unterschiede in den Betrieben und mögliche Erklärungsfaktoren: Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2018*. IAB-Forschungsbericht. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit (BA). Verfügbar unter <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb1019.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Deutsche Welle (DW) (Hg.) (11.05.2020). *Schlachthöfe. Kommentar: Corona-Krise offenbart skandalöse Zustände in der deutschen Fleischindustrie*. Verfügbar unter <https://www.dw.com/de/kommentar-corona-krise-offenbart-skandal%C3%B6se-zust%C3%A4nde-in-der-deutschen-fleischindustrie/a-53394496> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK) (Februar 2020). *Fachkräftesuche bleibt Herausforderung. DIHK-Report 2020*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.dihk.de/resource/blob/17812/f1dc195354b02c9dab098fee4fbc137a/dihk-report-fachkraefte-2020-data.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Die Bundesregierung (Hg.) (o. J.). *Make it in Germany. Das Portal der Bundesregierung für Fachkräfte aus dem Ausland*. Verfügbar unter <https://www.make-it-in-germany.com/de/> (Zugriff am: 28.07.2020).

- Die Bundesregierung (Hg.) (o. J.). *Make it in Germany. Das Portal der Bundesregierung für Fachkräfte aus dem Ausland. Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz auf einen Blick*. Verfügbar unter <https://www.make-it-in-germany.com/de/visum/fachkraefteeinwanderungsgesetz/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Erstes Deutsches Fernsehen, ARD (Hg.) (17.04.2020). *Wirtschaft: Strandkörbe boomen*. MOMA, Das Erste am Morgen. Verfügbar unter [https://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/morgenmagazin/videos/Wirtschaft\\_Boom\\_der\\_Strandkoerbe-100.html](https://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/morgenmagazin/videos/Wirtschaft_Boom_der_Strandkoerbe-100.html) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Europäische Union (Hg.) (2008/2017). *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)*. Verfügbar unter <https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf> (Zugriff am: 28.07.2020).
- finanzen.net (Hg.) (02.06.2020). *Henkel-Aktie gewinnt: Henkel plant trotz Corona-Krise weder Jobabbau noch Kurzarbeit*. Verfügbar unter <https://www.finanzen.net/nachricht/aktien/trotz-belastung-henkel-aktie-gewinnt-henkel-plant-trotz-corona-krise-weder-jobabbau-noch-kurzarbeit-8927086> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (Hg.) (20.03.2020). *Wegen Pandemie: Trigema stellt jetzt Mundschutz-Masken her*. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/corona-pandemie-trigema-stellt-mundschutz-masken-her-16688432.html> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Hamburger Hafen und Logistik AG (HHLA) (Hg.) (10.07.2020). *HHLA setzt erstmals maschinelles Lernen zur Steigerung der Produktivität ein*. Verfügbar unter <https://hhl.de/unternehmen/news/detailansicht/hhla-setzt-erstmal-maschinelles-lernen-zur-steigerung-der-produktivitaet-ein> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Hamburger Hafen und Logistik AG (HHLA) (Hg.) (15.01.2020). *HHLA startet Qualifizierungsoffensive für Zukunftslotsen*. Verfügbar unter <https://hhl.de/unternehmen/news/detailansicht/qualifizierungsoffensive-fuer-zukunftslotsen> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Hattendorf, K., Heidbrink, L., Egorov, M., Peus, C. & Pircher-Verdorfer, A. (2019). *Führungskräfte-Befragung 2019. Eine Studie der Wertekommission und der TUM School of Management der Technischen Universität München*. Bonn. Verfügbar unter [https://www.wertekommission.de/wp-content/uploads/2019/08/Fuehrungskraeftebefragung\\_2019.pdf](https://www.wertekommission.de/wp-content/uploads/2019/08/Fuehrungskraeftebefragung_2019.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Heinrich-Böll-Stiftung, Gunda-Werner-Institut für Feminismus und Geschlechterdemokratie (Hg.) (o. J.). *Intersektionalität: eine Definition*. Verfügbar unter <https://www.gwi-boell.de/de/intersektionalitaet> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Henkel (Hg.) (o. J.). *Diversity & Inclusion*. Verfügbar unter <https://www.henkel.de/unternehmen/diversity-und-inclusion> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Henkel (Hg.) (o. J.). *Unternehmenskultur*. Verfügbar unter [https://www.henkel.de/unternehmen/unternehmenskultur#Tab-724234\\_2](https://www.henkel.de/unternehmen/unternehmenskultur#Tab-724234_2) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Initiative Neue Qualität der Arbeit (INQA) (Hg.) (Juni 2018). *INQA-Check „Vielfaltsbewusster Betrieb“*. Berlin: Geschäftsstelle Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Verfügbar unter <https://www.inqa.de/DE/handeln/inqa-checks/inqa-check-vielfaltsbewusster-betrieb.html> (Zugriff am: 28.07.2020).



- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (Hg.) (o. J.). *Die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit (BA). Materialsammlung: Fachkräftebedarf der Wirtschaft*. Verfügbar unter <https://www.iab.de/de/iab-aktuell/fachkraeftemangel.aspx> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Institut für Diversity Management (Hg.) (2019). *DiverSophia. Der Diversity Monitor mit altem Wissenswerten rund um Vielfalt*. 2. Auflage. Nürnberg.
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (Hg.) (o. J.). *Erfolgreiches Onboarding: Einarbeitung neuer Mitarbeiter (inkl. Checkliste)*. Verfügbar unter <https://www.kofa.de/mitarbeiter-finden-und-binden/mitarbeiter-finden/onboarding> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (Hg.) (o. J.). *Praxisbeispiel: Menschen mit Behinderung rekrutieren*. Verfügbar unter <https://www.kofa.de/dossiers/inklusion-gestalten/praxisbeispiele/menschen-mit-behinderung-rekrutieren> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (Hg.) (o. J.). *Regionale Engpässe. Drohen der Fachkräftemangel? – Wo Arbeitgeber attraktiver sein müssen*. Verfügbar unter <https://www.kofa.de/fachkraefteengpaesse-verstehen/regionale-engpaesse> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (Hg.) (Juli 2020). *Handlungsempfehlung, Rekrutierung – Tipps für eine zielgerichtete Mitarbeitersuche*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter <file:///C:/Users/senger/AppData/Local/Temp/Rekrutierung.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (Hg.) (Juni 2020). *KOFA-Kompakt: Fachkräftereport für Juni 2020 – Corona-Spezial*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter <https://www.kofa.de/service/publikationen/detailseite/news/kofa-kompakt-fachkraeftereport-fuer-juni-2020-corona-spezial> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (Hg.) (Mai 2020). *KOFA-Kompakt: Fachkräftereport für Mai 2020 – Corona-Spezial*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter <https://www.kofa.de/service/publikationen/detailseite/news/kofa-kompakt-fachkraeftereport-fuer-mai-2020-corona-spezial-1> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (Hg.) (April 2020). *KOFA-Studie 1/2020: „Versorgungsrelevante“ Berufe in der Corona-Krise*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter <https://www.kofa.de/service/publikationen/detailseite/news/kofa-studie-12020-versorgungsrelevante-berufe-in-der-corona-krise> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (Hg.) (KOFA) (November 2019). *Handlungsempfehlung. Arbeitgebermarke stärken. Employer Branding*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter <https://www.kofa.de/mitarbeiter-finden-und-binden/als-arbeitgeber-positionieren/employer-branding> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (Hg.) (Juni 2019). *Fachkräfteengpässe in Unternehmen. Fachkräftesicherung in Deutschland – diese Potenziale gibt es noch*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter <https://www.kofa.de/service/news/detailseite/news/kofa-studie-22019-fachkraefteengpaesse-in-unternehmen> (Zugriff am: 28.07.2020).



- Müller, M. (13.06.2020). Corona-Krise und Fachkräftemangel bremsen das Wachstum. *KfW Research, Fokus Volkswirtschaft*, Nr. 293. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Fokus-Volkswirtschaft/Fokus-2020/Fokus-Nr.-293-Juni-2020-Corona-Krise-und-Fachkraeftemangel.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Nink, M. (2020). Auf den Menschen kommt es an! – Die Bedeutung weicher Faktoren in der digitalen Transformation. Erkenntnisse aus der Gallup-Forschung. In M. H. Dahm & S. Thode (Hg.), *Digitale Transformation in der Unternehmenspraxis. Mindset – Leadership – Akteure – Technologien*, S. 27–44. Wiesbaden GmbH: Springer Fachmedien.
- Nink, M. (2018). *Engagement Index. Die neuesten Daten und Erkenntnisse der Gallup-Studie*. München: Redline Verlag.
- Parmentier, M. (2019). *Haltung entscheidet. Führung & Unternehmenskultur zukunftsfähig gestalten*. München: Vahlen Verlag.
- Ray, R. & Devine, M. (2019). Die zukunftsfähige Organisation. In K. Schwuchow & J. Gutmann (Hg.), *HR-Trends 2020. Agilität, Arbeit 4.0, Analytics, Talentmanagement*, S. 35–46. Freiburg: Haufe Group.
- Redlich, T. & Wulfsberg, J. (2011). *Wertschöpfung in der Bottom-up-Ökonomie*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Riess, B. (Hg.) (2014). *CRI Corporate Responsibility Index 2013. Erfolgsfaktoren unternehmerischer Verantwortung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_CRI\\_Corporate\\_Responsibility\\_Index\\_2013.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_CRI_Corporate_Responsibility_Index_2013.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- SAP (Hg.) (24.07.2017). *SAP erreicht das 25-Prozent-Ziel*. Verfügbar unter <https://news.sap.com/germany/2017/07/gender-goal-25/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Schwuchow, K. & Gutmann, J. (Hg.) (2019). *HR-Trends 2020. Agilität, Arbeit 4.0, Analytics, Talentmanagement*. Freiburg: Haufe Group.
- Schwuchow, K. & Gutmann, J. (Hg.) (2018). *HR-Trends 2019. Strategie, Digitalisierung, Diversität, Demokratie*. Freiburg: Haufe Group.
- Specht, F. (28.07.2020). Daniel Terzenbach im Interview. BA-Vorstand zur Fachkräfteeinwanderung: „Weiter hoher Bedarf in vielen Branchen“. *Handelsblatt*. Verfügbar unter <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/daniel-terzenbach-im-interview-ba-vorstand-zur-fachkraefteninwanderung-weiter-hoher-bedarf-in-vielen-branchen/26045268.html?ticket=ST-6059990-GWYW4GVrCOMhF4HNa6nd-ap1> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Speck, U. (02.06.2020). *Zwischen Konfrontation und Kooperation: Die Coronakrise und die internationale Ordnung*. Heinrich-Böll-Stiftung. Verfügbar unter <https://www.boell.de/de/2020/06/02/zwischen-konfrontation-und-kooperation-die-coronakrise-und-die-internationale-ordnung> (Zugriff am: 28.07.2020).

- Sundiatu, D.-F., Hunt, V., Dolan, K. & Prince, S. (Mai 2020). *Diversity wins. How inclusion matters*. Atlanta/Chicago/London: McKinsey & Company. Verfügbar unter <https://www.mckinsey.de/~ /media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Deutschland/News/Presse/2020/2020-05-19%20Diversity%20Wins/Report%20Diversity-wins-How-inclusion-matters%202020.ashx> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Tappe, S. (21.11.2019). *Wie SAP bei der Teilzeit neue Wege geht*. Norddeutscher Rundfunk (NDR). Verfügbar unter <https://www.ndr.de/nachrichten/info/Wie-SAP-bei-der-Teilzeit-neue-Wege-geht,teilzeitmodell100.html> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Tödtmann, C. (12.09.2019). Gallup-Studie 2019: Rund sechs Millionen Beschäftigte glauben nicht an ihr Unternehmen – mit 122 Milliarden Euro Folgeschäden, schuld sind die Führungskräfte selbst. In *WirtschaftsWoche/Management-Blog: Was tut sich hinter den Kulissen der Unternehmen?* Verfügbar unter <https://blog.wiwo.de/management/2019/09/12/gallup-studie-2019-rund-sechs-millionen-beschaefigte-glauben-nicht-an-ihr-unternehmen-mit-122-milliarden-euro-folgeschaeden-schuld-sind-die-fuehrungskraefte-selbst/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Trendence Institut GmbH (Hg.) (o. J.). *Arbeitgeber-Ranking*. Verfügbar unter <https://www.arbeitgeber-ranking.de/rankings/studenten/faktor/diversity-chancengleichheit> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Trigema (Hg.) (o. J.). *Soziale Verantwortung bei Trigema*. Verfügbar unter <https://www.trigema.de/nachhaltigkeit/soziales-und-umwelt/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) (Hg.) (Juni 2015). *Gute Arbeit und Unternehmensbindung. Wie die Beschäftigten im Dienstleistungssektor den Zusammenhang beurteilen*. Ein Report auf Basis des DGB-Index Gute Arbeit. Arbeitsberichterstattung aus der Sicht der Beschäftigten – 10. Berlin. Verfügbar unter <https://innovation-gute-arbeit.verdi.de/gute-arbeit/arbeitsberichterstattung/++co++6a70dc20-1973-11e5-8191-525400a933ef> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) (Hg.) (Januar 2014). *Wertschätzung. So beurteilen die Beschäftigten in den Dienstleistungs-Branchen die soziale Kompetenz ihrer Vorgesetzten*. Arbeitsberichterstattung aus der Sicht der Beschäftigten – 8. Berlin. Verfügbar unter <https://innovation-gute-arbeit.verdi.de/gute-arbeit/arbeitsberichterstattung/++co++718676c4-dce7-11e3-9cd5-525400248a66> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Warner Music Central Europe (Hg.) (o. J.). *Stellenausschreibung „Influencer Relations & Campaign Manager (gn\*)“*. Verfügbar unter [https://jobs.warnermusic.de/r/z00nyrf6b9edi5e/Influencer+Relations+%26+Campaign+Manager+gn\\*/20457/Hamburg](https://jobs.warnermusic.de/r/z00nyrf6b9edi5e/Influencer+Relations+%26+Campaign+Manager+gn*/20457/Hamburg) (Zugriff am: 28.07.2020).
- XING (Hg.). XING Talk unterwegs, XING new work experience (11.03.2019). *Prof. Götz Rehn, CEO Alnatura – Unternehmen als Organismus: „Unser Ziel ist Sinnmaximierung und nicht Gewinnmaximierung“*. Interview als Video verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=wsAsVVJCKm8> (Zugriff am: 28.07.2020).

- Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) (Hg.) (Februar 2019). *(Sonderumfrage „Fachkräfte (gewinnen & halten)“). Ergebnisse einer Umfrage unter Handwerksbetrieben im dritten Quartal 2018*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.zdh.de/fileadmin/user\\_upload/themen/wirtschaft/sonderumfragen/II-2018-Fachkraefte/190117\\_Bericht\\_Sonderumfrage\\_Fachkraefte.pdf](https://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/wirtschaft/sonderumfragen/II-2018-Fachkraefte/190117_Bericht_Sonderumfrage_Fachkraefte.pdf); vgl. dazu die Grafik „Welche Maßnahmen nutzt Ihr Betrieb bereits für die Mitarbeiterbindung/-gewinnung“ unter <https://www.zdh.de/fachbereiche/wirtschaft-energie-umwelt/konjunktur-umfragen/sonderumfragen/sonderumfrage-fachkraefte-gewinnen-halten/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Zimmermann, V. (13.07.2020). Innovationen in der Corona-Krise: Not macht erfinderisch. *KfW Research, Fokus Volkswirtschaft*, Nr. 295. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Fokus-Volkswirtschaft/Fokus-2020/Fokus-Nr.-295-Juli-2020-Innovationen-Corona.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Balance-Akt von Führung der Vielfalt zwischen Unternehmenspotenzial und Wettbewerb ..... 292

## Autorinnen und Autor

Akademische Direktorin PD Dr. Ulrike Senger ist Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund und Leiterin verschiedener Pilot-Einrichtungen und Innovationsprojekte zu Studium, Promotion, wissenschaftlicher Weiterbildung, lebenslangem Lernen und Hochschuldidaktik.

Katrin Zschirnt ist Autorin und Beraterin mit der Expertise Inklusionskompetenzen in Unternehmen.

Prof. Dr.-Ing. Frank Mantwill ist Professor für Maschinenelemente und Rechnergestützte Produktentwicklung (MRP) an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr (HSU/UniBw H). Zuvor war er Leiter der Fertigungsplanung Karosse für Karosseriebau und Presswerkzeuge der Audi AG. Er ist Vorsitzender des VDI-Fachbeirats „Produktentwicklung und Mechatronik“ und des VDI-Fachausschusses „Methodische Produktentwicklung“.

## 3.10. Diversität und Medien

FRIEDERIKE SITTLER

### Abstract

Der Ruf nach Vielfalt in den Medien ist deutlich zu vernehmen. Indes fehlen Daten zum Ist-Stand und Klarheit, worüber gesprochen wird. Zum einen unterliegt der Begriff oft einer Engführung auf den Migrationshintergrund oder gar auf den Teil der Bevölkerung, der aufgrund äußerer Merkmale wie Hautfarbe besonders von Rassismus betroffen ist. Kriterien wie soziale Herkunft, Bildung, Behinderung, Sexualität werden vernachlässigt. Zum anderen ist der Journalismus geprägt durch weiße, männliche Eliten. Diese könnten die Forderung nach Diversität als Alibi dafür nehmen, die Forderung nach Parität weiterhin nicht umzusetzen. Die Zukunftsaufgabe lautet: Jüngere aus allen Schichten der Gesellschaft, aufgewachsen mit stark meinungs-basierten digitalen Medien, für den Beruf Journalist:in zu gewinnen.

**Schlagworte:** Berufsethos Journalist:in, Intersektionalität, Eliten, Parität, Migrations-VORDERgrund, Integrationsvolontariat

The call for diversity in the media can be clearly heard. However, there is a lack of data on the status and clarity of what is being discussed. On the one hand, the term is often limited to the migrant background or even to the part of the population that is particularly affected by racism due to external characteristics such as skin color. Criteria such as social origin, education, disability, sexuality are neglected. On the other hand, journalism is shaped by white, male elites. They could use the demand for diversity as an alibi for continuing to fail to implement the demand for parity. The future task is to attract young people from all walks of life who have grown up with strongly opinion-based digital media to become journalists.

**Keywords:** Professional ethics, journalist, intersectionality, elites, parity, migration foreground, integration traineeship

### 3.10.1. Einleitung

„Deutschland ist bunt geworden, nur die Medien nicht.“ Dies behaupten die neuen deutschen medienmacher\*innen (vgl. ndm 2020a), die sich als Interessenvertretung von Medienschaffenden mit Migrationsgeschichte verstehen.

Diese These vereinfacht die Situation in der deutschen Medienbranche und basiert auf unzureichendem Datenmaterial. Dabei ist das Grundanliegen „mehr Vielfalt“ in den großen deutschen Medienunternehmen unbestritten, ähnlich wie die Forderung nach Parität. Es hapert aber an klaren Zielen und Zahlen.

Zunächst gilt es, herauszuarbeiten, was mit „Diversität“ oder auch „Vielfalt“ oder „bunt“ jeweils gemeint ist, welche Definitionen den Begriffen „Migrationshintergrund“, „weiß“ versus „schwarz“ zugrunde gelegt sind und in welchem Maß sich der Forschungsansatz „Intersektionalität“ auf die Personalstruktur von Medienunternehmen anwenden lässt.

Daraus ergibt sich die Frage, welche Förderungsmaßnahmen und Programme es für den Nachwuchs gibt, und es wird herauszuarbeiten sein, dass die Forderung nach Vielfalt nicht die Umsetzung der Forderung nach Parität ersetzen darf. Weitere Aspekte sind die herkömmlichen journalistischen Standards („journalistisches Handwerk“) und die Anforderung objektiver Berichterstattung versus stark haltungsgetriebener digitaler Medien wie Twitter, Facebook, Instagram oder auch Podcasts, Blogs und YouTube-Formate. Mit diesen Medien groß gewordene junge Menschen treffen unter Umständen auf Erwartungen in traditionsreichen Print-, Hörfunk- und Fernsehmedien, die diese nicht bereit sind, zu erfüllen.

Während noch vor wenigen Jahren weitaus mehr Bewerbungen als offene Stellen und Ausbildungsangebote vorhanden waren, macht sich der Nachwuchsmangel auch im Journalismus bemerkbar. Eine Festanstellung bei einer überregionalen Zeitung oder einer öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt ist nach wie vor begehrt, aber beispielsweise aus dem Lokaljournalismus im ländlichen Raum und in den journalistischen Ausbildungsgängen ist zu hören, dass die Zahl der Bewerbungen, vor allem der gut qualifizierten, zurückgegangen ist.

Claus Liesegang beispielsweise, Chefredakteur der „Märkischen Oderzeitung“, sagte dazu im Februar 2019 im Deutschlandfunk:

„Insgesamt ist es, glaube ich, schwieriger geworden, und die Anzahl der Bewerber ist deutlich zurückgegangen. Bei uns kommt herausfordernd hinzu, dass Brandenburg, insbesondere Ostbrandenburg, jetzt nicht so die Magnetwirkung hat wie vielleicht eine Metropole. Die Anforderungen an die Unternehmen nehmen sicher zu.“ (Schneider 2019)

Beim Nachdenken über Diversität in den Medien ist mein Ansatz nicht der einer Wissenschaftlerin, sondern einer seit 25 Jahren im öffentlich-rechtlichen Rundfunk tätigen Journalistin, davon knapp 18 Jahre in Führungsverantwortung. Seit Sommer 2019 bin ich zudem ehrenamtliche Vorsitzende des Journalistinnenbundes e.V., der die Interessen von Frauen im Journalismus vertritt und mit [genderleicht.de](http://genderleicht.de) Wege zum geschlechtergerechten Texten aufzeigt.

### 3.10.2. Datenmangel und Definitionsprobleme

Der Verdienst des Vereins „ProQuote e.V.“<sup>1</sup> ist es, in den letzten Jahren umfangreiches Datenmaterial zum Anteil von Frauen in Führungsverantwortung in deutschen Medien ermittelt und analysiert zu haben (vgl. ProQuote Januar 2020). Die Gleichstel-

---

1 Transparenz-Hinweis: Die Autorin ist Mitglied bei ProQuote.

lungsbeauftragten von ARD, ZDF und Deutschlandradio beispielsweise achten seit Jahren in Bewerbungsverfahren für nach Tarif ausgeschriebene Stellen darauf, dass bei gleicher Eignung für eine Position Frauen den Vorzug bekommen, wenn sie in dem jeweiligen Bereich unterrepräsentiert sind. Obwohl der Druck auf Medienunternehmen spürbar gewachsen ist und qualifizierte Frauen nicht mehr ohne Weiteres übergangen werden können, ist die Forderung nach Parität – insbesondere in den Führungspositionen – noch lange nicht erfüllt.

Zur Diversität in den Medien gibt es bislang kein verlässliches Datenmaterial. Die neuen deutschen medienmacher\*innen verweisen auf Schätzungen von zwei bis drei Prozent Journalistinnen und Journalisten mit Migrationshintergrund (vgl. ndm 2019, S. 12). Offen ist dabei, was sich unter der von den neuen deutschen medienmacher\*innen im Gegensatz dazu gewählten Begrifflichkeit „einheimische Journalisten“ verstehen lässt (vgl. ebd., S. 10).<sup>2</sup>

Folgende, noch näher auszuführende Probleme ergeben sich:

- Engführung des Begriffs Diversität auf Migrationshintergrund
- Erwartung der Sichtbarkeit von Vielfalt
- Messbarkeit und somit Förderung von Diversität

### Engführung

Aufgrund der Geschichte des Konzepts „Diversität“ und der damit zugrunde liegenden Verknüpfung mit der Bürgerrechtsbewegung in den USA und dem Kampf gegen Rassismus spielt auch in den deutschen Diskussionen der Vorwurf des Rassismus gegen Migrantinnen und Migranten eine große Rolle. Unklar bleibt aber nach meiner Beobachtung oftmals, welche Definition der Debatte jeweils zugrunde liegt. Dies wurde erneut deutlich im Zusammenhang mit dem Tod von George Floyd in den USA und der Frage, wie vergleichbar die Situation in den Vereinigten Staaten und in Deutschland ist. Diskutiert wird seitdem in einer neuen Tiefenschärfe, wie der englische Begriff „race“ übersetzt werden kann und ob der Begriff „Rasse“ aus dem Grundgesetz gestrichen werden sollte.

Beim Migrationshintergrund stellt sich die Frage, ob wir über Menschen reden, die gemäß allgemeingültiger Definition seit 1948 eingewandert sind oder ein Elternteil haben, der nicht in Deutschland geboren wurde (vgl. ndm 2019). Dann reden wir insbesondere über Menschen mit türkischem, polnischem, russischem Hintergrund, aber auch über britischen, australischen oder auch syrischen und afghanischen Hintergrund. Ein Migrationshintergrund, der auf den ersten Blick sichtbar sein kann, aber nicht muss. Ein Migrationshintergrund, der zur Diskriminierung führen kann, aber nicht muss.

Das Statistische Bundesamt hat im August 2019 die Zahlen für das Vorjahr veröffentlicht. Danach hatte fast jeder vierte der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund. Von den 20,8 Millionen haben 52 % die deutsche Staatsbürgerschaft, 48 % sind statistisch gesehen Ausländer:innen (vgl. Destatis 2019).

---

2 In ihrem Glossar benennen die neuen deutschen medienmacher\*innen selbst, dass der Begriff „Einheimische“ ein schiefes Bild erzeugt, weil viele Eingewanderte und ihre Kinder längst heimisch sind (vgl. ndm 2019, S. 10).



Oder reden wir über Menschen mit anderer Hautfarbe, über „persons of color“ oder auch „black people“? In der Regel werden mit diesen Begriffen Menschen mit dunkler Hautfarbe assoziiert. Unsicherheiten entstehen im breiteren gesellschaftlichen Diskurs, ob mit „color“, „bunt“, „farbig“ auch Menschen beispielsweise mit asiatischen Wurzeln gemeint sind.

Gemäß Definition sind „people of color“ Menschen, die negativ von Rassismus betroffen sind (vgl. Mut gegen rechte Gewalt 2020). Dies kann dazu führen, dass im Zuge des intersektionalen Forschungsansatzes und der Analyse von Machtstrukturen und Privilegien ein Mensch mit dunkler Hautfarbe als „weiß“ eingestuft werden könnte und ein Mensch mit heller Hautfarbe als „schwarz“ (vgl. Universität Bielefeld 2020). Dies aber sind Diskurse, die m. E. nur in relativ kleinen Gruppen geführt werden, sodass die breiten gesellschaftlichen Diskussionen von Missverständnissen geprägt sind. Dies gilt auch für den Vorwurf des Rassismus und der zugrunde liegenden Definitionen. Später wird zu erörtern sein, warum dies für das Thema der Diversität in den Medien bezüglich der Berichterstattung und der Gewinnung von Nachwuchs eine Herausforderung ist.

1965 hat die UN im Internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung den Definitionsrahmen auf Rasse, Hautfarbe, Abstammung, nationalen Ursprung oder Volkstum beschränkt. Religion ist kein Kriterium.

Dies hat sich im europäischen Diskurs verändert; so definieren beispielsweise die neuen deutschen medienmacher\*innen den „antimuslimischen Rassismus“. Dieser

„...bezeichnet die Diskriminierung von Menschen, die aufgrund ihrer tatsächlichen oder auch bloß zugeschriebenen Religionszugehörigkeit als Muslime wahrgenommen werden. Im Vergleich zu den Begriffen Islamophobie oder Islamfeindlichkeit verweist die Bezeichnung antimuslimischer Rassismus auf die Vorstellung von Muslim\*innen als homogener Gruppe, der bestimmte (zumeist negative) Eigenschaften zugewiesen werden und die als nicht zugehörig eingeordnet wird“ (ndm 2019, S. 25).

Insbesondere in den digitalen Medien werden scharfe Kontroversen ausgetragen, ob eine kritische Äußerung über Islamismus zu pauschal ausfällt und damit den antimuslimischen Rassismus befördert. Journalistinnen und Journalisten bewegen sich auf einem schmalen Grat von kritischen Nachfragen gegenüber der Vereinnahmung von Religion für ideologische, Menschenrechte missachtende Motive und dem Vorwurf, durch solche Berichte insbesondere Frauen mit Kopftuch zu gefährden, die auf der Straße beleidigt und teilweise angegriffen werden (vgl. von Uberschär 2019).

Bei diesen Debatten über Diversität in den Medien und die Herausforderungen der Berichterstattung über Vielfalt in Deutschland gerät oftmals in den Hintergrund, dass Diversität viel mehr bedeutet als Hautfarbe oder Migrationsgeschichte; zu berücksichtigen sind unbedingt Merkmale wie Kultur, Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung und Weltanschauung.

### Erwartung der Sichtbarkeit von Vielfalt

Anne Chebu ist TV-Moderatorin, in Nürnberg geboren und engagiert bei der Initiative „Schwarze Menschen in Deutschland“. Gefragt nach Menschen mit Migrationshintergrund sagt sie:

„Im Alltag sind damit eigentlich nur Menschen mit nicht-weißer Hautfarbe gemeint. Wenn beispielsweise eine Person einen Vater hat, der weißer Engländer ist, dann wird das eben meistens nicht extra thematisiert. Deswegen sage ich immer: Menschen mit MigrationsVORdergrund.“ (Lungmus 2020, S. 30)

Die neuen deutschen medienmacher\*innen kritisieren wiederholt die Abwesenheit von „people of color“ und schwarzen Menschen im deutschen Fernsehen; zudem würden die wenigen Vertreter:innen dann meist zu Rassismus befragt. Der Verein verlieh zuletzt vier großen deutschen Talkshows den Negativ-Preis „Goldene Kartoffel“ (vgl. ndm 2020b). Diese Kritik setzen die neuen deutschen medienmacher\*innen in Zusammenhang mit den annähernd 25 % Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (vgl. Hostwriter & Correctiv 2019, S.7f.). Dies generiert eine Irreführung, denn es impliziert automatisch die Fehlannahme, jeder vierte Gast in der Talkshow müsse schwarz oder farbig sein. Auch ist die Messlatte „Migrationshintergrund“ dann nicht stichhaltig, wenn es sich um schwarze Menschen handelt, deren Eltern schon in Deutschland geboren wurden. Damit haben die Kinder gemäß Definition keinen Migrationshintergrund, aber aufgrund der Hautfarbe vermutlich Erfahrungen mit Rassismus.

Dabei teile ich das Anliegen, dass in den Medien die ganze Bandbreite der Gesellschaft abgebildet werden muss und dass Menschen nicht nur zu ihren eigenen Diversitätsmerkmalen befragt werden. Das bedeutet z. B., dass eine lesbische Frau nicht automatisch (und ausschließlich) zur Homosexualität Stellung nimmt, der Berliner mit türkischen Eltern nicht nur zur türkischen Politik und die schwarze Frau nicht allein zu Erfahrungen mit Rassismus befragt wird.

### Messbarkeit und damit Förderung von Diversität

Für die deutschen Medien gibt es die Annahme, dass die Akteurinnen und Akteure nicht genügend divers sind. Dies betrifft die Journalistinnen und Journalisten, die Auswahl der Themen und der Protagonistinnen und Protagonisten sowie der Interviewpartner:innen. Umfassendes Datenmaterial dazu gibt es nicht.

Bei der Einstellung einer Redakteurin oder der Beauftragung eines Autors wurde und wird nicht danach gefragt, welche Religionszugehörigkeit, welche sexuelle Orientierung, welche Herkunft usw. eine Person hat. Es soll allein die Qualifikation und somit das journalistische Handwerk zählen. Journalismus versteht sich traditionell als neutral, objektiv und unabhängig. Tabea Grzeszyk hält dagegen:

„... eine objektive Perspektive aus dem Nichts, einen ‚view from nowhere‘ gibt es nicht. Tatsächlich kommt in der internationalen Berichterstattung überwiegend die Weltsicht weißer Männer zum Ausdruck. Im Jahr 2018 waren in den USA 77,4 Prozent der Journalist\*innen weiß und 59 Prozent männlich.“ (Şahin 2019, S. 36)

Die deutsche Bilanz ist nicht bekannt, allerdings gibt es einige Leuchttürme bezüglich der „Herkunfts-Vielfalt“: Die Deutsche Welle beispielsweise vereint Journalistinnen und Journalisten aus aller Welt in ihrem Programm und sendet in 30 Sprachen. Lange Jahre brachte Radio Multikulti von SFB/rbb mit einem sehr diversen Team Programme in verschiedenen Sprachen, nach wie vor gibt es Funkhaus Europa vom WDR.

In meiner Berufslaufbahn habe ich mit Kolleginnen und Kollegen zusammengearbeitet, deren Wurzeln in Polen, Armenien, Brasilien, Türkei, England, Holland, Syrien, Togo, Indien und anderen Ländern zu finden sind. Die Herkunft war eher ein Thema für Gespräche in der Teeküche; ebenso wenig wie die Migrationsgeschichten von Talkshowgästen wie beispielsweise Katarina Barley (England) oder Paul Ziemiak (Polen) in der Regel eine Rolle spielen. Erst seit einigen Jahren ist für Medienunternehmen im Zuge der Diversitätsdebatte die Frage wichtig, woher ihre Journalistinnen und Journalisten stammen. Diese wiederum, die sich größtenteils bislang mit Themengebieten jenseits der Integration beschäftigt haben, werden zunehmend mit Identitätsdebatten konfrontiert. Bei der Suche nach Moderatorinnen und Moderatoren im TV wird, um die Diversität und damit auch Modernität des Unternehmens zu zeigen, oftmals sehr bewusst nach dem MigrationsVORDERgrund gesucht. Reyhan Şahin nennt dagegen zuspitzend diejenigen, die keine Wurzeln im Ausland haben: „Deutsche mit Migrationsdefizit“ (Şahin 2019, S. 36).

Erschwerend hinzukommt, dass die Auswahl von Moderatorinnen im deutschen Fernsehen nach wie vor oftmals sehr einseitig ausfällt: jung und schlank. Dass sich ältere Frauen, vielleicht auch mit ein paar Pfunden zu viel und grauhaarig, auf dem Schirm halten, ist eher ungewöhnlich. Mir sind keine Studien bekannt, die aufzeigen würden, wer im Einzelfall die Auswahl trifft. Anzunehmen ist aber, analog zu den bereits zitierten Studien von ProQuote, dass es sich eher um „weiße“, „privilegierte“ ältere Männer handelt, die nach wie vor in den Chefetagen die Mehrheit bilden.

Ebenfalls nicht untersucht ist, wie nah zur Realität Menschen unterschiedlichster Herkunft insbesondere im TV abgebildet werden. Im fiktiven Rahmen war die „Lindenstraße“ in der ARD mit elf verschiedenen Nationen in der Serienhandlung Vorreiterin; im Privatfernsehen ist m. E. das Bild längst viel selbstverständlicher divers geworden. Nur ein Beispiel: Abdi, der aus Somalia stammt und oft seine Gebetskette in der Hand hat, und Tülay mit türkischen Wurzeln, kämpfen neben Claudia und Daniel bei „The Biggest Loser“ um den Verlust von Pfunden. In dem TV-Format kommen sie schlicht aus Gießen und Gummersbach. Es braucht diese Selbstverständlichkeit, mit der vielfältiges Leben in Deutschland abgebildet wird.

Um zurück auf die Journalistinnen und Journalisten zu kommen. Im Zuge der Debatte über den Migrationshintergrund und bei der Auswahl der Nachwuchskräfte kommen m. E. weitere Diversitätsmerkmale wie die soziale Herkunft oftmals zu kurz.

### 3.10.3. Eliten, Haltung und mangelnde Diversität

Herkömmlich gehen Journalistinnen und Journalisten davon aus, dass sie mittels Recherche und sorgfältiger Anwendung des erlernten Handwerks (u. a. Zitationsregeln, Anwendung des Konjunktivs, Darstellung unterschiedlicher Meinungen, Prüfung der Quellen) über jedes Thema berichten können. Aufgabe ist es, auch komplexe Themen so herunterzubrechen, dass sie korrekt dargestellt sind, aber auch für ein breiteres Publikum verständlich. Gefordert ist die strikte Trennung von Nachricht und Kommentar. Die Medien üben eine Wächterfunktion aus, werden auch die „4. Macht im Staate“ genannt. Die Freiheit der Berichterstattung ist durch das Grundgesetz geschützt.

Zwei Probleme aber sind offenkundig und werden nachfolgend zu erörtern sein, und zwar zum einen, wie Journalismus durch Eliten statt Diversität beeinflusst wird, und zum anderen, wie durch Social Media vor allem „Haltungen“ statt Objektivität erzeugt werden.

#### Journalismus und Eliten statt Diversität

Die Corona-Krise hat das Problem m. E. wie durch ein Brennglas deutlich gemacht: Als Journalistinnen und Journalisten selbst in ihrem Bewegungsradius eingeschränkt wurden, war auch die Auswahl der Themen sowie der Protagonistinnen und Protagonisten sehr schnell begrenzt. Erst langsam wurde nachgesteuert und der Blickwinkel wieder geweitet. Sicher wird die Medienberichterstattung in Zeiten der Krise im Nachgang noch genauer auszuwerten sein. Meine These aber ist, dass sich in Zeiten der Krise der Mangel an Vielfalt in den Redaktionen besonders deutlich bemerkbar macht.

Schnell wurden die Geschichten von Redakteurinnen und Redakteuren sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Homeoffice, in Quarantäne erzählt; Solo-Selbstständige hatten zeitnah Aufmerksamkeit, ebenso die großen und kleinen Wirtschaftsunternehmen. Nach einer Weile wurde der eigene Nahbereich thematisiert, bekamen Kassierer:innen und Pfleger:innen eine Stimme und Applaus. Die Nöte von Restaurantbesitzerinnen und -besitzern unterschiedlichster Herkunft wurden aufgegriffen, meiner Beobachtung nach aber weniger die der aus Asien stammenden Betreibenden eines Nagelstudios oder Blumenladens. Weitgehend ausgeblendet blieben z. B. zunächst Handwerker:innen wie Klempner:innen und Elektriker:innen im Notdienst oder die Paketzusteller:innen. Erst nach einer Weile wurde deutlich, dass Hamsterkäufe nicht nur ein kurioses Problem sind, sondern dass Arme nicht hamstern können, weil ihnen schlicht die finanziellen Ressourcen fehlen. Ebenso wenig war anfangs Thema, dass manche Eltern weder über Hard- und Software noch die Bildungsvoraussetzungen verfügen, um ihre Kinder zu Hause adäquat zu unterrichten.

Hier macht sich m. E. bemerkbar, dass Journalistinnen und Journalisten in den Redaktionen in der Regel in ihrem Bekanntenkreis wenig Arbeiter:innen, Bedürftige und Rentner:innen mit schmalen Einkommen haben. Soziale Einrichtungen hatten geschlossen und daher nicht die organisatorischen Möglichkeiten, so schnell wie

große Wirtschafts- und Kulturinstitutionen auf die Krise zu reagieren. Damit aber kamen in den Redaktionen keine Pressemitteilungen an, die sie auf die Spur dieser Themen gebracht hätten. Wenn weniger Reporter:innen unterwegs sein können, fehlt offenbar auch der Zugang zu verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. So fanden sich z. B. nur ausnahmsweise Berichte darüber, wie türkische und arabische Communities auf fehlende bislang gewohnte Treffpunkte wie Moschee, Kirche, Shisha-Bar und Teehaus reagieren. Die Berichterstattung in vielen Medien war verengt. Erst langsam weitete sich auch der Blick wieder ins außereuropäische Ausland, insbesondere auf Afrika. Schließlich wurden auch Themen jenseits von Corona wie die Heuschrecken-Plage wiederentdeckt.

Viel an Vielfalt wäre schon gewonnen, wäre die Forderung nach Parität in den Medien erfüllt. Bascha Mika, die Ende März 2020 als Chefredakteurin der Frankfurter Rundschau in den Ruhestand verabschiedet wurde, bemängelt, dass es seit Jahrzehnten hervorragende Frauen im Journalismus gibt, aber zu wenige Chefredakteurinnen:

„Selbst in der Regionalzeitungslandschaft finden sich nur eine Handvoll Chef-Kolleginnen. Das ist doch irre. Und zwar nicht deshalb, weil Frauen den besseren Journalismus machen, sondern weil wir aufgrund einer immer noch anderen Sozialisation nicht denselben Blick auf die Welt haben. Das ermöglicht eine andere Analyse, andere Interpretationen und Einschätzungen. Diese Vielfalt ist wichtig im Journalismus. Sie fehlt, wenn Frauen nicht auch in Entscheidungspositionen sitzen.“ (Weidemann, S. 13)

Noch vor der Corona-Krise schrieb Tabea Grzeszyk von „Hostwriter“, einer NGO, die die Zusammenarbeit von Journalistinnen und Journalisten über Grenzen hinweg fördert:

„Es macht einen Unterschied, ob wir weiß, schwarz oder braun sind, männlich, weiblich oder queer, ob wir auf Englisch, Spanisch oder Chinesisch publizieren, ob wir im Land der Berichterstattung geboren, dorthin migriert oder geflohen sind, ob wir jung oder alt sind, eine körperliche oder geistige Behinderung haben, ob wir aus einer Akademiker\*innen- oder aus einer Arbeiter\*innenfamilie stammen. Denn der persönliche Hintergrund hat Einfluss darauf, welchen Zugang wir zu Themen und Protagonist\*innen haben, wie wir Fakten interpretieren, welche Geschichten uns ins Auge springen – und welche wir übersehen. Und die Summe unserer Privilegien entscheidet mit, ob unsere Recherchen Gehör finden oder nicht.“ (Hostwriter & Correctiv 2019, S. 7)

Die Realität in den etablierten Medienunternehmen aber ist eine andere, sagt der Soziologe und Elitenforscher Michael Hartmann. Gegenüber heute.de sagte er:

„Wenn man den Begriff sehr eng hält, gehören zur Elite die Herausgeber und die Chefredakteure der großen Printmedien. Und die Intendanten, Chefredakteure und Programm Direktoren von Rundfunk und Fernsehen. Selbst wenn man noch andere Führungskräfte hinzunimmt, ist das ein sehr überschaubarer Kreis von 150 bis 200 Personen. Es sind im Wesentlichen Männer, die zu zwei Dritteln aus den oberen vier Prozent der Bevölkerung kommen. Die Medienelite ist zusammen mit der Justizelite die zweitexklusivste nach der Wirtschaftselite.“ (Michael Hartmann in zdfheute vom 17.08.2019)

Die Sichtweise auf die Gesellschaft sei geprägt von der Herkunft und beispielsweise gesellschaftliche Ungleichheiten würden komplett anders bewertet, je nachdem, aus welchem Milieu man selbst stamme. Bezüglich der Redakteurinnen und Redakteure sagt Hartmann:

„Leider gibt es kaum Informationen über die soziale Herkunft. Die genaueste Studie ist 20 Jahre alt. Damals kam fast ein Drittel der Journalisten aus der höchsten von vier Herkunftsgruppen und nur knapp jeder achte aus der niedrigsten, der unteren Bevölkerungshälfte. Das dürfte sich nach meinen Beobachtungen weiter verschärft haben.“ (ebd.)

Die Berufsbezeichnung Journalist:in ist allerdings kein geschützter Begriff. Bislang belegten journalistisch tätige Frauen und Männer ihre Reputation über ihre Anstellung bei einem etablierten Medienunternehmen oder durch Belege ihrer Artikel, Radio- oder Fernsehbeiträge. Durch die Digitalisierung des öffentlichen Diskurses wird die Definition des Berufsbildes und des Berufsethos aber noch schwieriger.

### **Social Media und „Haltung“ statt Objektivität**

Während sich der etablierte Journalismus über Objektivität und die Trennung von Nachricht und Kommentar zu definieren sucht, weichen diese Kriterien in den sozialen Medien und bei den zahlreichen Podcast-Produkten zunehmend auf. Auf Twitter, Facebook, Instagram und Co erreicht in der Regel vor allem Zustimmung, was zugespitzt und mit einer klaren Haltung bzw. Meinung daherkommt. Was im klassischen Journalismus lange unvorstellbar war, ist bei den Podcasts gang und gäbe und erfolgversprechend: Mit dem eigenen Ehemann intimste Dinge zu besprechen („Paardialogie“ von Charlotte Roche und Martin Keß), die eigene Haltung zum Maß des Formats zu machen, Freundinnen und Freunde ins Studio einzuladen und die Welt durch einen bewusst subjektiven Blickwinkel wahrzunehmen.

An vielen Stellen ist das vielleicht ehrlicher als die bisher behauptete, aber auch nicht immer eingelöste Objektivität, aber es macht den medialen Diskurs auch problematisch. In den Rundfunkanstalten und Zeitungshäusern prallen mitunter Welten aufeinander. Der junge Autor, der sein Herzensanliegen verfolgen und andere davon überzeugen will, die Nachwuchs-Redakteurin, die der von ihr abgelehnten Haltung keinen Raum geben mag. Die Trennung von Nachricht und Kommentar fällt schwer, zumal das jüngere Publikum mit den haltungsgetriebenen digitalen Formaten aufgewachsen ist.

Nicht untersucht ist meines Wissens bislang, aus welchen Milieus die Influencer:innen in den sozialen Medien kommen, vor allem diejenigen, die dann ihren Radius Richtung Print und Rundfunk weiten und sich um Volontariate und Anstellungen bewerben. Meine Vermutung ist, dass diese Milieus zwar inzwischen bezüglich des Migrationshintergrunds vielfältiger sind, nicht aber bezüglich der sozialen Herkunft und des Bildungshintergrunds.

Der Ansatz der Intersektionalität (der allerdings bislang auch nur in relativ kleinen Zirkeln diskutiert und verstanden wird) hilft, um die Vielfalt möglicher Diskriminierungen aufzuzeigen. Falsch verstanden wird er aber m. E. immer dann, wenn er zu einer Hierarchisierung der Diskriminierung genutzt wird. Meinem journalistischen

Verständnis widerspräche es, wenn eine ältere, homosexuelle Person mit deutschen Wurzeln mit ihren Anliegen weniger beachtenswert wäre als eine jüngere, heterosexuelle Person mit Migrationshintergrund oder wenn Christentum und Islam gegeneinander ausgespielt würden. Irrwege der Religion müssen immer recherchiert, berichtet und eingeordnet werden.

Journalistisch ist es m. E. ein Fehler, wenn aus einer persönlichen Haltung oder einer gewissen Sozialromantik heraus beispielsweise jede:r Arme, jede:r Ehrenamtliche, jede Frau mit Kopftuch, jede:r Naturschützer:in und jede:r Spender:in sozusagen „sakrosankt“ wäre – die einen, weil sie ohnehin schon diskriminiert werden, die anderen, weil sie per se „hilfreich und gut“ sind. Aufgabe des Journalismus ist es, kritisch hinzugucken und zu hinterfragen, ob Handlungen sinnvoll sind, ob Haltungen die Rechte anderer infrage stellen. Vielfalt heißt eben auch, ein vielfältiges und differenziertes Bild zu zeigen.

### 3.10.4. Erfordernisse der Personal- und Organisationsentwicklung: Vielfalt – aber wie?

Die meisten Medienunternehmen sind sich im Grundsatz bewusst, dass sie vielfältiger werden müssen. Die große Frage ist aber das Wie.

Schwer vorstellbar ist, dass eine „Intersektionalitätsmatrix“ erstellt würde, nach der Diskriminierungspunkte vergeben würden und Anteile berechnet. Auch darf die Forderung nach Diversität nicht zum Feigenblatt dafür führen, die geforderte Parität nicht umzusetzen. Genau dahin aber gehen manche en passant geäußerten Sätze, man könne doch die Frauenvertreterin durch einen Diversitätsbeauftragten ablösen und überhaupt müsse man sich auch mal wieder um die Jungs kümmern.

Einige Rundfunkanstalten wie der rbb, der WDR und das ZDF und einige Zeitungen wie „Der Tagesspiegel“ in Berlin haben die Charta der Vielfalt unterzeichnet und bekennen sich damit zur Förderung von Vielfalt in Unternehmen. Aber es stellt sich die Frage der Umsetzung, also nach der Konsequenz aus dem Bekenntnis.

Der Weg in den Journalismus führt in der Regel über Studium und Volontariat, dazu gibt es an Verlage oder Rundfunkanstalten angeschlossene Schulen, darüber hinaus Journalistenschulen in Trägerschaft der Kirchen, parteinaher Stiftungen oder auch die renommierte „Deutsche Journalistenschule“ in München.

Doch auch hier befürchtet der Elitenforscher Michael Hartmann, dass nur eine kleine Gruppe junger Menschen die Hürden in den Beruf nehmen kann:

„[...] es gibt bestimmte Anforderungen, die bildungsbürgerlich sind. Also wenn man sich die Journalistenschulen anguckt, die Auswahlgespräche und ähnliches: Da bist du, wenn du nicht aus dem bildungsbürgerlichen Umfeld stammst, bei einem Teil der Fragen aufgeschmissen. Eine Doktorandin von mir hat Anfang des Jahrzehnts im Rahmen ihrer Doktorarbeit eine Befragung bei den drei führenden Journalistenschulen gemacht. 68 Prozent der Befragten stammten aus der obersten Herkunftsgruppe – Akademiker in leitenden Positionen. Aus der unteren Hälfte der Bevölkerung kamen überhaupt keine Journalistenschüler.“ (ebd.)

Um Lücken zu schließen, versuchen z. B. die „neuen deutschen medienmacher\*innen“, Menschen mit Migrationshintergrund den Weg in den Beruf zu ermöglichen, die Medienanstalt Berlin-Brandenburg (mabb) bietet ein Integrationsvolontariat bei Alex TV mit diversen Stationen in anderen Redaktionen an.

Der von mir vertretene Journalistinnenbund stellt Frauen unterschiedlichen Alters, Herkunft und Ausbildungsstands erfahrene Journalistinnen als Mentorinnen zur Seite. Ähnliche, zumeist von Ehrenamtlichen getragene Programme bieten einige Vereine und Schulen an, so auch die Evangelische Journalistenschule in Berlin. Deren Besonderheit für die Ausbildungsjahrgänge besteht im überkonfessionellen, ethisch motivierten Ansatz und darin, auch Ältere aufzunehmen; so hat auch beispielsweise eine alleinerziehende Mutter noch die Chance auf den Einstieg in den Beruf. Aktuell ist allerdings kein neuer Jahrgang gebildet worden. Es wird befürchtet, dass die evangelische Kirche die Schule aus Etatgründen schließen wird.

### 3.10.5. Handlungsempfehlungen

Für einen vielfältigen Journalismus, der der Vielfalt der Themen gewachsen ist, gilt es, diese Aufgaben zu erfüllen.

- **Parität** – an diesem Ziel gibt es nichts zu rütteln, denn die Hälfte der Menschheit ist weiblich und es gibt keinen Grund, warum Journalismus vor allem Männer Sache sein sollte. Frauen in Führung auf allen Ebenen ist die Chance, andere Themen und Blickwinkel zu entdecken.
- **Diversität** – löst nicht die Forderung nach Parität ab, sondern ist ein eigenständiges Ziel. Um es zu erreichen, braucht es vielfältige Anstrengungen:
  - Fakten und Analysen – Studien zu Themen und Akteurinnen und Akteuren
  - Positionierung der Medienunternehmen
    - Das Bekenntnis zur Charta der Vielfalt muss konsequent umgesetzt werden.
    - Die Vielfalt in den Medien darf nicht auf sichtbare Diversitätsmerkmale und auf Migration reduziert werden.
    - Die Unternehmen müssen den Diskurs über die Definition von Vielfalt, über Migration, Rassismus und Intersektionalität führen. Es braucht Verständigung und den Dialog der Generationen.
    - Die Unternehmen müssen neue Zielpublika in der digitalen Öffentlichkeit erreichen und für den Journalismus gewinnen; nur so können sie junge Menschen jenseits der bildungsbürgerlichen Herkunft an den Beruf heranführen.
    - Die Auswahlverfahren für Praktika und Volontariate müssen überprüft werden und Möglichkeiten eröffnen, dass junge Menschen jeglicher Herkunft eine Chance haben, den Beruf zu ergreifen.



- Journalismus im Wandel
  - Die Branche muss angesichts der Herausforderungen durch die digitalen Formate ihr Berufsbild weiter reflektieren, Standards prüfen und festlegen. Auch hier bedarf es des Dialogs der Generationen.

Sich zur Vielfalt zu bekennen, darf kein Lippenbekenntnis sein. Die Medien brauchen die Vielfalt, um ihrer Aufgabe in der Demokratie auch in Zukunft gerecht werden zu können. Sie bilden diese ab. Gefragt sind Initiativen mit Vorbild- und (medialer) Ausstrahlungskraft, die der Authentizität dieses Anliegens in aller Öffentlichkeit gerecht werden.

## Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (Hg.) (o. J.). *Mut gegen rechte Gewalt. Das Portal gegen Neonazis (2020). People of Color*. Verfügbar unter <https://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/service/lexikon/p/people-color> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (Hg.) (2019). *Migration und Integration – Migrationshintergrund*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html%20Z> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Hostwriter & Correctiv (Hg.) (2019). *Unbias the news. Warum Journalismus Vielfalt braucht*, 2019, S. 7 f.
- Journalistinnenbund e. V. (Hg.) (o. J.). *Journalistinnenbund*. Verfügbar unter <https://www.journalistinnen.de/> (Zugriff am: 13.02.2020).
- Journalistinnenbund e. V. (Hg.) (o. J.). *Genderleicht.de*. Ein Projekt vom Journalistinnenbund. Verfügbar unter <https://www.genderleicht.de/> (Zugriff am: 13.02.2020).
- Lungmus, Monika (2020). Die Sache mit der Hautfarbe. *journalist*, 3 (März 2020), S. 30 ff.
- neue deutsche medienmacher\*innen (ndm) (Hg.) (2020a). *Über uns*. Verfügbar unter <https://www.neuemedienmacher.de/ueber-uns/> (Zugriff am: 13.02.2020).
- neue deutsche medienmacher\*innen (ndm) (Hg.) (2020b). *Preisverleihung Goldene Kartoffel 2019*. Verfügbar unter <https://www.neuemedienmacher.de/preisverleihung-goldene-kartoffel-2019-2/> (Zugriff am: 01.04.2020).
- neue deutsche medienmacher\*innen (ndm) (Hg.) (2019). *ndm-Glossar Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher:innen mit Formulierungshilfen, Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft*. 2019. 9. Auflage. Verfügbar unter [https://www.neuemedienmacher.de/Glossar\\_Webversion.pdf](https://www.neuemedienmacher.de/Glossar_Webversion.pdf) (Zugriff am: 13.02.2020).
- ProQuote Medien e. V. (Hg.) (o. J.). *ProQuote*. Verfügbar unter <https://www.pro-quote.de/> (Zugriff am: 28.02.2020).

- ProQuote Medien e. V. (Hg.) (2020). *KAMELERENNEN – ZAHLEN DER PRINTREDAKTIONEN*. Wachsender Frauenmachtanteil bei Print-Leitmedien; *STRAUSSERENNEN*. Wachsender Frauenmachtanteil bei Online-Leitmedien. Verfügbar unter <https://www.pro-quote.de/kamele-und-straussenrennen/>; [https://www.pro-quote.de/wp-content/uploads/2018/11/ProQuote\\_Medien\\_Monitoring\\_online\\_1.pdf](https://www.pro-quote.de/wp-content/uploads/2018/11/ProQuote_Medien_Monitoring_online_1.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Şahin Rayhin, (Künstlername:) Dr. Bitch Ray (2019). *Yalla Feminismus*. (Tropen-Sachbuch). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneider, A. (28.02.2019). *Zukunft des Zeitungsvoluntariats. Bewerbermangel bei Lokalblättern*. Deutschlandfunk Kultur. Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/zukunft-des-zeitungsvoluntariats-bewerbermangel-bei-2907.de.html?dram:article\\_id=442307](https://www.deutschlandfunk.de/zukunft-des-zeitungsvoluntariats-bewerbermangel-bei-2907.de.html?dram:article_id=442307) (Zugriff am: 01.04.2020).
- Spotify (Hg.) (o. J.). *Paardiologie*. Verfügbar unter <https://open.spotify.com/show/5gPesw6C0rJwuzNiSeGrol> (Zugriff am: 01.04.2020).
- Ueberschär, E. von (2019). *Das geht gar nicht! Feminismus, Intersektionalität und Journalismus – Interessenkonflikte und Gemeinsamkeiten*. Vortrag im Rahmen der Kooperationsveranstaltung der Heinrich-Böll-Stiftung im Rahmen der Kooperationsveranstaltung mit dem Journalistinnenbund e. V. am 11.11.2019 in Berlin. Verfügbar unter [https://www.journalistinnen.de/wp-content/uploads/2019/11/191115\\_Eroffnung-Journalistinnenbund\\_ellen\\_ueberschaer\\_boell\\_stiftung.pdf](https://www.journalistinnen.de/wp-content/uploads/2019/11/191115_Eroffnung-Journalistinnenbund_ellen_ueberschaer_boell_stiftung.pdf) (Zugriff am: 01.04.2020).
- Universität Bielefeld (2020). *Intersektionalität*. Verfügbar unter <https://www.uni-bielefeld.de/gendertexte/intersektionalitaet.html> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Weidemann, H. (2020). Mach es mit Herz, oder lass es! *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (F. A. Z.), 21.02.2020, S. 13.
- zdfheute (2019). *Entfremdete Medienelite – „Soziale Herkunft prägt Berichterstattung“*. 17.08.2019, 06:00 Uhr. Verfügbar unter <https://www.zdf.de/nachrichten/heute/entfremdete-medienelite-soziale-herkunft-praegt-die-berichterstattung-100.html> (Zugriff am: 01.04.2020).

## Autorin

Friederike Sittler ist Abteilungsleiterin „Hintergrund Kultur und Politik“ bei Deutschlandfunk Kultur. Zudem ist sie Vorsitzende des Journalistinnenbundes e. V.



## 3.11. Diversität und Katholische Kirche

### 3.11.1. Herkunft und Verantwortung

JOHANNES ZU ELTZ

#### Abstract

Die Katholische Kirche ist von einem klugen und pfleglichen Umgang mit Unterschiedlichkeit in ihren Reihen so weit weg, dass man kaum auf die Idee kommt, dass ihr Diversität einst ins Stammbuch geschrieben wurde. Die Basis dafür ist das grundlegende Dogma des christlichen Glaubens: die Drei-Einheit Gottes. Das Christentum hat mit dem Judentum und dem Islam den Monotheismus gemein. Es kann nur einen Gott geben, sonst gibt es überhaupt keinen. Aber diese höchste Einheit ist nicht einfältig und eintönig. Sie ist die Quelle des Lebens. In ihr ist ewig Vielfalt in Bewegung und Spannung im Spiel. Anders wäre nicht zu sagen, dass Gott Liebe ist. Das ist jedoch die zentrale Aussage des Neuen Testaments und das Alleinstellungsmerkmal des christlichen Glaubens. Auf der Linie dieser Liebe sehen Christen die Welt in ihrer Vielfalt vom Vater erschaffen, vom Sohn erlöst und vom Heiligen Geist erneuert. Alles, was es gibt, ist davon gewollt und darin geborgen. Den Glauben daran, wirksam in Liebe, selber zu bewahren und anderen zu erschließen, ist der Sinn der Kirche. Als die Katholische Kirche eine Macht in dieser Welt wurde und es lernte, sich gegen Konkurrenz zu behaupten, trat dieser Sinn in den Hintergrund. Die unerbittliche Logik institutionalisierter Macht hat der Katholischen Kirche den Geschmack an der Vielfalt verdorben. Identitäres Bewusstsein hat keinen Platz für das Spiel der Gegensätze. Es sieht im Anderssein des Anderen die Störung der vorgegebenen Ordnung und den Widerspruch gegen den eigenen Anspruch. Der Verlust der Macht in säkularisierten Gesellschaften erschüttert die Katholische Kirche bis in ihre Grundfesten. Aber das macht nichts. Anders wird nämlich der Grund nicht sichtbar, der tiefer liegt und besser trägt als die selbst gebauten Sicherungen. Auf diesem Grund, der in der Bibel sichtbar ist, kann ein reifer, wenig ängstlicher und differenzierter Umgang mit dem Anderen, „mit-ein-ander“, neu erlernt werden. Den abgesunkenen Schatz der Diversität neuerdings zu heben, hat die Katholische Kirche jetzt vor sich.

**Schlagworte:** Drei-Einheit Gottes, Differenz-Identität, Diversität bei Jesus, Macht der Kirche, Synodaler Weg

The Catholic Church nowadays is so far away from a wise and careful handling of diversity in its own ranks that one hardly gets the idea that diversity once was written into her family register. The basis for this is the fundamental dogma of the Christian faith: The Trinity of God. Christianity has monotheism in common with Judaism and

the Islam. There can only be one God, otherwise there is no God at all. But this highest unity is not uniform. It is the source of life. In it there is eternal diversity in movement and tension in the game. There is no other way to say that God is love. However, this is the central statement of the New Testament and the unique characteristic of the Christian faith. In the line of this love Christians see the world in its diversity created by the Father, redeemed by the Son and renewed by the Holy Spirit. Everything that exists is willed and wanted by the Holy Trinity and safeguarded in it. To keep the faith in that – the faith which works through love – and open it up to others, is the sense of the church. When the Catholic Church became a power in this world and learned to stand its ground against competitors, this sense faded into the background. Identity awareness has no place for the game of opposites. It sees in the otherness of the other the disturbance of the given order and the contradiction against its own claim. The loss of power in secularized societies shakes the Catholic Church to its very foundations. But it doesn't do her harm. Otherwise, these foundations which lie deeper and carry better than the self-made safeguards will not be visible. On this ground, visible in the Bible, a more mature, less anxious and differentiated handling of the other, with "one another", can be learned anew. The Catholic Church now has to pick up the sunken treasure of diversity.

**Keywords:** Trinity of God, difference identity, diversity in Jesus, power of the Church, synodal way

Die Initialzündung, die meine Beschäftigung mit Diversität als Problem und Aufgabe in meiner Kirche in Gang gebracht hat: als mich Ulrike Senger diskret einen Blick auf die Antwort eines namhaften deutschen Bischofs werfen ließ, der ihre Bitte, die Katholische Kirche möge sich doch in Zukunft an der Theorie-Praxis-Verzahnung und somit institutionellen Förderung der Diversitätsagenda aktiv beteiligen, von einem Mitarbeiter auf einer halben Seite beantworten ließ. Die Antwort, sinngemäß: Vielen Dank, unterstützenswertes Projekt, aber die Katholische Kirche weiß und praktiziert alles Wissenswerte über Diversität und bedarf daher keiner Belehrung darüber oder auch nur einer vertieften Auseinandersetzung damit. Wenn man diese Antwort nicht persönlich nimmt, d. h. sich nicht einfach über so viel Dummheit und Hochmut ärgert, sondern überlegt, ob die Reaktion und, ihr zu Grunde liegend, die Überzeugung des wichtigen Funktionsträgers vielleicht systemische Gründe hat, kommt man auf ein interessantes Feld. Meine These lautet: die Katholische Kirche hat „Diversität“ (mein synthetischer Begriff für die Wahrnehmung von Unterschieden und den klugen Umgang damit) in der Keimbahn, kam zunächst gut damit zurecht, hat sie dann aber vernachlässigt und verlernt und muss sie jetzt, um den Preis von Resonanz und Relevanz in entwickelten Gesellschaften, erneut lernen und strukturell wirksam werden lassen. Der systematische Versuch, sich dieser Aufgabe zu stellen und sie lösungsorientiert zu bearbeiten, heißt in Deutschland „Synodaler Weg“. Er hat im Januar 2020 in Frankfurt begonnen. Die Corona-Krise macht ihn schwierig. Ob er fortgesetzt wird und zum Ziel führt, wird man sehen.

Der erste Grund dafür, dass Christen Unterschiedlichkeit eigentlich nicht als Komplikation und Alterität nicht als Bedrohung ansehen müssen, sondern sie normal finden und an ihnen Lust haben können, ist die Basis des christlichen Glaubens und seiner vernünftig gläubigen Weltanschauung schlechthin, nämlich das Trinitätsdogma. Es besagt, dass Gott einer in drei „Personen“ ist, nämlich Vater, Sohn und Heiliger Geist, und dass jede dieser drei göttlichen Personen an sich, aber nicht allein, derselbe ist wie die anderen beiden, aber nicht das Gleiche, nämlich ganz Gott. Daraus ergibt sich, dass der dreifaltige Gott allem, was er aus sich herausruft und außer sich schafft, also aller Welt, „vestigia Trinitatis“ einprägt, d. h. feine Spuren einer Differenz-Identität als Wasserzeichen ihrer himmlischen Herkunft und Zukunft. Wenn im Inneren Gottes von Ewigkeit her Vielfalt in Einheit und Einheit in Vielfalt möglich (und damit auch wirklich) sind, dann ist, wenigstens aus der Retrospektive, auch das halbsbrecherische Abenteuer der Menschwerdung Gottes nicht völlig außer der Reihe: „Das Wort ist Fleisch geworden und hat unter uns sein Zelt aufgeschlagen“ (Joh 1, 14). Gott wird Mensch und bleibt doch Gott. In der Sprache der griechischen Ontologie: zwei Naturen in der einen Person des göttlichen Wortes, unvermischt und ungetrennt. In der Reihe Gottes und damit auch der Schöpfung Gottes ist es, dass der eine vom anderen „erkannt“ wird, d. h. im Doppelsinn des hebräischen Wortes: verstanden und geliebt. Es ist in der Reihe, dass ein Ich sich im Du erkennt, im Anderen seiner selbst.

Das sind dogmatische Grundlagen für Diversität im christlichen Glauben. Dort, wo die Offenbarung Gottes Ereignis wird, im Evangelium, wird die Freude an der Diversität überall spürbar. Aber sie fällt den Menschen nicht in den Schoß, auch Jesus nicht. Sie muss errungen werden. Sie ist im genauen Sinne eine Herausforderung. Die Schöpfung als ein Aus-sich-Herausgehen Gottes, ein Außer-Façon-Geraten, dehnt sich mit wachsender Geschwindigkeit aus. Weil alles Lebendige Gleichgewicht braucht und sucht, ist der Mensch von dieser ungestümen Bewegung öfters überfordert. Expansion provoziert Kontraktion. Den Menschen packt Angst als „Schwindel der Freiheit“ (Kierkegaard 1952, S. 60). Es kann sein, dass ihm bei der Entgrenzung unwohl wird. Er hat Sorge, dass er seine Integrität verliert. Die Erfahrung, dass er bei der Ausbildung seiner Identität auch Risiken auf sich nehmen muss; dass man Integrität bewahrt, wenn man sie freigibt, und verliert, wenn man sie festhält, diese Erfahrung muss man erst einmal machen.

Im Evangelium wird eindrucksvoll geschildert, wie die Sorge um das Eigene und Eigentliche sich auswirkt, und wie man ihrer Herr wird. Das ist die Geschichte von der heidnischen Frau und dem schwerkranken Kind, ursprünglich in Mk 7, 24–30. Die Frau in ihrer Not mutet sich Jesus mit ihrem Wunsch nach Heilung zu und übersteigt dabei Grenzen der Schicklichkeit, die religiös stark befestigt sind. Jesus wahrt zunächst diese Grenze. Er hat Sorge um seine Sendung, die, wie er sie versteht, nur den Kindern Israels gilt. Deshalb verweigert er die Wahrnehmung dieser Frau, er verweigert Diversität: „Lasst zuerst die Kinder satt werden; denn es ist nicht recht, das Brot den Kindern wegzunehmen und den kleinen Hunden vorzuwerfen.“ Das Brot ist das Heil, das er in die Welt gebracht hat. Die Kinder sind die Kinder Israels. Die klei-

nen Hunde („Hund“ war das geläufige Schimpfwort für die Heiden und ist es im Orient manchmal noch heute) sind die, die nicht dazugehören; die Ungehörigen, Unreinen und Unpassenden; die, über die man hinwegsieht, um die man einen Bogen macht, die für einen Luft sind. Wenn man z. B. in Indien erlebt, wie heute noch Menschen aus höheren Kasten mit den Dalit, den „Unberührbaren“, umgehen können, dann hat man eine lebendige Anschauung von dem, was der biblischen Szene zugrunde liegt. Man begreift, wie lebenswichtig Zugehörigkeit ist und wie tödlich Ausgrenzung. Man begreift auch, dass die Verwerfung derer, die nicht dazugehören, keinem persönlichen Entschluss zum Bösessein entspringt. Es ist beiläufig böse. Man braucht sich dazu nicht eigens zu entscheiden. Man muss sich vielmehr eigens dagegen entscheiden und zahlt dafür einen Preis. Jesus entscheidet sich am Ende dieser Geschichte eigens gegen Ausgrenzung. Die Pointe ist: Er kommt nicht von selber darauf. Er braucht jemanden, der ihm auf die Sprünge hilft. Der Jude braucht den Heiden, der Mann die Frau, der Gott den Menschen. Die Liebe der Frau zu ihrem Kind, ihre Unerschrockenheit im Umgang mit dem Messias Israels, die Kraft ihres Glaubens überwinden den Widerstand Jesu, in dem die Möglichkeit des Bösen lag, und führen ihn über die Grenze der Gruppenmoral hinweg, jenseits derer der Sinn seiner Sendung erst sichtbar wird: sich selbst erkennen im Anderen seiner selbst. Der Preis, den Jesus dafür schließlich zu bezahlen hat, ist sein Leben. Simon Petrus wird später auf den Spuren Jesu und auf ähnlichen Wegen zur selben Erkenntnis gelangen und sagen: „Wahrhaftig, jetzt begreife ich, dass Gott nicht auf die Person sieht, sondern dass ihm in jedem Volk willkommen ist, wer ihn fürchtet und tut, was recht ist“ (Apg 10, 34 f.). Und Paulus, der auch lange Wege zurücklegen musste, bis er da angelangt war, bringt es so auf den Punkt: „Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, Sklaven und Freie, männlich und weiblich; denn ihr alle seid einer in Christus Jesus“ (Gal 3, 28). So tief liegt Diversität dem christlichen Glauben zugrunde.

Die Kirche kam mit Diversität zurecht, solange sie nicht an der Macht war. Nachdem es gelungen war, den Staat auf die Wahrheit des christlichen Glaubens zu verpflichten, waren die Christen, oder genauer gesagt: war der von der Kirche modellierte Typus des Christlichen nicht mehr „anders“, sondern wurde zusehends der eigentliche und einzig richtige Staatsbürger; das Maß der Normalität im Weltmaßstab. Immerhin war die Membran, die das gesellschaftlich verfasste und institutionell gesicherte Corpus Christi umgab und von der Umwelt scharf abgrenzte, semipermeabel: Man kam zwar nicht gut heraus, aber doch ziemlich leicht hinein. Das hat der pseudo-theologische Hochmut der Kirche dem pseudo-wissenschaftlichen Rassenwahn des 19. und 20. Jahrhunderts voraus; da half keine Taufe mehr. „Ein Reich, das in sich zerfallen ist, hat keinen Bestand“, sagt Jesus (Mk 3,24). Das Abendländische Schisma im 15. und die Reformation im 16. Jahrhundert, beides Mal extrem schlechtes Diversity Management im selben Kulturraum, hat die Fliehkräfte der Individualisierung freigesetzt und die Wege dafür geebnet, dass theoretisch im 17. und praktisch ab dem Ende des 18. Jahrhunderts Schritt für Schritt – mit verheerenden Rückfällen – in Europa und Nordamerika Staatswesen erreicht wurden, die mit demokratischer Diversifikation von Macht und einer in säkularem Recht verfassten Organisation bes-

ser mit kontingenter Pluralität zurechtkommen, als die autoritären Staatsformen zuvor es vermocht haben. Diese liberalen Demokratien sind neuerdings stark angefragt; sie müssen sich in Systemkonkurrenzen nach außen und bei der Behebung von Legitimationsdefiziten nach innen beweisen. Ich bin davon überzeugt, dass sie diesem Anspruch gewachsen sind, und zwar schon einfach deshalb, weil sie aus Diversität Energie gewinnen können, statt gegen Diversität Energie einsetzen zu müssen. Die Katholische Kirche, die sich nach der französischen Revolution in den Schmollwinkel der Geschichte zurückgezogen hat und ihn zu verlassen nur sehr zögerlich bereit ist, sollte im Interesse ihrer Gläubigen – das ist ihr eigenes! – die Demokratien dabei aktiv unterstützen. Das tut sie am besten dadurch, dass sie sich dem irreversiblen Machtverlust ihrer Institutionen akkommodiert, das autoritäre Gehabe lässt und ihre absolutistische Verfassung reformiert (vgl. zu Eltz 2020 und FAZ 03.02.2019). Nur dann und erst dann wird sie die Synergien heben können, die durch einen klugen Umgang mit gottgewollten Unterschieden frei werden, und sich so die Freude an der Diversität zurückerobern, die ihrem Glauben zugrunde liegt. Alle, die es mit der Katholischen Kirche gut meinen, sollten ihr deshalb Mut machen, den „Synodalen Weg“ fortzusetzen und ans Ziel zu bringen.

## Literatur

- Bischöfe Deutschlands, Österreichs, der Schweiz et al. (Hg.) (2017). *Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift*. Gesamtausgabe. Revidierte 2. Auflage. Freiburg: Herder Verlag.
- Deutsche Bischofskonferenz (DBK) (Hg.) (o. J.). Der Synodale Weg. Verfügbar unter <https://www.synodalerweg.de/> (Zugriff am: 06.06.2020).
- Eltz, Johannes zu (2020). Gewaltenteilung in der Kirche. Abschied vom Absolutismus. In B. & M. Mertes (Hg.) (2020), *Von der Volkskirche zur Sekte? Warum die Idee vom Gesundheitskrumpfen falsch ist*, S. 164–180. Paderborn: Bonifatius.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (03.02.2019). *Offener Brief an Kardinal Marx: „Die Sonne der Gerechtigkeit kommt nicht mehr durch“*. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kardinal-marx-die-sonne-der-gerechtigkeit-kommt-nicht-mehr-durch-16021393.html> (Zugriff am: 06.06.2020).
- Kierkegaard, S. (1952). Der Begriff Angst. Vorworte. In: *Gesammelte Werke*, 11. und 12. Abteilung. Deutsche Übersetzung von E. Hirsch. Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag.

## Autor

Dr. Johannes zu Eltz ist katholischer Stadtdekan und Bischöflicher Kommissar in Frankfurt a. M.



### 3.11.2. Priesterausbildung<sup>1</sup>

VOLKER MALBURG

#### Abstract

Die Rahmenordnung für die Priesterausbildung der Deutschen Bischöfe aus dem Jahr 2003 ist der grundlegende Text für die Priesterausbildung der Katholischen Kirche in Deutschland. Das Thema „Diversität“ ist implizit in den beschriebenen Bildungs- bzw. Kompetenzzielen enthalten. Eine Priesterausbildung, die ein authentisches Leben nach dem Evangelium und dessen zeitgemäßer Verkündigung gewährleisten soll, zielt auf die Reifung von Priesteramtskandidaten zu Persönlichkeiten, die über spirituelle, theologische und pastorale Kompetenzen, und, wie im Evangelium am Vorbild des Handelns Jesu zugrunde gelegt und expliziert, über Diversitätskompetenzen verfügen, also die Fähigkeit unter Beweis stellen, auf unterschiedliche Menschen in ihrer jeweiligen persönlichen Lebenssituation einzugehen, diese zu achten und seelsorglich zu begleiten. Daher sollte die reflektierte Auseinandersetzung mit Diversität und Pluralität als Chance für eine zeitgemäße Priesterausbildung betrachtet werden. Dazu entfaltet der vorliegende Beitrag, ausgehend von der Rahmenordnung für die Priesterbildung, verschiedene Beispiele zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung angehender Priester. Dabei werden mehrere Anknüpfungspunkte zum „Synodalen Weg“ aufgezeigt und Impulse für dessen weitere Gestaltung gegeben. Ebenso wird die kürzlich vom Ständigen Rat der Deutschen Bischofskonferenz bekannt gegebene Reformkonzeption der Priesterausbildung in Deutschland thematisiert. Gestaltungsvorschläge der Vielfalt, um einem vorrangig formal-administrativen, vor allem reduktionistisch anmutenden Handlungserfordernis aus der Not des Priester mangels heraus entgegenzuwirken, werden umrissen und werden hiermit zur Diskussion gestellt.

Im Beitrag kommt vor allem der Erfahrungsschatz des Autors als Regens des Spätberufenseminars Lantershofen zum Tragen, in dessen Rahmen es sich besonders anbietet, die biografische Vielfalt der Priesteramtskandidaten in der Priesterausbildung für die Einübung des Umgangs mit Diversität zu nutzen und für die spätere seelsorgliche Tätigkeit, aber auch für künftige Führungspositionen in der Katholischen Kirche fruchtbar zu machen.

**Schlagworte:** Priester mangel, Reform der Priesterausbildung, implizite Diversität, Spätberufene, Synodaler Weg

The framework regulation for the priestly training of the German Bishops' Conference from the year 2003 is the basic text for the priestly training of the Catholic Church in Germany. The topic of diversity is implicitly included in the educational and compe-

---

<sup>1</sup> Ich danke Frau Barbara Reitmeier, Geschäftsführerin von AKAST, der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge in Deutschland e. V., für ihre Durchsicht des Beitrags und ihre Anregungen.

tence objectives described. The training of priests, which should guarantee an authentic life according to the Gospel and its contemporary proclamation, aims at the maturation of candidates for the priesthood into personalities who have spiritual, theological and pastoral competencies and, as the Gospel states and explicates in the example of Jesus' action, have diversity competencies, that is, the ability to respond to, respect and pastorally accompany different people in their respective personal life situations. Therefore, the reflected engagement with diversity and plurality should be regarded as chance for a contemporary priestly training. To this end, the present article, based on the framework regulation for the priestly training, unfolds various examples of personality and competence development of future priests. Several points of contact to the "Synodal Way" will be pointed out and impulses for its further development will be given. The reform concept for the training of priests in Germany recently announced by the Permanent Council of the German Bishops' Conference will also be discussed. Proposals for shaping diversity in order to counteract a primarily formal-administrative, above all reductionistic-looking need for action out of the necessity of the lack of priests are outlined and are hereby put up for discussion.

In this article, the author's wealth of experience as the rector of the Lantershofen seminary for late-ordained comes to the fore, in the context of which it is particularly appropriate to use the biographical diversity of candidates for the priesthood in training of priests for the practice of dealing with diversity and to make it fruitful for later pastoral work but also for future leadership positions in the Catholic Church.

**Keywords:** lack of priests, reform of the training of priests, implicit diversity, late-ordained, synodal way

### 3.11.2.1. Ein erster Blick auf die Priesterausbildung

#### Diversität in der Priesterausbildung?

Priesterausbildung in der Katholischen Kirche und Qualitätsoffensive Diversität werden für einige Leser:innen dieses Buches einen Widerspruch darstellen. Ein erster Einwand ist berechtigterweise die religiöse Dimension des Priesterberufes. Ob man grundsätzlich einen Beruf ohne eine innere Motivation und Begeisterung wirklich gut ausüben kann, sei dahingestellt. Für das Priesterwerden ist die von Gott kommende Berufung der entscheidende Beweggrund. Man wird Priester, weil man erkennt, dass Gott einen dazu beruft. Kann hier für die Nachwuchsgewinnung wirklich eine Qualitätsoffensive Diversität greifen, wenn die alles entscheidende Berufung allein von Gott kommen kann? Der zweite Einwand betrifft die scheinbare Nicht-Diversität der Priesterausbildung selbst. Denn ist es nicht das von außen wahrgenommene Ziel der Priesterausbildung, Menschen in ihrer Vielfalt und Buntheit – als Vorbehalt bei der Personalauswahl – zu beschränken? Das zeigt sich in den Zulassungsbedingungen. In ein römisch-katholisches Priesterseminar dürfen nur unverheiratete Männer aufgenommen werden. Auch der Kleidungsstil von Priestern gleicht eher einer schwarzen Uniform und deutet darauf hin, dass eine gewisse Gleichförmigkeit die Ausbildung stärker kennzeichnet als eine expressive Buntheit. Eine Klärung des Berufungs-

begriffs und ein Einblick in den Alltag eines Priesterseminars sind daher hilfreich, um aufzuzeigen, wie Diversität die Priesterausbildung prägt und wo sie noch für eine Weiterentwicklung der Ausbildung und eine verstärkte Nachwuchsgewinnung genutzt werden kann.

### Was ist geistliche Berufung?

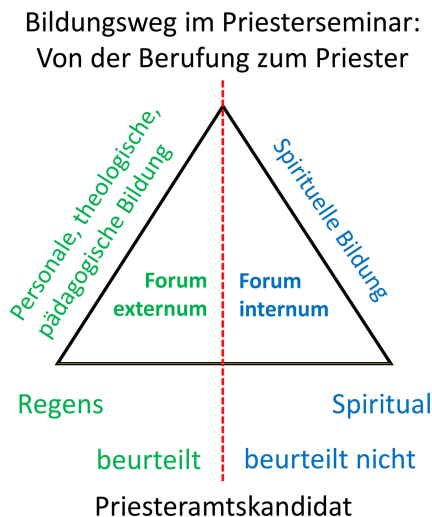
Gudrun Schmidt (2016) lässt in ihrem Buch über das Priesterseminar Lantershofen einige Studenten berichten, wie sie zu der Entscheidung gelangten, Priester zu werden. Vincent (26 Jahre) berichtet, wie ihm in einem Gottesdienst dieser Gedanke kam und wie ihn Arbeitskollegen, die seinen Rat in Glaubensfragen suchten, in seinem Entschluss bestärkten. Daniel (46 Jahre) erzählt von seinem Berufungserlebnis während eines nächtlichen Gebetes an der Erscheinungsgrotte in Lourdes. Bei Martin (34 Jahre), einem ausgebildeten Industrieelektroniker, kam der Ruf, Priester zu werden, während seines dreijährigen Aufenthalts in Uganda als Laienmissionar. Michael (35 Jahre) war sogar schon aus der Kirche ausgetreten, als eine Lebenskrise bewirkte, dass er alles Bisherige infrage stellte, wieder neu zum Glauben und in die Kirche fand und dann ins Priesterseminar eintrat. Thomas (35 Jahre) führt aus, dass er die typische „Sakristeikarriere“ hinter sich habe und schon immer eng mit der Kirche verbunden gewesen sei, aber erst nach langem Überlegen die Priesterausbildung begonnen habe (vgl. ebd. 2016, S. 25 ff.). Das sind einige Beispiele dafür, was den Kern der Priesterausbildung ausmacht, nämlich die geistliche Berufung zum Priestertum, die es während der Ausbildung zu klären und persönlich zu formen gilt.

Ein Berufungsgeschehen ist aus christlicher Sicht mehr als ein innerer psychologischer Prozess. Der Berufene nimmt den Ruf Gottes für sein Leben wahr. Das heißt nicht, dass Berufung mit nicht alltäglichen spirituellen Erfahrungen verbunden ist. Oft erkennt ein Mensch den Ruf Gottes im Gebet und durch geistliche Gespräche. Gott ruft im Alltag. Aber diese Berufung ist ein Impuls, der von außen kommt. Man kann zwischen dem weit gefassten Begriff der Taufberufung bzw. der Heilsberufung, die Gott an alle Menschen richtet, und dem engen Begriff der geistlichen Berufung zum Priester- und Ordensstand unterscheiden (vgl. Wollbold 2010, S. 92). Die Priesterberufung ist in die Taufberufung eingebettet. Der Getaufte, der in der Lebensgemeinschaft mit Gott und unter seinem Schutz steht, darf darauf bauen, dass Gott ihn durch den Heiligen Geist in seinem Leben leitet. Jeder Getaufte darf und muss den Willen Gottes für sein Leben suchen. In dieser allgemeinen Führung Gottes erfahren manche Menschen die persönliche geistliche Berufung zum Priesterwerden:

„Wenn die Kirche diese Berufung anerkennt, sie für ihre Zwecke erwählt und einen Kandidaten dafür sakramental weiht, erhält dieser ein Leben lang die dafür notwendigen Befähigungen und Gnaden von Gott.“ (Wollbold 2010, S. 100)

Die Priesterausbildung kann also keine Berufungen „machen“. Ihre Aufgabe ist, Berufenen zu helfen, dem Ruf Gottes zu folgen und zu prüfen, ob wirklich eine Berufung zum priesterlichen Leben vorliegt und diese ein tragfähiges Fundament für den kirchlichen Dienst in der Seelsorge bildet. Eine effektive Nachwuchsgewinnung und

-bildung besteht hier in der persönlichen Begleitung jedes einzelnen Kandidaten, damit dieser seine Berufung erkennt und alle in ihm steckenden Potenziale entfaltet, diese zu leben. Die Priesterausbildung ist also ein von Gott bestimmter Prozess, braucht aber das Mitentscheiden und Mittun aller Menschen, die daran beteiligt sind. Um den Weg vom sehr persönlichen Berufungsgeschehen hin zu einer tragfähigen Lebensentscheidung begleiten zu können, sind in der Priesterausbildung zwei voneinander getrennte Leitungsaufgaben vorgesehen. Der Leiter (Regens/Direktor) eines Priesterseminars ist für die Organisation des Seminarbetriebs, die Gestaltung und Begleitung der Ausbildungswege und die Beurteilung der Seminaristen zuständig. Er entscheidet darüber, ob ein Kandidat zum nächsten Ausbildungsabschnitt zugelassen wird und die Empfehlung zur Priesterweihe erhält. Der Spiritual ist verantwortlich für die geistliche Ausbildung und Begleitung der Studenten. Die Gespräche eines Seminaristen mit ihm dürfen nie Gegenstand einer Beurteilung durch den Regens (Forum externum) werden. So wird ein geschützter Raum (Forum internum) geschaffen, in dem Berufsfragen geklärt und ohne jeden äußeren Zwang zu einer freien persönlichen Entscheidung gebracht werden können. Letztlich stehen Seminarist, Spiritual und Regens vor der gleichen Aufgabe, den Willen Gottes für das Leben eines Menschen, der Priester werden möchte, also des Seminaristen, (immer weiter) zu entdecken und wirken zu lassen. Stellt der Regens dabei fest, dass bei einem Kandidaten wesentliche Kompetenzen (z. B. personale Kompetenzen wie empathische Kommunikations-, Team- oder Konfliktfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Lernbereitschaft, theologische Kompetenzen, pädagogische Fähigkeiten) für den Priesterberuf fehlen und diese sich auch in der Ausbildung nicht entwickeln lassen, ist auch dies ein Grund, die Berufung eines Menschen für das Priesteramt infrage zu stellen, da der Ruf Gottes immer konkret ist und in eine kirchliche Situation hinein ergeht, die bestimmte Fähigkeiten braucht.



**Abbildung 1:** Akteurskonstellation und Zuständigkeiten im Priesterseminar

Das Berufensein durch Gott begründet auch die zölibatäre Lebensform nach den kirchlichen Vorgaben. Diese kann nur gelingen, wenn der Verzicht auf Nähe und Intimität mit einem anderen Menschen als Möglichkeit zur völligen Hingabe an Gott und an die Menschen gesehen und umgesetzt wird. Die völlige Freiheit von allen Verpflichtungen gegenüber einer Ehepartnerin und einer Familie soll dem Priester ermöglichen, sich in seinem Dienst ganz vom Willen Gottes bestimmen und leiten zu lassen. In der Berufung zum Zölibat sieht die Katholische Kirche einen deutlichen Hinweis auf die Echtheit der Berufung zum Priestertum. Das Festhalten am Zölibatsversprechen als Zulassungsvoraussetzung zur Priesterweihe ist also nicht nur ein Beharren auf einer sehr alten – wenn auch strittigen – Tradition, sondern soll auch Ausdruck dessen sein, dass es im Letzten Gott ist, der einen Menschen ruft und ihn so für den priesterlichen Dienst ausstattet, dass er sich „ganz“ der kirchlichen Sendung zur Verfügung stellt und darin seine Erfüllung findet (vgl. Brantzen 2015, S.74f.). Dass die Verbindung der Berufung zum Priestertum mit der zölibatären Lebensform sinnvoll, aber nicht zwingend notwendig ist, zeigen die Ostkirchen, die Teil der Katholischen Kirche sind. So kennt z. B. die ukrainisch-griechisch-katholische Kirche, die in Deutschland mit ca. 50.000 Mitgliedern bedeutendste unierte Ostkirche, verheiratete Priester.

### Wie sieht der „Bildungs-“Alltag in einem Priesterseminar aus?

Da jedes Priesterseminar bei der Gestaltung des alltäglichen Lebens auf die jeweiligen äußeren Gegebenheiten eingehen muss, gibt es bei allen Gemeinsamkeiten doch auch immer deutliche Unterschiede. Der Autor dieses Beitrags ist Regens des Studienhauses St. Lambert in Lantershofen, das 1972 gegründet wurde, um Männern mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung, die älter als 25 Jahre sind, aber nicht über die Allgemeine Hochschulreife verfügen, den Zugang zum Priesterwerden zu ermöglichen. Als Ausgleich für das fehlende Abitur wird die größere Lebens- und Berufserfahrung gesehen. Kandidaten aller deutschen Diözesen, aber auch aus Luxemburg, der Schweiz und Belgien gehören zu den Absolventen dieses Studiengangs<sup>2</sup>. Auch Ordensangehörige werden aufgenommen. Die ganze regionale Vielfalt der deutschen Kirche bildet sich hier ab. Der Lebensalltag dieses Seminars soll im Folgenden als Beispiel für die Gestaltung der Priesterausbildung dienen.

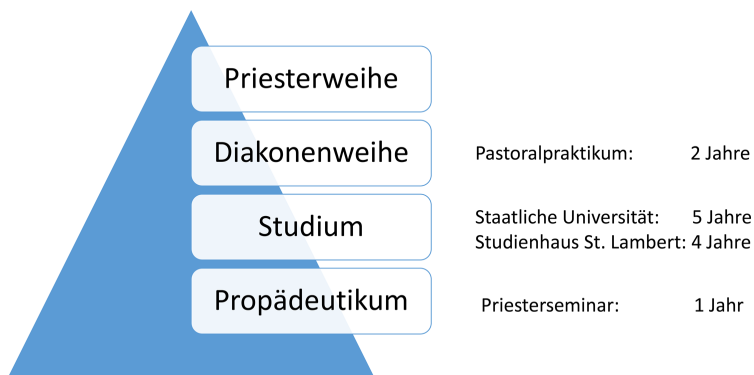
### Beispiel: Studienmodell St. Lambert in Lantershofen<sup>3</sup>

Das Alleinstellungsmerkmal des Studienhauses St. Lambert ist natürlich die besondere zielgruppenspezifische Form der theologischen Ausbildung. Für die sogenannten Spätberufenen wird ein vierjähriger Studiengang (zwölf Trimester) angeboten, der mit einem kirchlichen Abschlusszeugnis endet (vgl. Studienhaus St. Lambert 2019a/b),

2 Vgl. dazu das Statut „Studien- und Prüfungsordnung des Überdiözesanen Seminars „Studienhaus St. Lambert“, zuletzt Dezember 2017 von der Kongregation für den Klerus approbiert.

3 Der Ständige Rat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) hat sich in seinen konzeptionellen Überlegungen zu einer Reform der Priesterausbildung vom 23.06.2020 dafür ausgesprochen, dass „als Standort für die bundesweite Ausbildung Spätberufener ohne akademischen Abschluss das überdiözesane Seminar Lantershofen“ (DBK 23.06.2020) erhalten bleiben soll. Bekanntermaßen wird dieser Reformvorschlag von Bischöfen, Professoren, Regenten der Priesterseminare und dem Jesuitenorden kontrovers diskutiert.

das von der Kongregation für den Klerus<sup>4</sup> als Zugangsvoraussetzung für die Priesterweihe anerkannt wird. Das Theologiestudium an einer staatlichen Fakultät, das in der Regel fünf Jahre (zehn Semester) dauert und mit dem Erwerb des Magister theologiae abschließt, ist in der deutschen Priesterausbildung die Regel. Die Studienzeit in Lantershofen ist um ein Jahr verkürzt, hat aber durch die Trimesterstruktur mehr Präsenzzeiten im Studium und weist eine stärkere Verschulung auf. Im Studienhaus St. Lambert können die Herausforderungen einer theologischen Ausbildung ohne Abitur bei einem Durchschnittsalter der Studenten von ca. 35 Jahren durch eine angepasste zielgruppengerechte Didaktik, individuelle Förderung und ggf. zusätzlichen Deutschunterricht gut bewältigt werden, ohne das Niveau der Ausbildung bzw. des Studiums abzusenken. Vor und nach ihrer Studienzeit nehmen die Seminaristen aus Lantershofen mit allen anderen Priesteramtskandidaten ihrer Bistümer oder ihrer Orden an den vorgesehenen Ausbildungsphasen teil. Vor dem eigentlichen Theologiestudium ist eine einjährige propädeutische Phase vorgesehen (im Orden das Noviziat), die eine Einführung in die Heilige Schrift, den Glauben der Katholische Kirche und das geistliche Leben bietet, zur Auseinandersetzung mit der eigenen Berufungsgeschichte und Biografie anregt und ein Kennenlernen des Gemeinschaftslebens ermöglicht. Nach der Phase des Theologiestudiums folgt eine zweijährige Phase der pastoralen Berufseinführung, die mit der Priesterweihe abschließt. Die folgende Grafik stellt die Phasen der Priesterausbildung in der Katholischen Kirche dar:



**Abbildung 2:** Phasen der Priesterausbildung in der Katholischen Kirche

Durch die enge Verzahnung von Studium und Seminarbildung in Lantershofen, die beide in der Letztverantwortung des Regens liegen, ist der Tagesablauf unter der Woche völlig durchstrukturiert. Dieser beginnt um 7.00 Uhr mit dem Morgengebet (Laudes) oder der Feier der Heiligen Messe. Nach dem anschließenden Frühstück finden von 8.15 Uhr bis 12.30 Uhr Lehrveranstaltungen statt, die sich nach dem gemeinsamen Mittagessen von 14.00 Uhr bis 18.15 Uhr fortsetzen. Um 18.30 Uhr schließt der

<sup>4</sup> Die Kongregation für den Klerus oder kurz Kleruskongregation nennt sich ein Organ der Römischen Kurie, das sich als oberste kirchliche Behörde um die Belange der Priester, aber auch um die Katechese kümmert. Sie ist auch für die Priesterausbildung in der gesamten Katholischen Kirche zuständig. In erster Linie hat sie dabei die Aufgabe, Rahmenrichtlinien für die Ausbildung zu erarbeiten und die Umsetzung in den einzelnen Ländern und Diözesen zu begleiten.

Tag mit einem Abendgebet oder der Feier der Heiligen Messe ab. Bedenkt man, dass Lantershofen ein Dorf mit ca. 1.500 Einwohnern ist, wird man dessen gewahr, dass das hiesige Leben durch einen klösterlich-beschaulichen Charakter geprägt ist, der gerade für Studenten aus Großstädten gewöhnungsbedürftig ist. Oft ist während der engen Taktung der verpflichtenden Gemeinschaftsveranstaltungen keine Zeit, um das Studienhaus zu verlassen. Der Samstag und der Sonntag bieten aber den nötigen Freiraum zur individuellen Gestaltung.

Neben dem täglichen Programm aus Gebet und Studium findet ein- bis zweimal in der Woche eine Abendveranstaltung als geistlicher Impuls zum Sonntagsevangelium oder als Austausch zu wichtigen Fragen der Ausbildung (z. B. priesterliche Lebenskultur, Zölibat, Homosexualität, sexueller Missbrauch und sexualisierte Gewalt, Medienkompetenz, konkrete Fragen zum Hausalltag) statt. Zum Ausbildungsprogramm gehören auch pastoralpsychologische Reflexions- und Kommunikationskurse, Begleitgespräche mit dem Spiritual und Ausbildungsgespräche mit der Hausleitung. Die Gespräche mit dem Spiritual und der Hausleitung finden mindestens einmal im Trimester statt. Der Bedarf für solche Gespräche ist aber in der Regel höher. Die Begleitgespräche mit dem Spiritual dienen vor allem der Klärung offener Berufungsfragen und der Entscheidung für die zölibatäre Lebensform. In den Ausbildungsgesprächen mit dem Regens stehen die theologische Bildung und die menschliche Reife des Kandidaten im Vordergrund. Natürlich kommt auch hier die Berufsfrage zur Sprache. Der Fokus liegt aber mehr darauf, die Berufungsklä rung festzustellen, als den Klärungsprozess zu begleiten.

Natürlich gibt es auch Angebote zur Freizeitgestaltung. Von der Turnhalle über den Fitnessraum bis hin zur „kleinen Kneipe“ und dem eigenen Seminarcafé bieten sich viele Möglichkeiten, sich zu treffen, Gemeinschaft zu erfahren und zu gestalten. Der jährliche Seminarausflug, der gemeinsame Besuch kultureller Veranstaltungen und das gemeinsame Feiern von Festen wie des jährlichen Hausfestes mit vielen ehemaligen Studenten und des im Rheinland unausweichlichen großen Burgkarnevals runden das Bild ab. Prägend für das alltägliche Leben im Seminar sind die kleinen Wohngruppen, in denen die Studenten leben. Fünf bis acht Studenten bewohnen eine abgeschlossene Einheit mit eigener Küche und eigenem Gruppenraum, sodass sich hier gute Möglichkeiten zu alltäglichem Austausch und gemeinsamer Freizeitgestaltung bieten. Die liturgische Gestaltung der täglichen Gottesdienste ist die Aufgabe einer jeden Wohngruppe im Wechsel. Regelmäßig finden Wohngruppenabende statt, die dem geistlichen Austausch dienen. Die Wohngruppen weisen Ähnlichkeiten mit Wohngemeinschaften auf, die man aus dem studentischen Milieu kennt. Der entscheidende Unterschied ist aber die pädagogische Zielsetzung. Das Leben in Wohngruppen soll der persönlichen Weiterentwicklung eines jeden Priesteramtskandidaten dienen. Die Seminaristen übernehmen z. B. Aufgaben für die gesamte Seminargemeinschaft (liturgische Dienste und Hausdienste der Wohngruppe), sodass Solidarität und Verantwortungsbewusstsein durch Teamerfahrungen (z. B. Konsensfindung, Umgang mit Konflikten, gemeinsame Planungen und Absprachen, Selbst- und Gruppenreflexion) gefördert werden.

Entscheidend für die Seminausbildung sind aber auch die persönlichen Rückzugsräume. Die Wochenenden bieten in der Regel die Möglichkeit der freien persönlichen Entfaltung und Schwerpunktsetzung, was die geistliche Gestaltung des Tages, soziale Kontakte und Freizeitgestaltung betrifft. Die Zimmer der Seminaristen haben allesamt ein eigenes Bad und sind so großzügig geschnitten, dass sie auch entsprechend wohnlich gestaltet werden können. Das Konzept der Möblierung ist bewusst so entwickelt worden, dass ein großer Spielraum zur individuellen Gestaltung besteht. Kein Zimmer gleicht dem anderen.

Das beschriebene Leben im Priesterseminar in Lantershofen verfügt somit über eine feste innere und äußere Ordnung, die notwendig ist, um die theologische Ausbildung zu ermöglichen und eine geistliche Tagesstruktur zu entwickeln, die als Fundament für den priesterlichen Dienst dienen kann. Gerade die Lern- und Lebensbegleitung der sogenannten „Spätberufenen“ stellt eine besondere Herausforderung dar, weil diese sich zumeist in ihrem früheren Leben bereits eingerichtet hatten und sich in Lantershofen in der Regel völlig umstellen müssen. Bei allen Vorgaben (Tagesablauf, Wohngruppeneinschließung, Aufgaben in der Hausgemeinschaft etc.) sind aber ausreichend Offenheit und individuelle Gestaltungsmöglichkeiten gegeben, sodass Pluralität und Diversität eben nicht ausgeschlossen sind, sondern gerade in diesem vorgegebenen Rahmen zur Entfaltung gebracht werden können. Schon beim Blick auf den Alltag im Priesterseminar zeigt sich, dass es hier um ein gleichermaßen spannungsreiches wie dynamisches Beziehungsgefüge geht. Die Zukunftsfähigkeit dieses Modells hängt auch davon ab, wer sich dieser Herausforderung künftig stellen möchte.

### **3.11.2.2. Wer wird heute Priester? – Von der Bestandsaufnahme des Nachwuchsmangels zur Ausschöpfung von Diversität und zu Reformbemühungen**

„Wir sind quasi an der Nulllinie“ – Der frühere Vorsitzende der Deutschen Regentenkonferenz, des Zusammenschlusses aller Verantwortlichen in der Priesterausbildung, Hartmut Niehues<sup>5</sup>, Regens des Bischöflichen Priesterseminars Borromaeum in Münster, traf in einem Interview mit der Münsteraner Bistumszeitung „Kirche – und – Leben Netz“ 2016 diese pointierte Aussage. Diese löste zwar wegen ihrer Überspitzung manche Kritik aus, macht aber auf das Problem aufmerksam, das seit vielen Jahren die Diskussion in der Priesterausbildung bestimmt.

#### **Diözesanpriester**

Die Zahl der Priesteramtskandidaten erlebte in der Zeit nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–1965) einen dramatischen Einbruch. So sank die Zahl der Priesterweihen in Deutschland von 1962 (577 Priesterweihen) bis 1977 (182 Priesterweihen) um zwei Drittel (vgl. Schneider 2016, S. 14). Eine Umfrage unter Priesteramtskandidaten aus dem Jahr 1974 führte diesen drastischen Rückgang auf divergierende und konkurrierende Priesterbilder zurück. Der Widerspruch zwischen einem horizontal-gemeindebezogenen Priesterbild, das den Bezug zur Gemeinde betont, und einem vertikal-

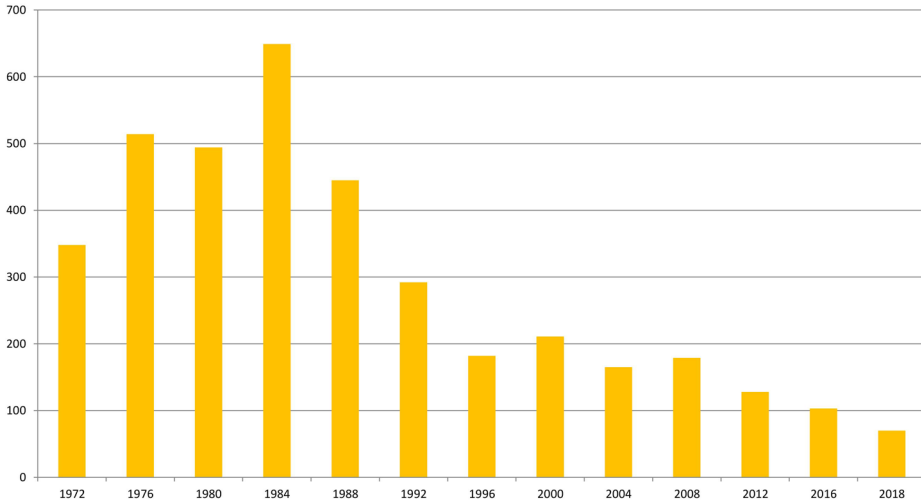
---

5 Nachfolger ist Dirk Gärtner, Leiter des katholischen Priesterseminars Fulda (vgl. Internetportal [katholisch.de](http://katholisch.de) 19.09.2020).



christologischen Priesterbild, das die Sendung der Kirche (und damit den Priester mit diesem Auftrag) in den Mittelpunkt stellt, führte zur Verunsicherung der Priesteramtskandidaten und zu mangelnder Attraktivität des Priesterberufs (vgl. ebd., S. 15).

Diese Krise des Priesterberufs schien zum damaligen Zeitpunkt aber nur vorübergehender Natur zu sein, wie es die jüngste Grafik des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz – mit nachfolgender statistischer Übersicht – darstellt:



**Abbildung 3:** Neu aufgenommene Priesteramtskandidaten der Katholischen Kirche, 1972–2018 (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2019a)

1972 konnten 348 neue Priesteramtskandidaten in den diözesanen Priesterseminaren Deutschlands verzeichnet werden. Zehn Jahre später hatte sich diese Zahl fast wieder verdoppelt. Im Jahr 1982 begannen 648 Männer mit der Priesterausbildung für eine deutsche Diözese. 1983 wurde mit 668 Neuaufnahmen (nur Diözesanpriester) der Höchststand der letzten fünfzig Jahre erreicht. Anfang der 90er-Jahre hatte sich die Zahl der Neuaufnahmen wieder halbiert. 1992 waren es noch 292 Seminaristen, die für eine deutsche Diözese neu in ein Priesterseminar aufgenommen wurden. Es dauerte dann über 15 Jahre, bis sich diese Zahl jedoch wieder halbiert hatte. 2010 gab es 127 Neuaufnahmen (ohne Ordenspriester). Der Rückgang der Zahl der Priesteramtskandidaten seit den 90er-Jahren ist ein deutliches Zeichen dafür, dass sich die festgefühten kirchlichen Strukturen immer mehr auflösen. Die Berufungskrise und die Identitätskrise<sup>6</sup> der Katholischen Kirche in einer zunehmend säkularisierten und individualisierten Welt bedingen sich gegenseitig (vgl. Schneider 2016, S. 18). 2018 traten nur 70 Männer neu in ein diözesanes Priesterseminar ein, was wiederum fast

6 Vgl. dazu auch die von der Deutschen Bischofskonferenz am 26.06.2020 bekanntgegebene Kirchenstatistik mit hohen Kirchaustrittszahlen: Im Jahr 2019 sind 272.771 Menschen aus der Katholischen Kirche ausgetreten. 30 % der Katholiken zögen laut einer Umfrage einen Kirchaustritt in Betracht, so eine Pressemeldung vom 09.07.2020 im Internetportal [katholisch.de](http://katholisch.de). Dass Laien mit der jüngsten Instruktion der Kleruskongregation (29.06.2020) Leitungsfunktionen in den Pfarreien abgesprochen werden und diese allein Priestern vorbehalten werden sollen, trägt nicht zum positiven Image der Katholischen Kirche bei und zeigt, wie schwierig es ist, dem priesterlichen Dienst eine Neuausrichtung zu geben, die ihn von einem Leitungsverständnis her konzipiert, das von Transparenz, breiter Mitbestimmung und Machtkontrolle geprägt ist.

einer Halbierung der Zahl von 2010 entspricht. Der 2010 in Deutschland öffentlich gewordene Missbrauchsskandal in der Katholischen Kirche führte zu einem großen Vertrauensverlust und zu einer Diskreditierung der zölibatären Lebensform, die wahrscheinlich auch den beschleunigten Rückgang der Zahlen erklärt. Problematisch ist überdies, dass die kritische Masse fehlt, um ggf. noch eine Auswahl unter den vorhandenen Bewerbern treffen zu können.

**Tabelle 1:** Neu aufgenommene Priesteramtskandidaten der Katholischen Kirche (in Zahlen), 1972–2018 (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2019b; tabellarische Übersicht zu Abbildung 3)

Jahr	Diözesanpriester <sup>1)</sup>	Ordenspriester	Gesamt
2018	70	44	114
2017	85	57	142
2016	103	53	156
2015	96	73	169
2014	110	84	194
2013	112	71	183
2012	128	59 <sup>3)</sup>	187
2011	146	40	186
2010	127	51	178
2009	157	58	215
2008	179	64	243
2007	201	69 <sup>2)</sup>	270
2006	211	53	264
2005	188	53	241
2004	165	45	210
2003	193	46	239
2002	200	42	242
2001	203	48	251
2000	211	55	266
1999	190	59	249
1998	215	49	264
1997	235	45	280
1996	182	50	232
1995	217	62	279
1994	242	78	320
1993	260	68	328
1992	292	78	370
1991	352	94	446
1990	351	119	470
1989	457	92	549
1988	445	119	564
1987	515	137	652
1986	569	158	727
1985	628	167	795
1984	649	175	824
1983	668	161	829
1982	648	148	796
1981	560	136	696
1980	494	148	642
1979	543	201	744
1978	519	184	703
1977	591	118	709
1976	514	147	661
1975	452	114	566
1974	408	189	597
1973	398	131	529
1972	348	108	456

<sup>1)</sup> Bis 1988 sind die Priesteramtskandidaten der DDR in der Zahl der Diözesanpriester enthalten.

<sup>2)</sup> Erstmals erfasst sind 24 Novizen der Legionäre Christi, diese Ordensgemeinschaft ist seit 2006 DOK-Mitglied.

<sup>3)</sup> Am 31.12.2012 wurde die Petrusbruderschaft in die DOK aufgenommen.

Die Zahlen haben zwar nicht (ganz) die Nulllinie erreicht, es ist aber ein kontinuierlicher Rückgang zu verzeichnen. Als Ergebnis dieser knappen Analyse der Zahlen der neu aufgenommenen Priesteramtskandidaten (ohne Ordenspriester) seit 1972 lässt sich feststellen, dass sich in den letzten vierzig Jahren die Zahl der Neuaufnahmen alle zehn bis fünfzehn Jahre kontinuierlich halbiert hat. Es gibt zurzeit keine Anzeichen, dass sich diese Entwicklung nicht weiter fortsetzen wird, zumal die Katholische Kirche weiter in der Kritik steht.

### **Ordenspriester**

Bei den Priestern, die in einen Orden eintreten, ist ebenfalls ein steter Rückgang bis zum Jahr 2000 zu verzeichnen. 1980 wurden 148 neue Priesteramtskandidaten in verschiedene in Deutschland wirkende Orden aufgenommen. 1990 waren es 119 Neuaufnahmen, und 2000 zählte man 55 neue Priesteramtskandidaten. Seitdem bleibt diese Zahl relativ konstant. 2018 gab es 44 Neuaufnahmen bei den Priesteramtskandidaten in deutschen Orden festzustellen. Die relative Konstanz der Zahlen seit dem Jahr 2000 könnte auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein. Zum einen sind die meisten Ordensgemeinschaften weltkirchlich organisiert und können somit leicht Ordensangehörige aus anderen Ländern (vor allem aus Polen, Indien, Afrika, Lateinamerika) als Priesteramtskandidaten in Deutschland aufnehmen, um so schon in der Ausbildungsphase die ausländischen Ordensangehörigen auf eine pastorale Aufgabe in Deutschland vorzubereiten. Zum anderen weisen natürlich Ordensgemeinschaften ein klares Profil auf, was die spirituelle und pastorale Ausrichtung betrifft. Auch dies könnte zur Stabilisierung der Zahlen der Priesterberufungen in den Orden beitragen.

### **Priesterseminar St. Lambert in Lantershofen**

Die zahlenmäßige Entwicklung der Neuaufnahmen im überdiözesanen Priesterseminar St. Lambert in Lantershofen verläuft ähnlich wie in den anderen diözesanen Priesterseminaren. Allerdings blieb die Zahl der neuen Priesteramtskandidaten von 15 bis 20 zwischen 1990 und 2005 in jedem Jahr verhältnismäßig hoch und konstant. Erst nach 2005 begann die Zahl der Neuaufnahmen zu sinken und liegt zurzeit zwischen fünf und zehn neuen Priesteramtskandidaten pro Jahr. Der Anteil der Neuaufnahmen in Lantershofen an der Gesamtzahl der neu aufgenommenen Priesteramtskandidaten (inklusive Ordensangehöriger) in Deutschland lag 2018 bei 5%. In dieser Größenordnung bewegt sich dieser Wert schon seit zwanzig Jahren und ist damit relativ stabil. Die sinkende Seminaristenanzahl bei den Neuaufnahmen stellt für Lantershofen eine Herausforderung dar, was die Organisation des Studienbetriebes und der Seminargemeinschaft betrifft. Die Frage, wie groß ein Priesterseminar sein muss, um eine qualitativ hochwertige Priesterausbildung zu gewährleisten, bestimmt seit über zehn Jahren wesentlich die Diskussion über die Priesterausbildung in Deutschland (vgl. Schneider 2016, S. 21 ff.). Die geringer werdenden Ausbildungszahlen lassen zum einen danach fragen, welche Ursachen diesem Rückgang zugrunde liegen, und machen zum anderen eine qualitative Analyse notwendig, welchem Kompetenzanforderungsprofil künftige Priesteramtskandidaten gerecht werden sollen.

### Ursachenanalyse für die sinkenden Zahlen in der Priesterausbildung

Im geforderten Versprechen des katholischen Priesters, ehelos zu leben, einen wesentlichen Grund für die Abnahme der Zahlen der neu aufgenommenen Priesteramtskandidaten sehen zu müssen, ist nicht von der Hand zu weisen. Der Rückgang des gesellschaftlichen Ansehens der Priester, verbunden mit dem vor allem wegen der Missbrauchsskandale und dem Umgang damit entstandenen negativen Image der Katholischen Kirche, und der scheinbar aus der Zeit gefallene Zölibat machen diesen Beruf in der heutigen Zeit wenig attraktiv. Michael Ebertz stellt dazu fest:

„Der den Priestern abverlangte bürgerliche Status- und sexuelle Reproduktionsverzicht verliert im Zuge eines radikalen gesellschaftlichen Wertewandels, der auch die sexuellen Einstellungen und Praktiken betrifft, an gesellschaftlicher Plausibilität und handelt sich damit keine Dankbarkeit und Bewunderung, d. h. keinen Gewinn an symbolischem Kapital, mehr ein.“ (Ebertz 2020, S. 42)

Allerdings lassen sich auch noch andere Faktoren ausmachen, die offenbar zum beständigen Rückgang der Ausbildungszahlen seit 40 Jahren führen. Markus Nicolay (2007) weist in seiner Arbeit zur Priesterausbildung darauf hin, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem regelmäßigen Besuch des Sonntagsgottesdienstes und dem Eintritt in ein Priesterseminar besteht (vgl. ebd., S. 158 f.). So stünden Priesteramtskandidaten in besonderer Weise der Liturgie nahe und wiesen schon als Jugendliche eine hohe Regelmäßigkeit in der Mitfeier der Sonntagsgottesdienste auf. Insbesondere das Erleben feierlicher Gottesdienste sei für ihren Berufungsweg prägend. Daraus lässt sich die These ableiten, dass der seit Jahren zu verzeichnende Rückgang der Priesteramtskandidaten in einer direkten Relation mit dem Rückgang der Gottesdienstbesucherzahlen steht. Je weniger Katholiken im Schnitt sonntags die Heilige Messe besuchen würden, umso schlechter seien die Zahlen für den Priesternachwuchs. Die Evidenz dieser These liegt auf der Hand. Denn die Feier von Gottesdiensten und die Verkündigung des Evangeliums zählen zu den Kernaufgaben eines Priesters. Je weniger ein Mensch zu diesem liturgischen Handlungsfeld einen biografischen Bezug hat, desto weniger wird ihn auch der Priesterberuf ansprechen. Gerade der Besuch des Gottesdienstes hat im katholischen Bereich besonders stark in den letzten 60 Jahren abgenommen. Insgesamt ist hier ein Schwund von 75 % Prozent zu verzeichnen; von den Katholiken im Alter von 16 bis 39 Jahren besuchten im Jahr 2012 nur noch 4 % regelmäßig einen Gottesdienst (vgl. Pollack & Rosta 2015, S. 120 f.). Der Rückgang der kirchlichen Bindung, die sich eben am deutlichsten im regelmäßigen Besuch des Gottesdienstes zeigt, macht sich übrigens nicht nur bei den Zahlen der Neuanfänger in der Priesterausbildung bemerkbar. Auch in den anderen pastoralen Berufen (Pastoralreferent:in und Gemeindeferent:in) nehmen die Zahlen der Berufsanfänger:innen ab, obwohl hier keine Zulassungsbeschränkungen hinsichtlich Geschlecht und zölibatärer Lebensform vorliegen.<sup>7</sup>

7 Leider wird aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungswege bei der Deutschen Bischofskonferenz keine Statistik über die Studierenden geführt, die einen kirchlichen Beruf anstreben. Dennoch sinken auch hier die Zahlen. So rechnet man im Bistum Trier mit dem Rückgang der Gruppe der Pastoralreferentinnen und Pastoralreferenten bis 2030 um 40 %, so der Trierer Bischof Stephan Ackermann in seiner Silvesterpredigt im Trierer Dom am 31.12.2019 (vgl. Ackermann 2019).

Aus diesem zahlenmäßigen Rückgang ergibt sich die Frage, wie die Erfahrung von Diversität und Pluralität bei immer geringer werdenden Ausbildungszahlen noch gewährleistet werden kann und ob umgekehrt die Möglichkeit besteht, durch Diversität und Pluralität die Bewerberzahlen zu erhöhen. Nicht nur die Fragen nach Zölibat und Frauenpriestertum werden hier sicherlich bei den Beratungen des „Synodalen Weges“ noch weiter erörtert werden müssen, sondern sicherlich ist auch eine Auseinandersetzung dazu erforderlich, wie eine größere Vielfalt der priesterlichen Lebenskultur ermöglicht werden kann.<sup>8</sup> Diese Diversitätsförderung könnte sich mittel- und langfristig positiv auf den Priesternachwuchs auswirken.

### „Spät-Berufene“ – Durchlässigkeit im Bildungssystem

Gleichzeitig ist mit dem Rückgang der Zahlen der Priesteramtskandidaten eine Veränderung des klassischen Ausbildungsverlaufs zu beobachten. Traten in den 80er- und 90er-Jahren noch die Mehrzahl der Seminaristen unmittelbar nach dem Abitur in ein Priesterseminar ein, kamen 2015 nur noch 18 % der Neueintritte direkt von der Schule. 36 % entschlossen sich in diesem Jahr erst während des Theologiestudiums, Priester zu werden. 18 % hatten vorher mit einem anderen Studium begonnen und gut 21 % bereits einen Beruf ausgeübt (vgl. Schneider 2017, S. 28). Die größere Vielfalt an Erfahrungen, die die einzelnen Kandidaten hinsichtlich ihrer Berufs- und Lebenserfahrung mitbringen, ist natürlich zu begrüßen, stellt aber die Ausbildung vor die berechtigte Herausforderung, Ausbildungswege immer individueller und somit passfähiger zu planen und professionell zu begleiten. Darin für die Priesterseminare nicht eine Belastung, sondern vor allem eine Chance zu sehen, ist vielleicht noch ungewohnt, aber ein notwendiger Schritt, der angesichts einer immer pluraler werdenden Gesellschaft angebracht, erforderlich und verheißungsvoll ist. Die Katholische Kirche bietet hier mit den vielfältigen Ausbildungswegen zum Priesterberuf, zu denen auch das Studienhaus St. Lambert in Lantershofen gehört, ein Modell der Durchlässigkeit im Bildungssystem, das seinesgleichen sucht.

### Weltkirche in der deutschen Priesterausbildung

Eine weitere Beobachtung, die aber leider noch nicht hinreichend statistisch erfasst ist, ist die Zunahme von Seminaristen mit Migrationshintergrund. Hier werden unsere Priesterseminare immer mehr zum Spiegelbild der Gesellschaft. Die Verantwortlichen in der Priesterausbildung stehen vor einer steigenden Zahl von Seminaristen, die von kirchlichen und kulturellen Erfahrungen aus anderen Ländern biografisch und religiös geprägt sind. Als größte Gruppe sind die Kandidaten zu nennen, die einen polnischen oder kroatischen Migrationshintergrund haben. Diese Kandidaten besitzen in der Regel die deutsche Staatsbürgerschaft und sind in der deutschen Kultur zu Hause. Die Diversität zeigt sich somit hier vor allem in der stärkeren volkskirchlichen Prägung durch die Elternhäuser und die muttersprachlichen Gemeinden, die das kirchliche Brauchtum des jeweiligen Heimatlandes pflegen. Ausländische Seminaristen, die in Deutschland studieren und häufig aus Afrika oder aus Indien stam-

<sup>8</sup> Vgl. dazu die Zusammenfassung der Wortmeldungen zur „Priesterlichen Existenz heute“ (Zahlauer 31.01.2020) im Rahmen der ersten Synodalversammlung des Synodalen Weges vom 30.01.2020 bis 01.02.2020.

men, haben vielfältige Integrationsleistungen zu erbringen. Da diese Studenten in der Regel nicht in Deutschland geboren sind, müssen sie sich erst ganz neu in die deutsche Kultur und in die Besonderheiten des deutschen Katholizismus einfinden, was für alle Beteiligten eine große Herausforderung darstellt.

### **Priester werden: Aus der Welt ist in der Welt!**

Der Pastoralpsychologe Christoph Jacobs, der seit vielen Jahren in der Priesterausbildung tätig ist, weist auf wichtige Charakteristika der gegenwärtigen Ausbildungsgeneration hin, die die Fragestellung von Diversität in der Ausbildung berühren. So sind die heutigen Seminaristen alle Kinder der Postmoderne, die von einem Verlust fast aller Selbstverständlichkeiten und der Notwendigkeit zur ständigen Weiterentwicklung der eigenen Biografie und des eigenen Lebenssinns geprägt sind (vgl. Jacobs 2019, S. 315).

Dabei würden sich die zukünftigen Priester meist als „Exoten“ in einer säkularen Gesellschaft erfahren und eine Art „[...] Selbstselektion (Auswahl) aus der Gesellschaft“ (ebd.) darstellen. Dennoch teilen sie auch viele Merkmale ihrer postmodernen Altersgenossen: sie stammen häufig aus Patchworkfamilien, sind geprägt von der Ästhetisierung der Lebenskultur und haben Anteil an der Digitalisierung aller Lebensbereiche (vgl. ebd., S. 316 f.). Die heutige Generation von Seminaristen versteht sich als Minderheit in der Gesellschaft, die sich mit einem klaren Profil von vielen anderen sozialen Gruppen abgrenzt, aber dennoch offen und einladend auf die Mehrheitsgesellschaft mit dem Angebot einer alternativen Lebensgestaltung zugeht (vgl. ebd., S. 318).

„Die ‚Macht der Wenigen‘ liegt im Charme ihrer Eindeutigkeit, das Risiko in der Uniformität“ (ebd., S. 320). Die heutige Generation junger Priester und Seminaristen wünscht sich eine Kirche, die in Glaubensfragen eine eindeutige Position bezieht, auch wenn sie dadurch Gefahr läuft, Menschen auszugrenzen. Hier hat eine Priesterausbildung, die der Förderung von Diversität verpflichtet ist, einer vorschnellen Vereinheitlichung entgegenzuwirken. Es gilt, ein eindeutiges Glaubensprofil zu entwickeln, das Klarheit nicht mit Ausgrenzung verwechselt.<sup>9</sup>

Die Gruppe der Seminaristen wird in Zukunft kleiner und zugleich bunter und vielgestaltiger werden, was Biografie, kulturellen Hintergrund und Lebenssituation betrifft. Sie sehen die Katholische Kirche als gesellschaftliche Minderheit, die einladend auf die Mehrheitsgesellschaft zugehen sollte. Daraus erwächst für die Priesterausbildung die Aufgabe, die gegebene Vielfalt der Gesellschaft, den Wunsch der heutigen Seminaristen nach Eindeutigkeit der Glaubensvorstellungen und die immer stärker werdende Individualisierung so miteinander in Beziehung zu bringen und zu fördern, dass fruchtbare Entwicklungen der eigenen Persönlichkeit und der seelsorglichen Fähigkeiten angeregt und gepflegt werden und dadurch der Vielfalt in der Gesellschaft Rechnung getragen werden kann.

---

9 Vgl. dazu die Erntedank-Predigt von Domkapitular und Bischofsvikar Christof May, Regens des Bischöflichen Priesterseminar Limburg, vom 04.10.2020 zum Widerspruch zwischen der Homogenität der Amtsträger („Kartoffeln“) und der Vielfalt der Menschen und ihrer Lebenssituationen sowie der Schöpfung insgesamt, die in der Katholischen Kirche sichtbar anerkannt und gewürdigt werden sollte („nicht nur Kartoffeln“).

### Reform der Priesterausbildung

Die Überlegungen zur Reform der Priesterausbildung, die der Ständige Rat der Deutschen Bischofskonferenz am 23. Juni 2020 veröffentlicht hat, könnten, auch wenn diese zunächst dem Mangel an Priesternachwuchs erwachsen zu scheinen<sup>10</sup>, Diversität in mehrfacher Hinsicht Raum geben und zur Entfaltung bringen. Aus Sicht einer diversitätsorientierten Priesterausbildung ist dieser Vorschlag insoweit positiv zu bewerten, als er Qualitätskriterien zur Priesterausbildung anstrebt. Möglichst frühzeitig soll eine gute Zusammenarbeit aller pastoralen Berufe gefördert und ein breites Spektrum an Kompetenzen vermittelt werden, die das Theologiestudium ergänzen. Dazu bedarf es eines multiprofessionellen Ausbildungsteams – ggf. auch in Erweiterung der traditionellen Akteurskonstellation im Priesterseminar (s. Abbildung 4), um die individuelle Entwicklung jedes Seminaristen zu fördern. Das vorgelegte Konzept wurde jedoch in der katholischen Öffentlichkeit vor allem als ein formal-administrativer Vorschlag einer Reduzierung der Standorte der Priesterausbildung in Deutschland, offensichtlich dem zunehmenden Priestermangel geschuldet, wahrgenommen und als zu wenig innovativ kritisiert (vgl. z. B. Rahner 2020, S. 15). Davon wären traditionsreiche Katholisch-Theologische Fakultäten wie Bonn, Freiburg, Tübingen und Würzburg, aber auch Frankfurt St. Georgen als renommierte Ordenshochschule ebenso betroffen wie die Priesterseminare in Fulda, Erfurt oder Paderborn. Bistümer, die ihre Priesterausbildung verlieren, würden einen empfindlichen Einschnitt ihrer christlichen Kultur hinnehmen müssen. Diese bedauerliche Entwicklung sollte Diversität in mehrfacher Hinsicht „auf den Plan“ rufen. Zum einen muss es wohl darum gehen, der Berufungspastoral in Deutschland ein größeres Gewicht beizumessen. Die Bemühungen der Diözesanstelle Berufungspastoral des Bistums Köln, aktiv bereits auf Schüler:innen zuzugehen und Partizipationsformate umzusetzen, sind hier vorbildlich. Es gilt, dem Priesterberuf eine stärkere Ausstrahlungskraft, verbunden mit einer „authentischen“ Imageverbesserung der Kirche, zu verleihen, um mehr – diverse – Menschen für den Priesterberuf zu gewinnen und diese erfolgreich dort hinzuführen. Zum anderen sollte eine (weitere) Konzeptbildung vor allem auch der Diversität aller bestehenden standortspezifischen Ausrichtungen und Expertisen Rechnung tragen. Mit dieser Zielsetzung der Würdigung standortspezifischer, ja auch regionaler Vielfalt böte sich z. B. auf dem „Synodalen Weg“ ein bundesweiter Analyse- und Verständigungsprozess an, der zugleich für eine sichtbare diversitätssensible Kommunikationskultur stehen würde. Auf diesem Weg könnte ein inhaltliches und didaktisches Bildungskonzept mit einer breiten Beteiligung der Bistümer, Orden, Katholisch-Theologischen Fakultäten und Priesterseminare entstehen, das sich Diversität auch öffentlich zum Programm macht, zumal Diversität ja per se bereits im Priesterberuf und in der Priesterausbildung – aber auch in allen anderen kirchlichen

<sup>10</sup> Vgl. dazu die kontroverse Debatte zwischen Rahner („Kein Entweder-oder“) und Gerber („Räume eröffnen“) in der auf die Pressemitteilung der Deutschen Bischofskonferenz unmittelbar erschienenen Herder-Korrespondenz vom August 2020, außerdem die Kritik an der Nichtbeteiligung der wissenschaftlichen Partner wie z. B. des Katholisch-Theologischen Fakultätentags in Leven („Priesterausbildung: Debatte um Standorte“) in derselben Ausgabe.

Berufen<sup>11</sup> – und in der Katholischen Kirche insgesamt – wenn auch nicht auf den ersten Blick – vielfach verankert ist (vgl. das vorangehende Kapitel 3.11.1).

Daraus lassen sich Anregungen für die Ausgestaltung der Ausbildungs- und Studienganggestaltung aller kirchlichen Berufe, auch der Lehrenden der Katholischen Theologie in Hochschule und Schule, gewinnen. Umgekehrt ist die Priesterbildung in einer „diversen“ Welt zeitgemäß auszugestalten und sollte Offenheit und Kreativität im möglichen vorgegebenen Rahmen signalisieren und ausstrahlen.

Angesichts dieser Herausforderungen bietet es sich an, die grundlegenden Texte zur Priesterausbildung daraufhin zu untersuchen, wo sie Pluralität und Diversität in den Blick nehmen und wie sie dem spannungsreichen und deshalb auch gerade dynamischen Beziehungsgefüge von gesellschaftlicher Vielfalt und Bezeugung der Einheit der Kirche sowie einer zeitgemäßen Klarheit des Evangeliums gerecht werden.

### **3.11.2.3. Welchen Stellenwert hat Diversität in der bestehenden Ausbildungsordnung für die Priesterbildung?**

Die „Rahmenordnung für die Priesterbildung“, die die Deutsche Bischofskonferenz nach einer Apostolischen Visitation der Diözesanseminare im Studienjahr 1994/95 überarbeitet und am 12. März 2003 verabschiedet hat, stellt zurzeit die grundlegende Norm für die Gestaltung des Seminarlebens und der Priesterausbildung dar. Am 8. Dezember 2016 hat die Kongregation für den Klerus mit dem Schreiben „Das Geschenk der Berufung zum Priestertum. Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis“ eine neue Grundordnung für die weltweite Priesterausbildung erlassen, sodass in den nächsten Jahren eine Überarbeitung oder Neuformulierung der deutschen Rahmenordnung notwendig sein wird. Zurzeit ist dieser Prozess noch in vollem Gang.<sup>12</sup> Im Folgenden wird der Blick vor allem auf die bestehende deutsche Ordnung gerichtet, um diese einer Analyse unter Diversitätsaspekten zu unterziehen. Auf die neue Grundordnung der Kongregation für den Klerus wird dort Bezug genommen, wo sie neue oder andere Perspektiven zum Thema Diversität in der Priesterausbildung bietet. Der Begriff „Diversität“ findet sich in den beiden genannten Dokumenten nicht explizit. Diversität und Pluralität in der Ausbildung werden in diesen aber sehr wohl implizit thematisiert, so dass die Befassung mit diesen Texten unter Diversitätsaspekten wegweisend ist.

### **Bildungs- und Kompetenzziele der Priesterausbildung**

Dass Diversität in einer zeitgemäßen Priesterausbildung wahrgenommen, anerkannt und gefördert werden muss, ergibt sich aus dem Bildungsprofil, das die deutschen

---

<sup>11</sup> Rahner plädiert für eine institutionelle Entwicklung „Vom Priesterseminar zum ‚Haus der kirchlichen Berufe‘“ (Rahner 2020, S. 14).

<sup>12</sup> Zurzeit wird von einer Arbeitsgruppe im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz ein erster Entwurf für eine neue deutsche Rahmenordnung erarbeitet, die die römischen Vorgaben aufgreift und auf die deutsche Situation der Priesterausbildung anpasst. Im Laufe des Jahres 2021 wird wohl eine erste Textvorlage entstehen, die dann in verschiedenen Gremien (z. B. in der Deutschen Regentenkonferenz) besprochen wird, bevor die Deutsche Bischofskonferenz die endgültige Textfassung beschließt, die dann die Kleruskongregation approbieren muss. Vor 2022 ist nicht mit dem Abschluss dieses Prozesses zu rechnen.



Bischöfe in den letzten Jahren für das Priesteramt und die Ausbildung dazu festgeschrieben haben:

„Das Ziel der Priesterausbildung ist der Christ, der aufgrund seiner menschlichen und geistlichen Reife, seiner theologischen Bildung und seiner pastoralen Befähigung geeignet und bereit ist,

- der Berufung Gottes zu entsprechen und sich in Weihe und Sendung durch den Bischof für die Kirche als Priester in Dienst nehmen zu lassen in der Lebensform der Ehelosigkeit um des Reiches Gottes willen,
- seine menschlichen, geistlichen und beruflichen Fähigkeiten so weiterzuentwickeln, dass er den in der Priesterweihe übernommenen Auftrag Christi an den Mitmenschen in der jeweiligen pastoralen Situation ein Leben lang wahrnehmen kann.“ (Rahmenordnung 2003, S. 17 [Nr. 5])

Die Priesterausbildung wird somit als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung beschrieben, in dem die folgenden Kompetenzziele erworben werden sollen:

- der Kandidat soll so ausgebildet werden, dass er seine **priesterliche Berufung** als Teil der **kirchlichen Sendung** versteht und sie gemäß den **kirchlichen Vorgaben** lebt;
- der Kandidat soll so ausgebildet werden, dass er den **Dienst an den Menschen** der jeweiligen **pastoralen Situation** entsprechend ausüben kann.

### Priesterliche Berufung als Teil der kirchlichen Sendung – nach kirchlichen Vorgaben

Die priesterliche Berufung, die im persönlichen Anruf Gottes gründet, soll im Ausbildungsprozess so gefördert werden, dass sie sich als Teil der großen kirchlichen Sendung zu den Menschen versteht. Die mögliche Spannung zwischen kirchlichen Vorgaben und dem Eingehen auf die konkrete pastorale Situation kann nicht durch Richtlinien, Handbücher oder Verhaltenskodizes vorgegeben werden. Denn die priesterliche Berufung gründet in dem von Gott gerufenen Menschen und soll diesen zu einer reifen Persönlichkeit führen, die selbstständig und gemäß dem Willen Gottes reflektieren, entscheiden und handeln können sollte. Treue zum Evangelium sowie zur Kirche einerseits und pastorales Handeln gemäß den Zeichen der Zeit andererseits können demnach als die beiden großen Bildungsziele bezeichnet werden.<sup>13</sup> Schon bei dieser Beschreibung wird deutlich, dass die Priesterausbildung nicht mit der Priesterweihe oder dem Ablegen des Pfarrexamens (zweite Dienstprüfung als notwendige Voraussetzung zur Übernahme eines Pfarramtes) nach den ersten Priesterschaften endet. Es geht um ein lebenslanges Lernen, was die neue Ratio Fundamentalibus aus dem Jahr 2016 noch einmal sehr deutlich formuliert. Wer Priester wird, begibt sich in einen Prozess „gradueller und kontinuierlicher“ Annäherung und Gleichgestaltung mit Jesus Christus, der zum „innere[n] Wachstum der Person“ (Ratio Funda-

<sup>13</sup> In der Pastoralkonstitution „Gaudium et Spes“ (1965) wird in Nummer 4 die Aufgabe der Kirche wie folgt beschrieben: „Zur Erfüllung dieses ihres Auftrags obliegt der Kirche allzeit die Pflicht, nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten.“ Was hier als Aufgabe der ganzen Kirche beschrieben wird, nämlich Treue zum Evangelium und angemessenes Eingehen auf die jeweilige Zeit, ist Kernaufgabe der Priesterausbildung, die den Kandidaten zur Treue zum Evangelium, zur Kirchlichkeit und zu angemessener Zeitgenossenschaft auszubilden hat (vgl. Rahmenordnung 2003, S. 17 [Nr. 5]).

mentalis 2016, S. 65 [Nr. 80]) führt. Die Priesterausbildung setzt somit das hohe Ziel, die lebenslange Persönlichkeitsbildung der Kandidaten zu fördern, damit sie zu Seelsorgern mit menschlichen, geistlichen und theologischen Fähigkeiten reifen, um das Evangelium zeit- und situationsgemäß zu verkünden und zu leben. Es ist klar, dass Diversität zum Erreichen dieses Ausbildungszieles heute von größtem Gewicht ist. Zeitgemäß ist die Verkündigung und das Leben des Evangeliums nur, wenn sie die Vielgestaltigkeit heutiger Biografien (Individualisierung, Brüche in der Biografie, religiöse Pluralität, offene Gottesfrage etc.) und Lebensentwürfe (Single, klassische Familien, Patchwork-Familien, wiederverheiratete Geschiedene, gleichgeschlechtliche Beziehungen usw.) wahrnimmt, darauf eingeht und diese zu der dem christlichen Glauben eigenen Eindeutigkeit in Fragen der Sinnsuche, des Glaubens und der Moral in Beziehung bringt.

### **Dienst an den Menschen in der jeweiligen pastoralen Situation**

Die deutschen Bischöfe haben daher 2015 in ihrem Schreiben „Gemeinsam Kirche sein“ dem priesterlichen Dienst die Aufgabe zugesprochen, die vielfältigen Charismen der Getauften so zusammenzuführen, dass die Einheit der Kirche sichtbar bleibt:

„Der priesterliche Dienst ist ein Dienst am Heil, ein Dienst, der Freiheit und Ordnung und das Zusammenwirken aller ermöglicht. Dies gelingt durch Entdeckung der Charismen, die Unterstützung des Engagements und die Ermöglichung, in der Kirche und für die Welt zu wirken.“ (Gemeinsam Kirche sein 2015, S. 44)

Priester haben also nicht nur die Aufgabe, in der Liturgie, in der Diakonie und in den vielfältigen Formen der kirchlichen Verkündigung selbst tätig zu werden. Ihr priesterlicher Dienst besteht auch darin, die Begabungen der Getauften so zu entdecken und zu fördern, dass sie in all diesen kirchlichen Handlungsfeldern eigenverantwortlich den kirchlichen Sendungsauftrag erfüllen. Die Vielfalt der Begabungen der Getauften soll für die Vielfalt der Seelsorge fruchtbar gemacht werden. Die „versorgte“ Gemeinde soll sich zur „selbstsorgenden“ Gemeinde weiterentwickeln. Der Umgang mit und die Pflege von Diversität wird für den priesterlichen Dienst immer wichtiger. Gerade für den Leitungsdienst des Pfarrers in großen pastoralen Räumen, die in der Regel aus mehreren Pfarreien mit über 10.000 Katholiken bestehen, stellt der entdeckende und achtsame Umgang mit Diversität die Schlüsselkompetenz dar:

„In seinem Dienst an der Einheit der vielen Charismen muss er [der Pfarrer] auch zulassen und respektieren, dass er diese nicht gleichschalten darf und dass es in dieser Pluralität von Diensten und Gaben auch Differenzen geben wird, deren tiefere Einheit nur in einer gemeinsamen Ausrichtung und Suchbewegung auf den Herrn hin deutlich wird.“ (ebd., S. 46)

Gerhard Schneider kommt in seiner Analyse zu „Gemeinsam Kirche sein“ zu dem Schluss, dass die sakramentale Dimension des Priesteramtes in diesem Schreiben trotz des Versuchs einer zeitgemäßen Neuausrichtung gewahrt bleibt. Die besondere Stellung des Priesters wird durch die Priesterweihe begründet. Der Priester verweist

darauf, dass Jesus Christus der eigentliche Leiter der Gemeinde ist (christologische Repräsentation) und in Jesus Christus die Einheit der Kirche begründet ist (Dienst an der Einheit). „Gemeinsam Kirche sein“ definiert und legitimiert den priesterlichen Dienst aber vor allem zukunftsweisend von seinem Dienst am gemeinsamen Priestertum der Gläubigen her, das die Priester durch ihren Dienst zu fördern haben (vgl. Schneider 2016, S. 88 ff.). Damit wird die Einheit der Kirche nicht mehr als monotone Einheitlichkeit verstanden. Die vielfältigen Weisen, wie Getaufte das Evangelium leben und ihre Begabungen in die Kirche einbringen, soll so gefördert werden, dass die Einheit nicht verloren geht. Diversität wird zu einem wesentlichen Kennzeichen der Katholischen Kirche, das mit der Einheit gleichberechtigt ist. Die Wahrnehmung, Würdigung und Entfaltung von Diversität und Pluralität werden durch diese theologische Akzentsetzung der deutschen Bischöfe somit verstärkt zu einer Aufgabe der Priesterausbildung.

Aus den hier viel zu knapp dargestellten Bildungszielen wird deutlich, dass die Priesterausbildung nicht darin besteht, Kandidaten auf ein bestimmtes Priesterideal hin zu formen, das unabhängig vom jeweiligen Kandidaten und der jeweiligen pastoralen Situation umzusetzen ist. Eine zeitgemäße Priesterausbildung hat eine umfassende Persönlichkeitsbildung zum Ziel. Nur gereifte Persönlichkeiten, die um ihre Stärken und Schwächen wissen, können die angestrebten Vermittlungsfunktionen zwischen Evangelium und Zeichen der Zeit, auch im möglichen Widerstreit der Vielfalt der Charismen und der Einheit der Kirche, die christologisch begründet und geistgewirkt ist, leisten. Zu Recht bezeichnet Gerhard Schneider den priesterlichen Dienst als „pontifikales‘ Dienstamt“ (ebd., S. 9), wobei er diesen Begriff in seiner etymologischen Bedeutung als Brückenbauer versteht. Um diese vielfältigen Brücken zu Gott und den Menschen, dem Evangelium und der Kirche bauen zu können, bedarf es einer Ausbildung, die Diversität nicht verhindert, sondern fördert.

Die Priesterausbildung kann demnach nur als Persönlichkeitsentwicklung verstanden und ausgestaltet werden, die den Kandidaten in der Auseinandersetzung mit der persönlichen Berufung und in der Einübung eines geistlichen Lebens hin zu einer vertrauens- und hingebungsvollen Gottesbeziehung führt und darin festigt. Das Theologiestudium ermöglicht ihm die Einbeziehung wissenschaftlicher Perspektiven zu Glaubensfragen, das zweijährige Pastoralpraktikum den Dienst am Menschen nach dem Handeln Jesu. Ziel ist die Bildung einer Persönlichkeit, die in jedweder Dimension – geistlich, theologisch und pastoral – die unterschiedlichen Menschen in ihren jeweiligen persönlichen Glaubens- und Lebenssituationen annimmt, würdigt und begleitet und somit ihre „Diversitätskompetenz“ unter Beweis stellt. Insbesondere in seinen kirchlichen Führungsaufgaben ist der Priester dazu in der Lage, die Vielfalt der Menschen und die Einheit der Kirche miteinander in Dialog zu bringen und zu verbinden. Dieses „Bildungscurriculum“ – von der Berufung zum Dienst für Gott, am Menschen und in der Katholischen Kirche hin zur Diversitätskompetenz – wird in der nachfolgenden Grafik entfaltet:



**Abbildung 4:** Kompetenzziele der Priesterausbildung in der Katholischen Kirche

### Geistliches Leben und menschliche Reifung – Voraussetzung priesterlicher Persönlichkeitsbildung

Menschliches Reifen und geistliches Leben sind keine getrennt voneinander zu betrachtenden Prozesse von Bildung und Ausbildung. Es geht vielmehr um eine umfassende und ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Hubertus Brantzen stellt dazu fest:

„Genau dieses Menschsein ist die ‚Materie‘ des Priesterseins. Über Christus-Repräsentation, über christologische, ekklesiologische und pneumatologische Begründungen des geistlichen Amtes kann man erst im Hinblick darauf sprechen, dass da ein Mensch aus Fleisch und Blut, mit einer persönlichen Geschichte und spezifischen Eigenschaften in Dienst genommen wird.“ (ebd. 2015, S. 18)

Somit ist die geistliche Entwicklung eines Kandidaten erst dann möglich, wenn er sein konkretes Menschsein im Licht Gottes und Jesu Christi in den Blick nimmt und sich von Gottes Geist in seinem Alltag führen lässt. Der Priesteramtskandidat entdeckt dadurch Christus in seinem Leben. Geistliches Reifen ist somit keine Frömmigkeitsübung neben dem alltäglichen Leben. Menschliche und geistlich-spirituelle Entwicklungen bedingen, d. h. sie fördern sich, gegenseitig. Dabei muss eine umfassende Persönlichkeitsbildung sowohl die Gaben und Talente als auch die Grenzen, Schwächen und Fehler eines Priesteramtskandidaten in den Blick nehmen und ihn dahingehend fördern, all diese Dimensionen seines Menschseins auf den Weg hin zu einer reifen und authentischen Persönlichkeit zu reflektieren und zu integrieren (vgl. Ratio Fundamental, S. 33 f. [Nr. 28]). Eine Spiritualität, die dabei nicht das eigene Menschsein und das eigene Leben zur Grundlage hat, wird diesem Ziel nicht gerecht. Die vielgestaltigen Lebensgeschichten der Priesteramtskandidaten sind der Schatz der Diversität, den es in der Priesterausbildung immer mehr zu entfalten gilt. Dieser

menschlichen Vielfalt gilt es auch, in den theologischen Studien – gerade auch im Widerstreit von Glaube und Wissenschaft – nachzuspüren.

### **Zielsetzung des Theologiestudiums – Dialogfähigkeit zwischen Wissenschaft und Glauben als Kernkompetenz**

Dem Theologiestudium wird in der Rahmenordnung die wichtige Aufgabe zugesprochen, Mehrdeutigkeiten und perspektivische Unterschiede nicht vorschnell zu vereinheitlichen:

„Die Achtsamkeit auf die innere Einheit der Theologie und auf ihre Bedeutsamkeit für die Lebensfragen unserer Zeit verlangt von den Lehrenden und Studierenden das Aushalten einer mehrfachen Spannung: Glaube der Kirche und Theologie, Vielfalt der Disziplinen und Einheit der theologischen Wissenschaft, positive Forschung und denkerische Durchdringung, Identität der Theologie und ihre Relevanz für das Leben.“ (Rahmenordnung 2003, S. 51 f. [Nr. 74])

Spannungen sollen also nicht aufgelöst werden, sondern in Form von Dynamiken fruchtbar gemacht werden, damit die zukünftigen Priester durch ihr Theologiestudium zum Dialog befähigt werden, ohne den eine Lebensrelevanz theologischer Erkenntnisse gar nicht zu verwirklichen ist. Dialogfähigkeit und Fähigkeit zur Vernetzung können als wesentliche Kompetenzen betrachtet werden, die das Theologiestudium zu vermitteln hat. Es geht um den Dialog mit der heutigen Zeit, den Menschen, die den Seelsorgerinnen und Seelsorgern heute begegnen, sowie um die Vernetzungen mit der Weltkirche, den unterschiedlichen Ortskirchen, den anderen Konfessionen, dem Judentum und anderen Religionen und Weltanschauungen. „Voraussetzung und Frucht solchen Dialogs sind die gründlichere Aneignung des Eigenen und die engere Verbindung mit den anderen. Nähe und Unterscheidung müssen miteinander wachsen“ (ebd., S. 54 [Nr. 80]).

### **Die Universität als Ort des Theologiestudiums – Multi- und Interdisziplinarität**

Da man über das Selbstverständliche in der Regel nicht spricht, wird der Schatz der Vielfalt, den die deutsche Priesterausbildung durch die theologische Ausbildung an staatlichen Universitäten birgt, in der Rahmenordnung nicht erwähnt. In Deutschland findet, anders als in vielen anderen Ländern, das Theologiestudium meistens an staatlichen Universitäten statt. Diese Besonderheit führt schon per se zu einer Intensivierung der Erfahrung von Vielfalt und Pluralität, treffen doch an einer Universität viele verschiedene Menschen, wissenschaftliche Disziplinen, Wertvorstellungen und Lebensentwürfe aufeinander. Dies hat Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Theologie betrieben wird. Kirchliche Vorgaben sind nicht einfach selbstverständlich, sondern werden immer wieder kritisch von den Theologischen Fakultäten anderer Konfessionen und von anderen wissenschaftlichen Disziplinen hinterfragt. Die Theologie muss sich somit im wissenschaftlichen Diskurs bewähren und der Welt stellen.

Besonders attraktiv ist hierbei, dass sich das Studium der Katholischen Theologie bereits selbst – und damit die grundsätzliche Diskursfähigkeit katholischer Theologen – durch die große Vielfalt ihrer Fächer auszeichnet. Das Curriculum umfasst

neben theologischen Fächern – wie z. B. Exegese des Alten und Neuen Testaments, Dogmatik, Liturgiewissenschaft und Pastoraltheologie – auch Philosophie, Religionswissenschaften, Geschichte und Kunstgeschichte, Kirchenmusik, Caritaswissenschaften, Pädagogik, Soziologie, Psychologie und Rechtswissenschaft. Die theologischen Schwerpunkte variieren je nach theologischen Standorten, so z. B. Philosophie an der Hochschule St. Georgen oder der Hochschule der Philosophie in München (den vom Jesuitenorden getragenen Hochschulen), Orthodoxe Theologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Islamische Theologie an der Universität Bochum und der Universität Münster, der Lehrstuhl für abrahamitische Religionen an der Theologischen Fakultät Trier, der Lehrstuhl für Caritaswissenschaften an der Universität Freiburg oder der Bezug zu den Pflegewissenschaften an der Hochschule Vallendar. Auch diese Vielfalt der Multi- und Interdisziplinarität der Katholisch-Theologischen Fakultäten und ihres universitären Umfelds – und der damit verbundenen Alleinstellungsmerkmale – spricht für eine inhaltlich-didaktische Reform der Priesterausbildung. Im Gegensatz dazu würde ein allein reduktionistischer Ansatz eine theologisch-spirituelle Verarmung bedeuten, die auf Gestaltungs- und Wirkmöglichkeiten in Wissenschaft, Berufspraxis und Gesellschaft verzichten würde.

#### **Hinführung zu verschiedenen Berufen und „Interprofessionalität“**

Eine weitere deutsche Besonderheit ist das Zusammentreffen der verschiedenen kirchlichen Berufsgruppen im Theologiestudium. Der Priesteramtskandidat studiert zusammen mit der/dem zukünftigen Religionslehrer:in und der angehenden Pastoralreferentin bzw. dem angehenden Pastoralreferenten. Es gibt Theologiestudierende, die mit ihrem Studium sofort die wissenschaftliche Laufbahn im Blick haben und solche, die keinen Beruf bei einer kirchlichen Institution anstreben. Diese Zusammensetzung der Theologiestudierenden fördert den Dialog wie die konstruktive Auseinandersetzung mit anderen kirchlichen Berufsvertreterinnen und -vertretern und erweitert so den eigenen Horizont. Dass im Studienhaus St. Lambert in Lantershofen ausschließlich Priester ausgebildet werden, wie in den meisten anderen Priesterseminaren weltweit, stellt für die Förderung von Diversität daher eher eine Einschränkung dar. In der Regel arbeiten in der Seelsorge Pastoralteams zusammen, die sich aus unterschiedlichen Berufsgruppen zusammensetzen. Diese zukünftige Zusammenarbeit wird im Studium schon eingeübt. Durch die Kompetenzen verschiedener Berufsgruppen wird selbstverständlich der wertschätzende Umgang mit Diversität auch in der seelsorglichen Arbeit gefördert.

#### **Kommunikation und Empathie mit anderen – Die Beziehung zu den Menschen**

Damit die Vielfalt der Biografien wirklich als positive Diversitätserfahrungen genutzt werden kann, ist die Förderung der kommunikativen Kompetenzen unabdingbar. Dazu heißt es in der Rahmenordnung:

„Da der Priester ja allen Menschen die Frohe Botschaft verkünden muss, soll der Kandidat besonders intensiv seine Fähigkeiten ausbilden, mit Menschen der verschiedensten Verhältnisse entsprechende Kontakte anzuknüpfen. Vor allem lerne er die Kunst, andere in

passender Weise anzusprechen, ihnen geduldig zuzuhören und mit ihnen in Gedankenaustausch zu treten. Das tue er mit großer Achtung vor Menschen jeder Art und vom Geiste dienstbereiter Liebe getragen [...].“ (Rahmenordnung 2003, S. 22 [Nr. 12])

Der Priesteramtskandidat sollte also im Laufe seiner Ausbildung seine empathischen und kommunikativen Fähigkeiten und Begabungen (weiter-)entwickeln. Es geht hier nicht um bloße Kommunikations- und Werbestrategien, damit die Botschaft des Evangeliums attraktiver bei den Menschen ankommt, sondern um die Fähigkeit, sich wirklich in die Situation eines anderen Menschen einfinden und einfühlen und diesen wie Jesus begleiten zu können. Dies ist eine „Kunst“, wie es in der Rahmenordnung heißt, die man schrittweise erlernen kann. Dazu ist es unabdingbar, die Haltung der Achtung und der Nächstenliebe einzuüben. Ohne sich auf die Lebenswelt und die Wertvorstellungen eines anderen Menschen wirklich einlassen zu können, ist er nicht zu verstehen, noch weniger anzusprechen oder gar aufzuschließen.

Die kommunikativen Fähigkeiten der Studenten werden in der Priesterausbildung vor allem in pastoralpsychologischen Kursen gefördert. Im Studienhaus St. Lambert, in dem der Autor die Verantwortung für die Priesterausbildung trägt, gibt es neben Vorlesungen in Pastoralpsychologie, in denen die humanwissenschaftlichen Grundlagen für die Seelsorge gelegt werden, Reflexions- und Kommunikationsformate, die der Aufarbeitung der eigenen Biografie, der Selbstreflexion und der Verbesserung der eigenen kommunikativen Fähigkeiten im guten Zuhören und einfühlsamen seelsorglichen Begleiten dienen. Es geht darum, das Gegenüber möglichst ganzheitlich wahrzunehmen, ohne schon sofort eigene Filter und Raster von Moral, Normen und Wertvorstellungen anzulegen. Das bedeutet nicht, dass keine persönlichen Wertvorstellungen und Glaubensüberzeugungen im Laufe des seelsorglichen Gesprächs angeboten werden dürfen. Zunächst geht es aber immer erst um das Wahrnehmen und Würdigen des anderen Menschen. Es geht hierbei also um wichtige Hilfestellungen während der Ausbildung, um zu einem besseren und tieferen Verständnis anderer Menschen gelangen zu können.

### **Die Gemeinschaft des Priesterseminars als Erfahrungs- und Lernort von Diversität**

Im gemeinsamen Zusammenleben in einem Priesterseminar sieht die Rahmenordnung den wichtigsten Ort, um den zukünftigen Priestern Erfahrungsmöglichkeiten von Diversität zu eröffnen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich im Verständnis anderer Menschen und in der Kommunikations- wie Teamfähigkeit zu erproben:

„Die Seminargemeinschaft ermöglicht ein intensives Kennenlernen von Menschen, die – nach Herkunft und Charakter verschieden – durch ihre Entscheidung zur Nachfolge Christi und durch ihre Ausrichtung auf den Priesterberuf zusammengeführt werden. Der gemeinsame Weg der Vorbereitung auf den priesterlichen Dienst ermöglicht gegenseitige Hilfe zur menschlichen Reifung, zur Glaubenserfahrung und zur Glaubensvertiefung durch das Zeugnis des einzelnen und der Gemeinschaft, zur Korrektur einseitiger Auffassungen und Einstellungen, zur Einübung verschiedener Formen der Zusammenarbeit und der Arbeitsteilung.“ (Rahmenordnung 2003, S. 40 [Nr. 50])

### **Kultur des diversen Zusammenlebens von „Mitbrüdern“ in Gemeinschaft – Achtung und Konfliktfähigkeit**

In seiner idealen Form ist das Priesterseminar der Lernort, an dem Unterschiede erfahren und ausgehalten, produktiv bearbeitet und für die eigene persönliche Entwicklung wie die Gemeinschaftsbildung genutzt werden. Wichtig ist, dass keine distanzierte oder gleichgültige Abgrenzung vom anderen erfolgt, wenn Differenzen sichtbar und spürbar werden. Verschiedenheit darf nicht als Bedrohung erlebt werden, sondern sollte nach einem sicherlich anstrengenden Prozess eine Bereicherung sein. Dieses hohe Ideal der Seminarbildung verlangt eine „Seminkultur“, die von gegenseitiger Wertschätzung, Transparenz und Offenheit sowie klaren Kommunikationsregeln geprägt ist. Dazu ist eine Kultur der Kommunikation und Kritik erforderlich, die den anderen nicht abwertet, sondern ihm Perspektivwechsel und somit eine persönliche Weiterentwicklung ermöglicht. Das Wort „Mitbruder“, das im Kontext der Priesterausbildung so gerne verwendet wird, muss mit Leben ge- und erfüllt werden. Kann jemand im anderen trotz seiner Verschiedenheit den Menschen sehen lernen, der ihm an die Seite gegeben ist, damit er mit ihm lebt und ihn in seinem Mensch- und Christsein fördert? Die Gefahr besteht dabei nicht in einem harten Konflikt, sondern gerade im Vermeiden von Konflikten und Auseinandersetzungen. Es braucht „Toleranz und Mut zur fälligen Auseinandersetzung“ (Rahmenordnung 2003, S. 41 [Nr. 50]).

### **Diversität versus Abschottung in einer privilegierten Sonderwelt**

Die Rahmenordnung sieht eine solche ideale Seminargemeinschaft nicht schon von vornherein als gegeben an. An ihr muss gearbeitet werden. Sehr klar benennt die Rahmenordnung die problematische Entwicklung, die ein Leben in der Eigenwelt des Priesterseminars mit sich bringen kann: das Abgleiten in eine klerikale Sonderwelt, die sich sowohl den Lebensfragen als auch dem Lebensalltag der eigenen Generation entfremdet (vgl. Rahmenordnung 2003, S. 41 [Nr. 51]). In diesem Fall würde die Seminarbildung die Auseinandersetzung mit unserer pluralen Welt verhindern und Priester heranbilden, die nicht lebenserfahren, sondern weltfremd würden. Es bleibt die Frage, wie in der Eigenwelt eines Priesterseminars Welt- und Lebenserfahrungen ermöglicht werden können, die eine solche Isolierung vermeiden. Wie kann die Herausbildung und Festigung einer priesterlichen Identität in der Auseinandersetzung mit den persönlichen Fragen wie Sexualität, Umgang mit Macht, Gebetskultur, Freizeit und Gestaltung persönlicher Beziehungen im Wachstumsraum des Priesterseminars gelingen, ohne zu falschen Ausgrenzungen und Abspaltungen zu führen? Auch hier liegt die entscheidende Antwort in der guten Begleitung der Persönlichkeitsbildung des Priesteramtskandidaten in der Glaubens- und Lebenspraxis.

Denn in der Priesterausbildung sollte jeder Kandidat so gefördert werden, dass die priesterliche Lebenskultur aus einer inneren Reife erwächst und nicht das Produkt einer bloßen Wiederholung angelernter Verhaltensweisen ist. Je starrer und uniformer das Konzept der gemeinschaftlichen Seminarbildung umgesetzt wird, umso mehr wird es zur Ausbildung einer falschen Sonderwelt führen, die den Priester zum



„Sonderling“ macht. Bei aller Wertschätzung der Ausbildung in einer Seminarkommunität ist eine zentrale Einsicht der neuen vatikanischen „Ratio Fundamentalis“ nicht gering zu schätzen. Diese gibt zu bedenken, dass „[...] der Seminarist – und dann der Priester – die ‚notwendige und unvertretbare Hauptperson der eigenen Ausbildung‘ ist“ (Ratio Fundamentalis, S. 50 [Nr. 53]). Nur eine priesterliche Lebens- und Kommunikationskultur, die man sich im notwendigen Reflektieren, Diskutieren und konstruktivem Ringen mit anderen in der Gemeinschaft des Priesterseminars selbst erarbeitet und angeeignet hat, ist für die eigene überzeugende Verkündigung tragfähig.

### **Wegweiser und Ratgeber für andere – Handeln wie Jesus**

Die Einübung in die Offenheit eines (angehenden) Priesters für andere Menschen, andere Wertvorstellungen und Lebensentwürfe hat sich aber nicht nur in Gesprächen innerhalb der Einzelseelsorge zu bewähren, sondern auch in einer Offenheit gegenüber der heutigen Gesellschaft, ihren Bedürfnissen und Entwicklungen und in einer spirituellen Weite (vgl. Rahmenordnung 2003, S. 26 [Nr. 18]). Der Priester braucht ein festes geistliches Fundament, das in der Erfahrung der Liebe und Barmherzigkeit Gottes gründet und ihm ermöglicht, „[...] den Glaubenserfahrungen anderer Menschen in Offenheit zu begegnen. Festigkeit und Offenheit sind gleichermaßen Merkmale eines lebendigen Glaubens“ (ebd., S. 26 [Nr. 17]). Auch in diesen Aussagen zeigt sich, dass Spiritualität und menschliche Reife eine untrennbare Einheit bilden. Eine mit dem Leben der Menschen verbundene „authentische“ Spiritualität wird für die verschiedensten Ausdrucksformen des Glaubens die nötige Offenheit haben. Insbesondere kommt es darauf an, im Suchen, Zweifeln, Staunen und Freuen heutiger Menschen Räume zu öffnen, in denen sie Gott entdecken können. In diesem Sinn muss das pastorale Handeln Maß nehmen am Handeln Jesu, dem es in den Evangelien immer wieder gelingt, unterschiedliche Menschen so anzusprechen, dass sie ihren je eigenen Lebensweg mit Gott gehen können.

Es geht im Letzten darum, dass jeder Mensch seinen Weg finden und verwirklichen kann, Gott tiefer zu entdecken. Der Priester sollte Hilfen geben können, damit die/der Gottsucher:in an ihr/sein Ziel kommt, aber er kann niemandem den „Königsweg“ zeigen oder gar vorschreiben, wie dieser konkrete Mensch Gott findet. Die hierfür einzuübende oder weiter zu vertiefende spirituelle Kompetenz – unter der eine feinsinnliche Wahrnehmung z. B. der Unterscheidung der Geister nach ignatianischem Vorbild<sup>14</sup> oder ein tieferes Erspüren-Können von Zeichen und Deutungen im Erkennen-Wollen der Führung Gottes zu verstehen ist –, ist die Voraussetzung für eine solche geistliche Begleitung von Menschen, Gruppen und Gemeinden. Diese gründet in einem Glauben, der selbst immer neu Gott im eigenen Alltag zu finden und zu entdecken vermag. Dazu braucht es eine reife Persönlichkeit, die authentisch eine solche Gottsuche lebt. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben, die

<sup>14</sup> Die Unterscheidung der Geister ist eine geistliche Methode, Entscheidungsoptionen auf den Willen Gottes hin zu prüfen und zu realisieren. Diese geht auf Ignatius von Loyola, den Gründer des Jesuitenordens, zurück und bildet ein Kernstück der jesuitischen Spiritualität.

Entwicklung einer eigenen Spiritualität, die Gott und Alltag miteinander verbindet, ohne dass Parallelwelten aufgebaut werden, und die Offenheit für vielfältige Ausdrucksformen von Glaube und Gottsuche sind entscheidende Herausforderungen und Aufgaben einer zeitgemäßen Priesterausbildung. Es handelt sich hier um die spirituell-pastorale Kernkompetenz für die Seelsorge der Zukunft. Auch in diesem spirituell-pastoralen Bereich kann es nur um eine Förderung von Diversität und Pluralität in der Ausbildung gehen. Dies bedeutet in keiner Weise Beliebigkeit, sondern die Fähigkeit, Gott im Leben und Glauben ganz unterschiedlicher Menschen zu entdecken. Hier münden die spirituelle und die pastorale Kompetenz in Diversitätskompetenz. Dafür muss der Priesteramtskandidat aber Gott in seinem eigenen Leben gefunden haben, diesen im anderen Menschen erkennen und würdigen und nicht nur nach außen hin verschiedene Formen kirchlicher Frömmigkeit praktizieren, die auch als Mauern zwischen Gott, den existenziellen Erfahrungen und den Menschen wirken können. Ziel der Priesterausbildung ist eine gelebte Frömmigkeit, die in den vielfältigen Erfahrungen des eigenen Lebensweges gründet und diese mit Gott verbindet, und nicht Ritualismus oder Formalismus. Der Priester bildet seine eigene Persönlichkeit im Angesicht Gottes und begleitet andere Menschennach dem Vorbild Jesu nach auf deren Weg des Glaubens und der Persönlichkeitsentwicklung.

#### **3.11.2.4. Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich für eine diversitätsgeprägte Priesterausbildung?**

Die Analyse der Rahmenordnung für die Priesterbildung von 2003 aus der Perspektive, wie darin Diversität wahrgenommen und bewertet wird, hat gezeigt, dass diesem Thema – vor allem auch implizit durch die darin angeführten Bildungsziele – ein wichtiger Stellenwert eingeräumt wird. Die Verschiedenheit von Menschen soll in der Priesterausbildung nicht eingeebnet, sondern kultiviert werden. Die Wahrnehmung und Wertschätzung eines anderen Menschen in seinem Denken, Fühlen, Urteilen und seiner alltäglichen Lebensgestaltung ist die Grundvoraussetzung, um Seelsorge in einer dialogischen und offenen Weise zu gestalten, die viele verschiedene Menschen einbindet. Dies ist die Zielsetzung der Rahmenordnung. Um dies zu erreichen, bedarf es in der Priesterausbildung der konsequenten zeitgemäßen Anpassung wie Weiterentwicklung der Ansätze, die schon darin enthalten sind.

#### **Von der Standardausbildung zum biografieorientierten Bildungsweg**

In der deutschen Priesterausbildung wird es immer weniger möglich werden, lediglich standardisierte Ausbildungswege anzubieten. Der Seminarist, der direkt vom Abitur den Weg ins Priesterseminar findet, wird mehr und mehr zur Ausnahme werden. Aber auch bei den jungen Männern, die den „klassischen“ Ausbildungsweg gehen, sind die familiären, kulturellen und kirchlichen Ausgangsvoraussetzungen oft so verschieden, dass in der Ausbildung je eigene Schwerpunkte gesetzt werden müssen. Diese größere Biografieorientierung der Ausbildung verlangt eine intensivere Begleitung der Priesteramtskandidaten im Gespräch wie im Alltag. Es müssen in der Ausbildung gemeinsam die Elemente gesucht werden, die den einzelnen Seminaristen in

der Reifung seiner Persönlichkeit fördern. Hier wird sich die Priesterausbildung, die sich klassischerweise an einem idealen Standardmodell orientiert, weiter ausdifferenzieren und individualisieren müssen. Der Unmut, der sich an der Ausbildung in einem traditionellen Priesterseminar entzündet und ihr vorwirft, nicht mehr zeitgemäß zu sein, könnte dadurch sicherlich entkräftet werden. Der Leitung des Priesterseminars käme hierbei die anspruchsvolle Aufgabe zu, möglichst bedarfsorientierte und passgenaue Ausbildungswege zu entwerfen und umzusetzen, die die Biografie und den Charakter des einzelnen Kandidaten in sehr starkem Maße berücksichtigen und möglichst auf diese zugeschnitten sind. Die Gemeinschaft eines Priesterseminars würde den verbindlichen Rahmen bieten, um in eine priesterliche Lebenskultur hineinzuwachsen, müsste aber genügend Freiräume zur individuellen Auszubildungsgestaltung lassen.

### **Die Persönlichkeitsentwicklung bestimmt den (Aus-)Bildungsprozess!**

Die neue „Ratio Fundamentalis“ von 2016 scheint diesen Weg zunächst zu erschweren, wenn sie die Priesterausbildung bis zur Priesterweihe in vier Phasen (propädeutische Phase, Phase der philosophischen Studien oder der Jüngerschaft, Phase der theologischen Studien oder der Gleichgestaltung, pastorale Phase oder Phase der Berufungssynthese) einteilt, deren zeitliche Dauer sie auch genau benennt (vgl. Ratio Fundamentalis 2016, S. 53 ff. [Nr. 59–79]). Allerdings wird betont, dass es wichtig ist „...zu prüfen, ob die jeweiligen Ziele dieser besonderen Ausbildungsetappe [...] erreicht wurden. Das Erreichen der Ausbildungsziele muss nicht notwendigerweise an die im Seminar verbrachte Zeit [...] gebunden sein“ (ebd., S. 52 [Nr. 58]). Wichtiger als Ausbildungszeiten sind persönliche Entwicklungen und Reifungsprozesse, die durch eine intensive Begleitung der Auszubildungsverantwortlichen angestoßen, flankiert und bewertet werden. „Diese Begleitung muss alle Aspekte der menschlichen Person umgreifen und zum Hören, zum Dialog, zum rechten Verständnis des Gehorsams und zur inneren Freiheit führen“ (ebd., S. 45 [Nr. 46]). Die Vielfalt der Biografien ist folglich der Erfahrungsschatz, mit dem die Priesterausbildung arbeitet und der sie bestimmt. Vorgegebene Standardmodelle sind eine Hilfe, aber das Entscheidende ist die persönliche Entwicklung des Kandidaten. Sie allein ist für den Auszubildungsverlauf mit den verschiedenen curricularen Anteilen maßgeblich.

### ***Diversität und Alter – die Gruppe der „Spätberufenen“***

Bei aller Wertschätzung von Diversität, die aus der Rahmenordnung für die Priesterausbildung von 2003 zu ersehen ist, nimmt sie die Gruppe der sogenannten „Spätberufenen“, also Männer, die sich erst nach einer Berufsausbildung oder sogar langjähriger Ausübung eines Berufs zum Priesterwerden entscheiden, nicht in den Blick. Von „Spätberufenen“ spricht man (schon) ab einem Alter von 25 Jahren beim Eintritt in ein Priesterseminar. Es gibt Männer, die sich erst mit 40 oder 50 Jahren für den Beginn der Priesterausbildung entscheiden. Seit 1972 besteht in Deutschland das bereits erwähnte Studienhaus St. Lambert als Priesterseminar für diese Gruppe der Spätberufenen (vgl. Bollig 2012, S. 34f.). Erfreulicherweise findet sich in der neuen „Ratio

Fundamentalis“ aus dem Jahr 2016 ein eigener Abschnitt über die Priesterausbildung von Spätberufenen:

„Diejenigen, die den Ruf zum Priestertum in einem fortgeschrittenen Alter entdecken, haben eine gereifere Persönlichkeit und einen von verschiedenen Erfahrungen geprägten Lebenslauf. Am Anfang der Aufnahme dieser Personen ins Seminar bedarf es einer Zeit vor dem geistlichen und kirchlichen Weg, in der eine ernsthafte Prüfung der Gründe für die Berufung erfolgen kann. [...] Wie die anderen Seminaristen sollen auch diese Kandidaten eine gute und ganzheitliche Formung erhalten, die im Umfeld eines gemeinschaftlichen Lebens eine solide geistliche und theologische Ausbildung durch eine angemessene und ihre persönliche Eigenart berücksichtigende pädagogische und didaktische Methode gewährleistet.“ (Ratio Fundamentalis 2016, S. 31 [Nr. 24])

In diesem Abschnitt sind nicht nur alle wesentlichen Punkte enthalten, die in der Priesterausbildung von Spätberufenen einer besonderen Berücksichtigung bedürfen, sondern implizit wird auch der Wert spätberufener Kandidaten für die heutige kirchliche Situation angedeutet. Zunächst spricht die „Ratio Fundamentalis“ die Entdeckung der priesterlichen Berufung im fortgeschrittenen Alter an. Diese Erfahrung, die ausgeprägten Berufungsgeschichten der Kandidaten in Lantershofen, halte ich für das Kostbarste, das diese Studenten der Kirche schenken können. Es finden sich in Lantershofen viele Lebens- und Berufungsgeschichten, die von Umwegen, Brüchen, ernststen Lebenskrisen und tiefgreifenden Erfahrungen eines gnadenhaften Neubeginns gezeichnet sind (Tod eines Elternteils, schwere Krankheit, außergewöhnliche religiöse Erlebnisse usw.). Natürlich gibt es in Lantershofen auch Studenten, die eine stark volkscirchliche Prägung haben und von keinem punktuellen Bekehrungserlebnis berichten können. Allerdings findet sich in fast allen Berufungsgeschichten eine Lebensphase, in der die „Spätberufenen“ spüren, dass es so für sie nicht mehr weitergeht. Sie führen ein Leben in geordneten Bahnen, haben eine berufliche Sicherheit und einen netten Freundeskreis, aber da ist etwas Größeres und Schöneres, das sie ruft. Diese Erfahrung bleibt prägend für das gesamte Priestertum. Die Gefahr liegt darin, die eigene Berufungsgeschichte absolut zu setzen und sie zur „Heilsbotschaft“ des eigenen Lebens wie eines zukünftigen seelsorglichen Wirkens zu machen. Hier bedarf es der genauen geistlichen Prüfung und Bewusstwerdung der Motive und Absichten, von der die „Ratio Fundamentalis“ spricht, und natürlich der geistigen Weitung und Formung durch die theologische Ausbildung. Wo dies aber gelingt, findet sich ein Modell für zukünftiges Christ- und Priestertum, das eben immer mehr darin bestehen wird, die eigene Berufung als Getaufter zu entdecken und sie bewusst zu leben (vgl. Wollbold 2010, S. 85 ff.). Hier kann aus eigener Erfahrung die Fähigkeit entwickelt werden, Charismen zu entdecken, wie es auch von den deutschen Bischöfen als zukunftsweisend für den priesterlichen Dienst gesehen wird.

### **Diversität und Kultur – Internationalisierung der Priesterausbildung**

Ebenso bedeutsam wird es sein, die kulturelle Vielfalt der Katholischen Kirche wahrzunehmen und für die Priesterausbildung fruchtbar zu machen. 15,3 % aller Katholiken in Deutschland haben mittlerweile einen Migrationshintergrund (vgl. Sekretariat

der Deutschen Bischofskonferenz 2019c, S. 43). Deren Anzahl wird sicherlich in Zukunft deutlich weiter ansteigen, was so auch schon von den Verantwortlichen in der Priesterausbildung wahrgenommen wird. Hinzukommen Priesteramtskandidaten aus anderen Ländern, die für die Seelsorge in Deutschland ausgebildet werden. Die deutsche Rahmenordnung von 2003 geht auf diese neue weltkirchliche Dimension von Diversität noch nicht ein.

Für den Autor ist im Studienhaus St. Lambert täglich erfahrbar, wie groß bereits die regionalen Unterscheide im deutschen Katholizismus sind. Eine Maiandacht, die ein Student aus dem Erzbistum Hamburg gestaltet, wird für einen Studenten aus Bayern in der Regel zu nüchtern sein. Diaspora-Erfahrungen aus dem Bistum Dresden-Meißen sind für den Studenten aus der katholischen Eifel kaum nachzuvollziehen. Durch den zunehmenden Migrationshintergrund der Studenten werden noch ganz andere Fragen aufgeworfen (Vertrautheit mit kirchlichen Strukturen in Deutschland, Frauen- und Familienbild, Sprachbarrieren, Umgang mit Kritik usw.). Die „Ratio Fundamentalis“ (2016) widmet den Studenten mit Migrationshintergrund einen eigenen Abschnitt, der allerdings nur die Herausforderungen auf diesem Gebiet benennt und vor allem die Notwendigkeit der Integration betont. Zu wenig werden die Lernerfahrungen betrachtet, die sich für alle Studenten durch eine größere Vielfalt der Kulturen ergeben (vgl. Ratio Fundamentalis 2003, S. 32 f. [Nr. 26–27]). Es kann nämlich bei Studenten mit Migrationshintergrund oder bei internationalen Studenten, die sich auf einen pastoralen Dienst in Deutschland vorbereiten, nicht nur um eine einseitige Integration gehen. Wichtig wäre es, die kulturellen Differenzen bewusst wahrzunehmen und bei allen Priesteramtskandidaten Offenheit für die kulturelle Vielfalt zu wecken, die die Katholische Kirche in Deutschland gegenwärtig bereits prägt und in den nächsten Jahren immer mehr verändern wird. Eine kulturelle Repertoireerweiterung für alle Studenten, nicht nur für diejenigen mit Migrationshintergrund, wird dann das Ziel sein, um Weltkirche bereits im Priesterseminar erfahrbar zu machen und aktiv mitzugestalten.

### **Feedback-Kultur im Priesterseminar**

Die Rahmenordnung der Priesterausbildung betont, wie wichtig der Dialog in der Ausbildung und der späteren Tätigkeit eines Priesters ist. Wie bereits umfänglich dargelegt, soll der Priester in der Lage sein, auf die Lebenswirklichkeit der Menschen einzugehen, ohne die Botschaft des Evangeliums und die kirchliche Lehre zu verkürzen. Dazu braucht es Priesteramtskandidaten, die in der Lage sind, anderen Menschen zuzuhören, aber auch konstruktive Kritik zu üben und selbst anzunehmen. Die Feedback-Kultur wird für die Seelsorge entscheidend sein, soll sie nicht zur bloßen „Bestätigungs- und Wohlfühlpastoral“ werden oder sich mit erhobenem Zeigefinger in eine Art sektenhafter Gegenkultur zurückziehen. Das kritische Potenzial des Evangeliums, das immer auch die persönliche Lebensgestaltung anfragt, wird in Zukunft immer mehr in der seelsorglichen Begleitung einzelner Menschen eine Rolle spielen, die bewusst danach fragen, was denn jetzt das unterscheidend Christliche für die Lebensführung ist. Hier wird es darauf ankommen, den Menschen wertschätzende und

hilfreiche Rückmeldungen zu ihrer Glaubens- und Lebensgestaltung zu geben, die sie gut annehmen können. Es geht um ein Feedback auf der Grundlage des Evangeliums, das den anderen in seiner Eigenständigkeit und Würde respektiert und ihn in seiner Christus-Nachfolge voranbringt.

Das Einüben einer solchen Feedback-Kultur wird für die Seelsorge von größter Bedeutung sein. Trotz aller pastoralpsychologischen Angebote und Fortbildungen innerhalb der Priesterausbildung bleibt die Pflege einer solchen Gesprächskultur in den Priesterseminaren – wie auch im späteren Priesterleben – stets eine zentrale Aufgabe. Die Wohngruppenstruktur, die – wie unter 3.11.2.1. beschrieben – in den meisten Priesterseminaren vorhanden ist, sollte in dieser kommunikativen Hinsicht weiterentwickelt werden (vgl. Rahmenordnung 2003, S. 30 f. [Nr. 29]). Die Wohngruppen sollten bewusst dazu genutzt werden, sich in die Kunst der brüderlichen Zurechtweisung („correctio fraterna“) einzuüben (vgl. Gründel 1994, Sp. 712–713). In den kleinen Gesprächsrunden einer Wohngruppe kann reflektiert werden, wie man anderen Menschen eine Rückmeldung gibt, die nicht verletzt, sondern sich wertschätzend und aufbauend vermittelt. Gerade die Wahrnehmung von Diversität kann helfen, die Unterschiedlichkeit anderer Menschen zu würdigen, die eigenen Maßstäbe und Werturteile hinterfragen zu lassen und selbst Konflikte nicht auszuweichen, sondern sie als Chance für ein besseres Zusammenleben zu sehen. Eine konstruktive Feedback-Kultur stärkt die eigene Persönlichkeit, das menschliche Gegenüber sowie die Vielfalt und den Zusammenhalt der Gemeinschaft.

### ***Priester als Brückenbauer – zur Gemeinschaft anstiften in der modernen Welt***

Der priesterliche Dienst wird in den nächsten Jahren immer mehr zu einem Dienst werden, der ohne die Gemeinschaft eines Seelsorgeteams und ohne die Förderungen der vielfältigen Charismen aller Getauften nicht zu denken ist. Unabhängig von der jeweiligen dienstlichen Funktion wird es die Aufgabe des Priesters sein, in der immer größer werdenden Vielfalt unterschiedlicher Charismen, Lebensgeschichten und pastoralen Aufgaben die Einheit der Kirche, die sich in der gemeinsamen Feier der Eucharistie darstellt, zu fördern und abzubilden. Die Förderung der „Einheit in der Vielfalt“ der unterschiedlichen Gruppen innerhalb einer Pfarrei oder Pfarreiengemeinschaft wird somit ebenfalls ein sehr wichtiges Lernfeld der Seminarbildung werden. Die Priesteramtskandidaten sollen die Fähigkeit entwickeln, Menschen zusammenführen zu können. Dazu bedarf es der Erfahrung von gelungener christlicher Gemeinschaft in der Ausbildung.

### **In einer digitalisierten Welt Gemeinschaft stiften**

Die Digitalisierung und Individualisierung unseres Lebens machen auch vor den Toren der Priesterseminare nicht halt. Dies ist zunächst einmal positiv zu bewerten, wie es im Augenblick die Corona-Krise zeigt. Im März und April 2020 waren öffentliche Gottesdienste, katechetische Treffen sowie Besprechungen und Sitzungen mit ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht möglich. Es blieben nur die neuen digitalen Kommunikationsmittel, um den Kontakt aufrechtzuerhalten. Die Präsenz der Kirche im Internet wurde entscheidend, wenn diese auch die persönliche

Begegnung mit den Menschen nicht ersetzen kann. Corona hat hier nur eine Entwicklung deutlich sichtbar gemacht, die sich sicherlich in den nächsten Jahren noch verstärken wird. Es gilt, die Medienkompetenz zu einem wichtigen Ausbildungsthema zu machen. Hier können die umfangreichen Erfahrungen, die heutige Priesteramtskandidaten im digitalen Bereich mitbringen, vielfältig und gewinnbringend genutzt werden. Allerdings ist eine vorschnelle „Digitalisierungseuphorie“ unangebracht. Renate Köcher (2020) kommt zu dem Schluss, dass das Internet zwar ein gutes Medium für die gezielte Informationssuche ist, für die Glaubenskommunikation aber weniger geeignet erscheint:

„Alle Themen und Botschaften, die eher an Menschen herangetragen werden müssen, die zwar offen sind, sich aber zunächst nicht ausgeprägt für diese Themenfelder interessieren, werden auch heute besser über die klassischen Medien transportiert und über den direkten persönlichen Austausch. Die letztgenannte Option war und ist für Glauben und Kirche von besonderer Bedeutung.“ (Köcher 2020, S. 29)

Die Digitalisierung ist für die Priesterausbildung aber nicht nur förderlich. Es sind Tendenzen zu beobachten, sich immer mehr in die eigene Welt zurückzuziehen und sich damit nicht mehr mit anderen Menschen und deren Ansichten real auseinanderzusetzen. Das Gemeinschaftsleben eines Priesterseminars dagegen bietet viele Möglichkeiten, durch gemeinsame Gebetszeiten, Projekte und gemeinsame Feiern Akzente zu setzen, um die Vernetzung von Menschen zu fördern. Es gilt, eine Ausbildungsgemeinschaft zu schaffen, in der sich unterschiedliche Begabungen und Charaktere in ein gemeinsames, verbindendes und verbindliches Tun einbringen können. Diese Einheit darf nicht etwas Vorgegebenes oder Erzwungenes sein, sondern kann und darf sich vor allem aus der Initiative der Studenten heraus entwickeln. Gemeinschaft und Einheit sollten Frucht der Selbstorganisation der Priesteramtskandidaten sein. Die Kunst der Seminarbildung bestünde dann darin, die nötigen Freiräume für solche Prozesse zu bieten und sie kreativ anzuregen und zu begleiten. Selbst beim Ziel der Vernetzung und des Aufbaus von Gemeinschaft wird die Priesterausbildung in Zukunft also vom einzelnen Seminaristen her denken müssen. Erfahrungen einer christlichen Gemeinschaft, in der jeder seine Persönlichkeit entfalten kann, können nicht einfach angeordnet werden, sondern brauchen einen gemeinsamen Erarbeitungsprozess. Dies ist durchaus mühsam, aber notwendig, weil so exemplarisch gelernt werden kann, wie Gemeinschaftsbildungs-, Solidaritäts- und Wachstumsprozesse zukünftig in christlichen Gruppen und Gemeinden möglich sind.

### **Weiterbildung der Ausbildungsverantwortlichen**

Eine Priesterausbildung, die konsequent auf die umfassende Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in spiritueller, theologischer und menschlicher Hinsicht setzt, um somit den Herausforderungen, die eine plurale Gesellschaft an die christliche Verkündigung stellt, gerecht zu werden, erfordert Persönlichkeiten in der Ausbildung, die diesem Anspruch selber genügen und authentisch Priester sind. Schon die Rahmenordnung betont die Wichtigkeit der Aus- und Fortbildung der Verantwortlichen in der Priesterausbildung (vgl. Rahmenordnung 2003, S. 44 [Nr. 59]). Allerdings steht

die Entwicklung eines verbindlichen Aus- und Fortbildungsprogramms für Regenten und Spirituale noch am Anfang. Ob Aus- und Fortbildungskurse besucht werden, steht zudem in der Verantwortung eines jeden Einzelnen. Eine systematische Fort- und Weiterbildung der Ausbildungsverantwortlichen würde eine verbindlichere Organisationsform, eine verpflichtende Teilnahme und eine klare Beschreibung der Kernkompetenzen notwendig machen, die es mitzubringen oder zu fördern gilt. Bei den Ausbildungsverantwortlichen wird es – wie bei den Seminaristen – keinen standardisierten Ausbildungs- und Fortbildungsweg geben können, weil der persönliche Zugschnitt maßgeblich ist. Es muss aber auch hier geklärt werden, wie es zu verbindlichen und transparenten individuellen Aus- und Fortbildungsprogrammen kommen könnte, mit denen die Kompetenzen – insbesondere die Persönlichkeitsbildung – der Ausbildenden weiter gefördert werden könnte. Die Ausbilder haben durch die Art und Weise der Gestaltung ihres eigenen Fortbildungsprogramms „ihren“ Studenten gegenüber als Vorbild aufzuzeigen, dass Priesterwerden eben ein lebenslanger Prozess und die Persönlichkeitsentwicklung nie abgeschlossen ist.

### **Führungskultur**

Die deutschen Bischöfe und das Zentralkomitee der Deutschen Katholiken (ZDK) haben mit ihrer Entscheidung zum bereits oben erwähnten „Synodalen Weg“ ein deutliches Zeichen gesetzt, dass ohne transparente Wege der Entscheidungsfindung, mit denen die Perspektiven möglichst vieler unterschiedlicher Beteiligter miteinbezogen werden, auch in der Katholischen Kirche Leitung, geschweige denn Zukunftsgestaltung, kaum mehr möglich ist. Wenn auch die Kleruskongregation mit der Instruktion „Die pastorale Umkehr der Pfarrgemeinde im Dienst an der missionarischen Sendung der Kirche“ (29.06.2020) die letztverantwortliche Leitungskompetenz in einer Pfarrei immer an das Priesteramt gebunden sieht, müssen doch alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden, das priesterliche Leitungsamt in möglichst transparenter Weise und unter Mitwirkung möglichst vieler Gläubiger auszuüben. Die Instruktion betont ausdrücklich die Notwendigkeit einer solchen Amtsführung. Sie strebt aber danach, dieses Ziel nicht durch rechtliche Bestimmungen zur Eingrenzung und Kontrolle der Leitungsvollmacht des Pfarrers zu erreichen, sondern durch das Selbstverständnis einer partizipativen Leitung mit dem Priester an der Spitze. Ob eine solche formale Ausgestaltung nachvollzogen werden kann oder Kurskorrekturen angeregt werden sollten, dessen wird sich der „Synodale Weg“ gerade auch angesichts der laut gewordenen Empörung verschiedener Seiten annehmen müssen.

Diversität, Transparenz und Mitsprache sind Standards der Führungskultur in unserem Land. Daran kann auch eine zeitgemäße Priesterausbildung nicht vorbeigehen. Eine Priesterausbildung, die sich konsequent als ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung versteht, wird diesen Anforderungen gerecht werden, indem sie immer im Dialog mit dem auszubildenden Seminaristen den besten Weg für ihn sucht, um seine Berufung zu erkennen, zu würdigen und ihn darin zu fördern und zu begleiten.

Eine in diesem Sinne geprägte Ausbildung setzt zwingend die rechtlichen Forderungen des Datenschutzes und der Präventionskonzepte zum Schutz vor sexualisierter Gewalt und Machtmissbrauch um. Hier sind zwar schon erste wichtige Schritte in



den einzelnen Priesterseminaren gegangen worden, aber es gilt, die entsprechende Konzeptentwicklung rasch abzuschließen und mit Leben zu füllen. Vertrauen und Offenheit können nicht einfach verordnet werden, sondern sind die Grundvoraussetzungen, damit sich ein Seminarist in einen so anspruchsvollen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung begibt und vertrauensvoll sein gesamtes Leben in den Dienst seiner priesterlichen Berufung stellt. Die Glaubwürdigkeit der Katholischen Kirche, die es zurückzugewinnen gilt, ist somit ihr größtes Gut. Dies spiegelt sich gerade auch in der Priesterausbildung. Denn je klarer Ausbildungsprofile und -konzepte, Entscheidungsprozesse und Beurteilungen kommuniziert werden, umso besser wird die Ausbildung gelingen und somit die Glaubwürdigkeit der Katholischen Kirche durch Authentizität und Überzeugungskraft fördern. Klarheit und Transparenz, die Grundlagen einer qualitativ hochwertigen Ausbildung sind, kann aber eben nur eine Führungskraft – und somit auch der für die Priesterausbildung verantwortliche Regens – vermitteln, die als gereifte Persönlichkeit Entscheidungen trifft und diese in der Würdigung des Anderen und der gesamten Gemeinschaft der Priesteramtskandidaten kommuniziert und umsetzt. Die stete Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit bildet somit die Grundlage jeder guten und gedeihlichen Führungskultur in der Priesterausbildung. In diesem Sinn hat der Autor auch die Auseinandersetzung mit den Standards der Priesterausbildung im Zeichen der Diversität in diesem Beitrag verstanden.

## Literatur

- Ackermann, S. (2019). *Über den Gestaltwandel der Kirche*. Silvesterpredigt im Trierer Dom am 31.12.2019. Verfügbar unter <https://www.bistum-trier.de/silvesterpredigt2019/> (Zugriff am: 25.05.2020).
- Bistum Limburg (Hg.) (04.10.2020). *Gottesdienst mit Erntedank-Predigt von Domkapitular und Bischofsvikar Christof May, Leiter des Bischöflichen Priesterseminars Limburg*. Live-stream aus der Kapelle des Limburger Bischofshauses. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=8IVFsuZLUcU> (Zugriff am: 05.10.2020).
- Bolig, M. (2012). Das überdiözesane Seminar St. Lambert in Lantershofen. Modell einer außeruniversitären Form der Priesterbildung. In ders. (Hg.), *Christ sein in einer Kirche der Zukunft*, S. 34–44. Würzburg: Echter Verlag.
- Brantzen, H. (2015). *Die sieben Säulen des Priestertums*. Freiburg/Basel/Wien: Verlag Herder Verlag.
- Deutsche Bischofskonferenz (DBK) (Hg.) (o. J.). *Der Synodale Weg*. Verfügbar unter <https://www.synodalerweg.de/> (Zugriff am: 25.05.2020).
- Die deutschen Bischöfe (2015). „*Gemeinsam Kirche sein*“. *Wort der deutschen Bischöfe zur Erneuerung der Pastoral*. (Die deutschen Bischöfe, 100) [zitiert als Gemeinsam Kirche sein]. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/d1098801624dcb2992258e8dbcc7ad55/DBK\\_11100.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/d1098801624dcb2992258e8dbcc7ad55/DBK_11100.pdf) (Zugriff am: 25.5.2020).

- Die deutschen Bischöfe (2003). *Rahmenordnung für die Priesterbildung*. Nach Überarbeitung der Fassung vom 01.12.1988 verabschiedet von der Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz am 12.03.2003. Approbiert durch Dekret der Kongregation für das Katholische Bildungswesen vom 05.06.2003. Datum des Inkrafttretens: 01.01.2004. (Die deutschen Bischöfe, 73) [zitiert als *Rahmenordnung*]. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/43ed21f7c7dad22699d533fd16d59f9c/DBK\\_1173.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/43ed21f7c7dad22699d533fd16d59f9c/DBK_1173.pdf) (Zugriff am: 25.5.2020).
- Die deutschen Bischöfe (1988). *Rahmenordnung für die Priesterbildung*. Nach Überarbeitung der Fassung vom 1. Mai 1978 verabschiedet von der Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz am 23. Februar 1988. Rekognosziert von der Kongregation für Seminare und Studieneinrichtungen am 28. Mai 1988. Datum des Inkrafttretens: 1. Dezember 1988. (Die deutschen Bischöfe, 42). Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/c99a88ec7837741a232da835e1562197/DBK\\_1142.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/c99a88ec7837741a232da835e1562197/DBK_1142.pdf) (Zugriff am: 25.5.2020).
- Ebertz, M. N. (2020). Die Entgrenzung des kirchlichen Feldes in der Gegenwart. In S. Kopp (Hg.), *Kirche im Wandel. Ekklesiale Identität und Reform*, S. 30–59. (Quaestiones Disputatae, 306). Freiburg/Basel/Wien: Verlag Herder.
- Gerber, M. (2020). Räume eröffnen. Prekäre Zahl der Priesterkandidaten ist Anlass, aber nicht Grund der Neuausrichtung. *Herder Korrespondenz*, 74 (8), S. 13–15.
- Gründel, J. (1994). Brüderliche Zurechtweisung. II. Theologisch-ethisch. In W. Kasper (Hg.), *Lexikon für Theologie und Kirche*. 3. völlig neu bearbeitete Auflage. Zweiter Band, Sp. 712–713. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Internetportal katholisch.de (Hg.) (19.09.2020). *Amtswechsel in Zeiten „entscheidender Weichenstellungen“ bei Priesterausbildung. Neuer Vorsitzender der Deutschen Regentenkonferenz gewählt*. Verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/26932-neuer-vorsitzender-der-deutschen-regentenkonferenz-gewaeht> (Zugriff am: 19.09.2020).
- Internetportal katholisch.de (Hg.) (09.07.2020). *Umfrage: 30 Prozent der Katholiken erwägen Kirchenaustritt*. Verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/26122-umfrage-30-prozent-der-katholiken-erwaegen-kirchenaustritt> (Zugriff am: 09.07.2020).
- Jacobs, C. (2019). Warum sie „anders“ werden. Vorboten einer neuen Generation von Seelsorgern. *Diakonia*, 41 (5), S. 313–322.
- Köcher, R. (2020). Umfassender und tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel. In S. Kopp, (Hg.), *Kirche im Wandel. Ekklesiale Identität und Reform*, S. 15–29. (Quaestiones Disputatae, 306). Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Kongregation für den Klerus (Hg.) (2020). *Instruktion. Die pastorale Umkehr der Pfarrgemeinde im Dienst an der missionarischen Sendung der Kirche*. 29.06.2020. (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, 226). Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/fc7e1f5dd96a753dd3f04415f761e411/DBK\\_2226.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/fc7e1f5dd96a753dd3f04415f761e411/DBK_2226.pdf) (Zugriff am: 01.12.2020).

- Kongregation für den Klerus (2017). *Das Geschenk der Berufung zum Priestertum. Ratio Fundamental Institutionis Sacerdotalis*. 08.12.2016. (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, 209) [zitiert als Ratio Fundamentalis]. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/5c4266510aad42109d9f741ff22dac17/DBK\\_2209.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/5c4266510aad42109d9f741ff22dac17/DBK_2209.pdf) (Zugriff am: 25.05.2020).
- Leven, B. (2020). Priesterausbildung: Debatte um Standorte. *Herder Korrespondenz*, 74 (8), S. 4–10.
- Nicolay, M. (2007). *Zeitgerechte Priesterausbildung. Berufsbiographische Analyse – systematische Vergewisserung – pastoraltheologische Perspektiven*. (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, 30). Berlin/Münster: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Pollack, D. & Rosta, G. (2015). *Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich*. (Religion und Moderne, 1). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Rahner, J. (August 2020). Kein Entweder-oder. Alternativen für die Priesterausbildung. *Herder Korrespondenz*, 74 (8), S. 13–15.
- Rahner, K. & Vorgrimmler, H. (Hg.) (1966). Die Pastorale Konstitution „Gaudium et Spes“ über die Kirche in der Welt von heute. In dies. (Hg.), *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums*, S. 449–552. [zitiert als *Gaudium et Spes*]. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Schmidt, G. (2016). ... *als hätte ich einen Schatz gefunden. Lantershofen: Ein anderer Weg zum Priesteramt*. Lantershofen: Studienhaus St. Lambert.
- Schmitz, M. (20.04.2016). Interview mit dem Leiter des Priesterseminars. Niehues: Bei der Priesterausbildung „quasi an der Nulllinie“. *Kirche+Leben. Das katholische Online-Magazin*. Verfügbar unter <https://www.kirche-und-leben.de/artikel/niehues-bei-der-priesterausbildung-quasi-an-der-nulllinie/> (Zugriff am: 25.05.2020).
- Schneider, G. (2017). Keine geschlossene Sonderwelt. *Herder-Korrespondenz*, 71 (4), S. 27–31.
- Schneider, G. (2016). *Auslaufmodell Priesterseminar. Neue Konzepte für eine alte Institution*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.) (2020). *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2019/2020*. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen\\_und\\_Fakten/Kirchliche\\_Statistik/Allgemein\\_-\\_Zahlen\\_und\\_Fakten/AH-315-ZuF\\_2019-2020\\_Ansicht.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen_und_Fakten/Kirchliche_Statistik/Allgemein_-_Zahlen_und_Fakten/AH-315-ZuF_2019-2020_Ansicht.pdf) (Zugriff am: 01.12.2020).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.) (23.06.2020). *Ständiger Rat der Deutschen Bischofskonferenz zur Qualitätssicherung der Priesterausbildung in Deutschland | Pressemeldung Nr. 100*. Verfügbar unter <https://www.dbk.de/presse/aktuelles/meldung/staendiger-rat-der-deutschen-bischofskonferenz-zur-qualitaetssicherung-der-priesterausbildung-in-deuts/> Ständiger Rat der Deutschen Bischofskonferenz zur Qualitätssicherung der Priesterausbildung in Deutschland (Zugriff am: 25.06.2020).

- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.) (2019a). *Katholische Kirche in Deutschland. Neuaufgenommene Priesteramtskandidaten 1972–2018* (Grafik). Verfügbar unter [https://dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Neuaufgenommene%20Priesterkandidaten/2018-Grafik-Priesteramtskandidaten\\_1972-2018.pdf](https://dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Neuaufgenommene%20Priesterkandidaten/2018-Grafik-Priesteramtskandidaten_1972-2018.pdf) (Zugriff am: 25.05.2020).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.) (2019b). *Katholische Kirche in Deutschland. Neuaufgenommene Priesteramtskandidaten 1972–2018 (mit Ordenspriestern)* (Tabelle). Verfügbar unter [https://dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Neuaufgenommene%20Priesterkandidaten/2018-Priesteramtskandidaten\\_1972-2018.pdf](https://dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Neuaufgenommene%20Priesterkandidaten/2018-Priesteramtskandidaten_1972-2018.pdf) (Zugriff am: 25.05.2020).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.) (2019c). *Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2018/2019*. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Verfügbar unter [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein\\_-\\_Zahlen\\_und\\_Fakten/AH306\\_DBK\\_ZuF\\_2018-19.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein_-_Zahlen_und_Fakten/AH306_DBK_ZuF_2018-19.pdf) (Zugriff am: 25.5.2020).
- Studienhaus St. Lambert, Lantershofen (Hg.) (2019a). *St. Lambert. Überdiözesanes Seminar zur Priesterausbildung*. Burg Lantershofen. Verfügbar unter <https://www.st-lambert.de/> (Zugriff am: 25.04.2020).
- Studienhaus St. Lambert, Lantershofen (Hg.) (2019b). *Studienablauf*. Verfügbar unter <https://www.st-lambert.de/studienablauf> (Zugriff am: 25.04.2020).
- Studienhaus St. Lambert (Hg.) (2016). *Statut Studien- und Prüfungsordnung*. Zuletzt 2017 von der Kleruskongregation approbiert. Lantershofen: Eigenverlag.
- Wollbold, A. (2010). *Als Priester leben. Ein Leitfaden*. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.
- Zahlauer, A. (31.01.2020). „Priesterliche Existenz heute“. „Ihre Stimme zum Synodalen Weg“ [aufsynodalerweg.de](https://www.synodalerweg.de). Erste Synodalversammlung 2020, 30.01.-01.02.2020. Verfügbar unter [https://www.synodalerweg.de/fileadmin/Synodalerweg/Dokumente\\_Reden\\_Beitraege/Ihre-Stimme-zum-Synodalen-Weg\\_Priesterliche-Existenz-heute-Pfr.-Zahlauer.pdf](https://www.synodalerweg.de/fileadmin/Synodalerweg/Dokumente_Reden_Beitraege/Ihre-Stimme-zum-Synodalen-Weg_Priesterliche-Existenz-heute-Pfr.-Zahlauer.pdf) (Zugriff am: 25.04.2020).

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Akteurskonstellation und Zuständigkeiten im Priesterseminar	343
Abb. 2	Phasen der Priesterausbildung in der Katholischen Kirche	345
Abb. 3	Neu aufgenommene Priesteramtskandidaten der Katholischen Kirche, 1972–2018	348
Abb. 4	Kompetenzziele der Priesterausbildung in der Katholischen Kirche	359

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Neu aufgenommene Priesteramtskandidaten der Katholischen Kirche (in Zahlen), 1972–2018 .....	349
--------	---	-----

## Autor

Dr. Volker Malburg ist Regens des Studienhauses St. Lambert, des überdiözesanen Priesterseminars für Spätberufene in Deutschland.

## 3.12. Diversität und Evangelische Kirche

MARTIN VORLÄNDER

### Abstract

Als die Mutter des Autors das Theologiestudium und die praktische Ausbildung absolviert hatte, zudem promoviert war, konnte sie dennoch nicht Pfarrerin werden. Sie musste Jahre warten, bis ihre Landeskirche die Frauenordination eingeführt hat. Als der Autor selbst seine Laufbahn in der Kirche begann, war ebenfalls ungewiss, ob er als schwuler Pfarrer selbstverständlich willkommen sein oder als Problemfall gelten würde. Heute haben Gleichstellung und Diversität in der Evangelischen Kirche in Deutschland Einzug gehalten. Ein lesbisches Pastorinnen-Ehepaar tut ganz selbstverständlich in einer Landgemeinde seinen Dienst und gehört zum öffentlichen Erscheinungsbild der Evangelischen Kirche auf YouTube. Schöne neue Kirche? Schon und doch noch nicht ganz. Es bleibt einiges zu tun. Je höher die Entscheidungsebene, desto mehr bestimmen nach wie vor Männer. Auf der mittleren Ebene und an der obersten Spitze ist die Unwucht zum Nachteil von Frauen eklatant. Was es braucht, sind Ermutigung, Empowerment und das Bewusstsein auf allen Ebenen: Vielfalt ist kein Störfaktor, sondern eine Bereicherung.

**Schlagwörter:** Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit, LGBT, Berufsbild Pfarrer:in, Regelungsdiversität evangelischer Gliedkirchen, organisationale Bewusstseinsbildung, Kirche in Vielfalt führen

When the author's mother had completed her theological studies and practical training, and had also received her doctorate, she still could not become a pastor. She had to wait years until her regional church introduced the ordination of women. When the author himself began his career in the church, it was also uncertain whether he would be welcome as a gay pastor as a matter of course or whether he would be considered a problem case. Today, equality and diversity have found their way into the Protestant Church in Germany. A lesbian pastor couple does their ministry quite naturally in a rural parish and is part of the public image of the Protestant Church on YouTube. Brave new church? Already and yet not quite. There is still work to be done. The higher the decision-making level, the more men continue to determine. At the middle level and at the top, the imbalance to the disadvantage of women is striking. What is needed is encouragement, empowerment and awareness at all levels: Diversity is not a disruptive factor, but an enrichment.

**Keywords:** equality, gender equality, LGBT, job description pastor, regulatory diversity of Protestant member churches, organisational awareness raising, leading the church in diversity

Eigenartig  
wie das Wort eigenartig  
es fast als fremdartig hinstellt  
eine eigene Art zu haben

(Erich Fried)

### 3.12.1. „Anders Amen“ – Einleitung

Zwei Fenster in einem schiefergedeckten Kirchturm öffnen sich. Zwei Pfarrerrinnen im Talar schauen heraus und küssen sich. Die Kamera zoomt ein Stück weg, gleitet die Kirchturmspitze nach oben, gibt den Blick frei auf die Landschaft und zeigt: Der Turm gehört zu einer Dorfkirche, drumherum ein paar Häuser und viele Äcker. Die Musik dazu ist der Song: „The Future Is Now“. Die Zukunft ist jetzt.

Das ist der offizielle Trailer zum YouTube-Kanal „Anders Amen“ (Radtke, E. & Radtke 2020). „Hi! Wir sind Ellen und Steffi von Anders Amen“, stellen sich die Gründerinnen des Kanals, das Frauenpaar Radtke, vor. „Wir sind lesbisch, miteinander verheiratet und Pastorinnen. Wir haben ein Herz für queere Menschen.“ Queer, das meint alle, die in ihrer Lebens- und Liebungsweise nicht der Norm entsprechen. Das Dorf, in dem Stefanie Radtke als Pfarrerin wirkt, ist das niedersächsische Eime bei Hildesheim mit knapp 2000 Seelen. Mit ihren Videos will das Pfarrerrinnen-Ehepaar zeigen, dass die Kombination von Lesbisch-Sein und Landleben kein Problem ist. Außerdem geben die beiden die Erfahrung weiter, die sie mit ihrer Kirche gemacht haben: „Dass wir auch da einfach angenommen worden sind, eingestellt worden sind und behandelt werden wie alle anderen im Pfarramt“ (dpa-Video).

Ihren Kanal „Anders Amen“ betreiben Ellen und Stefanie Radtke mittlerweile nicht mehr rein privat. Bei der Produktion ihrer Videos arbeiten sie mit dem Evangelischen Kirchenfunk Niedersachsen-Bremen zusammen. Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) fördert ihr YouTube-Projekt aus ihrem Digital-Innovationsfonds. Außerdem ist „Anders Amen“ Teil von „yeet“, dem evangelischen Content-Netzwerk mehrerer evangelischer Influencer:innen. Viel Unterstützung also von offizieller Stelle. Das youtubende Pastorinnen-Paar ist ein Aushängeschild der Evangelischen Kirche.

„The Future Is Now“. Als ich in den 1990er-Jahren Evangelische Theologie studiert habe, war das alles Zukunftsmusik. Ob und welchen Platz ich als schwuler Pfarrer in der Evangelischen Kirche finden würde, war ungewiss. Über Segnung von gleichgeschlechtlichen Paaren haben die Synoden – eine Synode ist eine Art Parlament, das die Evangelische Kirche leitet – heftig gestritten. Ich habe Mitglieder der Kirchenleitung erlebt, die die Worte „schwul“ und „lesbisch“ nur mit Abscheu in den Mund genommen haben. Das Zusammenleben eines homosexuellen Paares im Pfarrhaus, das wollten sich viele nicht vorstellen. Schon gar nicht auf dem Land.

Noch eine Generation weiter zurück: Als meine Mutter Dorothea Vorländer Evangelische Theologie studierte und die praktische Ausbildung 1971 absolviert hatte, zudem in Theologie promoviert worden war, konnte sie trotzdem nicht Pfarrerin werden. Die Frauenordination gab es seinerzeit noch nicht in der Evangelisch-Luthe-

rischen Kirche in Bayern. Es hat weitere vier Jahre gedauert, bis auch in Bayern Frauen zum Pfarrberuf zugelassen wurden. Meine Mutter gehörte zu den Pionierinnen auf der Kanzel und am Altar (vgl. Vorländer 2010; Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für Genderfragen 2019).

Insofern illustriert das Pastorinnen-Paar Ellen und Stefanie Radtke, dass und wie sehr sich die Evangelische Kirche in Deutschland verändert hat. Frauen im Pfarrberuf sind mittlerweile ein evangelisches Qualitäts- und Markenzeichen. Frauen wie Margot Käßmann als Bischöfin und EKD-Ratsvorsitzende haben das Bild vom Protestantismus geprägt. Über das Thema Gleichberechtigung von Frau und Mann hinaus haben sich viele Gliedkirchen in der EKD für LSBTTIQ-Menschen<sup>1</sup> geöffnet – sowohl als Kirchenmitglieder als auch in kirchlichen Berufen.

So sieht zumindest ein erster Gesamteindruck aus. In den 20 Gliedkirchen der EKD und in den verschiedenen Regionen innerhalb einer Gliedkirche stellt sich die Situation freilich diverser dar, was den kirchlichen Umgang mit Diversität betrifft. Zudem umfasst Vielfalt weit mehr als Geschlecht und sexuelle Orientierung. Es geht darum, wertzuschätzen und einzubeziehen, wie unterschiedlich Menschen sind im Blick auf Alter, Behinderung, Herkunft etc.

Jede dieser Situationen ist ein weites Feld. Darum fokussiere ich im Folgenden auf die Gleichstellung von Frau und Mann im Pfarrberuf und deren Auswirkung auf die Nachwuchsgewinnung. Wie hat sich das Berufsbild Pfarrer:in verändert und welche Auswirkungen hat das auf Studium und Ausbildung? Die Aspekte sexuelle Orientierung, Alter, Behinderung und Herkunft fließen ein. Ein eigenes Feld ist die Diversität der Milieus – in sich ein weites Terrain, das aus Kapazitätsgründen in diesem Beitrag unberührt bleibt.<sup>2</sup>

Die Berufe in der Evangelischen Kirche sind vielfältig. Es gibt nicht nur Pfarrer:innen, sondern Kirchenmusiker:innen, Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, Diakoninnen und Diakone, Küster:innen, Erzieher:innen, Finanzfachleute, Journalistinnen und Journalisten, Öffentlichkeitsarbeiter:innen und weitere mehr. Trotzdem steht in diesem Beitrag der Pfarrberuf im Mittelpunkt. Die fünfte Mitgliedschaftsstudie der EKD (vgl. EKD 2015a) hat ergeben, „dass die öffentliche Gesamtwahrnehmung der Kirche stark mit der öffentlichen Wahrnehmbarkeit von Pfarrerinnen und Pfarrern zusammenhängt“ (Bedford-Strohm & Jung 2015, S. 454). Bei Kirche denken die meisten zunächst an den Menschen im Talar. Deshalb konzentriere ich mich in diesem Beitrag auf den Umgang mit Diversität auf dem Weg in den Pfarrberuf.

Die Evangelische Kirche in Deutschland besteht aus 20 Gliedkirchen. Jede von ihnen hat ihre Besonderheiten. Darum erhebe ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dieser Beitrag ist Ergebnis der Reflexion meiner Erfahrungen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern in der Evangelischen Kirche sowie meiner Recherche. Ich ma-

---

1 Die Abkürzung steht für lesbische, schwule, bisexuelle, transgender, transsexuelle und queere Menschen. Es gibt die Abkürzung in unterschiedlichen Fassungen mit und ohne „Q“, mit und ohne Genderstern. Vgl. Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) 2018, S. 9.

2 Weiterführendes dazu verspricht das Dissertationsprojekt von Maximilian Baden zur Studienmotivation und den Bildern des Pfarrberufs bei Professor Dr. Jan Hermelink am Lehrstuhl für Praktische Theologie an der Georg-August-Universität Göttingen, auf deren Website sich allgemeine Informationen zum Projekt, zu den Leitfragen, zum bisherigen Forschungsverlauf und Datenschutz finden.



che Stichproben und setze darauf, dass der Satz sich bewahrheitet: Im Tropfen ist das Meer.

Ich komme ursprünglich aus der bayerischen Landeskirche und bin mittlerweile Pfarrer der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN). Deshalb kommen einige Zahlen und Beispiele aus diesen beiden Gliedkirchen. Aktuell bin ich Rundfunkbeauftragter der EKHN für den Hessischen Rundfunk. In die Ausbildung für den Pfarrberuf war und bin ich involviert durch Lehraufträge an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Fach der Praktischen Theologie. Zudem begleite ich immer wieder Praktikantinnen und Praktikanten sowie Spezialvikare und -vikarinnen im Medienhaus der EKHN.

### 3.12.2. Eine Bestandsaufnahme

#### Weniger und weiblicher

Die Nachwuchsgewinnung für den Pfarrberuf ist in den vergangenen Jahren dynamischer geworden. Der Mangel bewirkt ein Umdenken und fordert zum Handeln heraus. Die Zahl der Theologiestudierenden ist stark zurückgegangen. Der Gleichstellungsatlas der EKD von 2015 (vgl. EKD 2015a) beschreibt die Entwicklung wie folgt:

„Die meisten Studierenden der Evangelischen Theologie streben das Lehramt bzw. das Pfarramt an. Die Gliedkirchen der EKD führen Listen, in die sich Theologiestudierende mit dem Berufsziel Pfarramt eintragen können. Die Listen bilden zeitverzögert die Entwicklung der Studierendenzahlen ab. Seit dem Wintersemester 1991/1992 ist die Zahl der eingetragenen Pfarramtsstudierenden stark zurückgegangen von 8.500 auf ca. 2.400 (2013). Der Frauenanteil stieg von 39 % im Studienjahr 1991/1992 auf aktuell 59 %. Er liegt in den Gliedkirchen zwischen 40 % und 80 %. Die absoluten Zahlen reichen in den Gliedkirchen von 5 bis 423 Theologiestudierenden (2013).“ (Studienzentrum der EKD für Genderfragen 2015, S. 54)

Im Wintersemester 2018/2019 studierten ca. 60 % Frauen und 40 % Männer in den Studiengängen der Evangelischen Theologie, die ins Vikariat führen. Das Vikariat ist der Vorbereitungsdienst nach dem abgeschlossenen Studium, vergleichbar dem Referendariat in anderen Berufen. Pfarrer:innen werden also weniger und weiblicher.

Noch bis kurz vor der Jahrtausendwende sahen einige Gliedkirchen der EKD kein Nachwuchsproblem und haben es sich geleistet, ganze Jahrgänge von Studienabgängerinnen und -abgängern auf Wartelisten zu setzen oder nicht in den Pfarrdienst aufzunehmen. Das beförderte eine Haltung bei der Kirche als künftiger Arbeitgeberin, die Bewerbenden hätten sich vornehmlich nach den Vorgaben der Kirche zu richten und nicht umgekehrt.

Inzwischen müssen die Gliedkirchen der EKD verstärkt um Nachwuchs werben und heben die Attraktivität kirchlicher Berufe hervor. Kampagnen wie „Mach doch, was du glaubst“ der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau („Berufsportale der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau“) und „Die richtige Person am richtigen Platz“ (EKD 2018) sind Beispiele dafür, wie Kirche beim Headhunting in der nachkommenden Generation mitzuhaltend versucht.

### Quereinstieg

Damit einhergehend wird der Zugang zum Pfarrberuf vielfältiger. Quereinsteiger:innen waren vor 20 Jahren die Ausnahme. Der Weg der meisten führte nach dem Abitur ins Theologiestudium und danach in Vikariat und Pfarrberuf. Vorreiterin in Sachen Quereinstieg ist die Philipps-Universität Marburg. Sie bietet seit 2007 einen dreijährigen berufsbegleitenden Masterstudiengang in Evangelischer Theologie (Master of Theology) an, der für den Pfarrberuf qualifiziert. Die Universität Heidelberg hat nachgezogen und ein Studium für Menschen mit Berufserfahrung, nämlich einen weiterbildenden Masterstudiengang „Theologische Studien“, eingerichtet. Die Universitäten in Frankfurt am Main und Mainz bieten in Kooperation einen berufsbegleitenden Masterstudiengang mit dem Titel „Main Master – Evangelisch-Theologische Studien“ an.

Dadurch ist die Zusammensetzung in den Kursen im Vikariat vielfältiger geworden, was Alter, Berufserfahrung und Lebenssituation betrifft. „Fünf von 20 Personen, also ein Viertel im Vikariatskurs, der September 2019 angefangen hat, kommt aus den berufsbegleitenden Masterstudiengängen“, sagt Dr. Rebecca Müller, bis August 2020 Referentin für theologische Ausbildung in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, in einem Interview mit dem Autor im Februar 2020. Der 27-jährige Absolvent, frisch von der Universität, mache genauso seine ersten Erfahrungen mit Beerdigen und Religionsunterricht halten wie die 52-jährige Mutter von fast erwachsenen Kindern, die zuvor in der IT-Branche gearbeitet hat.

Das Pfarrdienstgesetz der EKD kennt eine Altersgrenze. In das Pfarrdienstverhältnis auf Lebenszeit kann übernommen werden, wer „das 40. Lebensjahr noch nicht vollendet hat“, steht dort im §19, Abs. 1, Nr. 4. Das Dienstverhältnis auf Lebenszeit ist das eine. Mittlerweile haben jedoch die Gliedkirchen der EKD den Pfarrdienst im Angestelltenverhältnis weitgehend mit dem auf Lebenszeit gleichgestellt. Damit haben sie den Zugang zum Pfarrberuf im Sinne einer Altersvielfalt erweitert. Das führt zu mehr Diversität der Bildungs- und Berufsbiografien von Pfarrern und Pfarrerinnen.

Rebecca Müller beobachtet zudem, dass die Frömmigkeit unter Vikarinnen und Vikaren stärker heterogen geworden ist, wie sie gegenüber dem Autor im o. g. Interview weiter ausführte. Frömmigkeit umfasst das theologische Verständnis ebenso wie die eigene Glaubenspraxis. Die Unterschiede lassen sich nicht einfach fassen in Kategorien wie progressiv oder konservativ, explizit fromm oder säkular gelebte Religiosität. Als Lackmustest gelten oft Genderthemen und der Umgang der jeweiligen Gliedkirche mit der Segnung homosexueller Paare (vgl. Nierop, Mantei & Schraudner 2017). Für die einen angehenden Theologen und Theologinnen ist die Beschäftigung mit diesen Themen selbstverständlich. Andere lehnen sie ab mit der Begründung, die Evangelische Kirche widerspreche damit der Bibel und laufe dem Zeitgeist hinterher. Dritte wiederum halten sie für Randthemen, die zu viel Raum einnehmen. Diversität bedeutet auch Zerreißproben und Spaltungsgefahr.

### „Das eine Pfarrbild gibt es nicht!“

Den einen Typus im Pfarrberuf gab es schon früher nicht. Aber die Vielfalt an Kombinationen von Lebens- und Glaubensstilen ist größer geworden. „Wir vermitteln: Das eine Pfarrbild gibt es nicht! Es ist vielfältig und darf es sein“, stellt Rebecca Müller im

persönlichen Gespräch mit dem Autor weiter fest. Mitunter wirkt nach wie vor die Vorstellung vom Pfarrer (männlich), der neben der Kirche wohnt und immer ansprechbar ist, dessen Frau in der Gemeinde mithilft und dessen Kinder die Gemeindejugend bereichern. „Oft zerbrechen sich die angehenden Pfarrerinnen und Pfarrer darüber mehr den Kopf als die Gemeinden“, so Müller. Sie nennt den einen Pol im Verständnis des Pfarrberufs „lebensförmig“. Das steht für die Auffassung, Pfarrer:in sei man rund um die Uhr. Der andere Pol heißt „berufsförmig“: Der Pfarrberuf habe zwar seine Besonderheiten, sei aber auch ein „Job“ wie andere, der sich innerhalb einer bestimmten Arbeitszeit erfüllen lasse. Jenseits davon sei die/der Pfarrer:in „Privatmensch“.

Bei aller Beweglichkeit zwischen diesen Polen gibt es ein paar harte Fakten, die das Berufsbild Pfarrer:in prägen. Pfarrer:innen erhalten kein Gehalt, sondern ähnlich wie Beamtinnen und Beamte eine Alimentation. Die Kirche hat sie angemessen zu versorgen, damit sie ihren Dienst unabhängig von Existenzsicherungsfragen tun können. Eine Umrechnung in Stundenlohn hat deshalb wenig Zweck. Der Entgrenzung in eine zeitliche Totalbeanspruchung hinein wirken die Gliedkirchen mittlerweile mit Pfarrdienstordnungen entgegen. Diese definieren die Aufgaben einer jeweiligen Pfarrstelle. Der zeitliche Richtwert beträgt für eine ganze Pfarrstelle 40 bis 48 Stunden pro Woche (vgl. EKHN 2016, S. 13).

Das spiegelt ein Eingehen auf die Unterschiedlichkeit der Bedürfnisse und Lebenssituationen wider. Früher waren 54 Stunden pro Woche das Maß – mehr noch: Einigen Altvorderen galt es als Angriff auf das Wesen des Pfarrberufs, überhaupt eine Stundenzahl als Orientierungswert anzugeben. „Ein Pfarrer ist immer im Dienst“, so die Devise.

### Platz für Freiräume?

Das kollidiert jedoch zunehmend mit heutigen Erwartungen an die Verbindung von Beruf und Privatleben. „Mir ist meine Freiheit und Unabhängigkeit wichtig“, sagt ein 32-jähriger Strategiemanager, der berufsbegleitend Evangelische Theologie in Marburg studiert. „Ich frage mich, ob sich das mit dem Pfarrberuf verbinden lässt.“ Er ist selbstverständlich bereit, als Seelsorger auch mitten in der Nacht Sterbende und ihre Angehörigen zu begleiten. Aber das Berufsbild insgesamt müsse Platz für individuelle Freiräume lassen.

Es gibt Vorgaben und Pflichten, die die persönliche Lebensgestaltung binden. § 38 des Pfarrdienstgesetzes der EKD (2010) bestimmt: „Gemeindepfarrerinnen und Gemeindepfarrer sind verpflichtet, am Dienstsitz zu wohnen. Eine für sie bestimmte Dienstwohnung haben sie zu beziehen. Ausnahmen können in besonders begründeten Fällen genehmigt werden.“ Das ist die geltende Rechtslage, auf die sich einlassen muss, wer Pfarrer:in werden will. Allerdings wird auf den verschiedenen Ebenen der Evangelischen Kirche darüber diskutiert, ob diese sogenannte Residenzpflicht noch zeitgemäß ist. Viele Pfarrer:innen sind mit Menschen verheiratet, die andere Berufe haben, was sich nicht immer mit dem Wohnen in der Pfarrdienstwohnung vereinbaren lässt.

Apropos Ehepartner:in. Die „sollen evangelisch sein. Sie müssen einer christlichen Kirche angehören; im Einzelfall kann eine Ausnahme zugelassen werden“, verfügt § 39, Abs. 2 des Pfarrdienstgesetzes der EKD. Die Heirat mit einer Jüdin, mit einem Muslim oder einem aus der Kirche Ausgetretenen ist ein begründungs- und genehmigungspflichtiger Einzelfall. Die Novelle des Pfarrdienstgesetzes im Jahr 2010 hat daran nichts geändert.

### **Originalität kombiniert mit Sprechfähigkeit**

Ein weiteres Merkmal des Berufsbildes: Pfarrer:innen haben nach wie vor eine öffentliche Rolle. Sie sprechen und wirken nicht allein für sich, sondern repräsentieren ihre Gemeinde und Kirche. Mitunter stehen sie über die Kirchengemeinde hinaus für die Gemeinschaft und den Zusammenhalt in einem Ort, im Viertel, in der Stadt. Das bedeutet nicht, dass sie normierte Einheitsfiguren darstellen müssen. Im Gegenteil. Sie dürfen und sollen Anknüpfungspunkte für viele bieten mit der ihnen eigenen Originalität, kombiniert mit Sprech- und Vermittlungsfähigkeit.

### **Pastor:in mit Handicap**

Kann ein Mensch mit starker Sehbehinderung Pfarrer:in werden? Auf den ersten Blick liest sich das Pfarrdienstgesetz der EKD in dieser Hinsicht ausschließend: „In das Pfarrdienstverhältnis auf Probe kann nur berufen werden, wer (...) nicht infolge des körperlichen Zustandes oder aus gesundheitlichen Gründen bei der Ausübung des Pfarrdienstes wesentlich beeinträchtigt ist“ (§ 9, Abs. 1, Nr. 4 Pfarrdienstgesetz).

Jedoch: Was „wesentlich beeinträchtigt“ heißt, ist Interpretationssache. Die Kriterien dafür sind nicht festgeschrieben. Jede Gliedkirche legt sie für sich aus. Für die Betroffenen bedeutet das Unsicherheit und Entscheidungsspielraum zugleich. In der Praxis hat eine blinde Frau ihr Vikariat in der Evangelisch-Lutherischen Kirche von Hannover gemacht. Im Theologischen Seminar Herborn, der Ausbildungsstätte der Evangelischen Kirche von Hessen und Nassau, gab eine Vikarin mit Gehbehinderung den Anlass dafür, endlich einen Aufzug in das altehrwürdige Gebäude einzubauen. Unterstützung für Menschen mit Behinderung ist institutionalisiert: Es gibt in den Gliedkirchen Gleichstellungsbeauftragte, die beraten sowie die Interessen und Rechte vertreten (helfen). Wie wirksam diese Einrichtungen die Situation von Menschen mit Behinderung verbessern, bedarf freilich immer wieder der Evaluation.

### **Luft nach oben**

Was Menschen mit Migrationshintergrund betrifft, „da ist noch Luft nach oben“, sagt Rebecca Müller im bereits oben erwähnten Interview. Aus Kirchengemeinden anderer Sprachen und Herkunft fragen immer wieder Interessierte an, die theologische Abschlüsse und Ausbildungen in anderen Ländern absolviert haben. Diese als Voraussetzung für den Pfarrberuf in Deutschland zu übernehmen, kollidiert jedoch mit den Standards der hiesigen Evangelischen Kirche. Es gebe die Überlegung, so führt Müller gegenüber dem Autor weiter aus, dass die Landeskirche einzelne Module aus den berufsbegleitenden Masterstudiengängen Theologie für Interessierte mit theologischen Abschlüssen aus anderen Ländern als Qualifizierung für die Anstellung anerkennt.

### Trans\*

Die Synode der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) hat sich mit Transsexualität in der Kirche befasst und 2018 die Handreichung „Zum Bilde Gottes geschaffen. Transsexualität in der Kirche“ (EKHN 2018) dazu verabschiedet. Den Anstoß dazu gab die Evangelische Jugend. An der Handreichung haben Transmänner und -frauen mitgearbeitet und kommen darin zu Wort. „Es war, als stellte man meine Füße auf weiten Raum“ (ebd., S. 8), greift der Theologiestudent Mattheus aus Nordhessen ein Zitat aus der Bibel auf und beschreibt damit seine Erkenntnis, „keine Frau sein zu müssen“.

Die Autorinnen und Autoren der Handreichung nehmen die Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften ernst. Lange galt Transsexualität als seelische Störung oder Erkrankung. Hirnforscher:innen heute verstehen sie als „geschlechtlich-biologische Besonderheit des Nervensystems in Unstimmigkeit zu anderen Geschlechtsorganen“ (EKHN 2018, S. 21). Die Erfahrung, im falschen Körper zu sein, ist also kein Hirngespinnst, sondern eine nachweisbar neurologische Realität. Diejenigen, die „trans“ sind, wussten schon immer, dass real ist, was sie erleben. Aber Außenstehenden macht es die wissenschaftliche Bestätigung leichter, das Phänomen zu verstehen und zu akzeptieren.

Die EKHN-Handreichung zu Transsexualität in der Kirche verbindet die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse mit theologischen Perspektiven. „Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde“, steht am Anfang der Bibel (1. Mose 1,27), „und schuf sie als Mann und Frau“. Im hebräischen Original heißt es nicht „Mann und Frau“, sondern „männlich und weiblich“. Dieser sprachliche Unterschied erscheint auf den ersten Blick marginal. Er ermöglicht jedoch die Deutung, dass diese Bibelstelle keine strenge Zweiteilung vornimmt. Sie fasst das Menschsein nicht in starre Kategorien, sondern beschreibt „männlich – weiblich“ als Pole, zwischen denen Menschsein sich bewegt.

Erklärtes Ziel der Handreichung ist, dazu beizutragen, „dass transsexuelle Menschen sagen können: Ich bin gern in meiner Kirche“, so Kirchenpräsident Dr. Dr. h. c. Volker Jung im Vorwort der Handreichung (EKHN 2018, S. 5) Solche Signale sind wichtig, damit Transfrauen und -männer sich sowohl als Mitglieder der Kirche als auch in kirchlichen Berufen willkommen wissen.

Die Beispiele aus der Praxis machen Mut. In der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern hat sich Pfarrerin Dorothea Zwölfer im April 2013 geoutet. Bis dahin kannten sie die Menschen als Pfarrer Andreas Zwölfer. Sie sagt: „Die Kirchenleitung war gut informiert und hat mit Verständnis reagiert“ (Aussage von Pfarrerin Dorothea Zwölfer in Staffen-Quandt 2019).

„Wir sind erstaunt, seitdem wir uns intensiv mit dem Thema beschäftigen: Viele Kirchengemeinden sind aufgeschlossen und beziehen Transmenschen ganz selbstverständlich ein“, berichtet Carmen Prasse vom Stabsbereich Chancengleichheit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau im Interview mit dem Autor vom Februar 2020.

### 3.12.3. Kulturmerkmale: Wie aufgeschlossen für Diversität ist die Evangelische Kirche in Deutschland?

Ob Menschen mit vielfältigem Hintergrund und unterschiedlicher Lebensweise sich für einen Beruf in der Kirche gewinnen lassen, hängt damit zusammen, wie aufgeschlossen sich die Kirche als potenzielle Arbeitgeberin zeigt und welche Kultur sie pflegt.

#### Gleichstellungsatlas der EKD von 2015

1989 hat die Synode der EKD bei ihrer Tagung in Bad Krozingen beschlossen, eine ausgewogene Repräsentanz von Männern und Frauen in kirchlichen Gremien anzustreben (vgl. EKD 1989). Ein Vierteljahrhundert später hat sich die EKD daran gemacht, zu überprüfen, inwieweit sie dieses Ziel verwirklicht hat. Es fehlten bis dahin vergleichbare Zahlen für die verschiedenen Ebenen der 20 Gliedkirchen. 2015 kam erstmals ein „Gleichstellungsatlas der EKD“ in Verantwortung des Studienzentrums der EKD für Genderfragen heraus (vgl. EKD 2015b). Er bietet die derzeit jüngste, großflächige Datenbasis. Ein erster Ergänzungsband zur Gleichstellung im geistlichen Amt liegt seit 2017 vor, ein zweiter zur Einführung des Frauenwahlrechts in den Evangelischen Landeskirchen seit 2019, auf den bereits oben verwiesen wurde. Eine Neuauflage des Gleichstellungsatlas ist in Arbeit (Stand: Februar 2020).

Die Zahlen zeigen: Insgesamt hat die Evangelische Kirche viel erreicht, was die Gleichstellung von Frau und Mann betrifft. Sie hat dafür institutionalisierte Maßnahmen ergriffen wie Gleichstellungsbeauftragte, Verankerung des selbst gesteckten Ziels in Gesetzen und Verordnungen, Auditierung „berufundfamilie“ der Hertie-Stiftung (vgl. EKD 2017) und Verleihung des „Evangelischen Gütesiegels Familienorientierung“ (vgl. EKD 2019). Die EKD erforscht die Situation immer wieder empirisch und betreibt Ursachen- und Kulturanalysen in ihren Gliedkirchen. Es gibt ein Referat für Chancengerechtigkeit bei der EKD mit klar beschriebener Zielsetzung und Ordnung.

Bereits 1994 hat die EKD ein Frauenstudien- und Bildungszentrum in Gelnhausen eingerichtet. Dieses löste die EKD durch die Eröffnung des „Studienzentrums der EKD für Genderfragen“ seit 2014 ab, wie dessen „Auftrag und Geschichte“ auf der Webseite begründet werden. Dieses Studienzentrum hat demgemäß zum Ziel, „zur Gestaltung einer Kirche beizutragen, in der die Vielfalt menschlicher Begabungen auf allen Ebenen ohne Einschränkungen durch Geschlechtsrollen und Geschlechtsidentitäten zum Tragen kommt“. Zielgruppen sind die Funktions- und Leitungsebenen der EKD. Der Gleichstellungsatlas (vgl. EKD 2015) zählt ebenso zu den in diesen Bezügen entstandenen Publikationen wie Schriften wie „Sie ist unser bester Mann! Wirklich? Tipps für eine geschlechtergerechte Sprache“ (EKD 2020), „Hinschauen – Helfen – Handeln. Hinweise für den Umgang mit Verletzungen der sexuellen Selbstbestimmung durch beruflich und ehrenamtlich Mitarbeitende im kirchlichen Dienst“ (EKD 2012), „Gender Gaga?! Kritische Analysen der Anti-Gender-Bewegung und Gegenstrategien für die Kirche“ (epd 2017) oder „Reformation für Alle\*. Transidentität/Transsexualität und Kirche“ (dgti 2017). An dieser Stelle verweise ich auf die Fülle an Publika-

tionen, die das oben erwähnte Referat für Chancengerechtigkeit in einem umfangreichen Downloadverzeichnis vorhält.

Trotz solcher Maßnahmen fallen im Gleichstellungsatlas der EKD einige nach wie vor bestehende Ungleichheiten ins Auge. In den obersten Leitungsgremien der EKD herrscht nahezu Parität. In der Synode der EKD beträgt der Frauenanteil 46 %, im Rat der EKD 47 %. Auch an der Basis, also in den Gremien, die die Kirchengemeinden im Ort leiten<sup>3</sup>, ist das Verhältnis nahezu fifty-fifty. Doch je höher die Leitungsebene, desto mehr Männer bestimmen. Auf der mittleren Ebene beträgt der Männeranteil im Durchschnitt 58 %, auf der Ebene der Landessynoden 64 % (vgl. Studienzentrum der EKD für Genderfragen 2015, S. 23).

Den Anteil der Frauen im Pfarrerberuf gibt der Gleichstellungsatlas der EKD von 2015 mit 33 % an. Darüber zeigte sich seinerzeit Irmgard Schwätzer, die Präses der EKD-Synode, überrascht: „Gefühlt hatten wir den Eindruck, dass inzwischen mehr Pfarrerrinnen als Pfarrer in der Evangelischen Kirche Dienst tun. Realität ist, dass unter den Ordinierten 33 Prozent Frauen sind – immerhin“ (EKD 2015b). Augenfällig unterrepräsentiert sind Frauen in den Leitungsämtern auf der mittleren Ebene der Gliedkirchen. Lediglich 21 % der Dekane-/Superintendenten-Ämter sind mit Frauen besetzt (vgl. Studienzentrum der EKD für Genderfragen 2015, S. 28)<sup>4</sup>. An drei Fingern kann man die Frauen an der Spitze der Gliedkirchen abzählen. 16 Männer bekleiden das oberste Leitungsamt. Eine Bischöfin, Kirchenpräsidentin bzw. eine Präses gibt es nur in der Pfalz, Nordkirche, in Westfalen und in Kurhessen-Waldeck.

Überrascht hat die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck. Als deren Synode 2019 eine neue Person für das Bischofsamt zu bestimmen hatte, standen auf dem Wahlvorschlag nur zwei Kandidatinnen. Es war also von vorneherein klar: Der nächste Bischof wird eine Bischöfin.

Ein weiteres Ergebnis, das der Gleichstellungsatlas zutage gefördert hat: Die Teilzeitquoten von Frauen wie von Männern liegen über dem Bundesdurchschnitt (vgl. Studienzentrum der EKD für Genderfragen 2015, S. 39). Das bedeutet einerseits mehr Flexibilität, um Beruf, Familien- und Privatleben zu verbinden. Andererseits erhöht es die Herausforderung, für die eigene Existenz zu sorgen und für das Alter vorzusorgen. Allerdings ist die Datenbasis für den Bereich der Teilzeitarbeit derzeit noch nicht so valide erhoben, dass sich begründete Schlüsse ziehen lassen. Die vorliegenden Zahlen lassen sich unterschiedlich interpretieren, was die Vor- und Nachteile von Teilzeitarbeit in der Kirche betrifft.

Die Diakonie<sup>5</sup>, der evangelische Sozialverband, ist eine große Arbeitgeberin. Was die Bezahlung betrifft, stellt der Gleichstellungsatlas fest: „Mit zunehmender Vergütungsgruppe steigt der Männeranteil.“ Auf dem niedrigsten Gehaltsniveau innerhalb der Diakonie arbeiten zu 87 % Frauen. In der höchsten Verdienstklasse befinden sich

3 Die Bezeichnungen sind von Gliedkirche zu Gliedkirche unterschiedlich: Kirchenvorstand, Presbyterium etc.

4 Auch hier sind Bezeichnungen für das Leitungsamt auf der mittleren Ebene von Gliedkirche zu Gliedkirche unterschiedlich.

5 Die Diakonie will Geschlechtergerechtigkeit und Vielfalt in ihren Einrichtungen und Diensten stärken. Dazu hat sie 2019 eine repräsentative Erhebung unter den diakonischen Einrichtungen und Angeboten sowie Landes- und Fachverbänden durchgeführt. Vgl. Diakonie Deutschland (2019).

zwar immer noch mehrheitlich Frauen (57%). Die Männer mit 43 % sind jedoch hier im Vergleich zu ihrem Anteil auf den darunter liegenden Stufen überproportional vertreten (vgl. Studienzentrum der EKD für Genderfragen 2015, S. 46).

Beim Nachwuchs für den Pfarrberuf hat sich das Zahlenverhältnis mittlerweile umgekehrt. Unter den Theologiestudierenden sind es im Durchschnitt 60 % Frauen. Das verleitet zu der Annahme, dass die Zeit für die Frauen arbeite und es bald eher Gleichstellungsbeauftragte für Männer brauche. Auch gibt es die Annahme, die Ursache für ihre Unterrepräsentanz auf den höheren Leitungsebenen läge bei den Frauen selbst. Sie würden sich weit weniger als Männer auf Führungspositionen bewerben.

### „Kirche in Vielfalt führen“ von 2017

Beide Annahmen widerlegt die Studie „Kirche in Vielfalt führen“ (Nierop, Mantei & Schraudner 2017), die das Studienzentrum der EKD für Genderfragen 2017 herausgegeben hat. Das Erscheinungsjahr ist programmatisch: 2017 feierte die Evangelische Kirche in Deutschland 500 Jahre Reformation. Die Studie „Kirche in Vielfalt führen“ will Akzente setzen, an welchen Stellen die Kirche sich weiter reformieren muss. Den Willen, sich in die Tradition der Reformation zu stellen, dokumentiert das hervorgehobene Datum im Geleitwort: „Hannover, am Reformationstag 2017“ (ebd., S. 12).

Die Studie lenkt „den Blick auf die innerkirchliche Organisationskultur und deren Auswirkungen auf die Attraktivität hauptamtlicher Leitungsgremien auf mittlerer Ebene. Sie geht davon aus, dass erst durch das Sichtbarmachen kulturinhabender Mechanismen effektive Problemlösungsstrategien definiert und geeignete Maßnahmen bestimmt und eingesetzt werden können“ (ebd., S. 11).

Das Studienzentrum hat die Studie in Kooperation mit dem Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation erstellt. Die Daten und Ergebnisse beruhen auf 45 qualitativen Zielgruppen-Interviews in fünf Gliedkirchen, die regionale und konfessionelle Vielfalt innerhalb der EKD abbilden sollen (vgl. ebd., S. 25 f.). Die Studie setzt am Befund des Gleichstellungsatlas an, dass Frauen auf Leitungsebenen in den Gliedkirchen, insbesondere der mittleren, auffallend wenig vertreten sind.

Von Interesse für die Signalwirkung im Blick auf die Gewinnung theologischen Nachwuchses ist der Grundsatz, von dem die Studie ausgeht: „Die Vielfalt in einer Organisation ist ein Indikator für ihre Aufgeschlossenheit gegenüber Wandlungsprozessen und ihre Innovationsfähigkeit“ (ebd., S. 28). Das begründet die Aufmerksamkeit der Evangelischen Kirche für Diversität nicht nur theologisch als Bekenntnis zu gottgegebener Individualität. Es formuliert ein Interesse der Evangelischen Kirche als eine Organisation, die sich als reformfähig erweisen will.

### Kirche als lernende Organisation – Kultur und/versus Aktionsprojekte

Als Ziel beschreibt die Studie „Kirche in Vielfalt führen“:

„Vielfalt zulassen, wertzuschätzen und zu nutzen bedeutet demnach, die Unterschiedlichkeit von Menschen anzuerkennen. Ausschlüsse oder Benachteiligungen aufgrund von Zuordnungen von Geschlecht, sexueller Orientierung, Alter, Behinderung, Herkunft, Ethnie, Religion oder ‚Rasse‘ sollen so verringert werden. Vielfalt bedeutet zudem, die Zunahme von vielfältigeren Lebensrealitäten und -verhältnissen der Menschen zu berücksichtigen.“ (Nierop, Mantei & Schraudner 2017, S. 21)



Die Macher:innen der Studie stellen fest: Es liegt nicht an fehlender Bereitschaft der Frauen, dass sie auf Leitungsebenen der Evangelischen Kirche unterrepräsentiert sind. Theoretisch gibt es „genügend qualifizierte Pfarrerinnen im geeigneten Alter“ (ebd., S. 33). Es reiche auch nicht, allein auf die wachsende Zahl weiblicher Studienabsolventinnen zu setzen. Das Ungleichgewicht zwischen Männern und Frauen in dieser Hinsicht habe kulturelle Ursachen. Die Studie benennt Faktoren, die sich über die Gleichstellung von Frau und Mann hinaus auf den Umgang mit Diversität in verschiedener Hinsicht beziehen lassen. Ich greife einige heraus:

- Die Kultur innerhalb der Evangelischen Kirche ist vielfältig und dadurch miteinander divergierend. Die Evangelische Kirche organisiert sich auf allen Ebenen partizipativ. Das gehört zu ihrem Selbstverständnis. In Spannung zu diesem Egalitätsanspruch gibt es trotzdem Hierarchiestrukturen. Das ist eine Herausforderung für diejenigen, die sich auf die Evangelische Kirche als Berufsfeld einlassen (vgl. ebd., S. 39).
- Praktischer Ausdruck des partizipativen Selbstverständnisses ist, dass in der Evangelischen Kirche gewählte Gremien über die Besetzung der meisten Stellen und Positionen entscheiden. Innerhalb des Gremiums herrschen oft unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche die weichen und welche die harten Kriterien für die Wahl einer Bewerberin oder eines Bewerbers sind (vgl. ebd., S. 93).
- Es gibt eine Gleichzeitigkeit von Beharrungstendenzen und Wandel der Geschlechternormen (vgl. ebd., S. 56). Stereotype Rollenbilder wirken fort. Der Wandel „bleibt vornehmlich rhetorischer Natur“ (ebd., S. 57).
- Die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf ist eine Herausforderung, die oft die Personen je für sich bewältigen müssen. Das gibt Gestaltungsfreiheit, kann aber auch abschreckend wirken.
- Frauen unterliegen einer „doppelten Anforderungslogik“ (ebd., S. 51): Sie sollen fürsorglicher, kommunikativer sein und gleichzeitig Sachlichkeit und Kompetenz beweisen. Das lässt sich auf andere übertragen, deren Sein und Lebensweise als besonders empfunden wird. Sie müssen mit positiv wie negativ konnotierten Klischees umgehen, z. B. „Schwule sind sensibler und haben Stil“. Zugleich stehen sie oder setzen sie sich selbst unter den Druck, doppelt zu beweisen, dass sie genauso gut sind wie andere Pfarrer:innen.

### 3.12.4. Perspektiven

Am Ende der Studie „Kirche in Vielfalt führen“ stehen Empfehlungen (vgl. Nierop, Mantei & Schraudner 2017, S. 80 ff.), wie Kirche Diversität wertschätzend und wertschöpfend einbeziehen kann. Demnach kommt es darauf an, dass die Personalverantwortlichen plurale Zugänge und Wege im Beruf zulassen und unterstützen. Die Stichworte lauten Ermutigung und Empowerment, die ich als entscheidend erlebt habe.

Wird mir ausschließlich signalisiert, welch schwieriger „Fall“ ich bin, dann bekommt der Bezug zur Kirche als Arbeitgeberin den Beigeschmack eines Gnadenaktes, auf den ich kein Recht habe, für den ich vielmehr dankbar sein müsse. Begegnet mir dagegen von vorneherein eine Kultur, die mich willkommen heißt und sich freut, dass ich mich mit meiner Geschichte, meinen Begabungen und meiner Kompetenz einbringen will, ist das der Beginn einer wunderbaren Beziehung, die gewinnbringend und segensreich für alle Beteiligten wirken kann.

Zu Ermutigung und Empowerment gehört, dass die jeweils Verantwortlichen fragen, was die- oder derjenige braucht, um gut arbeiten zu können. Dabei müssen die Vorgesetzten nicht alles selbst leisten. Aber sie müssen wissen, wo sie sich nach den jeweiligen Unterstützungssystemen der Landeskirchen – den Beauftragten, den gezielten Fortbildungs- und Förderprogrammen etc. – erkundigen und deren Ressourcen „anzapfen“ können. Es braucht Personalverantwortliche, die Diversität nicht als Störfaktor, sondern als Gewinn begreifen. Menschen sollen (und können) nicht passend gemacht werden, damit sie leistungs- und normkonform funktionieren. Die Arbeitskultur in der Kirche will so gestaltet sein, dass Menschen darin ihr Potenzial entfalten können.

Die Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben ist ein zentrales Kriterium dafür, wie attraktiv kirchliche Berufe sind. Dafür braucht es klare Anforderungsprofile für die verschiedenen Stellen. Stellenausschreibungen in den kirchlichen Amtsblättern sind oft eher poetisch geschrieben, als dass sie substanziellen Aufschluss über die konkret erforderlichen Fähigkeiten und Erwartungen geben. Bei aller Bereitschaft, sich mit ganzem Herzen auf einen kirchlichen Beruf einzulassen, müssen die Freiräume erkennbar und geschützt sein, in denen die und der Einzelne samt denjenigen, die zu ihr und ihm gehören, sagen können: „Hier bin ich Mensch, hier darf ichs sein!“ (Goethe).

Auf der Seite der Personalauswählenden – das sind in der Evangelischen Kirche, wie gesagt, meistens gewählte und damit unterschiedlich zusammengesetzte Gremien, beim Kirchenvorstand angefangen – sind die Bereitschaft und die Kompetenz gefordert und zu fördern, die Bewerbenden nicht nach stereotypen Zuschreibungen zu beurteilen, sondern in ihrer Individualität zu sehen.

Menschen brauchen – neben Wertschätzung – Ermutigung. Mehr Personen, als sich für gewöhnlich bewerben, haben das Zeug für eine Stelle, aber trauen sich nicht von alleine, ihren Hut in den Ring zu werfen. Das Kino im Kopf an Bedenken, dass man mit der eigenen besonderen Situation wahrscheinlich sowieso nicht zum Zuge komme, läuft bereits, bevor der eigentliche Film angefangen hat. Insofern zählen Signale wie die Formulierung in einer Ausschreibung, dass eine Gemeinde oder ein kirchlicher Arbeitsbereich auf Gleichstellung und Diversität im Team Wert legt.

Großartig die Vorgesetzten, die eine aktive Personalpolitik betreiben und Menschen gezielt ansprechen, die sie mit ihrem individuellen Profil für eine Stelle gewinnen wollen, und dabei in der Lage sind, über das schon immer so Gewesene hinauszudenken. Freilich kann das auch zu der Konstellation führen, dass sich eine heterosexuelle Singlefrau und ein mit einem Mann verheirateter Mann auf dieselbe

Stelle bewerben. Beide bringen vergleichbare Expertise für den Job mit. Das Auswahlgremium muss sich also für eine Diversität und gegen die andere entscheiden. Nach meiner Erfahrung kommt es dann auf das Quantum Sympathie an, das den Ausschlag für die eine oder für den anderen gibt. Sichtbare Vielfalt erleichtert keine Qual der Wahl. Aber es ist viel gewonnen, wenn das Mehr an Möglichkeiten überhaupt zutage treten darf.

Behutsamkeit im Umgang miteinander gilt für alle Beteiligten. Wer präsent hat, wie lange es braucht, die eigene Eigenart zu akzeptieren, wird nicht erwarten, dass die anderen sofort „Ja und Amen“ sagen. Den verschiedenen Beteiligten die Zeit gönnen, die sie benötigen, um sich mit ihnen bislang unvertrauten Besonderheiten anzufreunden, gehört zu einem guten „Diversity Management“. Freilich darf diese Zeit des Anfreundens nicht von Ewigkeit zu Ewigkeit dauern.

Die Herausgeber:innen der Studie „Kirche in Vielfalt führen“ sprechen auch die Ausbildungssituation an. Sie empfehlen, die Vielfalt kirchlicher Berufswege bereits im Theologiestudium stärker zu thematisieren und im Vikariat, also der praktischen Ausbildungsphase, den Blick für verschiedene Optionen über das Gemeindepfarramt hinaus zu öffnen (vgl. Nierop, Mantei & Schraudner 2017, S. 95). Darüber hinaus gilt es nach meiner Überzeugung, das Gemeindepfarramt als das klassische Betätigungsfeld nicht allein in seinen vertrauten Furchen vorzustellen. Was Pfarrer:innen so machen, ist in sich divers und braucht Menschen, die sich mit ihrer Diversität, mit Verve und Wonne darauf einlassen. Dass das nicht nur so sein darf, sondern gewollt ist, das ist der Türöffner – oder „Kirchturmfenster-Öffner“, um zum Bild am Anfang dieses Beitrags zurückzukehren.

Das Pfarrerrinnen-Ehepaar Ellen und Stefanie Radtke öffnet die Fenster im Turm ihrer Dorfkirche mit der Botschaft ins Land: „Wir sind Anders Amen! Wir sind queer, und wir sind hier!“ Diese Öffnung liegt im Auftrag der Kirche begründet. Die Menschen und deren Lebenssituationen, für die die Evangelische Kirche da sein will, sind vielfältig. Sie waren es schon immer. Die Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft haben die Vielfalt lediglich mehr zutage treten lassen.

Das Bild von den sich öffnenden Fenstern der Dorfkirche ist ausbaufähig, es bietet vielfältige Horizont- und Landschaftserweiterungen. So wird aus Enge Weite mit zahlreichen Perspektiven. Denn Diversität erschöpft sich nicht im Lesbisch- und Queer-Sein. An der Kirche dürfen sich weitere Fenster und Türen öffnen für Menschen mit ihrer je eigenen Eigenart, für die im Haus Gottes Platz ist. Nicht als zu bemitleidende Seelsorgefälle, sondern – biblisch gesprochen – als die Töchter und Söhne Gottes mit ihren Charismen und Brüchen, mit ihrem Scheitern und ihren Talenten. Das ist Kirche mit Anziehungskraft und Ausstrahlung in die Häuser und ins Land hinein – und aus diesen wieder heraus!

## Literatur

- Bedford-Strohm, H. & Jung, V. (Hg.) (2015). *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung*. Die fünfte EKD (Evangelische Kirche in Deutschland)-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität (dgti) e. V. (Hg.) (2017). *Reformation für Alle\**. *Transidentität/Transsexualität und Kirche*. Verfügbar unter <https://www.dgti.org/download-archiv/send/2-public/27-reformation-fuer-alle-transidentitaet-transsexualitaet-und-kirche.html> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Diakonie Deutschland (Hg.) (2019). *Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Diakonie*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.diakonie.de/fileadmin/user\\_upload/Diakonie/PDFs/Ueber\\_Uns\\_PDF/191213\\_Gleichstellungsatlas\\_Diakonie\\_Web.pdf](https://www.diakonie.de/fileadmin/user_upload/Diakonie/PDFs/Ueber_Uns_PDF/191213_Gleichstellungsatlas_Diakonie_Web.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- dpa-Video über „Anders Amen“ (o. J.). Verfügbar z. B. unter: <https://www.msn.com/de-de/unterhaltung/tv/pastorinnen-ehepaar-auf-dem-land-«anders-amen»-auf-youtube/vi-BBZog3f> (Zugriff am: 12.06.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (o. J.). *Die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.ekd.de/Synode-der-EKD-Parlament-der-evangelischen-Kirche-14040.htm> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (o. J.). *Rat der EKD*. Verfügbar unter <https://www.ekd.de/Rat-10774.htm> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (o. J.). *Referat für Chancengerechtigkeit*. Verfügbar unter <https://www.ekd.de/referat-chancengerechtigkeit-ekd-24393.htm;%20https://www.ekd.de/referat-fuer-chancengerechtigkeit-24557.htm> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (o. J.). *Referat für Chancengerechtigkeit. Materialien und Projekte*. Verfügbar unter <https://www.ekd.de/materialien-positionen-projekte-chancengerechtigkeit-ekd-24560.htm> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2020). *Sie ist unser bester Mann. Wirklich? Tipps für eine geschlechtergerechte Sprache*. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Sie\\_ist\\_unser\\_bester\\_Mann\\_Gendergerechte\\_Sprache\\_2020.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Sie_ist_unser_bester_Mann_Gendergerechte_Sprache_2020.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (EKD) (2019). *Evangelisches Gütesiegel Familienorientierung erstmals verliehen*. 19.09.2019 in Berlin. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Die\\_Festveranstaltung\\_am\\_19\\_9\\_2019\\_Berlin.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Die_Festveranstaltung_am_19_9_2019_Berlin.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2018). *Die richtige Person am richtigen Platz! Bewerbungsverfahren gestalten. Eine Arbeitshilfe (nicht nur) für Kirchengemeinden*. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Die\\_richtige\\_Person\\_am\\_richtigen\\_Platz.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Die_richtige_Person_am_richtigen_Platz.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2017). *Audit berufundfamilie. Das Zertifikat 2017*. Verfügbar unter <https://www.ekd.de/Audit-Beruf-und-Familie-Kirchenamt-15378.htm> (Zugriff am: 28.02.2020).

- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2015a). *Engagement und Indifferenz Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis*. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/ekd\\_v\\_kmu2014.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_v_kmu2014.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2015b). *Gleichstellungsatlas der evangelischen Kirche in Deutschland* erschienen. Pressemitteilung vom 03.05.2015. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/pm26\\_2015\\_gleichstellungsatlas.htm](https://www.ekd.de/pm26_2015_gleichstellungsatlas.htm) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2012). *Hinschauen – Helfen – Handeln. Hinweise für den Umgang mit Verletzungen der sexuellen Selbstbestimmung durch beruflich und ehrenamtlich Mitarbeitende im kirchlichen Dienst*. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/20120828\\_hinschauen\\_helfen\\_handeln.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/20120828_hinschauen_helfen_handeln.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (10.11.2010). *Kirchengesetz zur Regelung der Dienstverhältnisse der Pfarrerrinnen und Pfarrer in der Evangelischen Kirche in Deutschland (Pfarrdienstgesetz der EKD – PfdG.EKD)*. Verfügbar unter <https://www.kirchenrecht-ekd.de/document/14992> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (10.11.1989). *Die Gemeinschaft von Frauen und Männern in der Kirche*. Bad Krozingen. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Synodenbeschluss%20Gemeinschaft%20von%20Frauen%20und%20Maennern.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Synodenbeschluss%20Gemeinschaft%20von%20Frauen%20und%20Maennern.pdf), Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) (Hg.) (o. J.). *Synode der EKHN*. Verfügbar unter <https://www.ekhn.de/ueber-uns/aufbau-der-landeskirche/kirchensynode.html> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) (Hg.) (o. J.). *Das Berufsportal der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau*. Verfügbar unter <https://machdochwasduglaubst.ekhn.de/startseite.html> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) (Hg.) (2018). *Zum Bilde Gottes geschaffen. Transsexualität in der Kirche*. Verfügbar unter <https://unsere.ekhn.de/themen/umgang-mit-transsexualitaet.html>. (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) (Hg.) (2016). *Handreichung für die Gestaltung des gemeindlichen Pfarrdienstes*. Verfügbar unter [https://unsere.ekhn.de/fileadmin/content/ekhn.de/download/intern/kirchenvorstand/pfarrdienstordnung/Handreichung\\_Gestaltung\\_gemeindlicher\\_Pfarrdienst.pdf](https://unsere.ekhn.de/fileadmin/content/ekhn.de/download/intern/kirchenvorstand/pfarrdienstordnung/Handreichung_Gestaltung_gemeindlicher_Pfarrdienst.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Evangelischer Pressedienst (epd) (2017). *Gender Gaga?! Kritische Analysen der Anti-Gender-Bewegung und Gegenstrategien für die Kirche*. Fachtagung im Ökumenischen Forum Hafencity, 05.12.2016. epd-Dokumentation, Nr. 42, 17.10.2017. Frankfurt am Main. Verfügbar unter <https://www.ekir.de/gender/Downloads/epd-Doku-Gender-Gaga.pdf> (Zugriff am: 28.02.2020).

- Georg-August-Universität Göttingen (Hg.) (o. J.). *Projekt zur Studienmotivation und den Bildern des Pfarrberufs. Fragen zum Projekt an Maximilian Baden*. Verfügbar unter <http://www.uni-goettingen.de/de/85985.html> (Zugriff am: 28.02.2020); Projektbeschreibung: <https://www.uni-goettingen.de/de/87338.html> (Zugriff am: 12.06.2020).
- Goethe-Universität Frankfurt am Main (Hg.) (o. J.). *Master in Theologie! Berufsbegleitender Masterstudiengang „Evangelisch-Theologische Studien“*. Verfügbar unter [https://www.uni-frankfurt.de/78533540/Evangelisch\\_Theologische\\_Studien\\_\\_Master](https://www.uni-frankfurt.de/78533540/Evangelisch_Theologische_Studien__Master) (Zugriff am: 12.06.2020).
- Lüdke, K.-P. (2020). Josef und ihre Geschwister. Transidentität in der Bibel als Herausforderung für Kirche und Gemeinden. *Deutsches Pfarrerbblatt*, Ausgabe 1/2020. 120. Jahrgang. Verfügbar unter [https://www.pfarrerverband.de/pfarrerblatt/archiv?tx\\_pvpfarrerblatt\\_pi1%5Baction%5D=show&tx\\_pvpfarrerblatt\\_pi1%5Bcontroller%5D=Item&tx\\_pvpfarrerblatt\\_pi1%5Bitem%5D=4906&cHash=4a83eb10d6f2bd3b3b50aef52e10b95b](https://www.pfarrerverband.de/pfarrerblatt/archiv?tx_pvpfarrerblatt_pi1%5Baction%5D=show&tx_pvpfarrerblatt_pi1%5Bcontroller%5D=Item&tx_pvpfarrerblatt_pi1%5Bitem%5D=4906&cHash=4a83eb10d6f2bd3b3b50aef52e10b95b) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Nierop, J., Mantei, S. & Schraudner, M. (Hg.) (2017). *Kirche in Vielfalt führen. Eine Kulturanalyse der mittleren Leitungsebene der evangelischen Kirche mit Kommentierungen*. Hannover: creo-media. Verfügbar unter <https://www.gender-ekd.de/download/Kirche%20in%20Vielfalt%20fuehren.pdf> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Philipps-Universität Marburg (Hg.) (o. J.). *Master of Theology (M.Th.)*. Verfügbar unter <https://www.uni-marburg.de/de/fb05/studium/studiengaenge/master>; <https://www.uni-marburg.de/de/zww/angebote/weiterbildende-angebote-1> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Radtke, E. & S. (15.01.2020). „*Anders Amen. Wir sind queer*“. Evangelischer Kirchenfunk Niedersachsen-Bremen GmbH. Verfügbar unter [https://www.youtube.com/channel/UC8GQAXuJ\\_DpNg6hu1HHM73w/featured](https://www.youtube.com/channel/UC8GQAXuJ_DpNg6hu1HHM73w/featured) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hg.) (o. J.). *Profil des weiterbildenden Masterstudiengangs „Theologische Studien“*. Verfügbar unter <https://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/theologie/studium/ma-theolstud/profil.html> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Staffen-Quandt, D. (28.04.2019). Kirche und Identität. Transsexualität in der evangelischen Kirche. *Sonntagsblatt 360 Grad Evangelisch*. Verfügbar unter <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/kirche/transsexualitaet-der-evangelischen-kirche> (Zugriff am: 12.06.2020).
- Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für Genderfragen (Hg.) (o. J.). *Auftrag und Geschichte*. Verfügbar unter [https://www.gender-ekd.de/studienzentrum/auftrag\\_und\\_geschichte.html](https://www.gender-ekd.de/studienzentrum/auftrag_und_geschichte.html) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für Genderfragen und Konferenz der Genderreferate und Gleichstellungsstellen in den Gliedkirchen der EKD (Hg.) (2019). *Einführung des Frauenwahlrechts in den Evangelischen Landeskirchen. Ergänzungsband 2 zum Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der evangelischen Kirche in Deutschland*. Hannover. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds/doc/Ergaenzungsband\\_Frauenwahlrecht.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds/doc/Ergaenzungsband_Frauenwahlrecht.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).

- Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für Genderfragen (Hg.) (2017). *Gleichstellung im geistlichen Amt. Ergänzungsband 1 zum Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der evangelischen Kirche in Deutschland*. Hannover. Verfügbar unter <https://www.gender-ekd.de/download/Gleichstellung%20im%20geistlichen%20Amt.pdf> (Zugriff am: 28.02.2020).
- Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für Genderfragen (Hg.) (2015). *Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der evangelischen Kirche in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. Hannover. Verfügbar unter [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Gleichstellungsatlas\\_1\\_2\\_16.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Gleichstellungsatlas_1_2_16.pdf) (Zugriff am: 28.02.2020).
- Vorländer, D. (2010). Zwischen Schürze und Talar. In B. Zeitler (Hg.), *Lasst euer Licht leuchten! 75 Jahre Theologinnenkonvent in Bayern. Einblicke und Ausblicke*, S. 48–51. Kiel: Buchwerft-Verlag.

## Autor

Martin Vorländer ist evangelischer Pfarrer und Rundfunkbeauftragter für den Hessischen Rundfunk im Medienhaus Frankfurt a. M.

## 3.13. Diversität und Islam in Deutschland

RABEYA MÜLLER

### Abstract

Die Imamausbildung ist ein brisanter Punkt in der gegenwärtigen Diskussion um die Stellung des Islams in Deutschland. Es leben ca. 4,4 bis 4,7 Millionen Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland, die allerdings aus einer Vielzahl von Herkunftsländern kommen. Andere sind gebürtige Deutsche, manche mit, manche ohne Migrationshintergrund. Ob diese Menschen nun stark religiös orientiert sind oder nicht, hat nichts mit der Tatsache zu tun, dass sie manchmal die Unterstützung einer Imamin oder eines Imams benötigen, besonders wenn es um familiäre Angelegenheiten wie z. B. Hochzeiten oder Beerdigungen geht. Aber an welche Imaminnen und Imame – mit welcher Vorbildung und Glaubenspraxis, welchen Kompetenzen und Befugnissen und welchem gemeindlichen Umfeld – können sich die gläubigen Musliminnen und Muslimen in Deutschland wenden? Wie sind diese ausgebildet, inwiefern sind sie auf die besonderen Lebensumstände von Musliminnen und Muslimen in Deutschland vorbereitet und hierfür (interkulturell empathisch) qualifiziert? Die besonderen Umstände des (reformierten) Islams in Deutschland stellen entsprechende Anforderungen an die Imamausbildung in Deutschland. Dazu nimmt der vorliegende Beitrag folgende Fragen in den Blick: Wie ist die Ausbildungssituation von Imaminnen und Imamen in Deutschland gegenwärtig? Wer kann diesen Beruf überhaupt ergreifen? Wer bildet diese wie – in welchem Geiste und mit welchen Bildungs- und Qualifikationszielen – aus? Wer stellt die Berufsabsolventinnen und -absolventen ein? Wie gestaltet sich die Imamausbildung gerade unter (den bislang vernachlässigten) Diversitäts- und Genderaspekten, die für eine adäquate Seelsorge und Lebensbegleitung der Musliminnen und Muslime in Deutschland zentral ist? Worin liegen hier Zukunftspotenziale einer modernen Ausbildung, um neue Ansätze und Perspektiven der Nachwuchsgewinnung für den Imamberuf in Deutschland zu entwickeln und umzusetzen? Wo liegen mögliche interreligiöse Anknüpfungspunkte z. B. mit der Priesterausbildung in den christlichen Kirchen oder der Rabbinerausbildung im Judentum? Der Beitrag erörtert diese Fragen und mögliche Gestaltungsansätze aus der persönlichen Sicht einer Imamin in Deutschland. Es ist wünschenswert, über diese Thesen innerhalb des Islams, aber auch mit anderen Religionsgemeinschaften ins Gespräch zu kommen.

**Schlagnote:** Imam/Imamin, Gemeindeleitung, Gleichstellung, Islamische Theologie, kultureller Wandel

Imam training is an explosive issue in the current discussion about the position of Islam in Germany. Approximately 4.4 to 4.7 million people of Muslim faith live in Germany, although they come from a variety of countries of origin. Others are native Germans, some with, some without a migration background. Whether or not these people



are strongly religiously oriented has nothing to do with the fact that they sometimes need the support of an imam, especially when it comes to family matters such as weddings or funerals. But to which imams – with which educational background and religious practice, which competences and powers and which community environment – can believing Muslims in Germany turn to? How are they trained, to what extent are they prepared for the special living conditions of Muslims in Germany and are they qualified for this (in terms of being interculturally empathetic)? The special circumstances of (Reformed) Islam in Germany place corresponding demands on imam training in Germany. The present contribution focuses on the following questions: How is the training situation of imams in Germany at present? Who can actually take up this profession? Who trains them and how – in what spirit and with what educational and qualification goals? Who hires the professional graduates? How does the training of imams develop, especially in view of the (hitherto neglected) diversity and gender aspects that are central to adequate pastoral care and life support for Muslims in Germany? What are the future potentials of modern training in order to develop and implement new approaches and perspectives for recruiting young people for the imam profession in Germany? Where are possible interreligious points of contact, e. g. with training for priests in Christian churches or training for rabbis in Judaism? This article discusses these questions and possible approaches to shaping the profession from the personal perspective of an imam in Germany. It is desirable to discuss these theses within Islam, but also with other religious communities.

**Keywords:** imam, community leadership, equality, Islamic theology, cultural change

### 3.13.1. Entwicklung des Wirkens von Imaminnen und Imamen in Deutschland

Statistisch gesehen, gibt es in Deutschland zwischen 4,4 und 4,7 Millionen Musliminnen und Muslime (vgl. Website des BMBF<sup>1</sup>). Nicht alle sind streng religiös orientiert, haben aber bei bestimmten, vor allem familiären Ereignissen wie Geburt, Heirat oder Tod sowie an islamischen Feiertagen einen entsprechenden (seelsorgerlichen) Betreuungsbedarf. Die Ausbildung von Imaminnen und Imamen ist in Deutschland von der – geschichtlich bedingten – Diversität der unterschiedlichen muslimischen Gruppierungen geprägt.

Die ersten, in Deutschland auf diesem Gebiet tätigen Menschen waren mehrheitlich ehrenamtliche Laienvorbeter:innen, die nur in den seltensten Fällen eine entsprechende Ausbildung im Ausland erhalten hatten. Die Tätigkeit beschränkte sich auch meist auf die Funktion des Vorbetens, um die tägliche Religionsausübung in den einzelnen Gemeinden gewährleisten zu können. Obwohl der Islam durchaus eine Geschichte in Deutschland zu verzeichnen hat, beginnt „seine Präsenz“ im Bewusstsein

<sup>1</sup> Laut Mediendienst Integration (2016, S. 45) waren es vor ein paar Jahren noch ca. 4 Millionen.

der meisten Menschen erst in den späten 1960er- und vor allem 1970er-Jahren, zur Zeit des Zuzugs der sogenannten Gastarbeiter:innen.

Die Religion stellte für die Menschen muslimischen Glaubens eine Konstante dar, die ihnen sowohl seelischen als auch alltäglichen Halt bot. Zwar war das für die Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus anderen Ländern ebenfalls so, aber diese gehörten mehrheitlich christlichen Konfessionen an und fanden in den meisten Fällen eine entsprechende Infrastruktur vor, die ihnen half, sich in bestehende Gemeinden zu integrieren oder, sprachlich differenziert, selbst eigene Gemeinden aufzubauen.

Das galt nicht für die Muslime und Musliminnen. Denn der Islam war und ist (bis heute) nicht Körperschaft des Öffentlichen Rechts, was das Agieren in den einfachsten Basisbereichen erschwerte. So waren die Musliminnen und Muslime gezwungen, zunächst einmal Vereine zu gründen, um überhaupt ein Gemeinschaftskonto einrichten und Räumlichkeiten anmieten zu können. Eine größere Gruppe erhielt bei der Finanzierung entsprechende Hilfen aus dem jeweiligen Heimatland, aber anderen war es entsprechend wichtig, sich jeweils voneinander abzugrenzen, sodass sie ihre eigenen Gemeinden gründeten.

Im März 2007 wurde in Köln der Koordinierungsrat der Muslime (KRM) in Deutschland gegründet, der turnusgemäß halbjährlich aus jeweils einem der vier Gründungsinstitutionen einen Sprecher bestimmt. Diese Gründungsmitglieder waren die Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion (DITIB), der Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (IRD), der Zentralrat der Muslime (ZMD) und der Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ). Seit Juli 2019 gehören die Union der Islamisch-Albanischen Zentren und der Zentralrat der Marokkaner ebenfalls dem KRM an. Die Zentralverwaltungen der Mitglieder des KRM befinden sich fast alle in Köln und Umgebung. Die KRM-Mitglieder selbst haben zahlreiche Gemeinden in ganz Deutschland und sind vorwiegend traditionell konservativ orientiert.

Im Mai 2010 wurde der Liberal-Islamische Bund (LIB) gegründet, der sich nicht nur, wie die anderen muslimischen Organisationen auch, zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bekannte<sup>2</sup>, sondern auch bestrebt ist, die Grundsätze von Diversität und Gleichberechtigung direkt umzusetzen, indem z. B. Frauen nicht nur für lehrende Aufgaben eingesetzt werden, sondern auch die des Vorbetens und andere Aufgaben wie z. B. Eheschließungen, Beerdigungen, Seelsorge, die zur Gemeindeleitung gehören, innehaben. Allerdings sind die beim LIB engagierten Musliminnen und Muslime nur ehrenamtlich tätig.

Die geschichtliche Entwicklung der muslimischen Gemeinden in Deutschland zeigt, dass diese vor allem in den Jahren der Einwanderung muslimischer Gastarbeiter:innen eine „Heimat“ boten, was auch dadurch zum Ausdruck kam, dass die Predigten und das gesamte Gemeindeleben in der jeweiligen Herkunftssprache stattfanden. Nur das Gebet wurde in Arabisch, der sakralen Sprache des Islams, abgehalten.

Im Lauf der Jahre bildete sich das Bedürfnis nach Islamischem Religionsunterricht (IRU) aus. Die Anzahl der muslimischen Kinder nahm zu, und gemäß dem

---

2 Vgl. zu dieser Thematik ausführlich die AIWG-Expertise „Grundgesetz, Religionsfreiheit und Islam“ (Ceylan 2019).

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland besteht nach §7,3 GG ein Rechtsanspruch auf Religionsunterricht für in Deutschland anerkannte Religionsgemeinschaften.

Für viele Eltern war es auch ein Bedürfnis, ihre Religion in der Schule repräsentiert zu sehen und die Kinder nicht mehr ausschließlich in die Moschee zu schicken, damit sie dort etwas über die eigene Religion erfahren sollten. Die Eltern waren zudem oft nicht mehr in der Lage, religiöses Wissen an ihre Kinder weiterzugeben, weil sie selbst nur rudimentäre Kenntnisse besaßen oder auch ausschließlich im traditionellen Sinne erzogen worden waren. Vielen war klar, dass es einer zeitgemäßen Pädagogik bedurfte und vor allem eines didaktisch sinnvollen Unterrichts in deutscher Sprache.

Beides war in den meisten Moscheen nicht umsetzbar, meist weil es bei den aus den verschiedenen muslimischen Ländern – nur für kurze Zeit – entsandten Lehrkräften und Imamen an Sprachkenntnissen oder an pädagogischen Kenntnissen und Fähigkeiten oder beidem fehlte, wie es Rohe treffend beschreibt: „Mit der zunehmenden Erkenntnis, dass ein großer Teil der Betroffenen auf Dauer in Deutschland bleiben würde, und der wachsenden Zahl muslimischer Deutscher wurde dieses System inhaltlich und pädagogisch anachronistisch“ (Rohe 2016, S. 289 f.). So wurden theologisch ausgebildeten Personen aus den entsprechenden Herkunftsländern der hier lebenden Menschen muslimischen Glaubens oft im Vierjahresrhythmus ausgetauscht, d. h., wenn sie erst einmal Deutsch gelernt hatten, wurden sie rückbeordert, und eine neue Vertretung nahm ihren Platz ein. Im Gegensatz dazu bleiben z. B. evangelische Pfarrer:innen meistens ca. sieben Jahre z. B. in der Türkei.

### 3.13.2. Gewinnung und Auswahl junger Menschen für den Imamberuf

Der Bedarf an Nachwuchskräften im Imamberuf ist unübersehbar, auch wenn sich dieser nicht klar beziffern lässt. Die unsichere statistische Lage hängt vor allem auch damit zusammen, dass die Anzahl der benötigten Imaminnen und Imame von der Anzahl der muslimischen Gemeinden in Deutschland abhängt. Es wird angenommen, dass auf eine muslimische Gemeinde ein:e Imam:in komme. Das Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat geht auf seiner Website „Islam in Deutschland“ unter Berufung auf die von der Deutschen Islam Konferenz in Auftrag gegebene Studie „Islamisches Gemeindeleben in Deutschland“ (Halm, Sauer, Schmidt et al. 2012), die erstmals belastbare quantitative Daten vorhält, aktuell von 2.350 Moscheegemeinden in Deutschland aus, ein:e Imam:in gebe es in 2.180 Gemeinden, von denen wie bisher ein Großteil aus der Türkei für einen befristeten Zeitraum entsendet werde. Die Beschäftigungsformen sind vielfältig (vgl. Ceylan 2019, S. 10; Pick 08.06.2018), sodass die von der Gemeinde angestellten Imaminnen und Imame nur eine Teilgruppe darstellen. Neben diesen sind verbeamtete Imame aus dem Ausland (ca. 40% in den türkisch-islamischen Gemeinden der DITIB), pensio-

nierte und ehrenamtliche Imame in Deutschland tätig. Die Berufsaussichten, verbunden mit der – vor allem durch die Nichtanerkennung des Islams als Körperschaft des öffentlichen Rechts gegebenen – finanziellen Unsicherheit, sind nicht besonders attraktiv, sodass die Nachwuchsgewinnung schwierig bleiben wird, auch wenn das Studium der Islamischen Theologie bei jungen Menschen großen Anklang findet. Diese wollen mit ihrer Studienwahl vor allem das Image des Islams in Deutschland verbessern und sich für die Musliminnen und Muslime wie für die Gesamtgesellschaft engagieren (vgl. Dreyer & Wagner 2020, S. 24). Dabei spielt auch die Frage der Gestaltungsfreiheit einer Imamin oder eines Imams bei der Ausübung der Gemeindetätigkeit eine große Rolle, die maßgeblich von der religiösen Ausrichtung der Gemeinde abhängt.

Als künftige Voraussetzungen für die Ausübung des Imamberufs durch die jüngere Generation in Deutschland zeichnen sich das Theologiestudium und die anschließende Ausbildung in einem Seminar ab. Beide Ausbildungsabschnitte – wobei noch nicht klar ist, ob diese zeitgleich oder/und in zeitlicher Abfolge durchlaufen werden sollen – befinden sich in Deutschland nach wie vor in der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung.

Seit 2011 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an den Universitäten Tübingen, Frankfurt/Gießen, Münster, Osnabrück und Erlangen-Nürnberg Zentren für Islamische Theologie eingerichtet, seit 2019 auch in Berlin (Humboldt-Universität) und in Paderborn, um „islamische Religionslehrerinnen und -lehrer für den bekenntnisorientierten Schulunterricht auszubilden und ein wissenschaftlich fundiertes Studium von Religionsgelehrten im staatlichen Hochschulsystem in deutscher Sprache zu ermöglichen“, so die Zielsetzung auf der Website des BMBF. Die Expertise „Wer studiert Islamische Theologie?“ (Dreyer & Wagner 2020) der Akademie für den Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) nimmt eine aktuelle Anzahl von 2.500 Studierenden der Islamischen Theologie und Religionspädagogik in Deutschland an.

Dem Ausbildungsabschnitt der Imanausbildung widmet sich die AIWG-Expertise „Imanausbildung in Deutschland“, die aus der Analyse der Rollen und Aufgaben von Imaminnen und Imamen in Deutschland die Bedarfe einer strukturellen Implementierung in Deutschland ableitet und auf dieser Grundlage einen Modellversuch auf Landesebene, ein Imam:innenseminar in Niedersachsen, entwirft (vgl. Ceylan 2019). Durch eine konfessionsübergreifende Konzeption soll der Diversität der Musliminnen und Muslime in Deutschland Rechnung getragen werden (vgl. ebd., S. 31). Dabei gilt es vor allem auch, die verschiedenen muslimischen Traditionen zu überdenken und einzuordnen, um als Imam:in wirken zu können.

Denn ausschlaggebend für die Zulassung als Imam:in ist nach wie vor die uralte Form der „Iğāza“, die aus der islamischen Unterrichtstradition stammende Lehrbefugnis, mit der die Autorisierung von Lernenden durch die Lehrenden für die Weitervermittlung eines Textes, Buches oder einer Lehrtradition bezeichnet wird.

Die Auswahl künftiger Imaminnen und Imame wird allerdings vor allem von der jeweiligen religiösen Ausrichtung der Gemeinden abhängen. Denn es wäre schwierig,

einen eher konservativ ausgerichteten Imam bei einer liberalen Gemeinde einzustellen oder auch umgekehrt. Zwar würden sich bestimmte Rituale nicht besonders unterscheiden, aber die Probleme würden wahrscheinlich schon bei der Auslegung des Qur'ans beginnen.

Grundsätzlich sollten die Gemeinden bei einem Beschäftigungsverhältnis das letzte Wort haben. Wenn aber, wie bereits erwähnt, Institutionen außerhalb Deutschlands die Gehälter von Imaminnen und Imamen bezahlen, werden diese auch darauf bestehen, bei der Auswahl mitzureden, oder sich gar die letztendliche Entscheidung vorbehalten. Inwiefern die Institutionalisierung des Islams in Deutschland ganz entscheidend von den Integrationsdynamiken der diversen muslimischen Vereinigungen abhängt, zeigt eine jüngere Studie auf, die diese Tendenzen entgegen der im öffentlichen Diskurs häufig vorherrschenden Meinung einer muslimischen Parallelgesellschaft herausarbeitet (vgl. Chib 2017, S. 401).

Je nach Ausrichtung werden die einzelnen Gemeinden nicht nur darauf achten, mit welcher Note der Studienabschluss erfolgt ist, sondern auch bei wem – d. h. bei welchen Persönlichkeiten mit welcher religiösen Prägung – die Anwärter:innen für den Imamberuf gelernt bzw. studiert haben. Abgesehen davon, dass ausgebildete Theologinnen und Theologen eben nicht sofort Imaminnen und Imame sind!

Auch aus diesem Grund streben mehrere Vereinigungen das Ziel an, sich auf gemeinsame Kompetenzanforderungen, Qualitätskriterien und Curricula für die Imamausbildung als postuniversitären Ausbildungsabschnitt eines zweijährigen Praxisseminars (vgl. ebd., S. 30) zu einigen, wie es auch das oben umrissene Bestreben des Modellversuchs eines Imamseminars in Niedersachsen zum Ausdruck bringt (vgl. ebd., S. 27 ff.).<sup>3</sup> Diese sind noch nicht einheitlich formuliert, wenn auch diverse Schwerpunkte erkennbar sind.

### 3.13.3. Kompetenz- und Ausbildungsanforderungen des Imamberufs

Die Kompetenzanforderungen an künftige Imaminnen und Imame leite ich im Folgenden aus den persönlichen Erfahrungen meines Wirkens als Imamin der Muslimischen Gemeinde Rheinland (MGR), einer Gemeinde des Liberal Islamischen Bundes (LIB-ev.de), ab. Dabei werden Qualitätskriterien und Gestaltungsmöglichkeiten, zugeschnitten auf die Situation des Islams in Deutschland, zugrunde gelegt:

#### Islamische Theologie

Ein gewisses Maß an theologischem Grundlagenwissen in Fragen der Alltagspraxis ist dringend notwendig. Dabei darf aber nicht nur die eigene religiöse Richtung berücksichtigt werden, sondern auch die Gepflogenheiten anderer muslimischer Rechts-

3 Vgl. dazu die Pressemeldung der Tagesschau vom 09.01.2020, dass die DITIB nun auch Imame in Deutschland ausbilden möchte.

schulen und „Konfessionen“ sollten präsent sein, sodass alle muslimischen Strömungen von ultraorthodox, orthodox über konservativ bis hin zu liberal bekannt sind und respektiert werden. Notwendig sind auch Kenntnisse der arabischen Sprache, der Sprache des Qur’ans, und möglichst noch einer weiteren orientalischen Sprache wie z. B. Persisch, Urdu oder Türkisch. Diese sind nicht nur notwendig, um das Gebet zu leiten, sondern auch um Quellentexte und Interpretationen im Original lesen und verwenden zu können.

Für die Islamische Theologie gelten dieselben Kriterien wie für die Theologien anderer Religionen und Glaubensgemeinschaften. Dazu gehören die klassisch-theologischen Wissenschaftsdisziplinen, die für die Islamische Theologie schwerpunktmäßig auf den Qur’anwissenschaften (‘ulūm al-qur’ān’), der Qur’anexegese (‘tafsīr’), der Prophetenbiografie Muḥammads (‘sīra’), der Systematischen Theologie (‘kalām’), der Islamischen Normenlehre (‘fiqh’ und ‘uṣūl al-fiqh’) und der Islamischen Philosophie sowie der Ethik und Mystik liegen.

Weiterführend kommen noch andere Themenbereiche wie Geschichte und Kultur der islamischen Welt, das Zusammenwirken mit der europäischen Philosophie und anderen Theologien hinzu. Bei der Lehrstuhlbesetzung der 2011 gegründeten islamtheologischen Zentren war es zeitweise für Muslime und Musliminnen schwer nachzuvollziehen, dass die Professorinnen und Professoren keiner klaren Dogmatik folgen, sondern sich vorrangig der Exegese des Qur’ans nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten widmen würden. Dies führte zu Kontroversen um Zuständigkeiten und Expertisen in Berufungsverfahren.

Gerade bei einem Hochschulstudium der Islamischen Theologie ist es sehr wichtig, dass bei der Behandlung theologischer Inhalte nicht nur traditionell Klassisches vermittelt wird, sondern die ganze Bandbreite unterschiedlicher Richtungen gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinandergestellt und kritisch beleuchtet wird. Denn schon früh gab es auch innerislamisch sehr unterschiedliche Richtungen, und trotzdem wurde und wird oft in der theologischen Lehre eine Vorab-Einordnung und -Hierarchisierung vorgenommen, weshalb aus didaktischen Gründen eine Erarbeitung durch die Studierenden selbst zielführend ist. Dabei besteht natürlich das Risiko, dass die Studierenden zu anderen Ergebnissen kommen als ihre Lehrkräfte. Bei einigen ist dies, schon wegen der Diskussionsmöglichkeiten, erwünscht, bei anderen wiederum nicht. Diese Diversität wäre allerdings im Sinne der Freiheit von Forschung und Lehre mehr als wünschenswert.

### **Spiritualität und Seelsorge**

Im Mittelpunkt der Tätigkeit von Imaminnen und Imamen steht die Spiritualität. Diese hat ein einfaches „Grundlagenkonzept“, nämlich das Beherrschen der Liturgie, die Fertigkeit des Rezitierens von Qur’antexten in Arabisch sowie deren Auslegung und die Fähigkeit, Predigten zu konzipieren und zu halten, u. a. auch hierbei bestehende Formalien und Sichtweisen kritisch zu hinterfragen. Bisher tun sich Musliminnen und Muslime oft schwer damit, Rituale zu hinterfragen, obwohl sie in ihrer konkreten Ausführung häufig unterschiedlich gehandhabt werden. Gehen wir etwa

vom Beispiel des Gebets aus, so ist der Stellenwert desselben sicher klar und wird auch nicht in Frage gestellt. Allerdings wird häufig mehr Wert auf die angeblich korrekte Haltung und weitere äußere Umstände dabei gelegt, als dass der Sinn und somit das innere Anliegen des Gebets im Fokus stehen würden. So gilt das Gebet durch einen Ausspruch des Propheten Muhammad als ein „vertrauliches Gespräch mit Gott“ (Al-Bukhari 1974), aber vielfach wird die Gültigkeit des Gebets mehr davon abhängig gemacht, wie die/der Betende sich gekleidet hat oder ob die Fußstellung richtig war, als von der inneren Einstellung und der spirituellen Hingabe. Diese nahezu ausschließlich ritualisierte Form sollte jedoch (heute) nicht im Fokus theologischer Überlegungen stehen. Ähnlich verhält es sich mit unterschiedlichen Sichtweisen auf bestimmte Qur'anstellen die seit der frühislamischen Zeit oftmals heftig diskutiert und unterschiedlich ausgelegt wurden.

Dabei ist es geradezu unerlässlich, bestehende Dogmen z. B. des in vielen Ländern bestehenden Familienrechts infrage stellen zu können, ohne sie zu disqualifizieren. Eine gänzlich ritualisierte Spiritualität ist keine mehr, wenn sich nicht Sinn (und Zweck) hinter einem Ritual erkennen lässt. Denn in vielen Ländern mit mehrheitlich muslimischem Bevölkerungsanteil ist das Familienrecht überwiegend patriarchal, entsprechend vielerorts nach üblichen Stammesvorstellungen, ausgerichtet. Vielfach wird sich, z. B. bei den Möglichkeiten der Scheidung, auf islamische Grundlagen berufen und davon ausgegangen, dass nur Männer ein Anrecht auf Scheidung hätten. Dabei haben bereits viele muslimische Frauenorganisationen wie z. B. die Sisters in Islam in Malaysia oder einige Fraueninitiativen in Marokko theologisch fundiert einen spirituell integrativen Ansatz erarbeitet, der klar herausarbeitet, dass beide, Frau und Mann, ein Anrecht auf Scheidung haben. Hier ist es also wichtig, darüber informiert zu sein und innerhalb der Gemeinde darüber zu informieren.

Diese Art des Wissens ist auch hilfreich für die Seelsorge: Sie ist ein eigenes Ressort, das durch Praktika in Krankenhäusern, Gemeinden selbst, Suchtkliniken oder auch bei Bestattungsinstituten ausgeweitet werden kann. Notfall- und Schulseelsorge gehören hier ebenso dazu wie die Unterstützung bei Todesfällen. Hierbei muss klar gestellt werden, dass ein:e Seelsorger:in auch für das jeweils andere Geschlecht da sein sollte, denn es geht hier um die Funktion an sich und nicht um das Geschlecht. Eine entsprechende Empathiefähigkeit ist in allen Bezügen der Beratungs- und Begleitertätigkeit notwendig, so z. B. in der Ehe- oder Familienberatung.

Diese Kompetenzen lassen sich nicht in einem Theologiestudium an der Hochschule erwerben, also bleibt die Frage, ob nun praxisorientierte Seminare zur Imamausbildung für die Absolventinnen und Absolventen der Islamischen Theologie aufgebaut werden sollten, wie und wo sie eingerichtet werden könnten und ob sie parallel zum Theologiestudium besucht werden sollten (vgl. Ceylan 2019). Das Studium ist erfahrungsgemäß anspruchsvoll und zeitintensiv, sodass kaum Gestaltungsraum für anderes bleibt. Da aber auch diejenigen, die die Richtung der Religionspädagogik einschlagen, ebenfalls zusätzlich zahlreiche didaktische Module absolvieren müssen, wäre eine begleitende Imamausbildung durchaus sinnvoll. Aber auch ein der Priester-

ausbildung in den christlichen Konfessionen vergleichbares Vikariat in einer Gemeinde, das sich nach dem Studium anschließt, wäre denkbar.

Abgesehen davon dürfte es in absehbarer Zeit eine größere Nachfrage in dieser Berufssparte geben, auch weil zahlreiche ältere muslimische Menschen bei Erlangung des Rentenalters nicht mehr in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Daher sollten die Studierenden während ihrer Ausbildung nach den bestehenden vorläufigen Curricula (die sich nahezu alle noch in einer Art Erprobungsphase befinden) auch diverse Praktika in muslimischen Gemeinden, aber auch in Gemeinden anderer Religionsgemeinschaften absolvieren. Einige werden sich während dieser Zeit auch bei den Gemeindeverantwortlichen „ein Standbein verschaffen“, in der Hoffnung, dort später eventuell eine Anstellung zu erhalten.

Der Islam kennt weder ein Lehramt noch eine Ordination. Normalerweise bestimmt die Gemeinde, wer ihre Gebete und sie selbst anleitet. Grundsätzlich gehören zu diesem „Amt“, wenn wir es einmal so nennen wollen, zwei wesentliche Punkte: einmal, dass ein solides Basiswissen in theologischer und seelsorgerischer Hinsicht vorliegt, und des Weiteren, dass die Gemeinde Vertrauen zu der jeweiligen Person hat. Allerdings haben nur wenige Gemeinschaften die Ressourcen, sich eine:n vollzeitbeschäftigte:n Imam:in zu leisten. Demgegenüber machen es Staaten, die eventuell die Gehälter für (meist grundsätzlich nur männliche) Imame übernehmen, zur Bedingung, dass die von ihnen entsandten Imame auch die eigene religiöse Richtung vertreten. Wie bereits erwähnt, ist der Islam (noch) keine Körperschaft des Öffentlichen Rechts, wie etwa die jüdischen Gemeinden oder die christlichen Kirchen. Somit fehlen eventuelle Steuergelder, die eine Vollzeitbeschäftigung in den einzelnen Gemeinden ermöglichen würden. Die meisten Gemeinden sind immer noch eingetragene Vereine und finanzieren sich aus Mitgliedsbeiträgen und Spenden. So lassen sich viele allgemeine „Dienste“ wie z. B. Jugend- oder Frauenarbeit, die Organisation von Festen oder auch Führungen in den Moscheen nur mit ehrenamtlich Engagierten aufrechterhalten. Die Anerkennung des Islams als Körperschaft des Öffentlichen Rechts wird von vielen Organisationen angestrebt, konnte bisher aber nicht erreicht werden, weil u. a. bisher keine einheitliche verfassungsrechtliche Bewertung vorliegt. Auch angesichts des Strebens der in Niedersachsen ansässigen Verbände, ein Imamseminar zu gründen (vgl. Ceylan 2019), stellt die Frage der Finanzierung eines solchen sowie des „Unterhalts“ – als Gehalt – für die Funktion der Imamin oder des Imams nach wie vor das zentrale Problem dar.

### **Islamischer Religionsunterricht**

Der Einfluss verschiedener muslimisch-konservativer Gruppierungen bleibt vor allem auch bei der Erteilung der Lehrbefugnis für die Lehrkräfte an Schulen spürbar. Die Zukunft wird zeigen, ob gemeinsame Kriterien für die Imamausbildung ein breiteres Spektrum an Zustimmung finden.

Hierbei kam seit jeher dem Verband der Islamischen Kulturzentren e. V. (VIKZ) eine bedeutende Rolle zu, weil dieser schon sehr früh mit einer eigenen Ausbildung



für religiöses Personal begonnen hat und daher über einen entsprechenden Erfahrungsschatz verfügt.

Die Beschäftigung von Imaminnen und Imamen wird dann wohl eher davon abhängen, welcher religiösen Richtung sie angehören und welche Rolle eventuelle eigene Seminare zur Imamausbildung bei den muslimischen Gemeinden spielen werden. In diesen Bezügen ist es von großer Bedeutung, dass das Studium der Islamischen Theologie über die Kenntnis klassischer Inhalte hinaus auch eine kritische Auseinandersetzung mit traditionellem Denken und dogmatischen Vorgaben bietet, gerade auch vor dem Hintergrund, dass das Studium für einige Studierende auch eine Art Aufarbeitung ihrer eigenen religiös geprägten Kindheit und Jugend darstellt. Ein solches Studium, je nachdem, wo sie es absolvieren, gibt ihnen die Möglichkeit, die Fragen zu stellen, die sie sich in früheren Jahren nicht zu stellen wagten.

### **Vermittlung zwischen Islam und nichtmuslimischer Gesellschaft**

Da sich die Fragen vieler Menschen zur muslimischen Glaubenspraxis natürlich auf ihr tägliches Umfeld beziehen, sollten in diesem Fall die sozialen Umstände und rechtlichen Gegebenheiten bekannt sein und eingeordnet werden können. Das bedeutet, dass eine fundierte Rechtskenntnis über z. B. das Grundgesetz, Jugendschutzrecht und -strafrecht, Ehestandsrecht, Erbrecht usw. in Deutschland vorhanden sein und darüber reflektiert werden sollte, insbesondere zur Vereinbarkeit mit dem Islamischen Recht. Die/Der um Rat gefragte Imam:in sollte entsprechend als Brückenbauer:in zwischen den religiösen Vorstellungen und der Lebensrealität vermitteln können. Hierzu ist eine entsprechende Empathie, gerade auch für den nichtmuslimischen Teil der Gesellschaft, vonnöten.

Auf diesem Weg könnte auch eine Bewerbung um die Fördergelder der im November 2019 von der Islam-Konferenz ins Leben gerufenen Initiative „Moscheen für Integration – Öffnung, Vernetzung, Kooperation“ (01.05.2020) einen wichtigen Beitrag leisten, weil dieses Programm zugleich auf die Professionalisierung der Moscheegemeinden und deren kulturelle Integration abzielt.

### **Interreligiöser Dialog**

Von besonderer Bedeutung ist das Bemühen um den interreligiösen Dialog, angefangen bei interreligiösen Gebeten, die in vielen Fällen allerdings immer noch als multi-religiös bezeichnet werden müssen, über Eheschließungen im religionsverschiedenen Kontext bis hin zur Bestattung von Musliminnen und Muslimen in einer „Patchwork-Familie“. Gerade die Eheschließungen von muslimischen Frauen mit nichtmuslimischen Männern ist ein Phänomen mit zunehmender Tendenz. Die muslimische Seite tut sich im Fall von Frauen sehr schwer (allerdings stößt eine solche Eheschließung auch in außermuslimischen Kreisen oft auf große Skepsis bis hin zum Verbot). Ein:e Imam:in muss in der Lage sein, empathisch Vorgespräche mit dem „Brautpaar“ zu führen, ohne den nichtmuslimischen Teil zu einer Konversion zu drängen. Dazu muss sie/er aber auch gelernt haben, dass es theologisch keine Beden-

ken hinsichtlich einer solchen Eheschließung gibt, die gängige Tradition ihr aber vollkommen entgegensteht.

Die interreligiösen Ansätze im Qur'an sind bei dieser und vielen anderen Fragen außerordentlich hilfreich und können zu mehr als zum aus den 1970er-Jahren stammenden „Tee- und Börek-Dialog“ beitragen. Das Zentrum für Islamische Frauenforschung und Frauenförderung (ZIF) in Köln prägte diesen Ausdruck für eine Art von interreligiösem Dialog, der hauptsächlich bei Tee und orientalischen Spezialitäten abgehalten wurde. Dabei haben die meist männlichen Teilnehmer sich gegenseitig ihrer Wertschätzung versichert, ihre religiösen traditionellen Standpunkte dargelegt und sich zum Ende freundlich verabschiedet, meist mit der Überlegung „Gut, dass wir mal wieder miteinander gesprochen haben“. Eine wirklich theologische Auseinandersetzung oder auch nur ein Austausch fand nur in den seltensten Fällen statt. Somit war ein wirklicher Fortschritt im interreligiösen Dialog oder auch nur im Diskurs desselben nicht wirklich zu erkennen. Frauen unterschiedlicher Religionen gründeten dagegen Anfang der 2000er einen Feministischen Arbeitskreis Christlicher und Islamischer Theologinnen (FACIT), der sich bemühte, gemeinsame Kriterien für eine hermeneutische Herangehensweise an beide Schriften (Bibel und Qu'ran) zu entwickeln und diese auch praktisch umzusetzen. Dabei lernten beide Seiten viel voneinander, aber auch über die eigene Sichtweise.

Hilfreich für ein gegenseitiges Verständnis wäre es wohl auch, wenn zukünftige Imaminnen und Imame in jüdischen und christlichen Gemeinden Praktika absolvieren und auch später solche Praktika für künftige Priester, Pfarrer:innen und Rabbiner:innen in ihren eigenen Gemeinden einrichten könnten.

Die aktive Beteiligung an jüngsten interreligiösen Initiativen und Projekten mit christlichen (vgl. z. B. Höflinger 16.08.2020) und jüdischen Organisationen (vgl. z. B. Zentralrat der Juden in Deutschland 2020) könnte dazu ebenfalls einen wertvollen Beitrag leisten.

### **Gemeindepädagogik**

Die Ausbildung in der Gemeindepädagogik sollte Imaminnen und Imame dazu befähigen, mit jeder Altersgruppe umzugehen, d. h. sie sollten gleichermaßen in der Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung und der Seniorenseelsorge kompetent sein. Im christlichen Pastoralverständnis spricht man hier von „Kategorialseelsorge“, also von einer Seelsorge, die nicht an eine Gemeinde gebunden ist, sondern sich an bestimmte Zielgruppen richtet oder in besonderen Situationen und Bereichen stattfindet. Diese Auffächerung schließt die Krankenhaus- und Notfallseelsorge, die Seelsorge für Menschen mit Handicaps oder die Gefängnisseelsorge mit ein.

### **Führung, Gemeindeentwicklung und Repräsentation**

Muslimische Gemeinden sind meist nach dem deutschen Vereinsrecht aufgebaut und haben dementsprechend einen Vorstand, der turnusmäßig gewählt wird. Die/der Imam:in ist nicht einfach so Mitglied des Vorstandes, sondern wird gesondert bestimmt. Nur die wenigstens Gemeinschaften können sich eine:n hauptamtliche:n

Imam:in leisten, die meisten arbeiten ehrenamtlich. Daher sind die Aufgaben in der Moschee oft auf vielen Schultern verteilt. Auch ein:e hauptamtliche:r Imam:in wird verschiedene Aufgaben „outsourcen“ (müssen). Denn die Hauptaufgabe bleibt die spirituelle Betreuung der Gemeinde. In bestimmten Fällen wie z. B. bei einer ideologisch stark einseitig ausgerichteten Gruppierung wird der Vorstand wahrscheinlich beobachten, ob die/der Imamin die Wertevorstellungen der Gemeinde dabei berücksichtigt und einhält.

### **Ausbildung des Gemeinde- und Moscheeprofiles**

Die Gemeindeleitung als Imam:in umfasst auch das Moscheemanagement, um eine Gemeinde aufrechtzuerhalten. Zwar sind Moscheegemeinden aus den bereits erwähnten Gründen meist Vereine, bei denen sich der Vereinsvorstand um die Formalia wie Buchhaltung oder Renovierungen kümmert, aber ein:e Imam:in muss nicht nur die Abläufe kennen und strukturieren, sondern sich auch der Struktur- und Organisationsentwicklung der von ihm/ihr betreuten Moschee annehmen, z. B. wenn es um den Stellenwert der Jugend- und Geschlechterarbeit oder die Frage der Offenheit der Moschee gegenüber Andersdenkenden, sowohl inner- als auch außerhalb des Islams geht.

Außerdem ist er/sie für die Pressearbeit verantwortlich, wenn die Gemeinde nicht über eine:n Pressesprecher:in verfügt. In diesem Fall muss die/der Imam:in selbst das Wort ergreifen können. Dies bedarf einer gewissen Professionalität, insbesondere auch der Kenntnis, welche Medien es gibt und wie diese in Deutschland einzuordnen sind.

### **Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für die Gemeinde**

Die Öffentlichkeitsarbeit schließt auch Moscheeführungen mit ein, die nicht nur eine entsprechende Transparenz der Gemeinde signalisieren, sondern auch die nichtmuslimische Öffentlichkeit über die „Geschichte“ der Moschee im Wohnviertel und in der Stadt informieren. Oft kommen Nichtmusliminnen und Nichtmuslime am Tag der offenen Moschee (TOM) am 3. Oktober zu einem Besuch in die Räumlichkeiten. Dabei sollte signalisiert werden, dass die Moscheetüren schon seit vielen Jahren offen stehen und warum die Musliminnen und Muslime gerade diesen Tag gewählt haben.

Von besonderer Bedeutung für die Imamausbildung ist die Frage der Chancengerechtigkeit von Frauen.

## **3.13.4. Geschlechterverhältnis und Gleichstellung in der Imamausbildung**

Die theologische Grundausbildung, die mittlerweile sowohl an deutschen wie an ausländischen Universitäten und Bildungsinstituten erworben werden kann, steht beiden Geschlechtern offen. Trotzdem herrschen in den meisten Gemeinden noch große Vorbehalte und Vorurteile in den Köpfen vieler Verantwortlicher in den einzelnen

Gruppierungen vor, Frauen eben jenes „Amt“ zu übertragen, ja sie sprechen sogar Verbote in dieser Hinsicht aus. Der Liberal-Islamische Bund hat in seinem Positionspapier „Frauen als Vorbeterinnen“ vom April 2019 hierzu ausführlich Stellung bezogen, im Resümee heißt es:

„Zusammengefasst lässt sich sagen: Es gibt keine Stelle im Qur‘ān, die es Frauen untersagen würde, ein gemischtgeschlechtliches Gebet zu leiten. Die mehrheitliche islamische Theologie geht davon aus, dass Dinge, die nicht verboten sind, grundsätzlich erst einmal erlaubt sind. Es gibt sowohl einige Fatāwā<sup>4</sup>, die erklären, dass Frauen auch Männern vorbeten dürfen und es gibt aus der islamischen Frühzeit das Beispiel von Umm Waraqa<sup>5</sup>.

Wem dies nicht reicht, dem bleibt es unbenommen, sich anderweitig zu orientieren, aber Muslim\*innen, die diese Form des gemischtgeschlechtlichen Gebets praktizieren, das Muslim\*in-Sein abzusprechen oder diese Praxis als unislamisch zu diskreditieren, ist etwas, das uns grundsätzlich nicht zusteht, und mithin etwas, das eine unislamische Gesinnung offenbart. Ein Gebet mit Spott, Verhöhnung, gar Beleidigungen und sonstigen unislamischen Handlungen zu kommentieren und sich dabei als Verteidiger\*in des Islams zu wähnen, ist ein Widerspruch in sich und zeugt von mangelndem islamischem Bewusstsein bei den Kommentierenden. Die Diskussion sollte also auch nicht „unser ganz persönliches Sommerloch“ füllen! Warum haben wir derart große Probleme, das Urteil hierüber Gott zu überlassen, wo doch öffentlich meist die Meinung vertreten wird, dass er es ist, der über alles entscheidet, denn Gott weiß es am besten.“ (LIB April 2019, S. 8 f.)

Es gibt hier durchaus Parallelen zu anderen Religionsgemeinschaften, z. B. zum Judentum und Christentum. Die in Auschwitz ermordete Regina Jonas war die weltweit erste Frau, die als Rabbinerin anerkannt wurde. Die meisten Strömungen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) haben die Frauenordination eingeführt, während die Katholische Kirche bisher Frauen als Priesterinnen ablehnt.

Frauen, die im Islam den Beruf der Imamin anstreben, müssen also davon ausgehen, dass sie zunächst mit großen Widerständen zu rechnen haben. Die Argumentation gegen eine Besetzung von Frauen in dieser Position ist außerordentlich vielfältig, wie es z. B. im oben genannten Positionspapier (vgl. ebd.) theologisch beleuchtet wird. Die harte Verkrustung, die in den meisten Verbänden dagegen besteht, wird schon darin deutlich, dass sich die meisten weigern, in Bezug auf unseren Gesamtkomplex überhaupt von einer inklusiven Ausbildung, also u. a. auch von einer „Imaminnenausbildung“ zu sprechen, geschweige denn eine solche überhaupt in Erwägung zu ziehen.

Auch eine Festanstellung wäre unter den gegebenen Umständen nur in liberalen Gemeinden möglich, denen dafür allerdings die Ressourcen fehlen.

Es wird sicher noch eine geraume Zeit dauern, bis Frauen für dieses Berufsbild angenommen und anerkannt werden, aber auf Dauer werden sie nicht aufzuhalten sein. Es braucht dazu u. a. auch mutige Männer mit genügend Selbstbewusstsein und

4 Eine *Fatwā*, Pl. *Fatāwā*, ist ein, meist auf Anfrage, ergangenes Rechtsgutachten. Vgl. hierzu auch Masud, Messick & Dallal 2009.

5 Umm Waraqa war eine Frau zur Zeit des Propheten Muhammad, die nach einer Überlieferung von *Muhammad b. Sa‘d b. Manī‘ al-Baṣrī*, *Abū ‘Abd Allāh* (geb. 784 in Basra; gest. 845 in Bagdad) das Gebet für Männer und Frauen geleitet hat. Vgl. Thesaurus Islamicus 2000.

Gerechtigkeitssinn, die erkennen, dass theologisch gebildeten Frauen in diesen Positionen nichts entgegensteht und dass diese dazu in der Lage sind, ein Wirken als Imamin auch umzusetzen. Im Judentum war Rabbiner Max Dienemann 1935 bereit, Regina Jonas zu ordinieren, in Deutschland wurde Shaykha Halima Krausen 1996 Nachfolgerin von Imam Mehdi Razvi als Leiterin der deutschsprachigen muslimischen Gemeinde von Hamburg; das Amt einer Imamim hatte sie bis 2014 inne. Der 2013 verstorbene Razvi unterstützte sie in ihrem Werdegang.

### 3.13.5. Kulturelle Weiterentwicklung des Islams und der Rahmenbedingungen für eine Imamausbildung in Deutschland

Die Vielfalt des Berufsbilds „Imam:in“ ist außerordentlich und verlangt den Amtsausübenden sehr viel ab, denn es handelt sich um ein berufliches Wirken, das einen nahezu zwanzig Stunden am Tag fordern kann, und das sieben Tage die Woche. Allerdings handelt es sich auch um eine Tätigkeit, die einerseits durch das Zusammentreffen mit ganz unterschiedlichen Menschen und andererseits durch die Möglichkeit, die praktischen Erfahrungen in das fortwährende Studium besonders mit dem Qur'an einbringen und damit neue Perspektiven entwickeln zu können, befreiend und ermutigend ist. Menschen, die diese(n) Beruf(ung) annehmen und leben, haben die einzigartige Möglichkeit, sowohl Menschen weiterzuhelfen als auch die Schriftauslegung zeitnah am Menschen zu gestalten.

Dies sind Fähigkeiten, die spirituelle Führer:innen auszeichnen. Umso wichtiger ist es, diese Aufgabe auf viele Schultern, gleich welchen Geschlechts, welcher Nationalität oder welcher theologischen Ausrichtung, zu verteilen, damit sich viele unterschiedliche Menschen angesprochen fühlen können.

Zwar sollte und darf der Staat sich nicht in innerreligiöse Angelegenheiten einmischen, aber aufgrund der Tatsache, dass muslimische Gemeinschaften noch keinen Körperschaftsstatus haben und dass das Grundgesetz z. B. die Gleichberechtigung von Frauen und Männern vorschreibt, wäre es sicher hilfreich, wenn nicht nur pro forma dieser Ausbildungsgang für beide Geschlechter zugelassen ist, sondern auch darauf gedrängt wird, dass z. B. zumindest in der Ausschreibungsform beide Geschlechter bedacht werden. Ob die einzelnen Gemeinden sich danach richten oder nicht, bleibt ja letztendlich ihnen selbst überlassen. Eine Befürwortung in diese Richtung könnte zumindest von der Evangelischen Kirche erwartet werden. Die liberalen jüdischen Gemeinden unterstützen diese Forderung bereits vielerorts.

Bei einer solchen Öffnung, zumindest in der schriftlichen Formulierung, sähen sich vielleicht auch einige junge Frauen ermutigt, solch eine Ausbildung ins Auge zu fassen. Wahrscheinlich ist es gerade das, was bestimmte Gruppierungen davon abhält, einer solchen Form zuzustimmen. Ansonsten wäre es auch angebracht, die oben beschriebene problematische Handhabung z. B. in öffentlichen Diskussionen und Panels zur Sprache zu bringen.

Die Frage nach der Zulassung von Frauen als Imaminnen scheint auf den ersten Blick eine eingeschränkte Fokussierung, aber sowohl in theologischer als auch gesellschaftlicher Hinsicht ist damit wesentlich mehr verbunden, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Es könnte für die Gleichstellung muslimischer Frauen viel mehr dabei herauskommen als die stets aufgewärmte „Kopftuchfrage“. Hiermit könnte eine nicht unerhebliche Diskussionswelle, und damit verbunden auch Veränderungen in der islamischen Gemeinschaft in Deutschland, einhergehen.

Es ist Zeit, mutig zu sein – packen wir's an.

## Literatur

- Ademi, C. (2019). Ein Debattenbeitrag anlässlich des 70. Jubiläums des Grundgesetzes. Religionsfreiheit und Islam. Goethe-Universität Frankfurt am Main: Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). (Reihe aiwg in puncto) Verfügbar unter [https://aiwg.de/wp-content/uploads/2019/05/AIWG-in-puncto\\_-Grundgesetz-Religionsfreiheit-und-Islam\\_Ademi.pdf](https://aiwg.de/wp-content/uploads/2019/05/AIWG-in-puncto_-Grundgesetz-Religionsfreiheit-und-Islam_Ademi.pdf) (Zugriff am: 30.06.2020).
- Al-Bukhari, S. (1974). Vol. I, *Hadith Nr. 8*, übersetzt von M. Muhsin Khan. Islamic University Al Medina.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) & Deutsche Islam Konferenz (DIK) (Hg.) (01.05.2020). „*Moscheen für Integration – Öffnung, Vernetzung, Kooperation*“: *Das Wichtigste auf einen Blick*. Verfügbar unter [https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Sonstiges/moscheen-fuer-integration-auf-einen-blick.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Sonstiges/moscheen-fuer-integration-auf-einen-blick.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Zugriff am: 30.06.2020), vgl. auch den gleichnamigen Online-Beitrag (01.07.2020) unter [https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/DIK/Themenschwerpunkte/Moscheen-fuer-Integration/moscheen-fuer-integration\\_node.html](https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/DIK/Themenschwerpunkte/Moscheen-fuer-Integration/moscheen-fuer-integration_node.html) (Zugriff am: 15.08.2020).
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (Hg.) (o. J.). *Islam in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/staat-und-religion/islam-in-deutschland/islam-in-deutschland-node.html> (Zugriff am: 30.06.2020).
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) & Deutsche Islam Konferenz (DIK) (Hg.) (22.06.2009). *Muslimisches Leben in Deutschland*. Zusammenfassung. Verfügbar unter [https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Ergebnisse-Empfehlungen/MLD-Zusammenfassung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Ergebnisse-Empfehlungen/MLD-Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6) (Zugriff am: 30.06.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.). *Islamische Theologie*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/islamische-theologie-367.html> (Zugriff am: 30.06.2020).

- Ceylan, R. (2019). *Imamausbildung in Deutschland. Perspektiven aus Gemeinden und Theologie.* (Reihe AWIG-Expertisen). Goethe-Universität Frankfurt am Main: Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Verfügbar unter [https://aiwg.de/wp-content/uploads/2019/06/AIWG-Expertise\\_Imamausbildung.pdf](https://aiwg.de/wp-content/uploads/2019/06/AIWG-Expertise_Imamausbildung.pdf) (Zugriff am: 30.06.2020).
- Chbib, R. (2017). *Organisation des Islams in Deutschland. Diversität, Dynamiken und Sozialformen im Religionsfeld der Muslime.* (Reihe Religion in der Gesellschaft, Band 41). Baden-Baden: Ergon Verlag.
- Deutsche Islam Konferenz (DIK) (Hg.) (o. J.). *Deutsche Islam Konferenz.* Verfügbar unter [https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/Startseite/startseite\\_node.html](https://www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/Startseite/startseite_node.html) (Zugriff am: 30.06.2020).
- Dreier, L. & Wagner, C. (2020). *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden.* (Reihe AWIG-Expertisen). Goethe-Universität Frankfurt am Main: Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Verfügbar unter [https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/03/Wer-studiert-islamische-Theologie\\_Expertise.pdf](https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/03/Wer-studiert-islamische-Theologie_Expertise.pdf) (Zugriff am: 30.06.2020).
- Halm, D., Sauer, M., Schmidt J. & Stichs, A. (2012). *Islamisches Gemeindeleben in Deutschland. Zentrale Ergebnisse der beiden Studien „Angebote und Strukturen der islamischen Organisationen in Deutschland“ sowie „Islamische Religionsbedienstete in Deutschland“.* Kurzfassung. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Verfügbar unter [https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/dik/islamisches-gemeindeleben-in-deutschland-kurzfassung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/dik/islamisches-gemeindeleben-in-deutschland-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Zugriff am: 30.06.2020).
- Höfling, G. (16.08.2020). *Wo sich Christen und Muslime begegnen.* Internetportal katholisch.de. Verfügbar unter <https://www.katholisch.de/artikel/26332-wo-sich-christen-und-muslime-begegnen> (Zugriff am: 16.08.2020).
- Liberal-Islamischer Bund (LIB) e. V. (Hg.) (2019). *Frauen als Vorbeterinnen (Imaminnen).* Positionspapier. Verfügbar unter [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewis\\_5eD2uLpAhUOesAKHR6WBElQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Flib-ev.jimdo.com%2Fapp%2Fdownload%2F17973144425%2FPosPap%2BFrauen%2Bals%2BImaminnen.pdf%3Ft%3D1558507577&usg=AOvVaw19lhD3UmhtpeS7MB3TGqZR](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewis_5eD2uLpAhUOesAKHR6WBElQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Flib-ev.jimdo.com%2Fapp%2Fdownload%2F17973144425%2FPosPap%2BFrauen%2Bals%2BImaminnen.pdf%3Ft%3D1558507577&usg=AOvVaw19lhD3UmhtpeS7MB3TGqZR) (Zugriff am: 30.06.2020).
- Masud, M. K., Messick, B. & Dallal, A. S. (2009). Artikel *Fatwā: Concepts of Fatwā; Process and function; modern usage.* In J. L. Esposito (Hg.), *The Oxford Encyclopedia of the Islamic World.* Oxford: Oxford University Press.
- Mediendienst Integration, ein Projekt des Rats für Migration e. V. (Hg.) (2016). *Journalisten-Handbuch zum Thema Islam.* Berlin.
- Pick, U. (08.06.2018). *Islamische Gemeinden in Deutschland. Das ungelöste Problem der Imamausbildung.* Deutschlandfunk. Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/islamische-gemeinden-in-deutschland-das-ungeloeste-problem.724.de.html?dram:article\\_id=419883](https://www.deutschlandfunk.de/islamische-gemeinden-in-deutschland-das-ungeloeste-problem.724.de.html?dram:article_id=419883) (Zugriff am: 30.06.2020).
- Rohe, M. (2016). *Der Islam in Deutschland.* München: Verlag C. H. Beck.

- Tagesschau (09.01.2020). *Größter deutscher Moscheeverband Ditib. Imame made in Germany*. tagesschau.de. Verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/ditib-149.html> (Zugriff am: 30.06.2020).
- Verband der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) e. V. (Hg.) (o. J.). *Imam- und TheologInnen-ausbildung*. Verfügbar unter <http://vikz.de/index.php/Imamausbildung.html> (Zugriff am: 30.06.2020).
- Thesaurus Islamicus (Hg.) (2000). *Sammlung al-Maknaz (Makniz) al-islāmī bāb imāmat an-nisā'* (bāb Nr. 62) (Nr. 592) Band I, S. 104. Vaduz.
- Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.) (2020). *Schalom-Aleikum. Jüdisch-muslimischer Dialog. #Umgefragt. Deine Meinung zum jüdisch-muslimischen Dialog*. Laufende Umfrage (bis Ende November 2020) zur Online-Studie des Zentralrats der Juden in Deutschland. Verfügbar unter <https://www.schalom-aleikum.de/umfrage/> (Zugriff am:15.08.2020).
- Zentrum für Islamische Frauenforschung & Frauenförderung (ZIF) Köln (Hg.) (o. J.). *Islamische Frauenforschung & -förderung*. Verfügbar unter <https://www.zif-koeln.de/index2.html> (Zugriff am: 30.06.2020).

## Autorin

Rabeya Müller ist Bildungsreferentin beim Zentrum für Islamische Frauenforschung und Frauenförderung e. V. in Köln und Imamin bei der Muslimischen Gemeinde Rheinland.





## **4. Diversitätslernen – Innovative Ansätze und Fallbeispiele**



# 4.1. Diversität und Haltungslernen – Authentizität im Diversity Management

RAINER-JOHANNES SCHLOBOHM

## Abstract

Jede Initiative eines Diversity Managements ist blind, wenn die grundlegenden Kenntnisse oder Kompetenzen fehlen. Und alle Diversity-Kenntnisse und -Kompetenzen sind vergeblich, wenn die Authentizität bei den handelnden Personen diesbezüglich fehlt. Und jede Authentizität ist wertlos, wenn die innere Haltung fehlt. Aus dieser Sinnstiftung erwächst die zentrale Forderung nach einem bewussten „Haltungslernen“, welches die verschiedenen Ebenen Gesellschaft, Organisation und Individuum in wechselseitige Beziehungen zueinander setzt. Dabei kristallisiert sich als entscheidende Größe die Authentizität von Persönlichkeiten in verschiedenen Wirkzusammenhängen heraus. Nur wenn diese zum einen eingefordert, zum anderen gewährleistet wird, können und werden Menschen im Alltag Anzeichen von Ausgrenzung oder Benachteiligung erkennen (wollen) und sich aktiv sowie konsequent ihrer Mit-Verantwortung an Recht und Unrecht stellen. Denn Einschreiten – auch auf Kosten persönlicher Nachteile – bedeutet Abhilfe schaffen, untätiges Zuschauen oder Wegsehen wird zur Mittäterschaft. Um die verschiedenen „Stellgrößen“ und Einflüsse sichtbar zu machen, entwirft der vorliegende Beitrag einen theoretischen Rahmen mit verschiedenen Variablen zur Feststellung sowie Ursachenanalyse von Wirksamkeit eines organisationalen Diversity Managements, rückgebunden an die handelnden Persönlichkeiten und deren Interaktionen im Gesamtsystem. Die schrittweise Rekonstruktion der Theorie-Praxis-Bezüge und Ursache-Wirkungs-Ketten über die verschiedenen Aktionsebenen hinweg ermöglicht aufschlussreiche Erkenntnisse über Abhängigkeiten und Maßnahmen, die auf deren Beseitigung zielen müssten, d. h. strukturelle Rahmenbedingungen und eine Führungskultur zu schaffen, die innere Freiheit und Authentizität gegen alle äußeren Vorbehalte und Widerstände zulässt und fördert. Dort, wo Führungskultur zu deprivieren droht, muss ein Monitoring-System Frühwarnzeichen erkennen und umgehend gegensteuern können. Vor diesem Hintergrund versteht sich die Überführung des Theorie- in einen Handlungsrahmen zu einer authentischen und verantwortlichen Führungs- und Diversitätskultur gleichermaßen als Beitrag zur Entwicklung von Resilienz von Persönlichkeiten wie auch von Organisationen. Die Erprobung eines abzuleitenden Instrumentariums soll Haltungs- und Verhaltensänderungen in der Praxis belegen können, sodass sich in Kürze weitere Projektschritte anschließen werden.

**Schlagworte:** Haltungslernen, Authentizität, Persönlichkeitsbildung, Zivilcourage, Resilienz

Any diversity management initiative is blind if basic knowledge or skills are missing. And all diversity knowledge and skills are in vain if there is a lack of authenticity in the persons acting in this respect. And any authenticity is worthless if the inner attitude is missing. From this foundation of meaning arises the central demand for a conscious “attitude learning” which puts the different levels of society, organisation and the individual into reciprocal relationships with each other. In the process, the authenticity of personalities in different contexts of activity crystallizes as a decisive factor. Only if this is demanded on the one hand and guaranteed on the other, can and will people recognise (want to recognise) signs of exclusion or disadvantage in everyday life and actively and consistently face their co-responsibility for right and wrong. Because intervening – even at the expense of personal disadvantages – means taking remedial action; idle watching or looking away becomes complicity. In order to make the various “correcting variables” and influences visible, this article outlines a theoretical framework with various variables for determining and analysing the root cause of the effectiveness of organisational diversity management, linked back to the acting personalities and their interactions in the overall system. The step-by-step reconstruction of the theory-practice relationships and cause-effect chains across the various levels of action enables revealing insights into dependencies and measures that would have to aim at their elimination, i. e. to create structural framework conditions and a leadership culture that allows and promotes inner freedom and authenticity against any external reservations and resistance. Where management culture threatens to deprave, a monitoring system must be able to recognise early warning signs and take immediate countermeasures. Against this background, the transformation of the theoretical framework into a framework for action towards an authentic and responsible leadership and diversity culture is understood as a contribution to the development of resilience of individuals and organisations alike. The testing of an instrument to be derived should be able to prove changes in attitude and behaviour in practice, so that further project steps will follow shortly.

**Keywords:** attitude learning, authenticity, personal development, moral courage, resilience

### 4.1.1. Komplexität und Diversitätsverständnis

Die Welt, in der wir leben, ist in ihren hochkomplexen, evolutiven Gesamtzusammenhängen, in all den vielfältigen Wirklichkeitsdimensionen und -aspekten zwar global eng vernetzt, dennoch leidet sie an vielfältigen Formen von Ausgeschlossenheit, Ausgrenzung und Armut wie auch Konflikten (vgl. Wagner 2019, S. 12; Papst Franziskus 2014, S. 112). Diese metaphysische Komplexität, aber auch die Pluralität und Offenheit prägen die arbeitsplatzbezogene Berufswirklichkeit und sind daher für die Entwicklung und das detaillierte Verständnis des Mikroansatzes einer Managementethik relevant (sogenannte „Business Metaphysics“, Wagner 2019, S. 13).

Die fortschreitenden Prozesse der Internationalisierung und Digitalisierung führen dazu, dass uns „Diversity“, d. h. die Heterogenität oder Vielfalt von Mitgliedern

einer Gruppe, gepaart und im Widerspruch mit den Nachrichten über Terror, Krieg, Naturkatastrophen, politische Krisen, Klimawandel, Ausbeutung von Ressourcen und Schicksalen von Einzelpersonen, Familien und gesellschaftlichen Gruppen, unweigerlich ins Bewusstsein tritt (vgl. van Dick & Stegmann 2016, S. 4; Gulde 2017, S. 12).

In der Praxis reagiert das Diversity Management auf Ebene der Organisationen auf diese gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere auf die Demografie und Migration, entlang einer positiven Veränderungskultur (vgl. Rosken 2016, S. 67 ff.). Die Diversity-Ziele sind u. a. die Förderung von Chancengleichheit aller Mitglieder auf sozialer, personeller, organisatorischer und struktureller Ebene sowie das Erkennen und Entwickeln von Innovations- und Gestaltungspotenzialen durch Diversität.

Nach Özdemir (2018) haben sich vielfältige Auslegungsansätze zum Diversity Management herauskristallisiert, sodass sich – je nach Ausprägung – schlussfolgern lässt, warum und wie Unternehmen sowie Arbeitgeber:innen außerhalb der Wirtschaft mit menschlicher Vielfalt umgehen (vgl. ebd., S. 88). Diese Haltungen können nach Kergel (2019, S. 5) entweder profitorientiert sein, um die Vielfalt wertschöpfend zu nutzen, z. B. um leistungsfähiger zu werden (vgl. Pohl & Siebenpfeiffer 2016, S. 14), oder aber als Theorie- und Praxisansatz inklusionsorientiert sein, um mittels einer Diversitätssensibilität Ausgrenzungsprozesse zugunsten einer inklusiven, sozialen Praxis zu überwinden (vgl. Heidkamp & Kergel 2018, S. 56).

Jedoch orientiert sich das Management oftmals an einem utilitaristischen Diversitätsverständnis (vgl. Kergel 2019, S. 72 f.), d. h. diversitätssensible Handlungen kommen mitunter eventuell nur deshalb zum Tragen, weil sie den Gesamtnutzen der Betroffenen (vermeintlich) maximieren (z. B. aufgrund hoher Verluste wegen Mobbing, Ineffizienz usw.), und nicht, weil z. B. Führungspersonen verschiedene Kategorien von bzw. den Umgang mit „Vielfalt“ wirklich intrinsisch wertschätzen.

Anstelle von Partizipation herrscht oftmals die extrinsische Unternehmenslogik der bestmöglichen Effizienz vielfältig zusammengesetzter Teams, ohne dass die handelnden Personen das Ziel einer Solidarisierung oder Wertschätzung verfolgen. Exemplarisch zeigt sich dies, wenn „viele Unternehmen [...] ihre Personalpolitik darauf“ ausrichten, „möglichst steigende Anteile an Frauen und an Repräsentanten von Minderheiten zu verzeichnen“, nur um etwaigen „Vorwürfen der Diskriminierung zu entgehen“ (Salzbrunn 2014, S. 116, nach Kergel 2019, S. 74).

Die Forderungen nach einer toleranten Pluralität bzw. Offenheit gegenüber „Anderen“ werden hierbei zwar durch den „neuen Geist des Kapitalismus“ (Boltanski & Chiapello 2013) aufgenommen, in der Praxis kann so jedoch ein widersprüchliches Diversity Management entstehen, welches auf einem Unterschied zwischen der Lehre als dem wörtlich Gesagten und der Praxisanwendung als dem übertragen Gemeinten beruht. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die handelnden Personen das Diversity Management im Sinne einer rein kapitalistischen Wirtschaftskultur in der Praxis „warenförmig“ ausdeuten (vgl. Kergel 2019, S. 72 f.):

„Es hat sich die Sichtweise durchgesetzt, dass Diversität einen gesellschaftlichen Nutzen haben kann, weshalb Organisationen sie nicht unterdrücken, sondern kultivieren sollten.“ (Mau 2017, S. 226)

## 4.1.2. Kultur und Wirksamkeit

Das gelebte Miteinander in Organisationen wird durch den Faktor Kultur wesentlich mitgeprägt. Organisationen können als soziale Welten betrachtet werden, die in sich eine Mehrzahl an Kulturen, die von den jeweiligen handelnden Subjekten eingebracht werden, vereinen (vgl. Landes 2018, S. 118). So bildet sich eine interne Unternehmenskultur heraus, welche den Rahmen für die organisationale Sozialisation darstellt. Hierbei ist der kulturelle Erlebensraum mitunter auch dadurch mitbestimmt, wie stark die soziale Welt der Organisation in eine gesellschaftliche Struktur eingebettet ist und welche Ebenen der Kultur im Arbeitsalltag sichtbar werden (vgl. ebd., S. 119 und 123).

Die externe Legitimität von Organisationen entsteht aber erst aus dem sozialweltlich abgeleiteten Bedarf, Handlungen, Praktiken, Rollen, Erwartungen usw. zugunsten eines bestimmten Zweckes zu verfestigen (vgl. ebd., S. 123). Zum einen muss die Rationalität dieser Ableitung systemische Einheiten schaffen, die sich diesem Zweck mit Ressourcen und Handlungsfähigkeit widmen können, zum anderen muss eine solche gesellschaftlich abgesichert sein. An dieser Stelle treten nun Fragen nach der Authentizität, Wirksamkeit und Angemessenheit von Handlungen bzw. deren ethisch-moralischen Bewertung auf (vgl. ebd., S. 123).

Zur Beantwortung dieser Fragen ist eine entsprechende ethisch-moralische Auseinandersetzung auf allen Ebenen erforderlich, nicht zuletzt deshalb, weil gleichzeitig neoliberale Systemprozesse im Hintergrund „beeindruckende“ Deformationen in der Gesellschaft erwirken (vgl. Kergel 2019, S. 1). Hierunter fällt z. B. die systemische Privilegierung einer sehr kleinen, aber reichen Minderheit auf Kosten einer großen Mehrheit, wie z. B. große Konzerne oder Kartelle, welche das politische Geschehen beeinflussen und somit das Entstehen einer gerechten Wettbewerbsordnung verhindern (vgl. Chomsky & Haupt 2017). In diesem höchst komplexen Rahmen stellt das Diversity Management die handelnden Beteiligten vor entsprechende Spannungsfelder, Konfliktsituationen oder gar Kulturkämpfe. Diese Komplexität, welche durch das Zusammentreffen gesellschaftlicher wie auch institutioneller Bezüge entsteht, kann auf der Individualebene erst durch die Bewusstmachung und Einlösung der persönlichen Authentizität reduziert werden (vgl. Hans 2017, S. 157).

## 4.1.3. Authentizität

Der Begriff „Authentizität“ kommt aus dem Griechischen von „αὐθεντικός“ (authentikós) bzw. aus dem Lateinischen von „authenticus“, welches als „verbürgt“ oder „zuverlässig“ übersetzt werden kann. In diesem Beitrag wird der Begriff zusätzlich synonym im Sinne von „Glaubwürdigkeit“ verwendet. Glaubwürdigkeit setzt voraus, dass man sich selbst kennt und seine eigenen Motive versteht, was sich anschließend im Verhalten widerspiegelt. Authentizität beinhaltet auch eine soziale Komponente, da sie erst in der Interaktion zum Ausdruck gebracht und dann für andere wahrnehmbar wird

(vgl. Hans 2017, S. 158 f.). Ein authentisches Handeln ist dadurch definiert, dass die nach innen wie nach außen gerichteten Handlungen bzw. Werte auch tatsächlich mit der eigenen Einstellung bzw. Haltung im Einklang stehen (vgl. Abbate 2014, S. 9). Dieser Identitätsbezug kann nur erfolgen, wenn Menschen autonom, d. h. frei von Zwängen, handeln können (vgl. Hans 2017, S. 157).

Die komplexen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie die interne Kultur und Legitimität von Organisationen beeinflussen den Wert von Diversität und deren institutionelles wie persönliches Verständnis. Mit Blick auf die Praxis stellt sich in dieser Konstellation daher die Frage nach der Wirksamkeit diversitätsorientierter Handlungen und der Bedeutung persönlicher Eigenschaften: Warum können sich manche Personen für betroffene Menschen einsetzen und andere nicht? Unter welchen Umständen kann die Glaubwürdigkeit einen positiven Einfluss auf die Wirksamkeit eines Diversity Managements ausüben?

#### 4.1.4. Widerstände in der praktischen Umsetzung

Um auf zwischenstaatlicher Ebene nicht in gewaltsamen Dauerkonflikten zerrieben zu werden oder in den Hobbesschen Naturzustand eines Krieges aller mit allen zurückzufallen, bedarf es – wie auch in zwischenmenschlichen Begegnungen – eines grundsätzlichen Einverständnisses über die Koexistenz einer prinzipiell nicht überwindbaren Meinungs- und Interessensvielfalt (vgl. Imbusch 2005, S. 170). Konflikte können insofern nur dann eine positive Wirkung entfalten, als dass deren Ursachenklärung ermöglicht wird und sie auf eine sachbezogene bzw. konstruktive Art und Weise gelöst werden. Doch anstelle notwendiger Bemühungen um Aufklärung, Recht und Gerechtigkeit wird prominent, z. B. auf zwischenstaatlicher Ebene mithilfe von Propaganda, ein anderes Wirkungsmuster aktiviert, welches Ganser (2020) als das Prinzip „Spalten-Abwerten-Töten“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 16 ff.). Diese durchaus gewaltsamen Diskurse werden über Politik und Medien bis auf die zwischenmenschliche Ebene heruntergebrochen, und all das trifft zusammen – auf Ebene der Organisationen – mit einem Diversity Management-Ansatz, der Ausgrenzung und Abwertung mutig entgegenzutreten versucht und damit oft nicht weniger als einen kulturellen Veränderungsprozess anstrebt.

Diesem Veränderungsprozess stehen allerdings nicht zuletzt starke Eigendynamiken von Organisationen entgegen, wie z. B. die Diffusion von Verantwortung oder die moralische Indifferenz, welche zunehmend komplex werden, weil die handelnden Personen durch zirkuläre Verursachungs-, Begründungs- und Konstitutionsverhältnisse so eng mit ihrer Organisation verbunden sind, dass deren individuelle Loyalität es nicht mehr ermöglicht, mit der Organisation in Widerstreit zu geraten (vgl. Ortman 2010, S. 271 f.). Darüber hinaus bleiben möglicherweise auch gut gemeinte Bemühungen einer Organisation begrenzt und trotzdem diskriminierend, wenn sie nicht die diskursiven Rahmenbedingungen berücksichtigen, unter denen sie stattfinden (vgl. Mahadevan & Kilian-Yasin 2017, S. 1145). Nur ein Ansatz, der den Status quo



nicht als selbstverständlich ansieht, kann die Faktoren aufzeigen, die diesen Zustand in bestimmten Kontexten hervorrufen (vgl. Siebers 2017, S. 621).

Die handelnden Personen durchlaufen hierbei einen Prozess des inneren Aushandelns der eigenen Position mit sich selbst und anderen. Hier mischen sich Gefühle von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein in Bezug auf das umgebende Organisationssystem bzw. dessen Kultur und „Kümmern“ um nachteilige Effekte auf persönlicher Ebene, welche letztlich zu Mutlosigkeit, Bequemlichkeit oder gar Passivität führen können. Als Ergebnis erleben wir einen Zustand der Kälte und Gleichgültigkeit gegenüber den (betroffenen) Menschen und der Umwelt. Hierbei sollten allerdings nicht nur persönliche Kompetenzen und Verhaltensgewohnheiten, d. h. der Charakter, im Zentrum der Kritik stehen, sondern vielmehr auch die systemischen und strukturellen Bedingungen von Organisationen und der umgebenden Gesellschaft, die die Entstehung eines bestimmten zwischenmenschlichen Umgangs begünstigen (vgl. Ortman 2010, S. 95). In Bezug darauf stellt sich angesichts der nachlassenden Bindungskraft theologischer und somit ethischer Ordnungsstiftung die Frage nach der „sozialen Handlungs koordinierung“ (vgl. Noetzel 2005, S. 33).

Die Rahmenbedingungen unseres ökonomisch-politischen Systems, welche in Folge sozialer Deformationen in ihren Auswüchsen u. a. immer mehr durch eine un-solidarische Verfolgung von Eigennutz und rücksichtslose Konkurrenz geprägt sind (vgl. Mausfeld 2019, S. 283), erschweren das demokratische Umsetzen bzw. Einfordern diversitätsorientierter Strukturen und Prozesse auf den jeweiligen Systemebenen darunter. Denn durch einen Modernisierungsprozess werden die bisher unhinterfragt bestehende gesellschaftliche Ordnung mit ihren zur Routine gewordenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, das bestehende Gefüge von Identitäten und Interessen sowie schließlich auch die vorherrschenden Werte und Normen zur Disposition gestellt (vgl. Imbusch 2005, S. 166).

„Die Entscheidung, am emanzipatorischen Projekt der Aufklärung, und damit an dem Ziel einer Schaffung einer menschenwürdigen Gesellschaft, festzuhalten, führt auf einen gesellschaftlichen Weg, den zu bestreiten affektive und intellektuelle Mühen bereitet.“  
(Mausfeld 2019, S. 294)

Dazu stellt Syna (2020) sehr eindrücklich die Komplexität beim Umgang mit Vielfalt im Lichte der komplexen Hinterlassenschaften aktiver und akkumulierter intergruppenspezifischer politischer Spannungen dar (vgl. ebd., S. 151). Ihre Ergebnisse legen nahe, dass die Fähigkeit, sich mit Vielfalt insbesondere unter Berücksichtigung z. B. der vorherrschenden politischen Spannungen auseinanderzusetzen, aus einem komplexen Beziehungsgeflecht auf drei Ebenen resultiert: auf Makroebene (in Bezug auf soziale Machtkonstruktionen, globale Migrationstrends und den Aufstieg populistischer Führer:innen), auf Mesoebene (in Bezug auf die Kultur der Vielfalt und die Art der Kontakte zwischen Gruppen) und auf individueller Ebene (in Bezug auf Motivation, Affekt, Kognition und Verhalten). Die Förderung einer sinnvollen und konstruktiven Gestaltung der Beziehungen zwischen „Gegnern“ erfordert die gemeinsame Anstrengung aller Beteiligten, die auf alle Ebenen und Modalitäten der menschlichen Erfahrung ausgerichtet sind (vgl. ebd., S. 151). Daraus abgeleitet, ergeben sich für das

Diversity Management als Träger notwendiger Authentizität vergleichbare Kontextfaktoren, welche im Folgenden den verschiedenen Ebenen – Makroebene (Gesellschaft), Mesoebene (Organisation) und Individualebene (Persönlichkeit) – zugeordnet werden.

Ein Diversity Management, welches in diesem Sinne – interdisziplinär gedacht – fast schon eine Art Kulturpolitik des positiven Friedens darstellen müsste, um wirklich wirksam zu werden, benötigt daher mehr als beispielsweise nur ein neues Leitbild für Personalpolitik. Die aus der Komplexität resultierende, drohende Überlastung erfordert vielmehr eine Persönlichkeitsentwicklung, welche eine zielführende und authentische Handlungsbefähigung (ein sogenanntes Haltungslernen, vgl. dazu Permantier 2019) integriert.

### 4.1.5. Zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung

Zumeist werden im Arbeitskontext durch eine heterogene Teamzusammenstellung und daraus resultierender Unterschiede mehr Innovation und Leistung erhofft (vgl. van Dick & Stegmann 2016, S. 4). Hierzu liefert die wissenschaftliche Analyse (vgl. z. B. Jackson & Joshi 2011) bisweilen nur sehr uneindeutige Ergebnisse und belegt eher nur kleine, durchschnittliche Effekte. Van Knippenberg & Haslam (2003) betonen daher, dass Vielfalt gemischte Auswirkungen je nach Konzeptualisierung und Rahmenbedingungen hat. Von Bedeutung scheint allerdings, dass die positiven und negativen Konsequenzen von Diversität durch die diesbezüglichen persönlichen Überzeugungen (sogenannte „diversity mind-sets“, van Knippenberg & Schippers 2007, S. 525) der einzelnen Teammitglieder wesentlich mitbestimmt werden (vgl. van Dick & Stegmann 2016, S. 6).

Derartige persönliche Überzeugungen können z. B. auch in der Auslegung bzw. im Verständnis von Zivilcourage gefunden werden. Begrifflich besteht Zivilcourage aus zwei Wörtern: „zivil“ aus dem Lateinischen „civilis“, welches für „bürgerlich“ („nicht militärisch“) sowie „anständig“, „annehmbar“ steht und aus dem Französischen „courage“, welches mit „Mut“ übersetzt wird. Zusammen beschreiben beide Begriffe den sogenannten „Bürgermut“. „Zivilcourage haben, bedeutet, sich selber zu lieben und ein Gewissen zu haben, das von einem starken und aufrechten Charakter mit festen moralischen Normen geleitet wird“ (Heuer 2013, S. 21, Hervorhebung durch Verfasser).

„Es scheint nämlich, dass Zivilcourage weniger in der altruistischen Tugend guter Bürger besteht, die sich aufopferungsvoll für andere einsetzen, sondern vielmehr in einer Grundhaltung, einem Habitus.“ (Reese-Schäfer 2017, S. 110)

Der Habitus ist die Haltung einer Person zu seiner Außenwelt und zu sich persönlich. Dieses Verständnis ist eine Art Wissen, das aus kollektiven Prägungen einer spezifischen Kultur heraus, in der eine Person lebt, gewonnen wird (vgl. Huang 2019, S. 45). Hieraus bilden sich Denkstrukturen und Verhaltensweisen, welche bestimmen, was sich eine Person zutraut und was nicht, was sie wahrnimmt, was sie für denkbar hält, was für sie selbstverständlich ist oder auch was sie als unmöglich ansieht.

Der Habitus zeigt sich in der Lebensführung und ebenfalls in den Lebenszielen. Er offenbart sich im Selbstverständnis, in der Weltsicht und im Selbstbewusstsein. Dieses Verständnis ist nicht angeboren, sondern bildet sich aus den Erfahrungen, die im Laufe des Lebens gemacht werden. Bourdieu (1970) geht davon aus, dass sich ein „kultivierter Habitus“ durch prägende Erfahrungen in der Kindheit und Jugend z. B. in der Schule bildet und sich somit nicht wesentlich verändert (vgl. ebd., S. 123). Dabei werden wichtige Charaktereigenschaften, wie z. B. Mut, schon durch die sozialen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse beeinflusst, die eine Person als Kind vorfindet (vgl. Rattner & Danzer 2011, S. 100). Das bewusste Leben ist immer an eine gewisse, schon vorgefundene Ordnung gebunden, weshalb das Verständnis dieser Ordnung weder als zufällig noch als bloße Form aufgefasst werden kann (vgl. Zaczyk 2014, S. 40, nach Pawlik 2014, S. 895). Denn trotz anderslautender Bekenntnisse setzt sich der Habitus schließlich durch. Jede Person kann aber in die Lage versetzt werden, sich des eigenen Habitus bewusst zu werden. Somit kann der Mensch seine Verhaltensweisen und Denkmuster achtsam reflektieren und diese teilweise beeinflussen oder ändern.

Diese Art des authentischen Selbstwerdens erfordert – ungeachtet aller gesellschaftlichen Repressionen und medialen Manipulationen, denen wir tagtäglich ausgesetzt sind – Mut zum Selbstsein. Aus dieser Konstellation heraus erwächst die Ich-Stärke, welche in der Lage sein sollte, die drückende Verantwortung zu tragen bzw. auszuhalten, die jedes authentische Selbstsein mit sich bringt (vgl. Rattner & Danzer 2011, S. 98). Gleichzeitig ist diese Selbstkompetenz eine Voraussetzung dafür, dass sich Menschen für diskriminierungsanfällige oder entmutigte „Anderere“ ohne Rücksicht auf eventuelle Folgen ermutigen können: in einer „Gemeinschaft der Vernünftigen“ – die Vorbedingung jeder demokratischen Kultur.

Allerdings findet dieses „Mit sich im Reinen Sein“ ein Ende, wenn sich eine Person durch den sanften, möglicherweise unmerklichen Übergang zum Unrecht in Widerspruch zum selbst mitgetragenen, selbst mitbegründeten Recht bringt (vgl. Gierhake 2017, S. 393). Unrechthandeln ist nicht immer nur ein äußerer Rechtsbruch, sondern zugleich eine Verkehrung des Rechtsbewusstseins innerhalb der Persönlichkeit, die nach außen bewirkt, dass das Verhältnis zu Anderen als Rechtsverhältnis gebrochen, in Fällen des Kriminalunrechts in seiner Basis verletzt wird. Auf persönlicher Ebene können hierfür unterschiedliche Ursachen vorliegen, z. B. Selbstkorrumpion, d. h. der Verlust der Beziehung zu sich selbst, Ablehnung (sogenannte „Stagnation“, Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, vgl. Erikson 1959), Schwäche gegenüber eigenen Neigungen, aber auch äußere Umstände, die übermächtig zu werden scheinen und denen sich eine Person hilflos ausgesetzt sehen könnte (vgl. ebd., S. 393).

Neben der Fokussierung auf die Persönlichkeit ist daher auch die Einbeziehung der Biografie sowie der persönlichen Umstände notwendig. Diese Betrachtung geht über die üblichen Dimensionen des Diversity Managements (z. B. auf Basis des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes) weit hinaus, scheint aber erforderlich, um auch relevante Aspekte ohne gesetzlichen Normbezug vor dem Hintergrund der persön-

lichen Authentizität in den Blick nehmen zu können. Um auf das positive Beispiel der Zivilcourage zurückzukommen, bedeutet dies:

„Man ist zivilcouragiert, weil man so ist und so empfindet, weil man es für sich selbst und das eigene Selbstbild tut. Man protestiert, man widerspricht, aber im Grunde der Motivation nicht als Einsatz für andere, sondern, um mit sich selbst identisch zu sein.“ (Reese-Schäfer 2017, S. 110)

In Anbetracht dessen und insbesondere der personalen und sozialen Identität sowie Integrität mag hier bereits durchscheinen, dass ein Diversity Management in der Praxis nur dann authentisch umgesetzt werden kann, wenn handelnde Personen in ihrem eigenen Tun ihr Selbstsein behaupten, welches das Erkennen, Zulassen und Würdigen des eigenen Standpunktes voraussetzt, und dieses dann in äußeren Handlungen mit dem Selbstsein des Anderen verknüpfen (vgl. Zaczyk 2014, S. 64, nach Pawlik 2014, S. 896).

Dies erfordert offensichtlich nicht nur fachliche, sondern auch tiefer verankerte soziale und persönliche Kompetenzen. Daher liegt es nahe, dass vor dem Hintergrund der dargestellten Praxiswiderstände die Resilienzförderung im Sinne einer moralisch-integren Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Maßnahme sein kann (z. B. in Bezug auf Selbstwirksamkeit, Kausalattribution und Konfliktkompetenz, vgl. Brahm & Euler 2013, S. 1 ff.). Diese sozialen und emotionalen Kompetenzen erscheinen zur Charakterbildung erforderlich, um einer Person die notwendige Sicherheit und Stabilität zu verleihen, die es in der Praxis braucht, um auch unter widrigen Bedingungen „echt“, d. h. sich selbst (treu) bleiben zu können.

Zusätzlich bilden die Selbstreflexion konkreter Erfahrungen und die Verzahnung von Reflexion und Aktion eine mögliche Grundlage für die Entwicklung persönlicher Handlungskompetenzen (vgl. Euler & Hahn 2014, S. 483). Das Reflektieren bezieht sich zum einen auf das Analysieren erlebter Situationen und zum anderen auf das Vordenken eigener Handlungen, insbesondere im Sinne der Authentizität. Das Prinzip folgt der Einsicht, dass – ähnlich zum persönlichen Habitus – manche Sozialkompetenzen den Menschen nicht per se eingegeben sind. Sie werden vielmehr vorgelebt oder durch die Reflexion lehrreicher, nicht notwendigerweise nur guter Beispiele grundgelegt (vgl. Euler & Hahn 2014, S. 483). Gute Schüler:innen lernen auch am schlechten Beispiel – nämlich, wie man sich aus welchen Gründen nicht verhalten sollte.

Die im Diversity Management gesammelten und reflektierten Erfahrungen markieren insofern erneut die Bedeutung der Persönlichkeit für eine positive Entwicklung und deuten auf die erforderliche Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst und anderen hin. Somit kann festgehalten werden, dass die Bereitschaft, sich für Andere einzusetzen, eine höchst persönliche Eigenschaft ist. Ergänzend zu dieser Grundhaltung werden im Folgenden weitere Faktoren benannt, die in Kombination mit den persönlichen Voraussetzungen eine Unterstützung darstellen können.

### 4.1.6. Persönliche Authentizität begünstigende Faktoren

Zwischen den Ansätzen der verschiedenen Fachdisziplinen, welche für die Betrachtung des Gesamtbildes erforderlich scheinen, bildet der aus der christlichen Friedensethik stammende Begriff der „Menschheitsfamilie“ eine Brücke. Der Begriff meint, dass alle Menschen miteinander „familiär“, d. h. gleichwertig und unabhängig von Hautfarbe, Nationalität, Geschlecht, Bildung, Religion oder Vermögen, verbunden sind (vgl. Ganser 2020, S. 336). Die Bezeichnung ist leicht verständlich und auf allen Ebenen verwendbar, da sie auf die positive Grundhaltung abstellt, auf deren Basis sich auch Forschung und praktisches Handeln ausrichten könnten.

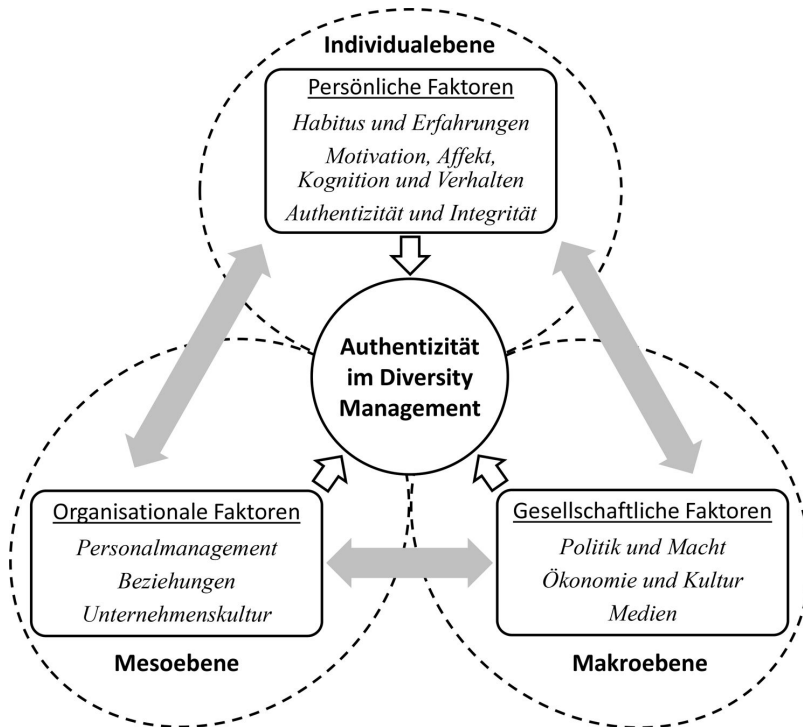
Diese Sicht kann durch ein gezieltes Meinungs- und Wahrnehmungsmanagement mit Nutzung der mentalen Werkzeuge der Defragmentierung und Kontextualisierung von Inhalten und Situationen unterstützt werden. Einen Anknüpfungspunkt bildet hierfür die Hinterfragung des Zustandekommens einer mehrheitlichen Meinungsbildung, welche die entsprechenden Kommunikations- und Beeinflussungsmuster offenlegt. Das Diversity Management könnte diesen Raum nutzen, um die Notwendigkeit einer Haltung zur positiven Veränderung, d. h. zu mehr Achtung, Respekt und Anstand, so herauszustellen, dass diese von den Beteiligten auch als solche erkannt wird. Dies beinhaltet die Reflexion und die Bewusstmachung etwaiger Missstände, wie z. B. die Vermeidung von Konflikten, Auseinandersetzungen oder Positionierungen, die Meinungsverschiedenheiten und Unannehmlichkeiten zur Folge haben könnten.

Auf dem Wege der Umsetzung scheint neben den Resilienzfaktoren der Reziprozität eine entscheidende Bedeutung zuzukommen, um nachteilige Effekte, z. B. aufgrund der oben genannten Verflechtungsbeziehungen, zu vermeiden. Die Persönlichkeit findet sich in ihre Rolle ein, welche je nach Habitus und Sozialisation in der Gesellschaft und der Organisation die entsprechenden Voraussetzungen schafft. Eine zusätzlich stützende Funktion haben die Kommunikation und der Austausch mit Gleichgesinnten. Ebenfalls können Anerkennung und Wertschätzung des persönlichen Engagements die freiwillige Übernahme von Verantwortung begünstigen. Ein authentisches und fest verankertes Wertefundament führt zur notwendigen Nachhaltigkeit und Beharrlichkeit.

### 4.1.7. Theoriebildung und konzeptioneller Rahmen von Einflussfaktoren auf die Authentizität

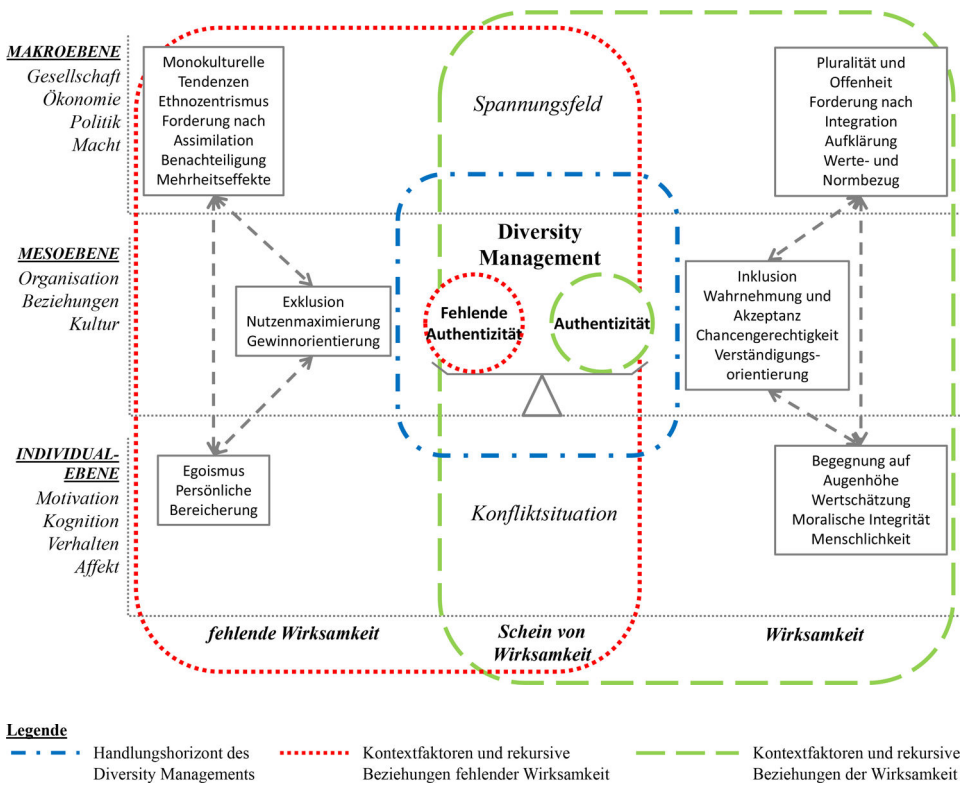
In Hinführung zur Theoriebildung dient die folgende Abbildung der Visualisierung der oben genannten Zusammenhänge und Wechselwirkungen. Im Fokus der Betrachtung steht die Authentizität im Diversity Management. Diese wird durch verschiedene Faktoren bestimmt, welche der Makro-, Meso- und Individualebene zugeordnet werden können. Diese Faktoren wiederum sind gleichzeitig durch rekursive Verkettungen und Wechselwirkungen voneinander abhängig (s. Abbildung 1).

Hierdurch entstehen die entsprechenden Einfluss- bzw.- Restriktionsfaktoren für die Glaubwürdigkeit des Diversity Managements. Eine derartige rekursive Beziehung liegt immer dann vor, wenn ein Faktor gleichzeitig Grundlage und Ergebnis von Handlungen ist. Ein Beispiel hierfür ist der Faktor „Kultur“: Diese wird von den menschlichen Handlungen geformt und beeinflusst, gleichzeitig aber bedingt und ebnet sie das gegenwärtige und zukünftige Handeln (vgl. Kutschker & Schmid 2011, S. 676).



**Abbildung 1:** Einflussfaktoren auf die Authentizität und Wirksamkeit im Diversity Management

Auf Basis dieser Betrachtung stellt die Abbildung 2 ein konzeptionell-theoretisches Rahmenmodell für die Authentizität und Wirksamkeit im Diversity Management vor. Die Makro-, Meso- und Individualebene stehen unter Berücksichtigung der oben genannten Wechselwirkungen auf der vertikalen Achse. Dieser wird die Möglichkeit der praktischen Entfaltung und Wirksamkeit des Diversity Managements auf der horizontalen Achse gegenübergestellt. Das Diversity Management findet unter Einfluss gesellschaftlicher wie auch individueller Aspekte primär auf der Ebene der Organisationen bzw. Institutionen – zwischen gesellschaftlichen Spannungsfeldern und persönlichen Konfliktsituationen – seine praktische Anwendung. Der Handlungshorizont des Diversity Managements reicht, von der Ebene der Organisationen bzw. Institutionen ausgehend, in die gesellschaftliche wie auch individuelle Ebene hinein (s. Abbildung 2).



**Abbildung 2:** Theoretischer Rahmen: Authentizität und Wirksamkeit im Diversity Management

Hierbei sind nun vier verschiedene fiktive Szenarien denkbar:

**(1) Das Diversity Management ist glaubwürdig und wirksam.**

Eine Authentizität des Managements liegt vor, wenn die tatsächlichen Handlungen den Diversity-Zielen in Wort und Tat entsprechen (gestrichelter Kreis). Ein in dieser Form wirksames Diversity Management ist durch die dazugehörigen Kontextfaktoren auf den jeweiligen Systemebenen (rechteckig gerahmt) gekennzeichnet (gestrichelter Rahmen). Die abgebildeten Kontextfaktoren (rechteckig gerahmt) in Entsprechung dazu stellen eine Auswahl und keine abschließende Aufzählung dar.

In Folge dieser Betrachtung wird deutlich, dass ein erfolgreiches Diversity Management nur dann wirksam und somit nachhaltig sein kann, wenn dieses auch authentisch aus- und vorgelebt wird. Hierfür ist ein bestimmtes Klima (ein sogenanntes „Diversity Climate“, Mor Barak, Cherin & Berkman 1998) erforderlich, welches aber in der Praxis nur auf Basis der gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Kontextfaktoren bestehen kann (vgl. z. B. Syna 2020; Mor Barak 2000).

**(2) Das Diversity Management ist glaubwürdig und nicht bzw. nur scheinbar wirksam.**

Einen Sonderfall stellt die Mischung aus sich entgegenstehenden Kontextfaktoren dar. Dies wird durch den Überschneidungsbereich (zwischen gepunktetem und gestricheltem Rahmen) grafisch veranschaulicht. Treten in der Praxis gleichzeitig widersprüchliche gesellschaftliche, organisationale oder individuelle Kontextfaktoren auf, kommt es auf Ebene der Organisationen bzw. Institutionen und somit auch in den Prozessen des Diversity Managements zu einem Abwägen der jeweiligen Position. Im Extremfall kann, wie es die Abbildung ebenfalls veranschaulicht, die Konstellation entstehen, dass konträre Positionen eingenommen und auch entsprechend offen kommuniziert werden, welches dem Sinn eines Diversity Managements aber widerspricht. Die Waage, mit der die stufenlose Abwägung im Graubereich zwischen weniger bzw. mehr authentischen Handlungen dargestellt wird, würde in diesem Fall z. B. in Richtung der Exklusion ausschlagen. Das Management, welches dieses auch entsprechend zugibt, wäre in diesem Punkt zwar auf seine eigene Art glaubwürdig, die Umsetzung der Diversity-Ziele wäre jedoch nicht wirksam.

**(3) Das Diversity Management ist nicht glaubwürdig und nicht wirksam.**

Der gepunktete Rahmen kennzeichnet ein „unwirksames“ Diversity Management mit den dazugehörigen Kontextfaktoren auf den jeweiligen Systemebenen (rechteckig gerahmt). Da diese Faktoren den Diversity-Zielen regelmäßig entgegenstehen, ist dem Management hier primär die fehlende Authentizität zugeordnet (gepunkteter Kreis).

**(4) Das Diversity Management ist nicht glaubwürdig und nicht bzw. nur scheinbar wirksam.**

Führt auf der anderen Seite die Abwägung in der Praxis dazu, dass die Befürwortung von Diversity-Zielen bekundet wird, schlägt die Waage z. B. in Richtung der Inklusion aus. Kommt es in der Praxis jedoch zu keiner Übereinstimmung zwischen diesem Bekenntnis und der eigentlichen Umsetzung (Wort und Tat), ist der Diversity Management-Ansatz nicht glaubwürdig und bleibt nur scheinbar wirksam.

Den Aspekten der Persönlichkeit kommt in allen genannten Fällen eine zentrale Rolle zu, da sie die Voraussetzungen für die Authentizität von Handlungen bestimmen. Dieser konzeptionelle Rahmen beschreibt insofern sowohl die Wechsel- und Wirkungsketten als auch die Komplexität im Zusammenhang von Authentizität und Wirksamkeit im Diversity Management. Daraus wird deutlich, dass das Diversity Management per se in einem Bereich verortet ist, in dem die Wirksamkeit von Maßnahmen generell zunächst infrage steht. Erst dann, wenn es den handelnden Personen gelingt, die persönliche, wertorientierte Authentizität im Organisationsbereich zu gewährleisten, kann das Diversity Management in der Praxis seine Wirksamkeit erlangen.



### 4.1.8. Fazit

In diesem Beitrag habe ich Ansätze der Friedens- und Konfliktforschung, der Rechtsphilosophie, der Sozialwissenschaft (z. B. Forschung zur Persönlichkeitsentwicklung und Ethik) sowie der Betriebswirtschaft (z. B. Organisationsforschung, Personalmanagement, Diversity-Forschung) zueinander in Beziehung gesetzt. In Anbetracht dieser problemorientierten Interdisziplinarität entsteht ein Gesamtbild, welches sich im Verständnis von einer ganzheitlichen Persönlichkeit wiederfindet. Die Persönlichkeitsbildung und, daraus abgeleitet, die institutionelle Selbstreflexion haben folglich eine hohe Bedeutung für ein erfolgreiches Diversity Management.

Problematisch bleiben die Paradoxien der Diversität in Verbindung mit der Anthropologie, wie z. B., dass die schlichte Kategorie „Mensch“ allein noch nicht identitätsstiftend ist und erst Unterschiede und kleinste Differenzierungen zu Anderen ein- bzw. abgrenzen, wer als gleichwertig bzw. „gleichwürdig“ akzeptiert wird (vgl. Mausfeld 2019, S. 254). Hier entsteht der Eindruck, dass die menschliche Befähigung zur Empathie in der Praxis dort ihre Grenzen kennt, wo Menschen ein gleichwertiger Status – warum auch immer – abgesprochen wird. Es ist daher noch mehr an Anstrengung erforderlich, bis die Diversity-Forschung, ähnlich wie die Friedens- und Konfliktforschung, belastbare Vorschläge unterbreiten kann, um die Herausforderungen unserer Zeit zu lösen oder die Beeinträchtigungen des Zusammenlebens zu mildern: „Wollen wir Führung und Unternehmenskultur zukunftsfähig gestalten, ist unsere Haltung entscheidend“ (Permantier 2019, S. 8).

Deshalb stellt dieser Beitrag die zentrale These zur Diskussion, dass das Diversity Management in der praktischen Umsetzung nur dann wirksam und somit nachhaltig sein kann, wenn dieses auch im Wertebezug authentisch aus- und vorgelebt wird. Eine Voraussetzung dafür ist zum einen die Forderung, zum anderen die Gewährleistung persönlicher Authentizität. Für ein erfolgreiches Diversity Management ist daher die individuelle Persönlichkeitsbildung der handelnden Personen, aber auch die Schaffung und Übereinstimmung gesellschaftlicher wie auch institutioneller Bedingungen entscheidend.

Die Validität des vorgeschlagenen theoretischen Rahmens sowie einzelner Wirkungsketten könnte in weiteren Studien empirisch getestet werden. Es gilt weiterhin zu untersuchen, welche Prozesse und Faktoren, wie z. B. die Authentizität handelnder Personen, die Wirksamkeit eines Diversity Managements in der praktischen Umsetzung maßgeblich zum Positiven – oder Negativen – verändern können.

Das institutionelle Handlungsfeld „Diversität“ ist auf allen Ebenen durch verschiedenste Kontextfaktoren geprägt, weshalb die Einforderung bzw. die Umsetzung eines diversitätsgerechten Umgangs miteinander für die Einzelnen in der Praxis teilweise unlösbare Spannungsfelder hervorbringt. Bereits Missstände im kleinsten Handlungsradius können deshalb den handelnden Personen einen regelrechten Kampf gegen innere und äußere, kulturelle sowie zwischenmenschliche Widerstände und Konfrontationen abverlangen, welcher Kraft, Zeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz und Resilienz erfordert. Die Bewahrung der eigenen Glaubwürdigkeit kann die Kom-

plexität der beschriebenen Umstände reduzieren. Um hierbei jedoch authentisch bestehen zu können, ist nicht nur die formale Ermöglichung wie Förderung einer diversitätssensiblen Persönlichkeitsentwicklung ausschlaggebend, sondern vor allem auch die persönliche Haltung und Charakterbildung. Zu dieser Konsequenz in der Umsetzung zu ermutigen und an dieser trotz widriger Umstände festzuhalten, dafür soll dieser Beitrag – auch aus der Analyse des persönlichen Erlebens – authentisch stehen.

## Literatur

- Abbate, S. (2014). *Authentisch und wertorientiert kommunizieren: Wie Sie Ihre Unternehmenskommunikation an Werten ausrichten*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-07343-5.
- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14.08.2006, BGBl. 2006 I, S. 1897 (zuletzt durch Artikel 8 des Gesetzes vom 03.04.2013 (BGBl. I S. 610) geändert).
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2013). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Aus dem Französischem von W. H. Fietkau. Frankfurt am Main: Suhrkamp. doi: 10.1007/978-3-322-99876-7\_9.
- Brahm, T. & Euler, D. (2013). Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 24, S. 1–17. Verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm\\_euler\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf) (Zugriff am: 15.03.2020).
- Chomsky, N. & Haupt, M. (2017). *Profit over People*. 9. Auflage. München: Piper.
- Dick, R. van & Stegmann, S. (2016). Diversity, Social Identity und Diversitätsüberzeugungen. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hg.), *Handbuch Diversity Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-08003-7\_6-1.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press. doi: 10.1007/978-3-211-69499-2\_26.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Ganser, D. (2020). *Imperium USA. Die skrupellose Weltmacht*. Zürich: Orell Füssli.
- Gierhake, K. (2017). Strafe und Amnestie in Zeiten fragiler Staatlichkeit: Die Bedeutung des freiheitlichen Rechtsbegriffs für die Übergangsjustiz am Beispiel des kolumbianischen Friedensprozesses. *Zeitschrift für Internationale Strafrechtsdogmatik*, 12 (7–8), S. 391–409.
- Gulde, F. (2017). Die Welt, in der wir leben: Über die Notwendigkeit eines christlich motivierten Engagements für eine gerechte Welt. *Erwachsenenbildung*, 63 (1), S. 12–14. doi: 10.13109/erbi.2017.63.1.12.
- Hans, B. (2017). *Inszenierung von Politik: Zur Funktion von Privatheit, Authentizität, Personalisierung und Vertrauen*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-14729-7.
- Heidkamp, B. & Kergel, D. (2018). *E-Inclusion – Diversitätssensibler Einsatz digitaler Medien. Überlegungen zu einer bildungstheoretisch fundierten Medienpädagogik*. Bielefeld: Bertelsmann. doi: 10.3278/6004624w.

- Heuer, W. (2013). Was ist Zivilcourage und wie entsteht sie? In E. Conze, J. Scholtyseck, E. Weede, J. Frölich & E. Grothe (Hg.), *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung*. Nomos, S. 11–26. doi: 10.5771/9783845253886\_11.
- Imbusch, P. (2005). Die Konflikttheorie der Zivilisierungstheorie. In T. Bonacker (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-322-95688-0.
- Jackson, S. E. & Joshi, A. (2011). Work Team Diversity. In S. Zedeck (Hg.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Building and Developing the Organization*, Bd. 1, S. 651–686. Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/12169-020.
- Kergel, D. (2019). *Inklusionsräume und Diversität im digitalen Zeitalter. Sozio-Epistemologie und Ethik einer Subjektformation*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-25544-2.
- Knippenberg, D. van & Haslam, A. (2003). Realizing the Diversity Dividend. Exploring the Subtle Interplay between Identity, Ideology, and Reality. In D. van Knippenberg, A. Haslam, M. J. Platow & N. Ellemers (Hg.), *Social Identity at Work. Developing Theory for Organizational Practice*, S. 61–77. New York: Psychology Press.
- Knippenberg, D. van & Schippers, M. C. (2007). Work Group Diversity. *Annual Review of Psychology*, 58 (1), S. 515–541. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085546.
- Kutschker, M. & Schmid, S. (2011). *Internationales Management*. München: Oldenbourg. doi: 10.1524/9783486719246.
- Landes, A. (2018). *Integration hochqualifizierter Migranten durch Organisationen. Die Rolle von Strategie, Struktur und Kultur in kleinen und mittleren Unternehmen*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-22777-7.
- Mahadevan, J. & Kilian-Yasin, K. (2017). Dominant Discourse, Orientalism and the Need for Reflexive HRM: Skilled Muslim Migrants in the German Context. *The International Journal of Human Resource Management*, 28 (8), S. 1140–1162. doi: 10.1080/09585192.2016.1166786.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mausfeld, R. (2019). *Warum schweigen die Lämmer? Wie Elitendemokratie und Neoliberalismus unsere Gesellschaft und unsere Lebensgrundlagen bedrohen*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Westend.
- Mor Barak, M. E. (2000). The Inclusive Workplace: An Ecosystems Approach to Diversity Management. *Social Work*, 45 (4), S. 339–353. doi: 10.1093/sw/45.4.339.
- Mor Barak, M. E., Cherin, D. A. & Berkman, S. (1998). Organizational and Personal Dimensions in Diversity Climate: Ethnic and Gender Differences in Employee Perceptions. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34 (1), S. 82–104. doi: 10.1177/0021886398341006.
- Noetzel, T. (2005). Die Konflikttheorie von Thomas Hobbes. In T. Bonacker (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-322-95688-0.
- Ortmann, G. (2010). *Organisation und Moral. Die dunkle Seite*. 1. Auflage. Weilerswist: Velbrück.

- Özdemir, F. (2019). *Managing Capability: Ein Ansatz zur Neubestimmung von Diversity Management*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-24110-0.
- Papst Franziskus (2014). Im Dienst einer authentischen Kultur der Begegnung. Botschaft zum 48. Welttag der sozialen Kommunikationsmittel. *Communicatio Socialis*, 47 (1), S. 112-116. doi: 10.5771/0010-3497-2014-1-112.
- Pawlik, M. (2014). Rainer Zaczyk: Selbstsein und Recht. Eine rechtsphilosophische Untersuchung. *Juristenzeitung*, 69 (18), S. 895–896. doi: 10.1628/002268814X14037712289005.
- Permantier, M. (2019). *Haltung entscheidet: Führung & Unternehmenskultur zukunftsfähig gestalten*. München: Vahlen. doi: 10.15358/9783800660643.
- Pohl, P. C. & Siebenpfeifer, H. (2016). Einleitung. In dies. (Hg.), *Diversity Trouble. Vielfalt, Gender Gegenwartskultur*, S. 10–26. Berlin: Kadmos.
- Rattner, J. & Danzer, G. (2011). *Persönlichkeit braucht Tugenden: Positive Eigenschaften für eine moderne Welt*. Berlin, Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-16991-5.
- Reese-Schäfer, W. (2017). *Politische Ethik unter Realitätsbedingungen. Die Welt von Gewalt, Lügen und Skandalisierungen*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-16631-1.
- Rosken, A. (2016). Konzept Diversity Management – Definition, Abgrenzung und Beurteilung. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hg.), *Handbuch Diversity Kompetenz*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-08594-0.
- Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt, Diversität*. Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/transcript.9783839424070.
- Siebers, H. (2017). What Turns Migrants into Ethnic Minorities at Work? Factors Erecting Ethnic Boundaries among Dutch Police Officers. *Sociology*, 51 (3), S. 608–625. doi: 10.1177/0038038515598282.
- Syna, H. D. (2020). *Diversity Management in Places and Times of Tensions. Engaging Inter-group Relations in a conflict-ridden Society*. Cham: Palgrave. doi: 10.1007/978-3-030-37723-6.
- Wagner, C. (2019). *Managementethik und Arbeitsplätze: Eine metaphysische und moralökonomische Analyse*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-26382-9.
- Zaczyk, R. (2014). *Selbstsein und Recht. Eine rechtsphilosophische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1</b>	Einflussfaktoren auf die Authentizität und Wirksamkeit im Diversity Management .....	425
<b>Abb. 2</b>	Theoretischer Rahmen: Authentizität und Wirksamkeit im Diversity Management .....	426

## **Autor**

Hauptmann Rainer-Johannes Schlobohm ist Dezernent für Regelungen in der Abteilung Planung/Weiterentwicklung im Kommando Feldjäger der Bundeswehr in Hannover.

## 4.2. Diversität und Widerstandslernen – Bildungsinnovation „Widerstandsweg“

SIMON BECKERT

### Abstract

Widerspruch oder gar Widerstand gegen offensichtliches, aber totgeschwiegenes Unrecht zu leisten, der Stimme des Gewissens Vorrang zu geben und diese gegenüber einer anderslautenden Mehrheitsmeinung zu erheben, verlangt Mut und Furchtlosigkeit ob der möglichen Konsequenzen. Denn es ist häufig leichter und bequemer, Ängsten nachzugeben und deshalb mögliche drohende Konflikte mit vielleicht auch hierarchisch Höhergestellten schon von vornherein zu vermeiden, auch auf die Gefahr hin und im – wenn auch verdrängten – (Ge-)Wissen darum, dass Untätigkeit und Zuschauen, also das Gewährenlassen beobachteter Unrechtshandlungen, Komplizenschaft und daher Mittäterschaft bedeuten. Wie schwer es sein kann, Zivilcourage schon in ganz alltäglichen Situationen zu zeigen und nicht den Weg des geringsten Widerstandes zu wählen, darum weiß wohl jede und jeder Einzelne. Anders verhält es sich mit der Bildungsinnovation „Widerstandsweg“, die ihren Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnet, diesen anhand geschichtlicher und gegenwärtiger Szenarien, ohne sich realen Gefährdungen auszusetzen, fiktiv zuzulassen, mit allen positiven und negativen Gefühlen aus- und durchzuhalten, Entscheidungs- und Handlungsoptionen zu erwägen und für sich selbst und im Austausch mit anderen abzuwägen. Dieses Übungsfeld der Zivilcourage soll helfen, die persönliche Kosten-Nutzen-Analyse im Falle eines – wenn auch unbequem anmutenden – Einschreitens in einem anders gelagerten Werte-Horizont zu bilanzieren und umzusetzen sowie unterschiedliche Strategien von Widerspruchs- und Widerstandshandlungen kennenzulernen, um künftig in kritischen Situationen auf dieses Wissen zurückgreifen zu können. Der „Widerstandsweg“ wurde zunächst als Seminarrahmen wie Leistungsnachweis im Modul „Diversität in Hochschullehre und wissenschaftlicher Weiterbildung“ des Weiterbildungsmasters „Leading Diversity“ unter Leitung von Ulrike Senger an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H) in projektformiger Anbindung an das Koblenzer „Widerstandsviertel“ auf der Pfaffendorfer Höhe im Umfeld des Zentrums Innere Führung (ZInFü) entwickelt. Die Projektaufgabe der Weiterbildungsstudierenden aus verschiedenen Berufsfeldern, wie Bundeswehr, Polizei, Hochschule und weiteren mehr, bestand in einem ersten Schritt darin, in örtlicher Rückbindung an die nach den Widerstandskämpferinnen und -kämpfern gegen die nationalsozialistische Diktatur benannten Straßennamen die von diesen verantworteten Gewissensentscheidungen und -handlungen in geschichtlicher Einordnung – und damit auch in Zusammenhang mit der Entstehung der Inneren Führung – zu erkennen und zu analysieren, insbesondere auch unter dem Gesichtspunkt, was eine Widerstandspersönlichkeit auszeichnet. In einem zweiten

Schritt sollte der Transfer auf eine gegenwärtige situative Herausforderung wie die Positionierung und/oder das Einschreiten im Falle diversitätsbezogener Herabwürdigungen und Benachteiligungen wie Mobbing oder Diskriminierung vorgenommen werden, um anschließend hierfür entsprechende Szenarien zu entwickeln und didaktisch – kompetenzorientiert im Sinne von „Verantwortung und Selbstständigkeit“ – zu gestalten. Die Erfahrungen der exemplarischen Lehrentwicklung des Koblenzer „Widerstandswegs“ wurden in einem Portfolio festgehalten und reflektiert. Dieses außergewöhnliche (gerade auch in der persönlichen Auseinandersetzung fordernde) Pilotprojekt entfaltete eine ungeheure Motivationskraft und Eigendynamik und ließ mich nicht mehr los, sodass ich mich nach dem formalen Abschluss des Moduls zur künstlerischen Weiterentwicklung entschloss. In zeitlicher und örtlicher Erweiterung des Koblenzer Ausgangsprojekts erarbeitete ich ein Portfolio weiterer Widerstandsszenarien, gestützt auf eigens dafür erstellten Grafiken zu Ereignissen aus verschiedenen geschichtlichen Zeiträumen (auch im zeitlichen Vorfeld des Nationalsozialismus und über diesen hinaus) und auf der jüdisch-christlichen Ethik als Transfergrundlage für das aus den geschichtlichen Situationen möglicherweise resultierende Handlungs- und Verhaltenslernen in der Gegenwart. In dieser gedanklichen wie gestalterischen Schrittfolge werden im Beitrag exemplarische Lernstationen aufgezeigt. Die interessierten Lesenden sind herzlich zur persönlichen Mitwirkung und Vernetzung mit mir in einem weltumspannenden – auch digitalen – Widerstands- und Solidaritätsprojekt eingeladen!

**Schlagworte:** Widerspruchslernen, Widerstand, Innere Führung, Didaktik der Diversität, Zivilcourage, jüdisch-christliche Ethik

To contradict or even resist obvious but hushed up injustice, to give priority to the voice of conscience and to raise it against a dissenting majority opinion, requires courage and fearlessness regarding the possible consequences. For it is often easier and more comfortable to give in to fears and therefore to avoid possible threatening conflicts with perhaps also hierarchically higher-ranking persons, even at the risk and in the – albeit suppressed – knowledge that inactivity and watching, the allowing of observed acts of injustice to happen, means complicity and therefore involvement. Everyone knows how difficult it can be to show moral courage in everyday situations and not to choose the path of least resistance. The situation is different with the educational innovation “Resistance Path”, which offers its participants the possibility of fictitiously admitting it on the basis of historical and current scenarios without exposing themselves to real dangers, of enduring it with all positive and negative feelings, of considering decision and action options and of weighing them up for themselves and in exchange with others. This training field of moral courage should help to balance and implement the personal cost-benefit analysis in case of an intervention – even if it seems uncomfortable – in a different value horizon, as well as to get to know different strategies of contradiction and resistance actions in order to be able to fall back on this knowledge in future critical situations. The “Resistance Path” was initially developed as a seminar framework and performance record in the module “Diversity in Univer-

sity Teaching and Continuing Academic Education” of the Master of Advanced Studies “Leading Diversity” under the direction of Ulrike Senger at the Helmut Schmidt University/University of the Federal Armed Forces Hamburg (HSU/UniBw H) in a project connection to the Koblenz “Resistance Quarter” on Pfaffendorfer Höhe in the vicinity of the Inner Guidance Center (ZInFü). The project task of the continuing education students from various professional fields, such as the armed forces, police, university and others, consisted, in a first step, in local connection to the street names named after the resistance fighters against the National Socialist dictatorship, the decisions and actions of conscience for which they were responsible in a historical context – and thus also in connection with the emergence of the Inner Guidance – to recognize and to analyze classification especially from the point of view of what characterizes a resistance personality. In a second step, the transfer to a current situational challenge such as positioning and/or intervention in the case of diversity-related degradations and disadvantages such as bullying or discrimination should be carried out and corresponding scenarios should be developed and designed didactically – competence-oriented in the sense of “responsibility and independence”. The experiences of the exemplary teaching development of the Koblenz “resistance path” were recorded and reflected in a portfolio. This extraordinary pilot project (especially demanding in terms of personal involvement) developed an enormous motivational force and momentum of its own and did not let go of me, so that after the formal completion of the module I decided to continue the artistic further development. In a temporal and spatial extension of the Koblenz initial project, I developed a portfolio of further resistance scenarios, based on specially created drawings of events from various historical periods (also in the run-up to National Socialism and beyond) and on Judeo-Christian ethics as a transfer basis for the learning of attitudes and behaviour in the present that might result from the historical situations. In this intellectual and creative sequence of steps, exemplary learning stations are shown in the article. The interested readers are cordially invited to participate and network with me in a worldwide – also digital – resistance and solidarity project!

**Keywords:** learning to contradict, resistance, inner guidance, didactics of diversity, moral courage, Judeo-Christian ethics

### 4.2.1. Entstehungsgeschichte

Die Idee einer Bildungsinnovation „Widerstandsweg“ geht auf das Modul „Diversität in Hochschullehre und wissenschaftlicher Weiterbildung“ von März bis Juni 2019 des von mir besuchten Weiterbildungsstudiengangs „Leading Diversity“ (LeaD) an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H) zurück. Dieses sollte die berufstätigen Studierenden dazu befähigen, Lehrprojekte in der Hochschul- und Weiterbildung kompetenzorientiert und diversitätssensibel zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren (vgl. Senger 19.01.2016/22.03.2018). Das Modul, bestehend aus zwei zweieinhalbtägigen Präsenzseminaren und einer Projekt-



phase, war als Service Learning (vgl. Sliwka & Frank 2005) zur Konzeptionierung und exemplarischen Ausarbeitung eines „Widerstandswegs im Zeichen von Diversität“ für das Zentrum Innere Führung (ZInFü) der Bundeswehr ausgelegt.

Der konkrete Ausgangspunkt der Seminaridee war aus der Beobachtung der Studiengangs- und Modulleiterin des Lead während ihres Wirkens als Geschäftsführerin des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung der HSU/UniBw H am Zentrum Innere Führung in Koblenz erwachsen. Ihr war nämlich das „Widerstandsviertel“ auf der Pfaffendorfer Höhe in Koblenz aufgefallen, welches zwischen den dem Zentrum Innere Führung zugehörigen und benachbarten militärischen Liegenschaften – dem auf der Anhöhe liegenden früheren „Hauptgebäude“ (am 09.07.2019 als „General Ulrich de Maizière-Campus“ benannt, vgl. BMVg 10.07.2019) in der Von-Witzleben-Straße 17, der Augusta-Kaserne im Ellingshohl 69 und der Gneisenau-Kaserne in der Alten Heerstraße 149 – liegt. Es handelt sich um ein Wohnviertel, dessen Straßen mehrheitlich nach Widerstandskämpferinnen und -kämpfern benannt sind (vgl. Weber 2005). Die Angehörigen des Zentrums Innere Führung und Lehrgangsteilnehmenden befinden sich zum Teil mehrfach am Tage „auf dem Weg“ durch dieses Viertel. Daraus ist ihre Projektidee entstanden, die körperliche Ertüchtigung beim Anstieg mit einem „Lernweg Innerer Führung“, einem sogenannten „Widerstandsweg“, zu verbinden (vgl. Beckert 2020). Die Widerstandskämpfer:innen, nach denen die Straßen benannt sind, gehören verschiedenen Berufsgruppen an, wie es die nachfolgende Straßenkarte (Abbildung 1) – unterlegt mit näheren Angaben der Tabelle 1 – veranschaulicht.

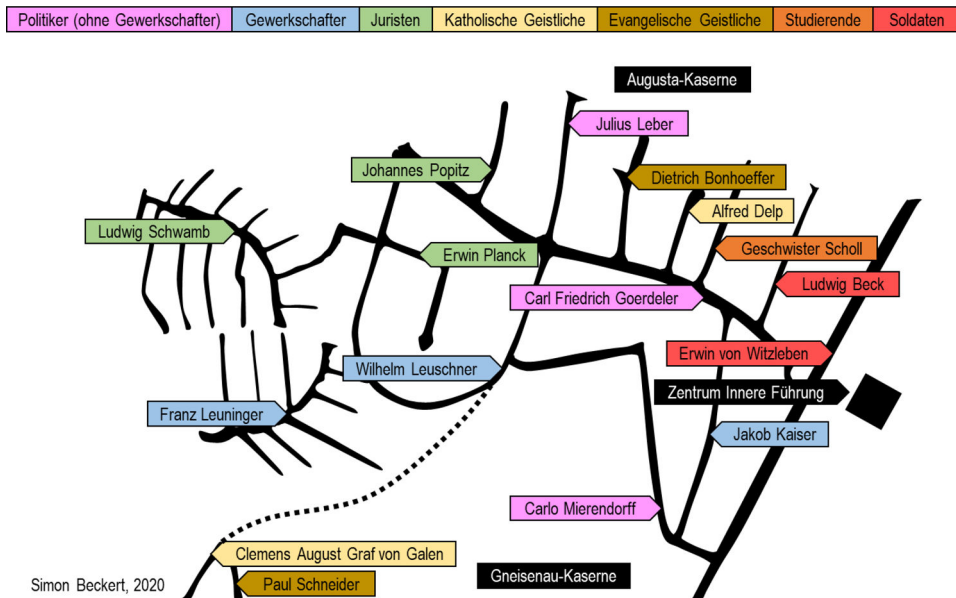


Abbildung 1: Koblenzer „Widerstandsviertel“ mit Zentrum Innere Führung und Liegenschaften der Bundeswehr

**Tabelle 1:** Überblick über die Namensgeber:innen des Koblenzer „Widerstandsviertels“

Widerstandskämpfer:in	Berufsgruppe	Lebensdaten
Ludwig <b>Beck</b>	Soldat (Generaloberst)	☼ 29.06.1880 in Wiesbaden ☿ 20.07.1944 in Berlin
Dietrich <b>Bonhoeffer</b>	Evangelischer Theologe	☼ 04.02.1906 in Breslau ☿ 09.04.1945 im KZ Flossenbürg
Alfred <b>Delp</b>	Katholischer Geistlicher (Jesuit)	☼ 15.09.1907 in Mannheim ☿ 02.02.1945 in Berlin
Clemens August Graf von <b>Galen</b>	Katholischer Kardinal	☼ 16.03.1878 in Oldenburg ☿ 22.03.1946 in Münster
Carl Friedrich <b>Goerdeler</b>	Politiker	☼ 31.07.1884 in Schneidemühl ☿ 02.02.1945 in Berlin
Jakob <b>Kaiser</b>	Gewerkschafter, Politiker	☼ 08.02.1888 in Hammelburg ☿ 07.05.1961 in Berlin
Julius <b>Leber</b>	Politiker, Journalist	☼ 16.11.1891 in Biesheim bei Colmar ☿ 05.01.1945 in Berlin
Franz <b>Leuninger</b>	Gewerkschafter, Arbeitnehmer	☼ 28.12.1898 in Mengerskirchen ☿ 01.03.1945 in Berlin
Wilhelm <b>Leuschner</b>	Gewerkschafter, Politiker	☼ 15.06.1890 in Bayreuth ☿ 29.09.1944 in Berlin
Carlo <b>Mierendorff</b>	Politiker, Schriftsteller	☼ 24.03.1897 in Großenhain ☿ 04.12.1943 in Leipzig
Erwin <b>Planck</b>	Jurist	☼ 12.03.1893 in Charlottenburg ☿ 23.01.1945 in Berlin
Johannes <b>Popitz</b>	Jurist	☼ 02.12.1884 in Leipzig ☿ 02.02.1945 in Berlin
Paul <b>Schneider</b>	Evangelischer Pfarrer	☼ 29.08.1897 in Pferdsfeld bei Kreuznach ☿ 18.07.1939 in Buchenwald
Geschwister <b>Scholl</b>	Studierende	☼ Hans 22.09.1918 in Crailsheim ☼ Sophie 09.05.1921 in Forchtenberg ☿ 22.02.1943 in München
Ludwig <b>Schwamb</b>	Jurist	☼ 30.07.1890 in Untenheim ☿ 23.01.1945 in Berlin
Erwin von <b>Witzleben</b>	Soldat (Generalfeldmarschall)	☼ 04.12.1881 in Breslau ☿ 08.08.1944 in Berlin

Die Philosophie der Inneren Führung (vgl. BMVg 06.11.2017) zielt – als Lehre aus dem blinden Gehorsam und den verheerenden Folgen des geschlossenen und „konformen“ Macht- und Abhängigkeitssystems der nationalsozialistischen Diktatur – auf das eigenverantwortliche Denken und Handeln eines jeden Einzelnen im System und ermöglicht, ja fordert eine **Widerspruchshaltung** (auch als „**Remonstrationspflicht**“ bekannt), wenn gesetzliche und verfassungsmäßige Werte und Normen verletzt werden. Verstärkt wird dies mit Artikel 20,4 des Grundgesetzes durch ein explizites „**Recht zum Widerstand**“, wenn andere Abhilfe gegen Angriffe auf die freiheitliche demokratische Grundordnung nicht möglich ist. Der Stimme des Gewissens konse-

quent Folge zu leisten, Mut zum „Widerspruch aus Loyalität“ gegen eine vermeintlich „richtige“ Mehrheitsmeinung zu haben und sich dabei gegebenenfalls Unannehmlichkeiten und Anfeindungen auszusetzen, ist der Anspruch, um von diesem Recht oder/und dieser Pflicht Gebrauch zu machen. Dies fängt bereits im Alltag an, wie Pater Klaus Mertes SJ es den jungen Rekrutinnen und Rekruten in seiner Rede beim feierlichen Gelöbnis der Bundeswehr am 20. Juli 2018 (dem Jahrestag des Attentats auf Adolf Hitler am 20. Juli 1944) auf dem Paradeplatz des Bundesministeriums der Verteidigung mit auf den Weg gab:

„Sie legen heute ein Gelöbnis ab. Der Soldatenberuf ist ein Beruf, der den Lebensentsatz potenziell immer im Blick haben muss. Was das im Ernstfall konkret bedeutet, können Sie jetzt noch gar nicht wissen. Sie brauchen es auch nicht. Es reicht zunächst, wenn Sie Ihr Gelöbnis im Alltag mit den kleineren Taten des Widerstandes einlösen: Anpassungsdruck widerstehen. Nicht mitmachen bei demütigenden Späßen und Initiationsritualen. Angst überwinden und Widerspruch riskieren. Verantwortung übernehmen. [...] Sie legen heute ein Gelöbnis ab. Aber Sie geben Ihr Gewissen nicht ab. Das Gegenteil wird von Ihnen erwartet: Dass sie es ernstnehmen und täglich im Alltag schärfen. Wie das Gewissensurteil im konkreten Fall zu bestimmen ist, werden Sie hoffentlich niemals in so tiefer Dramatik durchleben müssen wie die Ermordeten und Überlebenden des Widerstandes. Sollten Sie dies eines Tages doch erleben müssen, so wünsche ich Ihnen schon jetzt von ganzem Herzen einen klaren Verstand, gute Freunde und einen Glauben in dunkelsten Stunden, den man nur als Geschenk empfangen kann.“ (Mertes 20.07.2018)

Die persönliche Konsequenz von Pater Mertes SJ, den Missbrauch in der Katholischen Kirche nicht totzuschweigen, sondern gegen die Widerstände der eigenen Institution die transparente und schonungslose Aufklärung unabdingbar einzufordern (vgl. Deutschlandfunk 27.12.2010), macht die Authentizität und damit die Glaubwürdigkeit dieser Worte aus. Sein Handeln bezeichnet er als „Widerspruch aus Loyalität“ (Mertes 2009) zur Katholischen Kirche – und im obigen Zitat zu übertragen auf den Soldatenberuf und die Bundeswehr. Ergänzend dazu sei die Publikation „Widerstand und Opposition in zwei deutschen Diktaturen“ (vgl. von Bechtolsheim, Neubert & Smend 2019) erwähnt, die sich erstmals dem Widerstand in der NS-Zeit *und* der DDR widmet.

## 4.2.2. Widerstand und Diversität

Ein solcher Lernweg – vom Erkennen und Hören (Wollen) der Stimme des Gewissens bis hin zum Einstehen für Gewissensentscheidungen in Wort und Tat – sollte als Projektarbeit wie Leistungsnachweis didaktisch als „Widerstandsweg“ konzipiert und ausgestaltet werden, und zwar entsprechend den Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EU 2008/2017), Kompetenz als „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ (ebd., S. 2), auszulegen:

- „Wie muss ein (innerer) Lernweg, i. e. „Widerstandsweg“, gestaltet sein, dass Menschen ...
- ... ein Bewusstsein für (Un-)Recht und (Un-)Gerechtigkeit ausbilden,
  - ... Anzeichen von Benachteiligung, Diskriminierung und Ausgrenzung erkennen (können und wollen),
  - ... innere Stärke und Zivilcourage entwickeln, um bei Unrecht und Ungerechtigkeit – gerade auch unter erschwerten Rahmenbedingungen und angesichts des Inkauf-

- nehmens möglicher Nachteile – einzuschreiten und sich für Benachteiligte – und Recht und Gerechtigkeit – einzusetzen,
- ... (vermeintliche) Ohnmacht, Ängste, aber auch Opportunismen und mögliches – persönliches – Mitverschulden von Unrecht durch Passivität und stilles Einvernehmen reflektieren,
  - ... der möglichen Entstehung von Unrechtssystemen entgegenwirken oder/und sich in solchen zur Wehr setzen und persönlichen wie institutionellen Widerstand leisten,
  - ... über die Kompetenz zu verschiedenen Widerstandsformen verfügen?“  
(Senger 23.03.2019a)

Die darauf basierende kompetenzorientierte Lehrentwicklung (vgl. Senger 2012) einzelner Stationen des „Koblenzer Widerstandswegs“ bestand aus den folgenden Projektetappen (vgl. Senger 23.03.2019a/b):

### (1) **Wissensvorentlastung**

Die Studierenden befassten sich aufgrund des ihnen zugeteilten Straßennamens zunächst mit einem der Widerstandskämpfenden und dessen Widerstandshaltung und -erfahrung. Dazu stellten sie biografische Recherchen an und trugen exemplarische Selbst- und Fremdzitate zur persönlichen Erfahrung und Gestaltung des Widerstands zusammen. Die Herausbildung einer „**Widerstandspersönlichkeit**“ untermauerten sie auf der Grundlage verschiedener Wissenschaftsperspektiven und -disziplinen, z. B. mit Forschungsständen und Erkenntnissen aus der Geschichte, Politik-, Rechts-, Literaturwissenschaft, Psychologie und Theologie usw. Diese persönliche Auseinandersetzung stellten die Studierenden ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen nach einem einheitlichen Gliederungsmuster vor und kamen dazu vor allem zu der Frage ins Gespräch, was einen Menschen als Widerstandspersönlichkeit auszeichnet:

- Kurzbiografie (Eckdaten mit historischer Einordnung des persönlichen Widerstands) mit Fotos (inklusive urheberrechtlicher Angaben bzw. Quellen) – mit der Fokussierung auf der Widerstandshandlung
- „Innere“ und „äußere“ Ursachenanalyse für das Erleben und die Handlung des Widerstands, Ausloten eines möglichen unterstützenden Umfelds bzw. sozialen Netzwerks – Was macht die betreffende Person zur Widerstandspersönlichkeit?
- Im Gegensatz dazu: Aus welchen Gründen und unter welchen Umständen werden Menschen zu „Mitläufern“ bzw. „Mitläuferinnen“ und „Mittätern“ bzw. „Mittäterinnen“?
- Selbst- und Fremdzeugnisse zur Person und zur Widerstandshaltung und -handlung
- Bibliografische Angaben

In dieser Projektetappe waren das Verstehen der geschichtlichen Zusammenhänge und die Einordnung der Widerstandshandlung in diese von vorrangiger Bedeutung.

## (2) Transferleistung

Die Reflexion auf die geschichtliche Situierung des Nationalsozialismus wie die Rekonstruktion von Widerstandshaltungen und -taten, deren Motivationen, Umfeld und Konsequenzen führte die Studierenden im nächsten Schritt zu einer Transfer- und Curricularwerkstatt, in der sie aktuelle Situationen zum nachteiligen Umgang mit Diversität wie Mobbing, Diskriminierung und Ausgrenzung und in diesen Bezügen mögliche Widerstandshaltungen und deren Konsequenzen erinnerten und in Form von Lernszenarien herleiteten. Dabei bestand die Aufgabe in der Übertragung geschichtlich analysierter Gewissenskonflikte und Widerstandsherausforderungen auf aktuelle Situationen, in denen Charakter(bildung) und Zivilcourage gefragt sind, und der Eröffnung entsprechender Verhaltensoptionen. Zur Konzeption einer exemplarischen Widerstandsstraßen-Lernstation – im abstrahierenden Transfer des Widerstandskämpfers bzw. der Widerstandskämpferin in die heutige Zeit – sollten folgende Kriterien beachtet werden:

- Transfer als Klammer zwischen geschichtlichem Widerstand und Einschreiten bei heutigen Diversitätsbenachteiligungen („Was hat Geschichte mit Diversität heute zu tun?“), Theorie-Praxis-Verzahnung
- Adressatenspezifische Umsetzung z. B. für bestimmte Zielgruppen wie Angehörige der Bundeswehr, Polizei, Hochschulen, Schulen, Kirchen usw. – mit Bezug zu (1)
- Wissensvorentlastung zur geschichtlichen Widerstandsleistung: Zuordnung der Widerstandspersönlichkeiten und -handlungen zu verschiedenen Berufsfeldern bzw. Organisationssystemen
- Kompetenzzielbeschreibung der Lernstation und darauf zugeschnittene kompetenzorientierte Didaktisierung durch Beteiligungs-, Interaktions- und Reflexionsformate (hierzu auch Alleinstellungsmerkmale des Projekts)
- Barrierefreie Aufbereitung und Realisierung der Materialien und Formate
- Überlegungen einer Vor-Ort-Realisierung in Koblenz und digital gestützter Szenarien (z. B. über QR-Codes), verbunden mit planspielerischen Elementen (z. B. Geocaching) und didaktischen Möglichkeiten der Public History (vgl. Senger, Robel & Logge 2015), um vor allem junge Zielgruppen anzusprechen
- Vernetzungskonzept mit anderen Akteurinnen und Akteuren (z. B. Patenschaften für einzelne Stationen durch Vereine oder Persönlichkeiten)

## (3) Reflexionsleistung (Portfolio)

Dieses gestalterische – etappenweise – Wirken wurde durch die Führung eines Portfolios zur Besonderheit wie Wirksamkeit kompetenzorientierter Lehre im Unterschied zu traditionellen Formaten des Lehrens und Lernens reflexiv begleitet. Die querschnittliche Betrachtung erlaubte die kontinuierliche Reflexion der einzelnen Werkstücke in Einbettung in die sukzessiven Etappen des Innovationszirkels kompetenzorientierter und diversitätssensibler Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung (vgl. Senger 2008), der das didaktische Anforderungsprofil des Leading Diversity-Moduls abbildete:

- Rahmenkontext eines Portfolios der Lehre: Persönliche Lern- und Lehrphilosophie, Erfahrungswerte mit Lehren und Lernen im Berufsfeld, Motivation zur Veränderung, berufsfeldbezogene Desiderate in Hinführung zum Arbeitszirkel der Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung
- Etappe 1 – Von der Forschung zur Entwicklung: Forschungsbasierte Herleitung eines Kompetenzprofils als Grundlage einer diversitätssensiblen Lehrinnovation (Forschendes Lehren und Lernen/„Lehrprojekt“)
- Etappe 2 – Von der Entwicklung zur Praxis: Entwicklung, Beschreibung und exemplarische Umsetzung einer diversitätssensiblen Lehrinnovation
- Etappe 3 – Von der Praxis zur Evaluation: Entwicklung und Beschreibung eines Evaluationsdesigns zur Begleitforschung der exemplarischen Umsetzung der diversitätssensiblen Lehrinnovation
- Etappe 4 – Abschließende Reflexion zur Veränderung der Lern- und Lehrphilosophie im Durchlaufen der exemplarischen Etappen und der Beispielhaftigkeit der vorliegenden Lehrinnovation für einen Qualitätsrahmen diversitätsförderlicher und kompetenzorientierter Lehrentwicklung; zirkuläre Einmündung in den Rahmenkontext und Etappe 1

Das thematische Spektrum der zwei die Projektarbeit umschließenden, jeweils dreitägigen Seminarprogramme reichte von der Didaktisierung (geschichtlicher) Meilensteine der Inneren Führung und Persönlichkeitsbildung über die Szenarienentwicklung in einem Planspiel zur Inneren Führung, verfremdet in einem klösterlichen Umfeld, bis hin zur Sensibilisierung für Mobbing, Benachteiligung und Diskriminierung und der Erfordernis des diversitätsachtenden Einschreitens. Dazu wurde eine Auswahl hochschuldidaktischer und -politischer Impulse geboten, verknüpft mit verschiedenen Curricularwerkstätten, um den Studierenden die innovative und kompetenzorientierte Erarbeitung des „Widerstandswegs“ in den oben umrissenen Projektetappen zu ermöglichen.

Jüngst hat sich die Hochschule für Philosophie München (vgl. ebd. 2019; Schellhammer & Goerdeler 2020) mit diesem Themenfeld im Format der Ringvorlesung „Bildung zum Widerstand“ auseinandergesetzt. Auch im Zuge einer überregionalen Weiterentwicklung des „Widerstandswegs“ könnte eine Verschränkung verschiedener Ansätze für die Abbildung der Perspektivenvielfalt in diesem Themen- und Handlungsfeld von Bedeutung sein.

### 4.2.3. Didaktische Vielfalt eines „Widerstandswegs“

Die Grundkonzeption des „Widerstandswegs“, also des Transfers der Erkenntnis von Widerstandssituationen und eines dem Gewissen folgenden Handelns uneingedenk persönlicher Nachteile und Repressalien anhand eines Lernwegs, erfuhr in meiner persönlichen Nachbereitung des Leading Diversity-Moduls wie des Leistungsnachweises ein diverses Spektrum an Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Denn die Grundidee dieser Bildungsinnovation ermöglichte ein Entfaltungspotenzial hinsichtlich der

folgenden Dimensionen, die sich wiederum in unterschiedlicher Akzentuierung, Einschränkung und Erweiterung miteinander kombinieren lassen:

- **Dimension „Ort“**

Die im Leading Diversity-Modul konzipierten Lernstationen waren vor allem aufgrund der örtlichen Nähe zum Zentrum Innere Führung in Koblenz und dessen Sinnstiftung und Bedeutung innerhalb der Bundeswehr an das zwischen dessen Liegenschaften befindliche „Widerstandsviertel“ angebunden (vgl. Beckert 2020). Die weitere Recherche nach der Benennung von Straßen und Plätzen nach Widerstandskämpferinnen und -kämpfern – oder auch in dieser Hinsicht geschichtsträchtigen Orten – ließe sich sowohl in Koblenz als auch in jeder anderen Stadt, ja jedem Dorf, beliebig fortsetzen. Würde man diesen Gedanken weiterverfolgen (was einer der geplanten Ansatzpunkte ist), würde sich – ähnlich wie das Projekt der „Stolpersteine“ (vgl. Demnig), die tagtäglich an die im Nationalsozialismus ermordeten Menschen erinnern – ein bundes- oder sogar weltweites Netzwerk sichtbarer Zeichen der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Widerstandshandeln herausbilden lassen.

- **Dimension „Zeit“**

Die Herleitung der Szenarien des „Widerstandswegs“ bezog sich – wiederum wegen der zunächst gewählten örtlichen Bindung – auf die Zeit des Nationalsozialismus. Die meisten der Widerstandskämpfer:innen, nach denen die Straßen im Koblenzer Viertel benannt sind, sind eines gewaltsamen Todes gegen Kriegsende gestorben. Auch diese Dimension ließe sich dahingehend erweitern, dass auch Widerstandshaltungen anderer geschichtlicher Zeiträume mitberücksichtigt werden, wie z. B. auch solche gegen die Diktatur des SED-Regimes in der früheren DDR (vgl. von Bechtolsheim, Neubert & Smend 2019). Aber auch darüber hinaus ließen sich in sämtlichen Epochen bis in die heutige Zeit nicht hinnehmbare Situationen oder Gegebenheiten, Gewissensentscheidungen und Widerstandshandlungen (z. B. im Kampf gegen Rassismus, gegen Korruption, gegen organisierte Kriminalität oder für die Presse- und Meinungsfreiheit) ausmachen, die sich für einen Transfer für Diversitätsszenarien anbieten könnten.

- **Dimension „Didaktik“**

Das Lernmodell „Widerstandsweg“ unterscheidet sich wegen seiner persönlichen Involvierung und Aktivierung der daran (An-)Teilnehmenden, insbesondere wegen der abgeforderten Transferleistung einer geschichtlichen Widerstandssituation auf eine diversitätsbedingte Benachteiligungssituation in der Gegenwart, von anderen Konzeptionen der geschichtlichen Auseinandersetzung. Das Nichtstehenbleiben bei der Auslösung der persönlichen Betroffenheit, die Hinterfragung des eigenen Nichtstuns oder Eingreifens in analogen Situationen, demzufolge die Kompetenzziele der Haltungs- und Verhaltensänderung, heben den didaktischen Ansatz des „Widerstandswegs“ von anderen museumspädagogischen Umsetzungen ab, wie z. B. von den Gedenkstätten und Denkmälern u. a. zum deutschen Widerstand, am 9. Dezember 2020 im Verband der Gedenkstätten in Deutschland e. V. zusammengeschlossen. Solche sind beispielsweise die

Gedenkstätte Deutscher Widerstand, die Erinnerungs- und Begegnungsstätte Bonhoeffer-Haus Berlin, die Gedenkstätte Plötzensee, die Gedenkstätte Stille Helden, die Gedenkstätte Geschwister Scholl, die Denkstätte Weiße Rose (vgl. Weiße Rose Stiftung e. V.), die Stauffenberg-Erinnerungsstätte (vgl. Haus der Geschichte Baden-Württemberg), ferner Sammlungen wie „Helden des Alltags“ (vgl. Bauer Programm KG) oder der bereits oben genannten Ringvorlesung „Bildung zum Widerstand und widerständige Bildung“ der Hochschule für Philosophie München (vgl. ebd. 2019, Schellhammer & Goerdeler 2020). Dasselbe gilt für überregionale Projekte wie die „Straße der Demokratie“ (vgl. Asche & Bräunche 2011) und die „Erlebnisstraße der Deutschen Einheit“ (vgl. Deutsch-deutsches Freilandmuseum und Erlebnisstraße der deutschen Einheit) zu prägenden Orten des geschichtlichen Geschehens, aber auch für die bereits erwähnten „Stolpersteine“ (vgl. Demnig). Allerdings erlaubt gerade die Dimension „Didaktik“ wiederum die Anschlussfähigkeit an die bestehenden musealen oder/und erlebnisorientierten Initiativen der Geschichtsauseinandersetzung mit dem Widerstand in exemplarischen Besichtigungs- und Erfahrungsräumen.

Auch eine Reihe von Stiftungen und Vereinen widmen sich verschiedenen Ausprägungen von Widerstand und Zivilcourage in Geschichte wie Gegenwart, so z. B. die Stiftung 20. Juli 1944 (z. B. die auch online verfügbare Wanderausstellung „Was konnten sie tun? Widerstand gegen den Nationalsozialismus 1939–45“ in Zusammenarbeit mit der Gedenkstätte Deutscher Widerstand), die Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung (vgl. Deutsch-Polnisches Jugendwerk), die Freya von Moltke-Stiftung für das Neue Kreisau, der Ludwig-Beck-Preis für Zivilcourage (vgl. Landeshauptstadt Wiesbaden), das Bundesnetzwerk Zivilcourage, die Jugendhilfe Respekttraining, die Aktion Zivilcourage e. V., die Solbach-Freise-Stiftung für Zivilcourage, die Initiative „Tu was! Zeig Zivilcourage!“ (vgl. Agentur MediaMix Bremen) oder das Projekt „Couragierte Bilder“ (vgl. AUGEN.AUF – Zivilcourage zeigen 2020).

Darüber hinaus möchten Stiftungen zu einzelnen Widerstandskämpferinnen und -kämpfern das Gedenken an deren Lebens- und Widerstandsleistung lebendig und in Ehren halten, so z. B. die Alfred-Delp-Gesellschaft Mannheim e. V., die Carl und Anneliese Goerdeler-Stiftung, die Stauffenberg Gesellschaft Baden-Württemberg e. V., die Jakob-Kaiser-Stiftung e. V., die Pfarrer-Paul-Schneider-Gesellschaft e. V. (vgl. Weimar GmbH), der Hosenfeld-Szpilmann-Preis (vgl. Leuphana Universität Lüneburg). Es ist angedacht, diese in die weitere Planung des „Widerstandswegs“ einzubeziehen und z. B. auch zur Übernahme von Patenschaften für einzelne Lernstationen einzuladen.

Die Didaktik des „Widerstandswegs“ ist damit maßgeblich von der Dimension „Ethik“ geprägt.

- **Dimension „Ethik“**

Das Tertium Comparationis der Transferleistung bildet die Dimension „Ethik“. Hieraus ergeben sich vielfältige Orientierungsoptionen. Als interpretatorisches Bindeglied zwischen der Geschichtssituation und der Transfer- bzw. Lernleistung zwischenmenschlichen Verhaltens habe ich mich für die jüdisch-christliche



Ethik entschieden. Für die Widerstandshandlungen im geschichtlichen Geschehen wählte ich Bibelstellen (vgl. Deutsche Bibelgesellschaft 2017) aus, deren Auslegung den Transfer wertorientierten jüdisch-christlichen Handelns auf andere – geschichtliche und gegenwärtige – Situationen nahelegt. Mit dieser Dimension deutet sich die weitere Dimension „Spiritualität“ im inneren Erleben und Auf-Sich-Wirken-Lassen der äußeren Orte an. Hierzu sei als Beispiel das kontemplative Wirken des Karmels Regina Martyrum (s. das Gedenken an Alfred Delp in dessen Klosterkirche) in der Nähe des Hinrichtungsortes Plötzensee in Berlin genannt (vgl. Kloster Regina Martyrum der Schwestern unserer lieben Frau vom Berge Karmel e. V.).

Eine weitere Möglichkeit der ethischen Auseinandersetzung besteht in der Bereitstellung von Denkanstößen, die die für das jeweilige Thema wesentlichen Aspekte zusammengefasst darstellen (vgl. z. B. Beckert 10.09.2019a/b, 02.09.2019).

- **Dimension „Digitalisierung“**

Der ursprüngliche Ausgangspunkt des Erlebens vor Ort wie die persönliche Hinterfragung und das Ersinnen von Gewissensentscheidungen und Handlungsoptionen im Transfer, die Verständigung dazu mit Menschen, die den örtlichen „Widerstandsweg“ mitgehen, sprechen für die Qualität der „Präsenzlehre“. Allerdings eröffnen die zuvor skizzierten Dimensionen eine größere Vernetzung und Ausstrahlung, und damit Wirkkraft, wenn digitale Formate, damit verbunden Feedback- und Interaktionsmöglichkeiten weltweit und in der unterschiedlichen Gewichtung und Verzahnung der vorangehenden Dimensionen, von Anfang an mitgedacht werden. Eine Abbildung der Stationen in den digitalen Medien reicht hierfür selbstverständlich nicht aus, sondern es müssen selbstreflexive und interaktive Auseinandersetzungsmöglichkeiten abgebildet und authentisch realisiert werden können. Der Vorteil hierbei ist, dass die Digitalisierung Spuren der persönlichen Reflexion wie Verständigung hinterlässt, die für nachfolgende digitale Wanderinnen und Wanderer auf dem digitalen „Widerstandsweg“ von großer Bedeutung sein können. Denn auf diese Weise treffen sich Wahrnehmungen und Gedanken vielfältiger Menschen virtuell, die sich sonst nie persönlich begegnen würden, sodass eine zeitlich und örtlich unabhängige – weltweite – Reflexionskultur zu Wissens- und Verantwortungssituationen des Widerstands begründet und immer weiter fortgesetzt werden könnte. Verbindendes Element bieten hierbei die erwähnten biblischen Assoziationen.

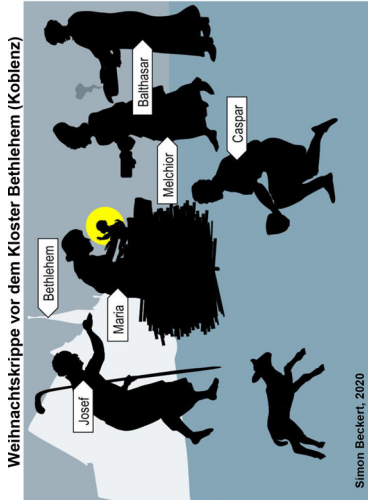
In Anlehnung an die bereits erwähnten „Stolpersteine“ (vgl. Demnig) könnte das Format „Stolperbildung“ kreierte werden, das Menschen an unerwarteten Orten konfrontieren und u. a. zur Auseinandersetzung mit geschichtlichen Situationen im Transfer auf gegenwärtige Dilemma- und Widerstandsherausforderungen führen könnte. Eine Markierung dieser Orte durch Tafeln oder Aufkleber mit QR-Codes wäre leicht und kostengünstig zu realisieren und würde eine Verknüpfung der realen Umgebung mit digitalen Informationen ermöglichen, welche sich beispielsweise durch Smartphones oder Brillen mit Techniken der Augmented Reality erkunden ließen, was damit auch der digitalen Lernrealität der Zukunft entspräche.

Angesichts dieser herausgebildeten Dimensionen ist das Gestaltungspotenzial des „Widerstandsweges“ nahezu unerschöpflich.

#### 4.2.4. Exemplarische Lernstationen des „Widerstandswegs“ im Zeichen von Diversität

Zur Veranschaulichung werden nachfolgend drei Beispiele ausgewählt, die in Form von offenen und erweiterungsmöglichen Kartenformaten dargestellt werden. Hier tritt die weitere **Dimension „Künstlerische Gestaltung“** hinzu, die sich in meiner grafischen Abbildung der geschichtlichen Widerstandssituationen spiegelt. Diese Visualisierungen an jeweils einem assoziativen Ort zur Verankerung des geschichtlichen Impulses der persönlichen Auseinandersetzung, hier beispielhaft angebunden an Koblenz (dieser kann weltweit gewählt werden), lässt in der Betrachtung der – händisch – grafischen Gestaltung der Figuren auf der Grundlage des Geschehens vielfältige Interpretationsspielräume zu. Diese beinhalten direkte oder indirekte Anknüpfungspunkte zum jüdisch-christlichen Werte- und Normenverständnis, zumeist durch die Einbettung von Elementen der biblischen Darstellung, und bieten vielfältige Möglichkeiten der Selbstreflexion und der Auseinandersetzung mit Anderen. Die Verknüpfung geschichtlicher Ereignisse mit biblischen Assoziationen ist nicht neu, wie man beispielsweise an den von Peter Strausfeld zwischen 1933 und 1936 gestalteten 14 Kreuzwegstationen von St. Albert in Walberberg bei Bonn (vgl. Weber 24.01.2018) oder am zeitgenössischen Kreuzweg von Helmut Frelke sehen kann. Der „Widerstandsweg“ ergänzt diese künstlerischen Formate jedoch um weitere Dimensionen, insbesondere durch die Auswahl assoziativer Orte und das Ziel digitaler Interaktionen. Für die grafische Gestaltung wurde eine Technik ausgewählt, die einen digitalen Scherenschnitt (in der Regel auf der Grundlage von Fotomontagen), ähnlich den Figuren eines Schattentheaters, mit Elementen des Comics (z. B. Sprechblasen) und der Ikonenmalerei (z. B. Symbolik) verbindet. Ziel dieser Technik soll die Entwicklung von Grafiken sein, die das Auge der Betrachter:innen unmittelbar auf wesentliche Informationen lenken und gleichzeitig eine sehr große inhaltliche wie reflexive Assoziationstiefe (z. B. durch die Kombination aus symbolischen Farben, eingefügten Zitaten und Hintergrundfiguren) sowie Interpretationsspielräume zulassen.

Die folgende Auswahl der Lernstationen repräsentiert verschiedene historische Ereignisse, beginnend mit einem Beispiel des Widerstands aus dem Nationalsozialismus (ursprünglicher thematischer Schwerpunkt des Projektes), gefolgt von einer Szene aus dem Ersten Weltkrieg – in zeitlicher Erweiterung der ursprünglichen Projektidee – und einem internationalen Fallbeispiel zum Kampf gegen den Rassismus in den USA („Martin Luther King“).



**Widerstandssituation „Geschwister Scholl“**

**Kompetenz: Mut zur Wahrheit und Widerstand durch Aufklärung**

**(1) Assoziativer Ort in Koblenz**

Geschwister-Scholl-Straße im „Widerstandsviertel“ und das in der Nähe befindliche Kloster Bethlehem.

Assoziation: Die Geschwister Scholl zählen zu den berühmtesten Widerstandskämpfern gegen den Nationalsozialismus. Sie verteilten in jungen Jahren Flugblätter und anonyme Briefe, um über die Unmenschlichkeit des NS-Regimes zu informieren und an das Gewissen der Mitbürger:innen zu appellieren. Sie bezahlten diesen Mut mit ihrem Leben.

Verbindungsorte: München, Forchtenberg.

**(2) Bibelstelle: Die Weisen aus dem Morgenland**

„Da Jesus geboren war zu Bethlehem in Judäa zur Zeit des Königs Herodes, siehe, da kamen Weise aus dem Morgenland nach Jerusalem und sprachen: Wo ist der neugeborene König der Juden? Wir haben seinen Stern aufgehen sehen und sind gekommen, ihn anzubeten. (...) Als sie nun den König gehört hatten, zogen sie hin. Und siehe, der Stern, den sie hatten aufgehen sehen, ging vor ihnen her, bis er über dem Ort stand, wo das Kindlein war. Da sie den Stern sahen, wurden sie hocherfreut und gingen in das Haus und sahen das Kindlein mit Maria, seiner Mutter, und fielen nieder und beteten es an und taten ihre Schätze auf und schenkten ihm Gold, Weihrauch und Myrrhe. Und da ihnen im Traum befohlen wurde, nicht wieder zu Herodes zurückzukehren, zogen sie auf einem andern Weg wieder in ihr Land.“ (Mt 2,1-2; 2,9-12)

**(3) Tertium comparationis**

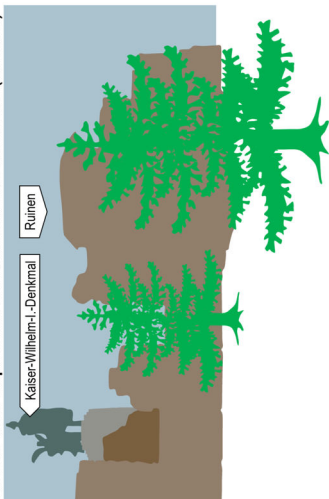
Betrachtet man den Widerstand der Geschwister Scholl als Krippenszene, so erweckt das Schreiben der auftriefenden Flugblätter den Eindruck, als sei nun ein neuer Heiland in der düsteren Zeit erschienen, um die Menschen zu erlösen. Papier, Tinte und Briefmarken, die für die Flugblätter der Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ benötigt werden, entsprechen den Gaben der Weisen aus dem Morgenland, die dem Heiland damit ihre kostbarsten Geschenke darreichen.

Aus der Bibelstelle geht zudem hervor, dass die Weisen nicht zu König Herodes zurückkehren, denn sie spüren, dass er keine guten Absichten hegt. Auf die Situation der Widerstandsgruppe um die Geschwister Scholl bezogen bedeutet dies, dass sie ebenfalls im Verborgenen handeln, um niemanden unnötig zu gefährden.



**Abbildung 2:** Widerstandssituation „Geschwister Scholl“

Ruinen einer Kapelle auf dem Gelände von St. Kastor (Koblenz)



Simon Beckert, 2020

Weihnachtsfrieden 1914



Simon Beckert, 2020

Abbildung 3: Widerstandssituation „Weihnachtsfrieden 1914“

## Widerstandssituation „Weihnachtsfrieden 1914“

### Kompetenz: Widerstand durch Gesten der Versöhnung mit dem Gegner

#### (1) Assoziativer Ort in Koblenz

Ruinen einer Kapelle auf dem Gelände von St. Kastor (Koblenz) mit Blick auf das Kaiser Wilhelm I.-Denkmal.

Assoziator: Hinter dem Großmachtsstreben, welches durch das Denkmal zum Ausdruck kommt, liegen die Trümmer, welche durch die damit verbundenen Kriege entstehen können.

Verbindungsorte: Frelinghien, Neuvielle-St. Vaast (Frankreich), Ypern (Belgien), Liverpool (England).

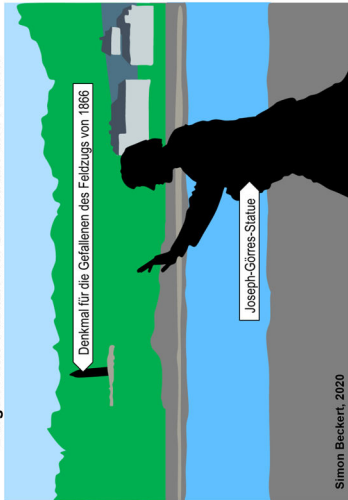
#### (2) Bibelstelle: Der Krieg zwischen Israel und Juda

„Und Abner rief Joab zu und sprach: Soll denn das Schwert ohne Ende fressen? Weißt du nicht, dass daraus am Ende nur Jammer kommen wird? Wie lange willst du dem Volk nicht sagen, dass es ablasse von seinen Brüdern? Joab sprach: So wahr Gott lebt: Hättest du das nicht gesagt, so hätte sich das Volk erst am Morgen zurückgezogen, ein jeder von seinem Bruder. Und Joab ließ die Posaune blasen, und das ganze Volk stand still und jagte Israel nicht mehr nach und kämpfte auch nicht weiter.“ (2. Samuel 2,26-28)

#### (3) Tertium comparationis

Der Weihnachtsfrieden 1914 stellte ein ganz außergewöhnliches Ereignis im Ersten Weltkrieg dar. Der Gesang derselben Weihnachtslieder auf beiden Seiten der Front erinnerte die Soldaten an ihre Gemeinsamkeiten und ließ sie die Schützengräben zu einem gemeinsamen Weihnachtsfest überwinden. Sie legten entgegen den Befehlen die Waffen nieder und leisteten damit Widerstand gegen sinnlose Zerstörung.

**Bürgerrechts-Publizist für Demokratie und Freiheit**



**Widerstandssituation „Martin Luther King“**

**Kompetenz: Widerstand durch öffentliches Bekenntnis**

**(1) Assoziativer Ort in Koblenz**

Joseph-Görres-Denkmal (Koblenz) mit Blick auf einen Obelisken am anderen Rheinufer.

Assoziation: Joseph Görres war ein einflussreicher demokratischer Publizist (1776-1848), der für die Meinungs- und Pressefreiheit steht und eine pro-französische Einstellung hatte. Seine Geste in Richtung des Obelisken in Koblenz, welcher an den „Deutsch-Osterreichischen Bruderkrieg“ (Deutscher Krieg von 1866) erinnert, wirkt heute prophetisch und mahnend mit Blick auf die Zukunft.

Verbindungsorte: Washington, D.C.

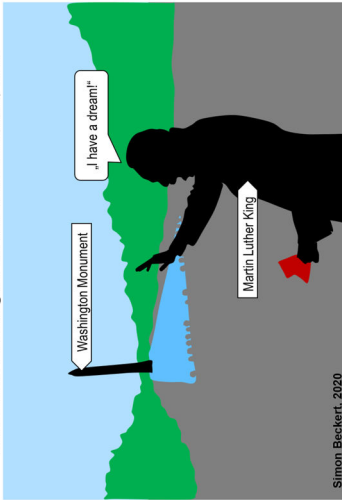
**(2) Bibelstelle: Menschenfurcht und Gottesfurcht**

„Was ich euch sage in der Finsternis, das redet im Licht; und was euch gesagt wird in das Ohr, das verkündigt auf den Dächern. Und fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib töten, doch die Seele nicht töten können; fürchtet viel mehr den, der Leib und Seele verderben kann in der Hölle. (...) Wer nun mich bekennt vor den Menschen, zu dem will ich mich auch bekennen vor meinem Vater im Himmel. Wer mich aber verleugnet vor den Menschen, den will ich auch verleugnen vor meinem Vater im Himmel.“ (Mt 10,27-28; 10,32-33)

**(3) Tertium comparationis**

Die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung unter Führung von Martin Luther King (1929-1968) wandte sich gegen Rassismus und Apartheid. Seine berühmte Rede „I Have a Dream“ vom 28.08.1963 mit Blick auf das Washington Monument ging in die Geschichte ein. Die Szene erinnert an die Geste und landschaftliche Einbettung des Joseph-Görres-Denkmal in Koblenz. Seine Geste in Richtung des Washington Monuments, welches u. a. an den „Britisch-Amerikanischen Bruderkrieg“ (Amerikanischer Unabhängigkeitskrieg von 1775-1783) erinnert, wirkt mahnend mit Blick auf die Vergangenheit. Auch Martin Luther King forderte, wie Joseph Görres, Verbesserungen, die sich nach und nach auch erfüllen. Er selbst bezahlte diesen Mut jedoch mit seinem Leben. Die Bibelstelle passt zu seiner Rolle als Prediger, dem das Seelenheil und die Sorge um die ihm anvertrauten Menschen wichtiger sind als das eigene Leben.

**Marsch auf Washington für Arbeit und Freiheit, 1963**



**Abbildung 4:** Widerstandssituation „Martin Luther King“

### 4.2.5. Fazit und Ausblick

Die Idee der Didaktisierung eines „Widerstandswegs, insbesondere auch in der exemplarischen Umsetzung der Stationen „Geschwister Scholl“ (Abbildung 2), „Weihnachtsfrieden 1914“ (Abbildung 3) und „Martin Luther King“ (Abbildung 4), zeigt auf, dass sich dieses Format ganz wesentlich von der bisherigen Art und Weise der Geschichtsauseinandersetzung unterscheidet. Beim „Widerstandsweg“ geht es zum einen um das Erleben der inneren Betroffenheit, ja des Empfindens einer inneren Zerrissenheit zwischen unvereinbar scheinenden Handlungsoptionen – der Stimme des Gewissens zu folgen oder sich dem Mainstream anzupassen bzw. dem Druck Folge zu leisten, um entweder Vorteile vom gewählten Zentrum der Macht und der Mehrheitsmeinung erwarten zu können oder zumindest keine Nachteile oder Ausgrenzungen bis hin zur Lebensgefährdung zu riskieren –, wie es z. B. auch bei der Involvierung in geschichtliche Szenen in Video- oder Audio-Szenarien musealer Ausstellungen oder Public History-Inszenierungen (vgl. Senger, Robel & Logge 2015) nachvollzogen werden kann. Zum anderen aber geht es vor allem um den Transfer der Rekonstruktion der „guten Entscheidung“ – in Abwägung aller in Kauf zu nehmenden Unannehmlichkeiten, Ausgrenzungen und Gefahren – auf gegenwärtige oder künftige diversitätskritische Situation des alltäglichen Lebens, die Zivilcourage abfordern.

Die meisten Menschen werden Situationen kennen, in deren Folge man sich fragte, wie man besser hätte handeln können. Eine Auseinandersetzung hierzu lohnt sich, auch wenn deren Erinnern oft mit Scham, Selbstzweifeln oder Selbstbetrug (bis hin zu Lebenslügen) verbunden ist, um künftig stärker und authentischer zu sein. Wie hätte man eingreifen können, ohne sich selbst oder Angehörige ggf. in große Gefahren zu bringen? Wie hätte man helfen können, ohne an daraus entstehenden Verbindlichkeiten selbst in den Ruin zu geraten? Die Lernstationen des „Widerstandswegs“ sollen bei solchen Fragen neue Perspektiven aufzeigen, indem sie das ganze Spektrum an unterschiedlichen Verhaltensweisen darbieten und damit Zivilcourage nicht auf eine einzige Handlungsoption begrenzen. Wenn der Preis für ein Einschreiten oder eine Hilfeleistung manchmal zu hoch erscheint, dann gibt es vielleicht alternative, aber ebenfalls wirksame Möglichkeiten, die diesen Preis senken. Das Tertium Comparationis bildet für dieses Projekt die jüdisch-christliche Ethik, welche zahlreiche Optionen des Widerspruchs und des Widerstands offenbart, niedergelegt in biblischen Texten.

Der „Widerstandsweg“ wird derzeit in den verschiedenen Dimensionen von Zeit und Ort und didaktischen Formaten weiterentwickelt. Die künstlerische Komponente wie die symbolische Analogbildung verschiedener Szenarien im Zeichen des dargelegten Transfergedankens ist dabei das unverwechselbare „Markenzeichen“. Für den Standort Koblenz liegen bisher 70 künstlerisch gestaltete assoziative Orte und Stationen als Entwürfe vor, die chronologisch aufeinander aufbauen. Die Erfahrungen werden zunächst in Pilotrundgängen unter Einbeziehung verschiedener Zielgruppen dokumentiert und reflektiert werden können. Diese fließen in ein Projektmonitoring

ein, das schrittweise auch den Aufbau eines Szenenspeichers gegenwärtiger und künftiger Dilemma-Situationen vorsieht. Darüber hinaus ist die digitale Umsetzung wie Vernetzung des „Widerstandswegs“ geplant, nicht zuletzt um überregionale Assoziationen und Verknüpfungen, aber gerade auch interkulturelle wie interreligiöse Verständigungs- und Transferradien herauszuarbeiten und sich in der fiktiven Umsetzung der verschiedenen – weltweiten – Stationen als eine Art „Stolperbildung“ zu entfalten und auszuwirken.

Die Lesenden dieses Beitrags sind dazu eingeladen, sich als Probandinnen und Probanden für das probeweise – digitale – Durchlaufen der zunächst an den Standort Koblenz gebundenen 70 Lern- und Erfahrungsstationen bei mir bereitzuerklären.

Weiterhin richte ich einen Aufruf an alle Interessierten, die mir assoziative Orte zur Verankerung von Widerstandsstationen, Transfer- und Ausgestaltungsideen oder Szenarien des heutigen Alltags, in dem Diversität nicht geachtet oder missachtet wird, Menschen verletzt oder ausgegrenzt werden bzw. sonstiges Unrecht begangen oder verschwiegen wird, mitteilen oder sich sogar mit eigenen Stationen beteiligen möchten.

Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn sich der „Widerstandsweg“ weltweit sicht- und erfahrbar fortsetzt und möglichst viele Mitstreitende und -denkende für das Bildungskonzept der „Stolperbildung“ gewonnen werden können. Seien Sie herzlich dazu eingeladen, an diesem Vorhaben mitzuwirken! Sie erreichen mich auf Twitter unter @SimonBeckert.

## Literatur

- Agentur MediaMix Bremen (Hg.) (o. J.). *Über die Initiative. Die Initiative „Tu was! Zeig Zivilcourage!“ wurde 2011 in Bremen gegründet.* Verfügbar unter <https://zeig-courage.de/ueber-die-initiative/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Aktion Zivilcourage e. V. (Hg.). *Die Aktion Zivilcourage e. V.* Verfügbar unter <https://www.aktion-zivilcourage.de/wir/verein> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Alfred-Delp-Gesellschaft Mannheim e. V. (Hg.) (o. J.). *Alfred-Delp-Gesellschaft Mannheim e. V.* Verfügbar unter <http://www.alfred-delp-gesellschaft.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Asche, S. & Bräunche, E. O. (2011) (Hg.) (o. J.). *Straße der Demokratie – Revolution, Verfassung und Recht.* 2. Auflage. Karlsruhe: Info Verlag.
- AUGEN.AUF – Zivilcourage zeigen (Hg.) (o. J.). *Das Projekt „Couragierte Bilder“.* Verfügbar unter <http://www.augenauf.net/aktionen/couragiertebilder.php> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bauer Programm KG (Hg.) (o. J.). *Helden des Alltags.* Verfügbar unter <https://www.helden-des-alltags.de/helden-2020/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Bechtolsheim, S. von, Neubert, E. & Smend, A. (Hg.) 2019. *Widerstand und Opposition in zwei deutschen Diktaturen.* Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. (KAS). Verfügbar unter <https://www.kas.de/documents/252038/6469788/Widerstand+und+Opposition+in+zwei+deutschen+Diktaturen.pdf/e919ff12-fe3d-18ae-3be9-8ed46d9dfe79?version=1.1&t=1561645043927> (Zugriff am: 19.08.2020).

- Beckert, S. (2020). Ethische Bildung am Beispiel eines Lernprojektes zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus. In U. Hartmann, R. Janke & C. von Rosen (Hg.), *Jahrbuch Innere Führung (JBIF) 2020 – Zur Weiterentwicklung der Inneren Führung: Themen und Inhalte*, S. 353–366. Berlin: Carola Hartmann Miles-Verlag.
- Beckert, S. (10.09.2019a). *Kampfwerte. Wofür es sich zu kämpfen lohnt*. Katholische Militärseelsorge: Berichte und Reportagen. Verfügbar unter <https://www.katholische-militaerseelsorge.de/glaube-und-seelsorge/berichte-und-reportagen/kampfwerte/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Beckert, S. (10.09.2019b). *Traditionslinien. Tradition ist mehr als Vergangenheit*. Katholische Militärseelsorge: Berichte und Reportagen. Verfügbar unter <https://www.katholische-militaerseelsorge.de/glaube-und-seelsorge/berichte-und-reportagen/traditionslinien> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Beckert, S. (02.09.2019). *Soldatenehre. Was bedeutet Ehre für Soldatinnen und Soldaten?* Militärseelsorge: Berichte und Reportagen. Verfügbar unter <https://www.katholische-militaerseelsorge.de/glaube-und-seelsorge/berichte-und-reportagen/soldatenehre> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (10.07.2019). *Hohe Ehrung für einen der Väter der Inneren Führung*. (Festakt zur Benennung des Hauptgebäudes des Zentrums Innere Führung zum „General Ulrich de Maizière-Campus“). Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/de/aktuelles/festakt-zentrum-innere-fuehrung-69426> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Bundesministerium der Verteidigung (BMVg) (Hg.) (06.11.2017). *Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr*. Zentrale Dienstvorschrift A-2600/1. Verfügbar unter <https://www.bmvg.de/resource/blob/13998/01082632986cee2c82c36c61785fec9/b-01-02-01-download1-data.pdf> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Bundesnetzwerk Zivilcourage (Hg.) (o. J.). *Gemeinsam für eine couragierte Gesellschaft*. Verfügbar unter <http://bundesnetzwerk-zivilcourage.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Carl und Anneliese Goerdeler-Stiftung (Hg.) (o. J.). *Carl und Anneliese Goerdeler Stiftung*. Verfügbar unter <http://www.goerdeler-stiftung.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Demnig, G. (o. J.) *Denkmale Stolpersteine*. Verfügbar unter: <http://www.stolpersteine.eu/start/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Deutsche Bibelgesellschaft (Hg.) (2017). *Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung*. Stuttgart. Verfügbar unter: <https://www.bibleserver.com/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Deutsch-deutsches Freilandmuseum und Erlebnisstraße der deutschen Einheit (Hg.) (o. J.). *Verfügbar Erlebnisstraße der Deutschen Einheit*. Verfügbar unter <http://deutsch-deutsches-freilandmuseum.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Deutschlandfunk (27.12.2010). *Klaus Mertes im Interview mit Andreas Müller. Es war richtig, dass ich diesen Brief geschrieben habe*. Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunkkultur.de/es-war-richtig-dass-ich-diesen-brief-geschrieben-habe.954.de.html?dram:article\\_id=145893](https://www.deutschlandfunkkultur.de/es-war-richtig-dass-ich-diesen-brief-geschrieben-habe.954.de.html?dram:article_id=145893) (Zugriff am: 19.08.2020).
- Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hg.) (o. J.). *Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung*. Verfügbar unter <https://erinnerungsorte.org/miejsca/kreisau-internationale-jugend-begegnungsstaette-gedenkstaette-europaeische-akademie/> (Zugriff am: 19.08.2020).



- Erinnerungs- und Begegnungsstätte Bonhoeffer-Haus Berlin (Hg.) (o. J.). *Erinnerungs- und Begegnungsstätte Bonhoeffer-Haus Berlin*. Verfügbar unter <https://www.bonhoeffer-haus-berlin.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Europäische Union (EU) (Hg.) (2008/2017). *Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*. Verfügbar unter <https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf>; zudem: [http://www.kompetenzrahmen.de/files/eqf\\_nurrahmen\\_de.pdf](http://www.kompetenzrahmen.de/files/eqf_nurrahmen_de.pdf) (Zugriff am: 19.08.2020).
- Frelke, H. (o. J.). *Der Kreuzweg*. Verfügbar unter <http://jesus-kreuzweg.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Freya von Moltke-Stiftung für das Neue Kreisau (Hg.) (o. J.). *Freya von Moltke-Stiftung für das Neue Kreisau*. Verfügbar unter <http://www.fvms.de/willkommen.html> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Gedenkstätte Deutscher Widerstand (Hg.) (o. J.). *Die Gedenkstätte Deutscher Widerstand*. Verfügbar unter <https://www.gdw-berlin.de/home/> (Zugriff am: 21.08.2020).
- Gedenkstätte Geschwister Scholl (Hg.) (o. J.). *Gedenkstätte Geschwister Scholl*, Forchtenberg. Verfügbar z. B. unter <https://www.hohenlohe.de/Reiseland/Kultur/Gedenkstaette-Geschwister-Scholl.html> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Gedenkstätte Plötzensee (Hg.) (o. J.). *Gedenkstätte Plötzensee*. Verfügbar unter <https://www.gedenkstaette-ploetzensee.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Gedenkstätte Stille Helden (Hg.) (o. J.). *Die Gedenkstätte Stille Helden*. Verfügbar unter <https://www.gedenkstaette-stille-helden.de/gedenkstaette/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Haus der Geschichte Baden-Württemberg (Hg.) (o. J.). *Stauffenberg-Erinnerungsstätte*. Verfügbar unter <https://www.hdgbw.de/ausstellungen/stauffenberg/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Hochschule für Philosophie München (Hg.) (2019). *Ringvorlesung „Bildung zum Widerstand“*. Verfügbar unter <https://www.hfph.de/hochschule/lehrende/prof-dr-barbaraschellhammer/widerstand> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Jakob-Kaiser-Stiftung e. V. (Hg.) (o. J.). *Jakob-Kaiser-Stiftung e. V.* Verfügbar unter: <https://www.jakob-kaiser.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Jugendhilfe Respekttraining (Hg.) (o. J.). *Superhelden – Zivilcourage für Kinder*. Verfügbar unter <https://respekt-training.de/portfolio-view/superhelden-zivilcourage-fuer-kinder/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kloster Regina Martyrum der Schwestern unserer lieben Frau vom Berge Karmel e. V. (Hg.) (o. J.). *Karmel Regina Martyrum*. Verfügbar unter <https://www.karmel-berlin.de/gedenkkirche/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Landeshauptstadt Wiesbaden (Hg.) (o. J.). *Ludwig-Beck-Preis für Zivilcourage*. Verfügbar unter <https://www.wiesbaden.de/microsite/ludwig-beck-preis/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Leuphana Universität Lüneburg (Hg.) (o. J.). *Erinnerungskultur – Hosenfeld-Szpilmann-Preis*. Verfügbar unter <https://www.leuphana.de/universitaet/campus/erinnerungskultur.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Mertes, K. (20.07.2018). *Hingabe – Verrat – Gewissen*. Rede von Pater Klaus Mertes SJ beim Feierlichen Gelöbnis der Bundeswehr am 20. Juli 2018. Verfügbar unter <https://www.stiftung-20-juli-1944.de/reden/hingabe-verrat-gewissen> (Zugriff am: 19.08.2020).

- Mertes, K. (2009). *Widerspruch aus Loyalität*. (Ignatianische Impulse 39). Würzburg: Echter.
- Schellhammer, B. & Goerdeler, B. (Hg.) (2020). *Bildung zum Widerstand*. Darmstadt: wbg academic.
- Senger, U. (23.03.2019a). Modul „Diversität in Hochschullehre und wissenschaftlicher Weiterbildung“ des Weiterbildungsmasters „Leading Diversity“ (M-LeaD). Anforderungsprofil des Leistungsnachweises.
- Senger, U. (23.03.2019b). *Der Weg ist das Ziel – „Widerstandsweg im Zeichen von Diversität“*. Service Learning-Projekt für das Zentrum Innere Führung (ZInFü). Projektbeschreibung zur Umsetzung des Anforderungsprofils im LeaD-Modul „Diversität in Hochschullehre und wissenschaftlicher Weiterbildung“.
- Senger, U. (Hg.) (19.01.2016/22.03.2018). Diversität in Hochschullehre und wissenschaftlicher Weiterbildung. In dies. (Hg.), *Modulhandbuch des Weiterbildungsmasterstudiengangs „Leading Diversity“ (M-LeaD) der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H)*, S. 17–19.
- Senger, U., Robel, Y. & Logge, T. (Hg.) (2015). *Projektlehre im Geschichtsstudium. Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg, 2003 bis 2014. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 5). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Senger, U. (Hg.) (2012). *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre – Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*. (PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012). Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. Verfügbar unter [https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3\\_5\\_Paradigma/SengerParadigma2011\\_2012.pdf](https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3_5_Paradigma/SengerParadigma2011_2012.pdf) (Zugriff am: 19.08.2020).
- Senger, U. (2008). Hochschulisches Innovations- und Qualitätsmanagement am Beispiel der Umsetzung eines Bildungskonzepts überfachlicher Doktorandenausbildung. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hg.) (2002 ff.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (NHHL)*, F 5.7, S. 1–30. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Sliwka, A. & Frank, S. (2005). *Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Weinheim: Beltz.
- Solbach-Freise-Stiftung für Zivilcourage (Hg.) (o. J.). *Die Solbach-Freise-Stiftung für Zivilcourage*. Verfügbar unter <http://solbach-freise-stiftung.de/startseite.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Stauffenberg Gesellschaft Baden-Württemberg e. V. (Hg.) (o. J.). *Stauffenberg Gesellschaft Baden-Württemberg e. V.* Verfügbar z. B. unter <https://www.hdgbw.de/das-museum/freunde-und-foerderer/stauffenberg-gesellschaft/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Stiftung 20. Juli 1944 (Hg.) (o. J.). *Stiftung 20. Juli 1944*. Verfügbar unter <https://www.stiftung-20-juli-1944.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Stiftung 20. Juli 1944 & Gedenkstätte Deutscher Widerstand (Hg.) (o. J.). *Was konnten sie tun? Widerstand gegen den Nationalsozialismus 1939–1945*. Website zur Wanderausstellung. Verfügbar unter <https://www.was-konnten-sie-tun.de/> (Zugriff am: 19.08.2020).

- Verband der Gedenkstätten in Deutschland e. V. (Hg.) (18.12.2020). *Verband der Gedenkstätten in Deutschland e. V. gegründet*. Verfügbar z. B. unter <https://www.wewelsburg.de/de/aktuelles/meldungen/2020-12-21-Verband-der-Gedenkstaetten-in-Deutschland-e.V.-gegruendet.php> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Weber, B. (vormals Schütz, W.) (Hg.) (2005). *Koblenzer Köpfe: Personen der Stadtgeschichte. Namensgeber für Straßen und Plätze*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Mülheim-Kärlich: Verlag für Anzeigenblätter.
- Weber, K. (24.01.2018). *Dominikaner in Mainz stellen einzigartigen Kreuzweg aus. Jesus gerät unter die Nazis*. Bonifatiusbote – Der Sonntag – Glaube und Leben. Verfügbar unter <https://www.kirchenzeitung.de/jesus-geraet-unter-die-nazis> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Weimar GmbH (Hg.) (o. J.). *Pfarrer-Paul-Schneider-Gesellschaft e. V.* Verfügbar unter <https://www.weimar.de/leben/weimarer-vereine/kulturvereine/pfarrer-paul-schneider-gesellschaft-ev/> (Zugriff am: 19.08.2020).
- Weißerose Stiftung e. V. (Hg.) (o. J.). *Denkstätte Weiße Rose am Lichthof der Ludwig-Maximilians-Universität München*. Verfügbar unter <https://www.weisse-rose-stiftung.de/denkstaette-weisse-rose-am-lichthof-der-lmu-muenchen/> und <https://www.weisse-rose-stiftung.de/wp-content/uploads/pdf/Flyer-Justizpalast.pdf> (Zugriff am: 19.08.2020).

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Koblenzer „Widerstandsviertel“ mit Zentrum Innere Führung und Liegen- schaften der Bundeswehr	436
Abb. 2	Widerstandssituation „Geschwister Scholl“	446
Abb. 3	Widerstandssituation „Weihnachtsfrieden 1914“	447
Abb. 4	Widerstandssituation „Martin Luther King“	448

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Überblick über die Namensgeber:innen des Koblenzer „Widerstandsviertels“	437
--------	--	-----

## Autor

Fregattenkapitän Simon Beckert ist Dezernent im Bereich Konzeption und Weiterentwicklung der Abteilung Weiterentwicklung Innere Führung im Zentrum Innere Führung der Bundeswehr in Koblenz.

## 4.3. Diversität und lebenslanges Lernen – Berufsbegleitendes Studieren aus studentischer Perspektive

HÜLYA SÜZEN

### Abstract

Berufsbegleitende Studierende stehen besonderen Studienherausforderungen gegenüber. Sie haben großenteils Berufs- und Lebenserfahrung gesammelt und sich als gefestigte Persönlichkeiten bewusst zu einem Studium entschlossen, das sie im Wissen um persönliche Opfer erfolgreich ableisten wollen. Der erfolgreichen Studiengestaltung können, wie ich es persönlich erlebt habe, unverhoffte Schwierigkeiten entgegenstehen, die sich vor allem mit dem Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Kulturen von Universitäts- und Berufsleben erklären lassen. Die hochschulpolitisch gewünschte Durchlässigkeit im Bildungssystem wird dadurch erschwert. Gerade berufstätige Studierende mit ungewöhnlichen Bildungs- und Berufsbiografien sehen sich auf diese Weise Hürden ausgesetzt, die in Unkenntnis des universitären Habitus wie angesichts unklar erscheinender Zuständigkeiten und Prozesse unüberwindbar scheinen können. Daher möchte ich in diesem Beitrag meine persönlichen Erfahrungen einbringen, um berufstätigen Studierenden einen erfolgreichen Studienstart durch das Nahebringen universitärer Denkweisen, Strukturen, Verantwortlichkeiten und Verfahren zu ermöglichen. Dazu schlage ich den universitären Integrationskurs „Aufgeklärtes Studieren“ mit den zwei Teilen „Hochschulpolitik kompakt: Strukturen, Verantwortlichkeiten und Verfahren einer Universität“ und „Wissenschaft kompakt: Anforderungen und Lernprozesse wissenschaftlichen Arbeitens“ vor. Ziel ist es, auf diese Weise die von den „Normalstudierenden“ abweichenden Zielgruppen im Gesamtsystem „Universität“ zu integrieren und damit zur Chancengerechtigkeit beizutragen. Mögliche Inhalte und Gestaltungsformate z. B. zum Verständnis und Erwerb von Kompetenzen oder zur Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen zeigen auf, dass beide Kursteile in Einbettung in das universitäre Struktur- und Denkgefüge aufeinander bezogen werden müssen. So rekuriert z. B. die prüfungsrechtliche Niederlegung von Leistungsnachweisen in Studien- und Prüfungsordnungen (Teil 1) auf die Belastbarkeit der wissenschaftlichen Kompetenzentwicklung in der universitären Lehre (Teil 2). Wenn Studierende die Qualität ihres Studiums und den prüfungsrechtlichen Umgang damit – und demzufolge ihren Studienerfolg in möglichen Krisensituationen – bewerten und für ihr Recht eintreten können sollen, ist es notwendig, diese von Anbeginn des Studiums in universitätsorganisatorischer und hochschulpolitischer Hinsicht zu bilden und an universitären Verantwortlichkeiten und Prozessen zu beteiligen.

**Schlagworte:** Durchlässigkeit im Bildungssystem, Chancengerechtigkeit, berufsbegleitendes Studieren, Wissenschaftskultur, Hochschulpolitik

Extra-occupational students face special study challenges. For the most part, they have gained professional and life experience and, as well-established personalities, have consciously decided to study, which they want to complete successfully in the knowledge of personal sacrifice. As I have personally experienced, the successful organization of studies can face unexpected difficulties, which can be explained above all by the clash of the different cultures of university and professional life. The permeability in the education system desired by higher education policy is thus made more difficult. Especially working students with unusual educational and professional biographies are confronted with hurdles that may seem insurmountable due to ignorance of the university habitus such as unclear responsibilities and processes. Therefore, I would like to contribute my personal experiences to this article in order to enable working students to successfully start their studies by bringing university thinking, structures, responsibilities and procedures closer to them. For this purpose, I propose the university integration course “The enlightened student” with the two parts “Higher education policy compact: structures, responsibilities and procedures of a university” and “Science compact: requirements and learning processes of scientific work”. The aim is to integrate target groups that differ from “normal students” into the overall “university” system and thus contribute to equal opportunities. Possible contents and design formats, e. g. for the understanding and acquisition of competences or for the recognition of study and examination achievements, show that both parts of the course have to be related to each other, embedded in the university structure and thought patterns. Thus, for example, the examination-legal recording of credits in study and examination regulations (Part 1) refers to the resilience of scientific competence development in university teaching (Part 2). If students are to be able to assess the quality of their studies and the way they deal with it in terms of examination regulations – and thus their academic success in possible crisis situations – and stand up for their rights, it is necessary to educate them from the very beginning of their studies in terms of university organisation and higher education policy and to involve them in university responsibilities and processes.

**Keywords:** permeability in the education system, equal opportunities, extra-occupational studies, scientific culture, higher education policy

### 4.3.1. Biografischer Abriss

Die Bewältigung meiner persönlichen Lebenskrise, ausgelöst durch das plötzliche – einer Boxverletzung geschuldete – Auftreten einer Hirnblutung und den Heilungsprozess, war der entscheidende Impuls für mich, die mir wiedergeschenkten geistigen Fähigkeiten weiterzuentwickeln und Abitur und Studium neben meiner Berufstätigkeit als Feldwebel bei der Bundeswehr in Angriff zu nehmen. Inzwischen habe ich

das Abitur nachgeholt und – ergänzend zu meiner beruflichen Tätigkeit des Aufbaus der Zentralen Ansprechstelle für Soldatinnen und Soldaten anderer Glaubensrichtungen (ZASaG)<sup>1</sup> des Zentrums Innere Führung (ZInFü) der Bundeswehr – einen Bachelorabschluss in Kulturwissenschaften an der FernUniversität Hagen erworben und schließe dort gerade die Masterstudiengänge „Philosophie im europäischen Kontext“ und „Geschichte Europas – Epochen, Umbrüche, Verflechtungen“ ab. Zudem habe ich als – vom Zentrum Innere Führung – ausgewählte Mitarbeiterin des ZInFü den weiterbildenden Masterstudiengang „Leading Diversity“ (Lead) der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU/UniBw H) als Zertifikatsstudierende absolviert. Zusätzlich habe ich in den letzten Jahren Fortbildungs-, Vortrags- und Beratungstätigkeiten zum interreligiösen Dialog mit dem Schwerpunkt Islam entwickelt und durchgeführt. Mit diesem Hintergrund halte ich in den von mir gewählten Studiengängen in vielfältiger Hinsicht einschlägige kulturwissenschaftliche Berufs- und Praxiserfahrungen (wie z. B. Vorträge und Teilnahmen an Podiumsdiskussionen an der Hochschule für Philosophie München, 08.01.2020; Humboldt-Universität zu Berlin, 18.05.2018; bei der Evangelischen Kirche von Westfalen, 02.07.2019, oder mein jüngstes Video „In puncto Führung #001: Ramadan“ des Zentrums Innere Führung vom 11.05.2020) vor.

Auch wenn ich Studierende mit türkisch-kurdischem Migrationshintergrund bin, fällt dieses Charakteristikum weniger ins Gewicht als die Tatsache, dass ich – inzwischen als Offizieranwärterin – als Berufstätige mein Studium aufgenommen habe und etappenweise durchführe. Für den Berufsweg als Offizier innerhalb der Bundeswehr ist es zudem außergewöhnlich, ein Studium außerhalb des gewöhnlichen Qualifizierungsweges, der regulär ein aus einem grundständigen Bachelorstudium und einem konsekutiven Masterstudium bestehendes Intensivstudium von vier Jahren an einer der zwei Bundeswehr-Universitäten (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, HSU/UniBw H, oder Universität der Bundeswehr München, UniBw M) vorsieht, anzustreben und umzusetzen. Somit bin ich auch in der Bundeswehr ein Sonderfall auf dem Weg zum Offizierberuf.

### 4.3.2. Durchlässigkeit im Bildungssystem?

Aufgrund meiner persönlichen Studiererfahrungen möchte ich andere Menschen inner- und außerhalb der Bundeswehr nicht nur dazu ermutigen, den Weg eines berufsbegleitenden Studiums einzuschlagen, sondern ihnen und den betreuenden Hochschullehrenden vor allem auch Anregungen dazu geben, wie die Integration von Persönlichkeiten, die von den „Normalstudierenden“ abweichen, bestmöglich gelingen kann. Denn in den verschiedenen Etappen meiner Studiengänge habe ich erkennen müssen, dass die Durchlässigkeit im Studiensystem in der konkreten Umsetzung Herausforderungen bietet, denen mit zeitökonomischen Maßnahmen der Aufklärung

---

1 Diese wurde inzwischen zur Zentralen Ansprechstelle für den Umgang mit Vielfalt (ZAVi) umgewidmet und erweitert.

und Unterstützung begegnet werden könnte. Ich würde mich freuen, wenn sich Professorinnen und Professoren, aber auch universitäre Verwaltungsangestellte auf meine studentische Perspektive einlassen und die sich bietenden Gestaltungschancen für das berufsbegleitende Studium und lebenslange Lernen ergreifen könnten.

Als zentrale Maßnahme schlage ich einen universitären Integrationskurs „Aufgeklärtes Studieren“ für berufstätige – und möglicherweise auch grundständige – Studierende zur Vorbereitung auf das Studium in fachlicher und organisatorischer Hinsicht vor. Dieser meint nicht die Bereitstellung des technischen Studenumfelds wie z. B. die Bereitstellung einer universitären E-Mail-Adresse und eines VPN (Virtual Private Network)-Tunnels zur außeruniversitären Zuschaltung ins Intranet der Universität oder eines Bibliotheksausweises, die Erklärung der (auch virtuellen) Nutzungsbedingungen der Universitätsbibliothek, die Handhabung virtueller Lernräume – wie z. B. der E-Learning-Plattform ILIAS zum Abruf von Lernmaterialien oder Einstellung von Leistungsnachweisen oder des Campus-Management-Systems (CMS) zur Prüfungsverwaltung, sondern vor allem die Einführung in die Kultur, Zuständigkeiten und Strukturen einer Universität.

Die Zielgruppe berufstätiger Studierender, gerade auch der „Bildungsaufsteigenden“, zu denen ich mich rechne, zeichnet sich durch das „Erkämpfen-Müssen“ der einzelnen Studientappen unter erschwerten Bedingungen aus, wie z. B. durch persönliche Opfer, die Leistungsziele neben und trotz der hohen beruflichen Belastung erreichen zu wollen/müssen und Freizeit wie Urlaub für Prüfungsvorbereitungen und wissenschaftliche Hausarbeiten einzusetzen. Die persönliche Motivation, also der Wille zum Studienerfolg, ist besonders stark ausgeprägt, und demzufolge der persönliche Einsatz außergewöhnlich hoch. Berufstätige Studierende haben sich bewusst und zielorientiert für diesen Weg entschieden, sie halten zumeist Berufs- und Lebenserfahrung vor, die sie zur Studienentscheidung geführt haben, und stehen in diesem hohen Selbstbewusstsein möglicherweise viel jüngeren Kommilitoninnen und Kommilitonen („Normalstudierenden“), aber auch Professorinnen und Professoren gegenüber, die ihren Weg in die Wissenschaft und Universität zumeist geradlinig vollzogen haben und kaum oder keine außeruniversitäre Berufspraxis bzw. Leistungsanforderungen kennen. So treffen verschiedene Kulturen aufeinander, was vor allem die Verständigung zwischen Hochschullehrenden und berufstätigen Studierenden auf Augenhöhe erschweren, wenn auch grundsätzlich bereichern kann. Allerdings sollte genau diese kommunikative Schnittstelle der Begegnung verschiedener Erfahrungswelten für die Weiterentwicklung oder – zumindest – Erklärung oder besser Aufklärung des universitären Systems für Studierende aus der Berufswelt genutzt werden.

Dass dabei dem zwischenmenschlichen Umgang der Achtsamkeit eine grundsätzliche Bedeutung zukommt, z. B. was die Verlässlichkeit von Betreuung, Gutachtenzeiträumen, Seminarzeiten und die Verbindlichkeit von Aussagen zu Prüfungen usw. betrifft, spricht insgesamt alle Variablen, die sich unmittelbar auf die berufliche Situation wie Karriereentwicklung auswirken können, steht außer Frage. Dass berufstätige Studierende als selbstbewusste und „gestandene Persönlichkeiten“ universitäre Gegebenheiten und Studienqualität nachfragen und kritisch hinterfragen (zum Teil

auch aus Unwissen um die universitären Zuständigkeiten und Verfahren), Klarheit und Transparenz wünschen und dies deutlich formulieren, kann in Teilen der Professorenschaft, aber auch der Universitätsverwaltung den Eindruck eines unangemessenen Forderns und Anmaßens hervorrufen und umgekehrt bei den berufstätigen Studierenden Defizite im zwischenmenschlichen Umgang und in der Universitätsorganisation vermuten lassen. Diese möglichen Irritationen können von den Beteiligten als Lernerfahrungen genutzt werden, sofern sie entsprechend als solche angenommen und ausgestaltet werden wollen.

Eine mögliche „interkulturelle“ Verständigungshilfe kann meiner Ansicht nach der oben genannte „Integrationskurs“ für berufsbegleitende Studierende sein, der mit „Weiterbildungs“anteilen für die Professorinnen und Professoren zu den Zielen, Orientierungen und Rahmenbedingungen berufstätiger Studierender flankiert werden sollte.

Dieser Universitätskurs, der aufgrund der persönlichen Begegnungen und Verständigungsprozesse möglichst in Präsenzlehre stattfinden sollte, sollte meiner Meinung nach vor allem zwei Schwerpunkte – jeweils ausgerichtet auf die Zielgruppe berufsbegleitender Studierender – bilden:

- **Hochschulpolitik kompakt:**  
Strukturen, Verantwortlichkeiten und Verfahren einer Universität
- **Wissenschaft kompakt:**  
Anforderungen und Lernprozesse wissenschaftlichen Arbeitens

Die nachfolgende Darstellung gibt Anregungen für mögliche curriculare Anteile eines solchen Integrationskurses.

### **4.3.3. Hochschulpolitik kompakt: Strukturen, Verantwortlichkeiten und Verfahren einer Universität**

Berufstätige Studierende sind weder mit dem Studiensystem noch mit der Universität als Institution vertraut. Das System „Universität“, bestehend aus Fakultäten, zentralen Einrichtungen und Verwaltung, aber auch den verschiedenen Statusgruppen des universitären Personals – Professorenschaft, akademischer Mittelbau und Verwaltung – erschließen sich ihnen kaum. Dies gilt ebenso für die akademische Selbstverwaltung in universitären Gremien wie dem Akademischen Senat und Senatsausschüssen (z. B. für Lehre und Studium, zur Förderung von Chancengleichheit usw.) oder dem Fakultätsrat und fakultären Prüfungs- und Widerspruchsausschüssen usw. Die Zuständigkeiten müssen sie mühsam erforschen, zumeist dann, wenn es zu persönlichen Problematiken zu Zulassungsfragen, Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen usw. kommt. So kann es leider passieren, dass berufstätige Studierende in ihrer „frei geschaukelten Studienzeit“ zuständige Stellen und Ansprechpartner:innen u. Ä. erst einmal ausfindig machen müssen und riskieren, ohne präzise



oder vollständige Auskunft – und häufig ohne Verständnis für eine effiziente Zielerreichung in der zur Verfügung stehenden zeitlichen Beschränkung – weiterverwiesen werden. Wenn diese Recherchen dann noch in den üblichen – auf Präsenzstudierende ausgerichtete – Geschäftszeiten z. B. eines Prüfungsamts stattfinden sollen, ist die/der Weiterbildungsstudent:in der Verzweiflung nahe, zumal die administrativen Rahmenbedingungen sie/ihn zeitlich mehr belasten können als die Zuwendung zum Studium selbst.

Daher bedarf es von Anfang an einer transparenten Darstellung der universitären Strukturen und Zuständigkeiten sowie der klaren Benennung der Ansprechpartner:innen in den jeweiligen studentischen Belangen. Zu dieser Vermittlung, z. B. anhand eines ausführlichen Organigramms, gehört auch die Offenlegung der eindeutigen Zuständigkeiten der wissenschaftlichen und verantwortungsbezogenen Einrichtungen, aber auch deren Schnittstellen und Vernetzungen, ggf. prozessbezogenen Abhängigkeiten z. B. in Zulassungs- und Anerkennungsfragen. Wofür ist beispielsweise das Prüfungsamt verantwortlich, wofür im Unterschied dazu ein Prüfungsausschuss? Welche Befugnisse und Aufgaben hat ein Fakultätsrat, welche – im Unterschied dazu – eine Fakultätsverwaltung? Was ist zu beachten, wenn ein Studiengang Lehrangebote mehr als an einer Fakultät vorhält? Wofür sind Dekaninnen und Dekane, Prodekaninnen und Prodekane und Studiendekaninnen und Studiendekane zuständig? An wen kann sich die/der Student:in im Zweifelsfalle wenden – mit welcher Rechtsverbindlichkeit in Zweifelsfragen? Z. B. sollten für Beschwerden in Prüfungsangelegenheiten zuständige Ämter und Amtsinhaber:innen, sogenannte „Ombudspersonen“, klar mit ihren Funktionen und ihrer Ansprechbarkeit benannt werden.

Notwendig ist auch die Erklärung der Arbeitsweise wie der verfahrensbezogenen Regelungen in einem System der akademischen Selbstverwaltung, also der universitären Gremienuniversität. Wie und nach welchen Kriterien setzen sich Fakultätsräte, Prüfungs- und Widerspruchsausschüsse personell zusammen? Wie stehen fakultäre Professorien dazu in Zusammenhang? In welchen Abständen und nach welchen Modalitäten tagen universitäre Gremien und fassen Beschlüsse (z. B. Fakultätsratsbeschlüsse), wiederum mit welcher Rechtsgültigkeit und studienorganisatorischen Relevanz für die Studierenden im Allgemeinen und für Einzelfälle? Inwiefern ist ein studentisches Engagement gewünscht und möglich? Wie werden Gremiensitzungen dokumentiert, für wen und ab welchem Zeitpunkt sind z. B. Fakultätsrats- und Prüfungsausschussprotokolle (hochschulöffentlich) zugänglich? Welche (rechtliche) Bedeutung haben diese?

Gerade für berufstätige Weiterbildungsstudierende sind klare und eindeutige Ansprechpartner:innen, zuverlässige Erreichbarkeiten und Auskünfte von grundlegender Bedeutung. So sollten Vorsitzende und Mitglieder von Prüfungs- und Widerspruchsausschüssen mit ihren Zuständigkeitsprofilen personell mit Kontaktkoordinaten benannt werden, erforderliche Antragsverfahren und -bestimmungen (insbesondere Fristen) sowie Bearbeitungsdauern unmissverständlich kommuniziert werden. Dasselbe gilt für die Verfahren, nach welchen Kriterien Vorsitzende und Mitglieder

von Ausschüssen – für welche Amtsdauer – gewählt werden, wie sich das Vorschlagsrecht und die studentischen Beteiligungen ausgestalten usw.

Studentische Mitglieder in akademischen Gremien wie dem Akademischen Senat, Fakultätsräten wie Prüfungs- und Widerspruchsausschüssen sollten in ihre Rechten und Pflichten eingewiesen werden.

Zum Portfolio dieses Universitätskurses gehört ebenfalls das prüfungsrechtliche Vertrautmachen mit den studiengangbezogenen Dokumenten, der Studien- und Prüfungsordnung und dem Modulhandbuch, insbesondere mit dem dahinterstehenden kompetenzbezogenen Sinn- und Auslegungsverständnis. Dabei sollte es auch darum gehen, mögliche prüfungsrechtliche Fragen von erfolgsentscheidender Bedeutung anzusprechen und z. B. auch Prüfungen der Anerkennung bzw. Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen zuständigkeitshalber und verfahrensbezogen in den einzelnen Prozessschritten zu erläutern. Hier ist von besonderem Interesse, wie seitens der Studierenden einzureichende Unterlagen formal ausgestaltet sein müssen, an wen diese gerichtet werden sollen usw.

Die im Modulhandbuch dargelegten Kompetenzen, Studien- und Prüfungsleistungen sind den Studierenden hinsichtlich der Anforderungen, Umsetzungen und Bewertungskriterien zu erläutern. Ebenso sollte auf Akkreditierungsberichte, also auch auf die Studienunterlagen im weiteren Sinne, hingewiesen werden.

Grundsätzlich ist es ratsam, berufstätige Studierende – und ganz besonders studentische Mitglieder in universitären Gremien – hochschulpolitisch zu unterweisen. Hierbei sollte es um Fragen der studentischen Rechte, hochschulpolitische Themen wie Bologna, Lissabon-Konvention, Anerkennungsfragen, Akkreditierung, aber auch um hochschulpolitische Einrichtungen und Initiativen in Deutschland gehen, die im Zweifelsfall Studierenden in Not Auskunft geben können und diese unterstützen. Beispielgebend für solche Einweisungen sind die Schulungstermine des studentischen Akkreditierungspools, dessen Mitglieder sich an Programm- und Systemakkreditierungen beteiligen.

Es wäre zu überlegen, ob es zielführend ist, diesen Themenblock außerhalb der betreffenden Universität zu verankern und durchzuführen, um den Studierenden eine von dieser unabhängige hochschulpolitische Meinungsbildung und institutionelle Reflexion zu ermöglichen. Zudem sind die studentischen (wie die professoralen) Gremienmitglieder für ihre Informations- und Sorgfaltspflicht und damit persönliche Prüfungsverantwortung der einzelnen Vorgänge zu sensibilisieren. Ihre demokratische Mitwirkung ist Ausdruck der persönlichen Verantwortung und Integrität. Untätigkeit, also das Nichtbilden einer eigenen Meinung und vorschnelle Anschließen an die suggerierte Gesamtmeinung, und Nachlässigkeit gehen zu Lasten der Betroffenen und der Universität.

#### 4.3.4. Wissenschaft kompakt: Anforderungen und Lernprozesse wissenschaftlichen Arbeitens

In Zusammenhang mit den formalen Leistungsanforderungen der Studien- und Prüfungsordnung stellt sich die Notwendigkeit, gerade berufstätige Studierende in die Kultur des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens – bis hin zum Verfassen wissenschaftlicher Texte – einzuführen. Auch hier geht der Anspruch über technische Aspekte wie das korrekte Zitieren, Paraphrasieren u. Ä. weit hinaus. Es muss vor allem darum gehen, den Sinn der guten wissenschaftlichen Praxis – damit verbunden der wissenschaftlichen Redlichkeit – nahezubringen und zu verinnerlichen. Der Respekt vor dem Gedankengut einer anderen Autorin bzw. eines anderen Autors, die sorgfältige Herausarbeitung des eigenen Ideen- und Argumentationsansatzes und die saubere Dokumentation des wissenschaftlichen Fortschritts auf der Grundlage der bestehenden Forschungsergebnisse sollten von den berufstätigen Studierenden nachvollzogen werden können. Diese forschende Haltung zu begreifen, sollte dem Verständnis der im Modulhandbuch wie in der Studien- und Prüfungsordnung niedergelegten Anforderungen und Lernprozesse wissenschaftlichen Arbeitens von Beginn des Studiums an zugrunde gelegt werden.

Die Humboldtsche Einheit von Forschung und Lehre führt die Eigenverantwortung der Studierenden für ihre wissenschaftliche Entwicklung im Studienverlauf vor Augen. So können auch mögliche falsche Erwartungen Studierender an ihre Professorinnen und Professoren dahingehend vermieden werden, dass sie von diesen engmaschige Anleitungen oder sogar Anweisungen zur Abfassung wissenschaftlicher Hausarbeiten erhalten würden. Diese Einstellung wird für das gesamte Studium vorausgesetzt, hier sind studentische Selbstorganisation und Eigeninitiative gefragt: Das Einholen von Feedbacks von Universitätslehrenden insbesondere im laufenden Arbeitsprozess wird als „Holschuld“ der Studierenden, nicht als „Bringschuld“ der Professorenschaft betrachtet. Gleichwohl muss eine Zuverlässigkeit wie Belastbarkeit professoraler Rückmeldungen zum studentischen Leistungsstand gewährleistet sein. Bekanntermaßen fehlt es hier an vorbereitenden Übungen zum wissenschaftlichen Arbeiten oder an Fortschrittsbewertungen von einer wissenschaftlichen Hausarbeit zur nächsten, gerade auch in Vorbereitung auf Bachelor- und Masterarbeiten.

Die Kultur des wissenschaftlichen – und somit universitären – Arbeitens muss berufstätigen Studierenden, gerade auch im Unterschied zur Berufspraxis, von Anfang des Studiums an klar werden können. Andererseits verlangt gerade diese Zielgruppe die Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnisse für die berufliche Tätigkeit. Daher wäre es von großer Bedeutung, Problematiken der Berufspraxis mit den aufzuwerfenden und zu behandelnden Forschungsfragen zu verknüpfen und in der wechselseitigen Abhängigkeit zu analysieren. Dazu sollten Professorinnen und Professoren bereit sein, sich auf ungewohnte Pfade einzulassen und z. B. auch projektförmig mit den berufstätigen Studierenden zusammenzuarbeiten.

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Studierendenpersönlichkeit ist mit Fragen der Qualität von Studium und Lehre verknüpft. Der im ersten Teil des Universi-

tätskurses zu behandelnde prüfungsrechtliche Aspekt des Kompetenzerwerbs gewinnt im zweiten Teil an didaktischer Bedeutung. Den Studierenden sollte vermittelt werden, was „Kompetenzen“ bedeuten, wie diese nachgewiesen und erworben werden können, welche (Eigen-)Verantwortung hierbei die Studierenden, welches Selbstverständnis in der Lernbegleitung die Professorinnen und Professoren haben, aber auch welche Bewertungsanforderungen und -kriterien mit diesem Commitment verbunden sind. Daraus entfalten sich sämtliche Studien- und Prüfungsformate, die mit früheren Lernerfahrungen eines möglichen Frontalunterrichts berufsbegleitender Studierender nichts mehr gemeinsam haben (sollten). Diese Grade des selbstständigen und problemorientierten Lernens kennen und bewerten zu lernen, ermöglicht den Studierenden eine eigene Meinungsbildung zur Qualität von Studium und Lehre und damit die Selbsteinschätzung ihres persönlichen Lern- und Studienerfolgs (ggf. auch unabhängig von formalen Noten, die diesem Kompetenzverständnis nicht entsprechen). In diesen Bezügen sind studentische Evaluationen weiter anzupassen, was in die Zuständigkeit der Fakultäten und Prüfungsausschüsse fallen würde.

Nicht zuletzt zieht die Ausrichtung der universitären Lehre auf Kompetenzen die Frage nach sich, wie im Berufsleben erworbene Kompetenzen als äquivalent betrachtet und auf das Studium angerechnet werden können. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik mündet wiederum in den prüfungsrechtlichen Rahmen des ersten Teils.

### 4.3.5. Fazit

Die berufsbegleitenden Studierenden stellen für die Universitäten eine wertvolle Ressource dar, die mit der Umsetzung meiner Anregungen noch viel mehr gewürdigt und entfaltet werden kann. Die vorgeschlagenen Bestandteile „Hochschulpolitik kompakt“ und „Wissenschaft kompakt“ des Universitätskurses „Aufgeklärtes Studieren“ schaffen Transparenz zu Anforderungen, Zuständigkeiten und Verfahren im Studium und machen die Nicht-„Normalstudierenden“ mit der universitären Kultur vertraut. Damit wird auch diesen die Selbstbestimmung wie Mitgestaltung in universitären Bezügen ermöglicht. Unnötige und aufreibende Missverständnisse hinsichtlich unterschiedlicher Ausgangs- und Anspruchshaltungen zwischen Universitätslehrenden und Studierenden aus der Berufspraxis könnten auf diese Weise vermieden werden, sodass das Studium und die wissenschaftliche Persönlichkeitsentwicklung selbst im Fokus eines Studiums stehen können.

## Literatur

Studentischer Akkreditierungspool (Hg.) (o. J.). *Studentischer Akkreditierungspool. Studierende im Akkreditierungswesen – legitimiert – qualifiziert*. Verfügbar unter <https://www.studentischer-pool.de/> (Zugriff am: 11.08.2020).

Zentrum Innere Führung (ZinFü) der Bundeswehr (Hg.) (o. J.). *Zentrale Ansprechstelle für den Umgang mit Vielfalt (ZAVi)*. Verfügbar unter <https://www.bundeswehr.de/de/organisation/weitere-bmvg-dienststellen/zentrum-innere-fuehrung/abteilungen-und-bereiche/abteilung-weiterentwicklung-innere-fuehrung/dezernat-vier/zentrale-ansprechstelle-fuer-den-umgang-mit-vielfalt> (Zugriff am: 11.08.2020).

### Vorträge, Podiumsdiskussionen und Medienauftritte

Erzbistum Paderborn, Evangelische Kirche von Westfalen (Hg.) (02.07.2019). *Musliminnen und Muslime in der Seelsorge*. Gesprächsrunde zur Bundeswehr mit Hauptfeldwebel H. Süzen und N. Peuckmann. Verfügbar unter <https://www.moewe-westfalen.de/wp-content/uploads/2019/06/FlyerMusliminnenundMuslimeinderSeelsorge.pdf> (Zugriff am: 11.08.2020).

Hochschule für Philosophie München (Hg.) (08.01.2020). *Islam und Religionsfreiheit – 10 Jahre Völkerverständigung*. Podiumsdiskussion mit C Özdemir MdB, (Bündnis 90/ Die Grünen), Oberfähnrich H. Süzen (Bundeswehr), Prof. Dr. H. Bielefeldt (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), moderiert von Prof. Dr. M. Reder. Anlässlich des 10-jährigen Bestehens des Lehrstuhls für Praktische Philosophie mit Schwerpunkt Völkerverständigung, gestiftet durch die Helmut-und-Angela-Six-Stiftung. Verfügbar unter <https://www.hfph.de/hochschule/oeffentliche-veranstaltungen/islam-und-religionsfreiheit> und <https://www.youtube.com/watch?v=GKHmju8OHuc> (Zugriff am: 11.08.2020).

Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.) (28.05.2018). *Fachkonferenz „Religion im Strafvollzug und beim Militär aus jüdischer Sicht“*. *Religionsfreiheit im Militär*. Referat für die Bundeswehr von Hauptfeldwebel H. Süzen (Mitarbeiterin bei der Zentralen Ansprechstelle für Soldatinnen und Soldaten anderen Glaubens/ZASaG am Zentrum Innere Führung in Koblenz). Verfügbar unter [https://www.rewi.hu-berlin.de/de/lf/oe/bsjr/konferenzen.html/Relig/index2.html?set\\_language=de](https://www.rewi.hu-berlin.de/de/lf/oe/bsjr/konferenzen.html/Relig/index2.html?set_language=de) (Zugriff am: 11.08.2020).

Zentrum Innere Führung (ZinFü) der Bundeswehr (Hg.) (11.05.2020). *In puncto Führung #001: Ramadan*. Video mit Oberfähnrich H. Süzen, Kulturwissenschaftlerin. Verfügbar unter <https://www.bundeswehr.de/de/aktuelles/meldungen/in-puncto-fuehrung-ramadan-256006> (Zugriff am: 11.08.2020).

## Autorin

Oberfähnrich Hülya Süzen ist Analystin am Competence Center for Surface Based Air and Missile Defence (CC SBAMD) in Ramstein.

## 4.4. Diversität und soziales Lernen – Fratello Hamburg und Teilhabe obdachloser Menschen

JAN ROSER SJ

### Abstract

Menschen in prekären Lebenslagen soziale Teilhabe durch einen neu geschenkten Glauben an sich selbst und neu gewonnene Lebenshoffnung zu ermöglichen, ist die „Erfolgsgeschichte“ eines ungewöhnlichen Projektes, das ich während meiner Tätigkeit als Geistlicher Rektor der Katholischen Akademie und Seelsorger der Frankophonen Mission in Hamburg ins Leben rufen und schrittweise begleiten durfte. Anlass dazu war ein Impuls von außen: die Einladung von Papst Franziskus an alle Obdachlosen Europas zu einer Wallfahrt nach Rom. Dieser verrückt-genialen Initiative konnte ich mich genauso wenig entziehen, wie die von mir hinzugezogenen Mitstreitenden aus diversen Hilfsorganisationen und Obdachloseninitiativen wie der Caritas, der Diakonie und des Malteser Hilfsdiensts. Für alle Beteiligten war es faszinierend zu sehen, welche Dynamik die Zuwendung des Papstes zu Menschen in prekären Lebenssituationen freisetzte. Die pontifikale Geste der Wertschätzung löste, neben der Freude auf eine gemeinsame Romreise, die Rückbesinnung auf Lebenssinn und Heilung in vielfach gebrochenen Lebensbiografien aus. Unmöglich erachtete Wendepunkte der Umkehr und des Neubeginns stellten sich ein und brachen sich, einem eigentümlichen spirituellen Antrieb folgend, Bahn. Eine Haltung, das Leben durch wiedergewonnene Hoffnung mutig in die Hand zu nehmen und zu gestalten, dafür Opfer zu bringen und sich selbst zu überwinden, stellte sich auch längerfristig bei nicht wenigen „Rompilgernden“ ein. Dieser innere Weg vollzog sich in Gemeinschaft mit aufbrechenden Menschen, die in vielfacher Hinsicht diverser nicht hätten sein können. Die persönlichen Aufbrüche im Anschluss der Reise – sich auf Wohnungs- und Arbeitssuche zu begeben, dem Alkohol abzuschwören, sich mit der Familie auszusöhnen – erwachsen aus den *vier Stationen* eines geistlichen Weges, die im folgenden Beitrag dargestellt werden. Den Schatz der Diversität in den Begegnungen mit Menschen von den „Rändern“ der Gesellschaft zu entdecken, ihm wertschätzend zu begegnen, den Reichtum der Persönlichkeiten zu erleben und dafür einen Raum der Begegnung und Entwicklung zu eröffnen, sind Früchte dieser außergewöhnlichen Wallfahrt. Das Movens neu erfahrener Selbsterkenntnis in der Anerkennung durch einen Anderen – zumal eine geistlich-religiöse Autorität – und die schrittweise Umsetzung von Eigenverantwortung im Ringen um Lebenssinn im Rahmen einer geistlich-gemeinschaftlichen Unternehmung schienen bedeutungsvoller als das mehr oder weniger passive Entgegennehmen sozial-caritativer Unterstützung, so wichtig diese für hilfsbedürftige Menschen auch ist. Professionelle Sozialarbeiter:innen waren erstaunt über die individuellen und gemeinschaftlichen Dynamiken einer Pilger-

reise, denen das Alltagsleben gewöhnlich nur wenig Raum gibt. Die alles verändernde Motivation – der Schlüssel zur sozialen Teilhabe – entzündete sich im Fratello-Projekt an der authentisch vermittelten Botschaft des Papstes, Ausgeschlossene, entgegen den Tendenzen einer durchökonomisierten Welt, in die Mitte der Gemeinschaft zurückzuholen, ihnen Achtung zu erweisen und sie an ihre Würde, ihre Träume und ihren leidenschaftlichen Hunger nach Leben zu erinnern. Über die Wirkung dieser Botschaft gibt der nachfolgende Beitrag Zeugnis.

**Schlagworte:** Fratello, Evangelii Gaudium, Obdachlose, Seelsorge, soziale Teilhabe, Jesuiten

To enable people in precarious life situations to participate socially through a newly given faith in themselves and newly won hope in life is the “success story” of an unusual project which I was allowed to initiate and gradually accompany during my work as spiritual rector of the Catholic Academy and pastor of the Francophone Mission in Hamburg. The occasion was an external impulse: the invitation by Pope Francis to all the homeless of Europe to make a pilgrimage to Rome. I was just as unable to evade this crazy but at the same time brilliant idea as were the supporters I called from various relief organisations and homeless initiatives such as Caritas, Diakonie and Malteser Hilfsdienst. For all participants it was fascinating to see what dynamics were released by the Pope's attention to people in precarious life situations. The pontifical gesture of appreciation triggered, besides the joy of a common journey to Rome, a return to the meaning of life and healing in multiple broken life biographies. Turning points of reversal and new beginnings, considered impossible, set in and broke their course, following a peculiar spiritual drive. An attitude of courageously taking life into one's own hands and shaping it through regained hope, making sacrifices for it and overcoming one's own limitations, also emerged in the long term among not a few “Rome pilgrims”. This inner journey took place in community with people who were setting out on their journey, who in many ways could not have been more diverse. The personal departures at the end of the journey – looking for housing and work, renouncing alcohol, reconciling with the family – grew out of the four stages of a spiritual journey, which are described in the following article. Discovering the treasure of diversity in encounters with people from the “fringes” of society, appreciating it, experiencing the richness of personalities, and opening up a space of encounter and development for it, are fruits of this extraordinary pilgrimage. The motivation of newly experienced self-knowledge in the acknowledgement by another – especially by a spiritual-religious authority – and the gradual implementation of personal responsibility in the struggle for the meaning of life within the framework of a spiritual-communal activity seemed to be more significant than the more or less passive acceptance of social-caritative support, as important as this for people in need is. Professional social workers were amazed at the individual and community dynamics of a pilgrimage, to which everyday life usually gives little space. In the Fratello project, the all-changing motivation – the key to social participation – was ignited by the Pope's authentically

conveyed message of bringing excluded people back into the center of society, against the tendencies of a thoroughly economized world, showing them respect and reminding them of their dignity, their dreams and their passionate hunger for life. The following article bears witness to the impact of this message.

**Keywords:** Fratello, Evangelii Gaudium, homeless, pastoral work, social participation, Jesuits

#### 4.4.1. Obdachlose Menschen und Diversität?

Diversität glaubwürdig zu leben, bedeutet, jeden Menschen in seinem persönlichen Schicksal zu achten und anzunehmen. Dies sollte gerade auch obdachlose Menschen einschließen, über die – ohne den Ursachen ihrer oft gebrochenen Biografien (vgl. BAG Wohnungshilfe e. V. 2017, S. 8 f.) nachzugehen – häufig vorschnell der Stab gebrochen wird. Aus der Gesellschaft ausgegrenzt und aus der öffentlichen Wahrnehmung verdrängt, scheint deren Schicksal meist unwiderruflich besiegelt. So sterben Obdachlose im Durchschnitt bereits mit 49 Jahren und haben damit eine ca. 30 Jahre geringere Lebenserwartung als die allgemeine Bevölkerung (vgl. Asseln 2018, S. 123).

Diese Hoffnungslosigkeit durchbrach eine unverhoffte Einladung des Papstes an obdachlose Menschen in Europa im Jahre 2016. Zum Abschluss des Jahres der Barmherzigkeit (08.12.2015–20.11.2016) lud der Pontifex alle Menschen in prekären Lebenslagen dazu ein, sich zu ihm auf den Weg nach Rom zu machen. Diese Einladung traf marginalisierte und obdachlose Menschen als völlig unerwartete Wertschätzung mitten ins Herz und setzte bereits in der Vorbereitung der Reise ungeahnte Kräfte frei. Schon lange aufgegebene oder als unrealistisch empfundene Lebensperspektiven und Veränderungswünsche wurden wieder in den Blick genommen, an ihrer Umsetzung wurde mit neuem Mut konsequent gearbeitet.

Die Entfaltung von Diversität wurde in dieser Dynamik durch den authentisch vermittelten Glauben an den einzelnen Menschen und die Achtung seiner Würde erfahrbar, ungeachtet seines gesellschaftlichen Status. Das Miteinander bei der Reisevorbereitung ermöglichte und förderte soziale Teilhabe von Menschen, die in ihrem Kampf ums Überleben im Alltag in der Regel auf sich selbst gestellt sind und ein „Einzelkämpferdasein“ führen. Somit erwies sich die eher ungewohnte persönliche Auseinandersetzung mit anderen in der Initiative „Fratello Hamburg“ – sei es im Teilen der Vorfreude oder in der verlässlichen Verständigung auf organisatorische Rahmenpunkte – als gelebte Diversität, die anlässlich dieser Reise zum Papst entstanden ist und bis heute als Kooperationsprojekt zwischen der Katholischen Akademie Hamburg und dem Caritasverband der Hansestadt ihre Fortsetzung findet.

Der Verlauf und der organisatorische Rahmen der Vorbereitung sowie die Durchführung der Wallfahrt Obdachloser nach Rom wurden vielfach in den Medien (Hamburg-Journal, NDR-Reportage und zahlreiche Printmedien) dargestellt und in einem formalen Projektbericht (vgl. Roser & Feldmann 2017) niedergelegt. Im Gegensatz



dazu zeichnet die nachfolgende Darstellung vor allem den geistlichen Weg nach, den der Initiator von „Fratello Hamburg“ und Verfasser dieses Beitrags aus den verschiedenen gemeinsamen Projekt- und Reiseetappen erschlossen und reflektiert hat.

#### 4.4.2. Der Anruf, oder: sich stören lassen – „Gott auf dem AB“

Das Fratello-Projekt kann sich initial als Anruf verstehen, religiös gewendet auch als Anruf Gottes. Dieser Anruf war ziemlich konkret, auf dem Anrufbeantworter der Frankophonen Mission Hamburg, deren Seelsorger ich damals war, etwa Mitte Mai 2016. Ein junger Mann aus Paris stellte sich vor und bat mich um einen Rückruf. Er wolle mir ein Projekt vorstellen.

Zunächst empfand ich diesen Anruf als Störung. Mir ging es, wie es wohl allen Seelsorgern geht: Man kann sich selten über zu wenig Arbeit beklagen. In mein derzeitiges Betätigungsfeld schien dieser Anruf, diese Störung, so ganz und gar nicht zu passen: Als Geistlicher Rektor der Katholischen Akademie und Seelsorger der Frankophonen Mission in Hamburg hatte ich zwei zeitintensive Jobs, die auf den ersten Blick wenig Anknüpfungspunkte für ein Projekt mit Obdachlosen boten. Zugleich erschien mir diese Initiative des Papstes genauso verrückt wie genial. Sie schien symbolisch für den Kern seines Pontifikates zu stehen: an die Ränder zu gehen, sich schmutzig zu machen, den Menschen an den Rändern auf Augenhöhe zu begegnen und sie einzuladen, einen Weg zurück in das Zentrum von Kirche und Gesellschaft zu finden.<sup>1</sup> Diese Bewegung spiegelt die Kraft des Evangeliums wider, die auch von Menschen, die dieser Kirche fernstehen, verstanden wird, noch vor jeder Theologie und jeder christlichen Initiation. Ich erinnerte mich, was Franziskus in seinem Apostolischen Schreiben *Evangelii Gaudium* formuliert hatte:

„Jeder Christ und jede Gemeinschaft soll unterscheiden, welches der Weg ist, den der Herr verlangt, doch alle sind wir aufgefordert, diesen Ruf anzunehmen: hinauszugehen aus der eigenen Bequemlichkeit und den Mut zu haben, alle Randgebiete zu erreichen, die das Licht des Evangeliums brauchen.“ (Papst Franziskus 24.11.2013, erstes Kapitel, I, 20)

Dass es sich bei der Lebenswelt von Obdachlosen um exakt solche „Randgebiete“ handelt, liegt auf der Hand. Und dass eine solche Pilgerreise – neben dem Eigenwert, den sie zunächst und vor allem für die Menschen hat, die daran teilnehmen – zu einem äußerst starken Signal in einer Gesellschaft werden kann, die sich immer noch zu leicht mit dem Skandal der Armut abzufinden scheint, war ebenfalls evident. Und trotzdem hatte ich keine Zeit. Ich rief also den jungen Mann aus Paris zurück und schlug ihm Folgendes vor: Ich würde alle Organisationen und Institutionen Ham-

<sup>1</sup> „Ich denke oft, dass es fast unmöglich erscheint, jemandem zu helfen, ohne nicht auch selber schmutzig zu werden. Auch Jesus hat sich schmutzig gemacht! [...] Wer von der Gesellschaft ausgeschlossen wurde, den hat Jesus wieder zurück in die Gesellschaft gebracht. Er macht das auch heute, indem er sie in die Kirche einbindet, in die Gesellschaft usw. [...] Jesus schließt niemals aus! Vielmehr schließt er sich selbst aus, um andere einzubinden!“ (Papst Franziskus in der Frühmesse der Casa Santa Marta am 26.06.2015)

burgs anschreiben, die sich um Obdachlose kümmern, und sie zu einem Treffen einladen. Er solle dann hinzukommen und das Projekt vorstellen. Es könne sein, dass man ihn für verrückt erklärt. Es könne aber auch sein, dass eine Projektgruppe entsteht, die der Einladung des Papstes folgen wird. Geben wir der Störung eine Chance! Der junge Mann willigte ein.

### 4.4.3. Etappen des geistlichen Wegs

Was dann folgte, war ein überraschender Weg geistlicher Erfahrung, der alle Erwartungen übertraf.

#### **Erste geistliche Erfahrung: Gott ist schon an den Rändern**

Es kam zur ersten, konstituierenden Sitzung von „Fratello Hamburg“. 21 Vertreter aus verschiedenen Organisationen der Hamburger Obdachlosenhilfe waren meiner Einladung gefolgt. Nachdem das Projekt vorgestellt war, gab es zwei Überraschungen:

- **Die erstaunliche Ausstrahlung des Papstes.**

Gefühlt war bei den nicht-katholischen Organisationen die Begeisterung über die Initiative des Papstes größer als bei den katholischen. Der Blick von Hauptamtlichen auf den eigenen kirchlichen Arbeitgeber ist oft sehr viel kritischer, als es uns von außen gespiegelt wird, gerade wenn wir als Kirche den Mut haben, „an die Ränder zu gehen“.

- **Der professionelle Tunnelblick und die Falle zu vieler Bedenken.**

Zugleich gab es natürlich berechtigte Bedenken, wovon die beiden größten diejenigen waren, wie sich eine solche Reise logistisch organisieren lässt und wie man dafür das Geld erwirtschaftet. Für beide Hindernisse hatte ich noch vor dem ersten Treffen erste Maßnahmen ergriffen. Im Blick auf die Finanzen hatte mir der Hamburger Erzbischof seine Unterstützung zugesagt, falls wir durch eigenes Fundraising zu wenig Mittel einwerben sollten. Im Blick auf die Logistik erklärte sich der Geschäftsführer des Malteser Hilfsdienstes bereit, die logistischen Herausforderungen mit den organisatorischen und technischen Mitteln seines Wohlfahrtsverbandes anzugehen. Nachdem bereits im Vorfeld die beiden größten Hindernisse aus dem Weg geräumt waren, stimmten alle 21 Vertreter verschiedener Organisatoren der Hamburger Obdachlosenhilfe einer Teilnahme an dem Projekt zu.

#### **Zweite geistliche Erfahrung: Gott bewegt zum Aufbruch – die Dynamik der Vorbereitung**

Das erste Vorbereitungstreffen mit den Teilnehmenden führte bereits die Dynamik vor Augen, die mit der Ankündigung der Reise unter den obdachlosen Menschen einsetzte. Zum einen begann die Reise schon Monate vor dem Abflug, da bei vielen gewöhnliche Alltagsorgen in den Hintergrund traten gegenüber einem gefühlten „Urlaub im Kopf“. Die täglichen Sorgen einer/eines Obdachlosen, wie ich z. B. am

effizientesten meinen Schlafsack trockne, wurden in Obdachlosenunterkünften plötzlich durch Gespräche über religiöse Themen und die Frage nach dem Lebenssinn überlagert. Zum anderen blieb es nicht nur beim Träumen und Reden. Einige fingen schon im Vorfeld der Reise an, neue Schritte im eigenen Leben zu setzen: das Aufsuchen einer Schwester, zu der man vor Jahren den Kontakt abgebrochen hatte und mit der plötzlich ein klärendes, versöhnendes Gespräch möglich wurde. Der Verzicht auf Alkohol, um eine der Voraussetzungen der Reise zu erfüllen, und damit die anfängliche Überwindung einer jahrelangen Alkoholsucht. Verschüttete Sehnsüchte und Träume wurden wieder wach, wie z. B. eine Wohnung oder eine neue Arbeit zu suchen. Es fanden sich Gruppen, die zusammen einen Chor bildeten und durch die Freude des Singens andere anzustecken begannen.

### **Dritte geistliche Erfahrung: Gott heilt – die kleinen Wunder einer Pilgerfahrt**

Durch die Begegnung zwischen Obdachlosen und Menschen aus der Mitte der Gesellschaft, die sich als Begleitende und Organisierende der Reise engagierten, wurden verhärtete Milieus und gesellschaftliche Strukturen ins Fließen gebracht. Jahrelang zementierte Exklusion wurde aufgebrochen. Der Bettler, dem man sonst höchstens beim Vorrübergehen einen Euro zusteckte, öffnete sich und erzählte seine Geschichte. Gesellschaftlich Etablierte lernten die Begegnung mit dem Leid von Marginalisierten, ohne gleich etwas verändern zu können und zu wollen. Leiden, Hilflosigkeit und Sprachlosigkeit mussten ausgehalten werden. Vor allem verbot sich der kirchliche Jargon einer Mitleidsmoral: Dass der andere dort steht, wo er ist, hat ganz persönliche Erfahrungen, Schicksalsschläge, teils Traumata zum Hintergrund, die es in vertrauensvollen Gesprächen erst einmal anzuhören, wahrzunehmen und anzuerkennen gilt. Oft sind solche Lebenswege von tiefen Brüchen, großem Schmerz und gescheiterten Beziehungen gezeichnet. In all dem gilt es, demütig anzuerkennen, dass dies – unter entsprechenden Umständen – auch mir hätte widerfahren können. Begegnungen auf der schlichten Basis einer gemeinsam geteilten *Conditio Humana* verändern Urteile über den Anderen. Dabei ist jedes Einzelschicksal verschieden. Schematisierungen und Verallgemeinerungen greifen nicht. Aufmerksames Zuhören und einfühlsames Aufnehmen der Lebensgeschichte einer/eines jeden Einzelnen sind der entscheidende Schlüssel für gelingende Begegnungen mit Menschen in prekären Lebenskontexten.

Die kleinen Wunder der Pilgerfahrt, die diese Begegnungen freisetzen, waren so ausgeprägt, dass Tag für Tag spürbar wurde, wie Gott Wunden heilt und Menschen aufrichtet, besonders in etlichen „Überwindungen“, wie der

- Überwindung der kirchlichen Entfremdung: Ein Papst richtet auf, indem er Menschen mitteilt, dass nur der wirklich arm ist, der aufgehört hat, zu träumen und leidenschaftlich zu leben.<sup>2</sup>
- Überwindung der Resignation im Ergreifen neuer Hoffnung und neuen Mutes, an sich und die eigenen Wege der persönlichen Lebensbewältigung mit Gottes Hilfe zu glauben: „Ist nicht das, was wir hier erleben, das, was ihr den Heiligen

2 Ansprache des Papstes vom 11.11.2016 in der Aula Paolo VI vor den Teilnehmenden der Fratello-Wallfahrt.

Geist nennt? – Keiner geht mehr gebückt!“ (Zitat eines Obdachlosen auf dem Petersplatz)

- Überwindung des Verstummens an den Rändern, indem Teilnehmende durch ihre mündlich vorgebrachten Beiträge und Lebenszeugnisse an ihrem Schicksal und ihrer Gefühlswelt teilhaben lassen. Bei den gemeinsamen Gottesdiensten traten sie ans Mikrofon und brachten in Fürbitten das, was wirklich zählt, ins Wort: ungeschminkt, direkt, authentisch. Angesichts dieser Zeugnisse wollten wir möglichst bald einen Ort schaffen, in denen diese Stimmen weiter Gehör finden. Die Idee zu einem monatlichen Fürbittgebet („Fratello betet für Hamburg“) war geboren.
- Überwindung individueller Not durch eine erneuerte Entscheidung für das Leben, z. B. in den persönlichen Gelübden eines Teilnehmers in Sankt Paul vor den Mauern Roms, wo er gelobte, nicht mehr trinken und wieder auf seine Familie zugehen, d. h. Zerbrochenes heilen zu wollen.

#### **Vierte geistliche Erfahrung: Gott schenkt Zukunft – die Reise geht weiter**

Nach der Rückkehr an die Elbe wirkte der Geist der Wallfahrt weiter. Mehrere Obdachlose setzten die in Rom gefassten Vorsätze in die Tat um. Joachim W., der in Interviews immer wieder betonte, dass er sich neben dem Segen des Papstes auch eine Wohnung wünschen würde, um nach 34 Jahren endlich nicht mehr auf der Straße leben zu müssen, erhielt unmittelbar nach seiner Rückkehr ein Wohnungsangebot. Ein Vermieter hatte die Kurzreportagen über die Wallfahrt im Fernsehen verfolgt und stellte ihm spontan eine Wohnung zur Verfügung, die er bereits zwei Wochen nach dem Ende der Reise beziehen konnte. Auch andere Teilnehmende durchliefen eine sichtbare Entwicklung vom „Objekt sozial-caritativer Fürsorge“ hin zum eigenverantwortlichen „Subjekt neuer Initiativen“. Auch bei den Betreuenden der Gruppe zeigten sich Veränderungen. Sie entdeckten die ungeheure Energie spiritueller Motivation, von denen die Obdachlosen erfasst worden waren, für die Bewältigung alltäglicher Probleme, aber auch losgelöst davon: „Meine Klienten haben mir etwas zu sagen, was tiefer geht, weil es mit den Brüchen und Sackgassen des Lebens bezahlt ist.“ Aus der „Option für die Armen“ entsteht eine „Spiritualität der Armen“, die sich als Herzschlag des Evangeliums erweist und ein ungeheures Freiheitspotenzial zu entfalten verspricht. Sie führt aus familiären<sup>3</sup> und gesellschaftlichen Zwängen und aus dem Diktat einer durchökonomisierten Welt. Denn nicht an der Konsumkraft und Leistungsfähigkeit eines Menschen bemisst sich sein Wert.

Das, was auf der Romreise aufgebrochen war, brauchte eine fortgesetzte Begleitung: Den neuen Bindungen und ihren Stimmen sollte Raum gegeben werden. Das für jeden offene monatliche Begegnungsangebot „Fratello betet für Hamburg“ wurde gegründet, wo durch regelmäßige Begegnungen und die kontinuierliche Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen nicht ein weiteres Angebot *für* Menschen in prekären Lebenslagen entstand, sondern ein Beitrag *von* Menschen in prekären Le-

3 Hierzu *Markus 3, 33–35*: „Jesus erwiderte: Wer ist meine Mutter und wer sind meine Brüder? Und er blickte auf die Menschen, die im Kreis um ihn herumsaßen, und sagte: Das hier sind meine Mutter und meine Brüder. Wer den Willen Gottes tut, der ist für mich Bruder und Schwester (*fratello e sorella*) und Mutter.“

benslagen zum Leben ihrer Stadt. Vom Objekt sozial-caritativer Fürsorge wandelten sich die Teilnehmenden in kleinen Schritten zum Subjekt städtischen Lebens.

Auch das „Gesehen- und Gehört-Werden“ der aus der öffentlichen Wahrnehmung Ausgeblendeten sollte weitergehen. Dafür bedurfte es Räume, die „Fratello“ am Kleinen Michel in Hamburg für seine monatlichen Begegnungen gefunden hat. Der Kreativität der Mitwirkenden sind dabei keine Grenzen gesetzt. Sie orientieren sich an den Formaten der Rom-Wallfahrt, also gemeinsamen Andachten, Mahlzeiten und Gesprächen, gehen aber auch darüber hinaus. Auch kritische Diskussionen, wie über das Winternotprogramm der Stadt Hamburg für Obdachlose in den kalten Wintermonaten mit den Verantwortlichen der Behörden, wurden organisiert sowie diverse künstlerische Umsetzungen des gesellschaftlichen Gesehen-Werdens, wie z. B. die lebensgroßen Ölporträts der „Fratelli“ durch die Hamburger Künstlerin Caroline von Grone. All dies gab obdachlosen Menschen Würde, Respekt und soziale Teilhabe (zurück).

#### 4.4.4. Fazit

Das Fratello-Projekt versteht sich als Ermutigung, gesellschaftliche Ränder als Orte geistlichen Wachstums aufzusuchen und „die gesellschaftliche Eingliederung der Armen“ (Papst Franziskus 24.11.2013, *Evangelii Gaudium*, viertes Kapitel, II) als eine der vordringlichsten Antworten auf die grundlegenden Fragen unserer Zeit zu verstehen. Die Befassung mit Diversität muss gerade auch diejenigen Menschen einbeziehen, die in der öffentlichen Wahrnehmung oft ausgeblendet werden und denen dabei geholfen werden kann, sich auf ihre individuellen Talente und (spirituellen) Kräfte zu besinnen und den Mut zu gewinnen, ihre jeweilige Lebenssituation kreativ zu gestalten und zum Guten hinzuwenden. Die Förderung eines solchen aus der Romerfahrung erwachsenen persönlichen Antriebs durch situationsspezifische Hilfestellungen ist nicht nur für den Einzelnen, sondern gerade auch für das Diversitätsbewusstsein und -handeln unserer Gesamtgesellschaft wegweisend. Nur so kommt Bewegung zwischen die Ränder und Zentren einer Gesellschaft, werden Spaltungen und Exklusion überwunden und scheinbar unüberwindliche Gräben ins Fließen gebracht. Die Diversität aller Beteiligten bereichert dabei das gemeinsam geteilte Haus in verschiedenen, ungeahnten Facetten.

## Literatur

Asseln, N. (2018). *Todesfälle von Wohnungslosen in Hamburg – Entwicklung von 2007 bis 2015*. Hamburg: Universitätsklinikum Eppendorf, Institut für Rechtsmedizin. Verfügbar unter <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2018/9294/pdf/Dissertation.pdf> (Zugriff am: 28.07.2020).

- Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Wohnungslosenhilfe e. V. (Hg.) (2017). *Zur Lebenssituation von Menschen in den Einrichtungen und Diensten der Hilfen in Wohnungsnotfällen in Deutschland. Statistikbericht 2017*. Berlin. Verfügbar unter [https://www.bagw.de/de/themen/statistik\\_und\\_dokumentation/statistikberichte/index.html](https://www.bagw.de/de/themen/statistik_und_dokumentation/statistikberichte/index.html) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Grone, C. von (2017). *ZHELDEN*. Verfügbar unter <https://www.von-grone.de/portraits/zhelden/712> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Katholische Akademie Hamburg (KAHH) (Hg.) (o. J.). *Fratello Hamburg*. Verfügbar unter <https://www.kahh.de/programm/fratello/> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Katholische Kirchengemeinde St. Ansgar (Kleiner Michel) (Hg.) (o. J.). *Fratello betet für Hamburg*. Verfügbar unter <https://kleiner-michel.de/fratello-hamburg.html> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Norddeutscher Rundfunk (NDR) (Hg.) (07.02.2017). *die nordreportage. Nach 30 Jahren ein Zuhause*. Reportage von L. Straatmann. Programmhinweis verfügbar unter <https://programm.ard.de/TV/tagesschau24/Programmkalender/?sendung=2872173394551> (Zugriff am: 28.07.2020).
- Norddeutscher Rundfunk (NDR) (Hg.) (16.11.2016). Reportage zur Wallfahrt Hamburger Obdachloser nach Rom. *Hamburg-Journal*. Beitrag von L. Straatmann.
- Norddeutscher Rundfunk (NDR) (Hg.) (14.11.2016). *Hamburger Obdachlose holen sich Papst-Segen*. *Hamburg Journal*. Beitrag von L. Straatmann.
- Norddeutscher Rundfunk (NDR) (Hg.) (11.11.2016). *Obdachlose zur Audienz beim Papst*. *Hamburg Journal*. Beitrag von L. Straatmann.
- Norddeutscher Rundfunk (NDR) (Hg.) (10.11.2016). *Obdachlose reisen zum Papst*. *Hamburg Journal*. Beitrag von L. Straatmann.
- Norddeutscher Rundfunk (NDR) (Hg.) (04.11.2016). *Obdachlose üben singen für den Papst*. *Hamburg Journal*. Beitrag von L. Straatmann.
- Papst Franziskus (24.11.2013). *Evangelii Gaudium. Apostolisches Schreiben des Heiligen Vaters an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die Personen geweihten Lebens und an die christgläubigen Laien über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute*. Rom: Vatikan. Verfügbar unter [https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium\\_ge.pdf](https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium_ge.pdf) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Radio Vatikan (Hg.) (26.06.2015). *Papstmesse: Sich die Hände schmutzig machen*. Verfügbar unter [http://www.archivioradiovaticana.va/storico/2015/06/26/papstmesse\\_sich\\_die\\_h%C3%A4nde\\_schmutzig\\_machen/de-1154249](http://www.archivioradiovaticana.va/storico/2015/06/26/papstmesse_sich_die_h%C3%A4nde_schmutzig_machen/de-1154249) (Zugriff am: 28.07.2020).
- Roser, J. & Feldmann, S. (10.04.2017). *Fratello Rom 2016. Europäisches Festival der Freude und Barmherzigkeit*. Dokumentation der Wallfahrt Hamburger Obdachloser vom 11. bis 13. November 2016 nach Rom. Mit einer kleinen Auswahl von Medienberichten im Anhang. S. 1–28. (Unveröffentlichter Projektbericht).
- We are Fratello (Hg.) (o. J.). *Fratello*. Verfügbar unter <https://wearefratello.org/de/willkommen/> (Zugriff am: 28.07.2020).

## **Autor**

Pater Jan Roser SJ ist Provinzial der Deutschen Provinz der Jesuiten mit Sitz in München. Zuvor war er Geistlicher Rektor an der Katholischen Akademie in Hamburg, an der er das Projekt „Fratello“ initiiert hat.

# 5. Schlusswort

HERTA DÄUBLER-GMELIN UND ULRIKE SENGER

Die Berufsfeldanalysen und Fallstudien zeigen eine beeindruckende Vielfalt an Diversitäts- und Führungskulturen auf. Jede einzelne Darstellung ist ganz entscheidend durch das Ethos ihres Berufsfelds geprägt, wie z. B. die Hochschulen durch das Selbstverständnis des Humboldtschen Wissenschafts- und Bildungsverständnisses, die Medizin durch den Eid des Hippokrates und die Genfer Erklärung, die christlichen Kirchen durch das jesuanische Menschenbild und die Bundeswehr durch den Grundsatz der Inneren Führung. Die Autorinnen und Autoren leben und gestalten ihre Führungsverantwortung in dieser Selbstverpflichtung. In ihrem Denken und Gestalten spiegeln sie jeweils den daraus erwachsenen Habitus ihres Berufsfelds wider, was in den Beiträgen auch sprachlich wie argumentativ spürbar wird.

Diese Authentizität macht die besondere Bedeutung des vorliegenden Bandes aus und soll ihre Fortsetzung in einer gemeinsamen „Qualitätsoffensive Diversität“ finden. Diese ist bisher ein offenes Vorhaben, zu dessen weiterer Ausrichtung sich die Beteiligten auf der Grundlage des bisherigen Austausches wie der nun vorliegenden Erkenntnisse weiter verständigen wollen. Dazu bieten sich die folgenden Anknüpfungspunkte an:

- **Persönliche Weiterentwicklung durch die Begegnung mit dem Anderen**

Der persönliche Austausch von Vertreterinnen und Vertretern aus verschiedenen Berufsfeldern zu gemeinsamen Führungsherausforderungen in Beruf und Gesellschaft ermöglicht Horizonterweiterungen und neue Impulse, möglicherweise auch konstruktive Irritationen, die für die persönliche und institutionelle Selbstreflexion förderlich sind und neue Wege aufzeigen. Die Auseinandersetzung mit dem Anderen – die Verfremdung der gewohnten Denk-, Methoden- und Handlungsmuster – zwingt zur Hinterfragung und Schärfung der eigenen Wahrnehmung. Daraus erwachsen mögliche – ungeahnte – Problemlöseansätze, begleitet durch ein Netzwerk professioneller Expertisen außerhalb des gewöhnlichen berufskulturellen Rahmens.

- **Interprofessionelle „Kreativwerkstatt“ – Modell- und Transferprojekte**

Die Initiatorinnen und Initiatoren zeichnen sich durch Pioniergeist, Innovationswillen und Herzblut aus. Sie wagen den Schritt aus dem gewöhnlichen Berufs(um)feld und sind neugierig wie bereit, sich auf neue Wege einzulassen und diese auch – gemeinsam – zu gehen. Daraus erwächst die Chance, einen Ansatz der Interprofessionalität zu entwickeln und in verschiedenen Formaten zwischen den Berufsfeldern zu erproben und zu evaluieren. Dieses Vorhaben ist von umso größerer Bedeutung, als bei möglichen Modell- und Transfervorhaben sowohl die Theorie-Praxis-Verzahnung in und zwischen den Berufsfeldern – so z. B. an den Schnittstellen von Bildungsfeldern wie Schulen/Hochschulen und Berufsfeldern der Arbeitswelt – als auch die Durchlässigkeit im Bildungs- und



Berufssystem und damit das lebenslange Lernen entscheidend gefördert werden könnten.

- **Gemeinsame Qualitätsstandards**

Das Handlungsfeld „Nachwuchsgewinnung und -bildung im Zeichen von Diversität“, dem der vorliegende Band gewidmet ist, ist als ein erster Meilenstein gedacht, um gemeinsame Qualitätsstandards in der jeweiligen berufskulturellen Prägung zu entwickeln und umzusetzen. Zu diesem ausgewählten Gestaltungsbereich wie in grundsätzlicher Hinsicht könnte ein von den Initiatorinnen und Initiatoren – und weiteren Mitstreitenden – getragenes Audit oder Akkreditierungsverfahren mit berufsfeldbezogenen und -übergreifenden Ansprüchen und Verfahren in den Blick genommen werden. Diversität und Qualität zusammen gedacht und konsequent umgesetzt, wird nicht zuletzt eine gemeinsame politische Wirkkraft erzeugen, die sich wiederum positiv auf die an einer Qualitäts-offensive beteiligten Berufsfelder auswirken könnte.

## Autorinnen

Prof. Dr. Herta Däubler-Gmelin, Bundesministerin der Justiz a. D., 1972–2009 MdB (SPD); Rechtsanwältin. Sie engagiert sich in zahlreichen Ehrenämtern, u. a. als Vorsitzende des Hochschulrats der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Stuttgart, und als Schirmherrin der Deutschen Hospizbewegung (DHPV).

Akademische Direktorin PD Dr. Ulrike Senger ist Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund und Leiterin verschiedener Pilot-Einrichtungen und Innovationsprojekte zu Studium, Promotion, wissenschaftlicher Weiterbildung, lebenslangem Lernen und Hochschuldidaktik.

## Qualitätsoffensive Diversität

Nachwuchsgewinnung und -bildung  
in verschiedenen Berufsfeldern

Diese Publikation stellt einen Sonderband in der Reihe „Promovieren neu gestalten“ dar. Er bildet den ersten Meilenstein einer bundesweiten „Qualitätsoffensive Diversität“.

Dazu arbeiten die beteiligten Führungskräfte als „Interventionsforschende“ die berufskulturelle Prägung ihres Bildungs- und Führungskonzepts im Zeichen von Diversität heraus. Sie erschließen ein Qualitätsverständnis für ein interprofessionelles Zusammenwirken.

Das Spektrum der vertretenen Berufsbereiche ist vielfältig: Politik und Rechtsordnung, Digitalisierung, Bundesverwaltung, Bundeswehr, Polizei, Hochschulen, Schulen, Ingenieurwesen, Medizin, Pflege, Wirtschaft, Medien, Katholische Kirche, Evangelische Kirche und Islam.

Innovative Ansätze zum Haltungslernen, Widerstandslernen, lebenslangen und sozialen Lernen führen die gesellschaftspolitische Relevanz des Diversitätslernens vor Augen.

Die Schwerpunktsetzung dieses Bandes befruchtet die diversitätssensible Personalentwicklung in der Verzahnung von Wissenschaft, Hochschulbildung und Berufspraxis.