

Katharina Resch & Agnes Raschauer

## **Kritische Ereignisse in der Hochschullehre. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Diversitätskompetenz**

### **Zusammenfassung**

Hochschulen stehen zunehmend vor Herausforderungen im Bereich der Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehrkompetenz und -qualität. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversifizierung der Studierendenschaft gilt es, diversitätsorientierte Lehre zu fördern. Es gibt bislang jedoch nur wenige Studien über die Einstellungen von Hochschullehrenden zum Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft. Während auf der einen Seite etwa Diskriminierungserfahrungen von Studierenden dokumentiert sind, ist über erlebte kritische Ereignisse aus der Perspektive von Hochschullehrenden noch wenig bekannt; mit diesem Beitrag leisten wir einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke. Er stellt 12 qualitativ erhobene kritische Ereignisse, d.h. interkulturelle Konflikte, von Hochschullehrenden ins Zentrum und behandelt anhand dreier dieser narrativ erhobenen Fallgeschichten zentrale Konflikte in Bezug auf Studierendendiversität: Störungen im Unterricht, Diskriminierungserfahrung, Rollenverständnis als Lehrende sowie An- und Abwesenheiten. Daraus werden Handlungsoptionen für Hochschullehrende abgeleitet.

### **Schlüsselwörter**

Hochschuldidaktik; Studierendendiversität; Lehrkompetenz; Diversitätskompetenz; qualitative Methoden;

## **Critical Incidents in higher education. A contribution to the enhancement of diversity skills.**

### **Abstract**

Institutions of higher education increasingly face challenges in the areas of professionalizing teaching as a means of quality development. Against the background of the diversified student population, diversity-oriented teaching has to be promoted and supported. There are few studies about the perspectives of teachers and how they manage heterogeneous student groups. While experiences of discrimination for example are well documented from the perspective of students, we have less knowledge about the experiences of higher education teachers with discrimination or critical incidents. In this article, we will contribute to closing this knowledge gap. Here, we present 12 narrative accounts of critical incidents of teachers and – on the basis of three critical incidents – specifically analyse central categories of conflicts associated with student diversity: interferences in the classroom, experiences of discrimination, teacher's role and attendance versus non-attendance of students in class.

### **Keywords**

didactics in higher education; diversity of student population; teaching competence; diversity skills; qualitative methods;

## 1 Einleitung

Der Umgang mit Vielfalt ist in den letzten Jahren zu einer hochschulischen Kernaufgabe geworden, und Diversitätskompetenz stellt demnach keine Zusatzqualifikation von Hochschullehrenden mehr dar (Klammer, 2018). Dies zieht eine entsprechende (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen bei Hochschullehrenden, aber auch bei Verwaltungspersonal nach sich, die zu einer diversitätsorientierten Lernumgebung beitragen. Beispiele für diversitätsorientierte Kompetenzen in der Hochschullehre sind etwa die Gestaltung barrierefreier Lehrmaterialien, das Wissen über alternative Prüfungsmodi oder der Umgang mit interkulturellen Konflikten.

Die Argumentationen für Diversitätsorientierung in der Hochschullehre basieren einerseits auf der Wahrnehmung einer zunehmenden Differenzierung der Studierendenschaft (Allemann-Ghionda, 2014; Mooraj & Zervakis, 2014), verbunden mit hochschulischen Öffnungsprozessen und dem Anstieg von Studierendenzahlen insgesamt (Wild & Esdar, 2014). Andererseits gerät Studierendendiversität aufgrund von Entwicklungen in der Hochschuldidaktik – etwa individualisiertes Lernen und Studierendenzentrierung (HRK, 2015) – neu in den Blick.

Leider ist bislang wenig über die Einstellungen Lehrender zum Umgang mit der heterogenen Studierendenschaft bekannt (Hockings, Cooke, Yamashita, McGinty & Bowl, 2009). Auch in Methodenhandbüchern sowie in der gesichteten hochschuldidaktischen Literatur finden sich (noch) kaum explizite Verweise auf Diversitätskompetenz bei Hochschullehrenden.

Gleichzeitig lässt sich ein zunehmendes Interesse an der Thematik beobachten<sup>1</sup>, wie sich u.a. in der Wahl von Schwerpunkten für hochschuldidaktische Tagungen zeigt (siehe etwa *Gender und Diversity in der Lehre an Fachhochschulen* an der Hochschule Hannover im Februar 2018; *Gender und Diversity in die Lehre* an der Freien Universität Berlin im November 2016; *Diversität (ent)Grenzen?!* an der Universität Leipzig im Februar 2018). Weiters kann ein Anstieg an einschlägigen Publikationen zu Diversität in der Hochschule beobachtet werden (Egger & Merkt, 2012; Heitzmann & Klein, 2012; Heuchemer & Klammer, 2013).

Aktuell wird in unterschiedlichen Wissensdisziplinen konkret über diversitätsorientierte Lehre diskutiert: In den Bildungswissenschaften, die bereits seit den 1970er Jahren die Gestaltung von Lehrprozessen in heterogenen Schulklassen untersuchen<sup>2</sup>, in Forschungsfeldern, die sich mit Differenzkonstruktionen befassen, wie den Gender, Disability oder

---

<sup>1</sup> Siehe zum Beispiel: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>

<sup>2</sup> Während Ergebnisse aus der Schulforschung für Hochschuldidaktik zweifellos wichtig sind, bestehen zentrale Unterschiede zwischen dem primären/sekundären Bildungssektor und der Hochschulbildung, die für das professionelle Handeln der Lehrenden relevant sind – wie rechtliche Grundlagen, pädagogischer Auftrag oder Gruppengrößen. Dies muss bei einem Transfer von Erkenntnissen berücksichtigt werden.

Queer Studies<sup>3</sup> und im Kontext der Implementierung von Diversity Management an Hochschulen.

Klammer (2018) schlägt vier Ebenen der Kompetenzentwicklung für Diversität an Hochschulen vor:

- Diversität im Curriculum verankern;
- Diversität im fachübergreifenden Lehrangebot der Hochschule etablieren;
- Diversität in den Strukturen und der Organisation des Studienangebots verankern;
- Diversitätskompetenz der Akteur/-innen fördern.

Eine umfassende institutionelle Strategie umfasst wohl alle vier genannten Punkte und richtet sich neben Personalentwicklung, Öffnungsprozesse für nicht-traditionelle Studierende und Gestaltung von Studienbedingungen auch insbesondere auf den letzten Punkt: auf Lehre und Didaktik der Akteur/-innen, d.h. der Hochschullehrenden.

In diesem Artikel diskutieren wir die (Weiter-)Entwicklung von Diversitätskompetenz von Hochschullehrenden anhand der Analyse von konkreten kritischen Ereignissen, d. h. spezifischen interkulturellen Konflikten, die Hochschullehrende an der Universität Wien selbst in Lehrsituationen erlebt haben. Diese kritischen Ereignisse wurden in hochschuldidaktischen Interventionen gesammelt und nach Cohen-Emerique (2015) analysiert.

## 2 Diversitätsorientierte Hochschullehre

Die mit der Förderung einer diversitätsorientierten Didaktik verbundenen Diskussionen in der Hochschullehre sind durch konzeptionelle Vielfalt geprägt: Mit der Wahl einer bestimmten Begrifflichkeit – ungleichheitssensibel, diskriminierungskritisch, *inclusive teaching*, diversitätsorientiert u. v. m. – gehen zumeist spezifische theoretische Überlegungen einher. Gleichwohl bleibt Diversität als Konzept selbst hinlänglich unbestimmt; ein Grund, warum diesem Begriff zurzeit eine so große Strahlkraft zukommt (Baader, 2013). An dieser Stelle sollen als zentrale Elemente hervorgehoben werden, dass Diversität den Blick auf Unterschiede **und** Gemeinsamkeiten richtet (Spelsberg, 2013), und nicht bestimmte Zielgruppen in der Lehre gesondert in den Blick genommen, sondern alle Studierende adressiert werden (Edelmann, 2007).

Diversitätskompetenz kann als „ein Bündel von Kompetenzen, das sich auf den Umgang mit Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten bezieht“ (Abdul-Hussain & Hoffmann, 2013), verstanden werden und umfasst neben diversitätsorientiertem Wissen auch die Kapazität zur Selbstreflexion sowie soziale und methodisch-didaktische Kompetenzen. Diversitätsorientierte Hochschullehre beschäftigt sich mit der Frage, wie hochschulische Lernumgebungen gestaltet werden müssen, um Lernerfolg bei Menschen mit unterschiedlicher Vorbildung und unabhängig von personenbezogenen Faktoren oder soziodemografischen Merkmalen zu erzielen.

---

<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang wurden bereits eine Reihe von Leitfäden und Methodenkoffern zur diversitätsorientierten Lehre erstellt, oftmals mit Fokus auf einzelne Dimensionen, wie barrierefreie Lehre, Umgang mit Sprache etc. (z.B. Czollek & Perko, 2015; Bittner, Garske, & Nüthen, 2017).

Der Umgang mit Vielfalt in der Hochschullehre beinhaltet mehrere Handlungsebenen (in Anlehnung an Czollek & Perko, 2014, S. 43-54 und Universität Wien, 2016, S. 54-55):

- Planung, Durchführung und Evaluierung der Lehre (Gruppengröße, Raumbeschaffenheit und Zugang, Lernziele, ECTS-Punkte etc.);
- Gestaltung der Lehrinhalte (Stereotypisierungen, Ethnozentrismus, Perspektiven von Studierenden etc.);
- Methodisch-didaktische Ansätze (Lehrziele, Möglichkeiten unterschiedlicher Studierenden, sich zu beteiligen, Umgang mit Mehrsprachigkeit, Beurteilungskriterien, eigenes Rollenverständnis etc.);
- Rechtlich-institutionelle Überlegungen (Studienrecht, Recht auf abweichende Prüfungsmodalitäten etc.);
- Weiterführende ethisch-normative Prinzipien (Gleichbehandlung, Nachteilsausgleich, Anti-Diskriminierung etc.).

Vielfalt kann die Studierendenheterogenität meinen und sich im relationalen Gefüge in der Lehrveranstaltung, in Kleingruppen oder in der Interaktion mit Lehrenden zeigen (**Diversität der Studierenden**). Diversität äußert sich auch anhand personenbezogener Merkmale wie Geschlecht, Religion, Migrationshintergrund, Lebensalter oder Behinderung (Berthold & Leichsenring, 2012). Weiter steigt der Anteil der Studierenden, die Studium und Berufstätigkeit vereinbaren müssen und auch minderjährige Studienanfänger/-innen drängen als eigene Zielgruppe an die Hochschulen (Klammer, 2018).

Ein Merkmal von guter Lehre ist die Wahrnehmung unterschiedlicher Vorerfahrungen und Lernstile von Studierenden (Prosser & Trigwell, 2001). **Studierendenzentrierte Lehre** heißt „die Diversität der Studierenden und ihrer Bedürfnisse zu respektieren und ihnen durch flexible Lernwege Rechnung zu tragen“ (HRK, 2015, S. 6). Der erste Schritt in Richtung Diversitätskompetenz besteht in der aktiven Wahrnehmung relevanter Differenzen: Wie nehme ich als Lehrperson Bedürfnisse der Studierenden wahr? Wen spreche ich im Unterricht an? Nehme ich alle Kommentare im selben Maße ernst? Diese Wahrnehmungsfähigkeit endet natürlich ab einer gewissen Gruppengröße.

Gleichzeitig involviert Diversitätsorientierung in der Lehre gerade auch das Hinterfragen **eigener Wahrnehmungsschemata** und Stereotypisierungen. Der Fokus liegt auf der Wahrnehmung von und dem didaktischen Umgang mit lernrelevanten Differenzen – nicht auf der Kategorisierung von Studierenden anhand von im Vorhinein festgelegter Merkmale (Czollek & Perko, 2015).

Weiter gehen wir von einem komplexen eigenen Rollenverständnis der Hochschullehrenden aus (**Diversität der Lehrenden**). Lehrende sind zumeist nicht ausschließlich in der Lehre tätig, sondern in Forschung und Hochschuladministration involviert oder aber anderweitig in der Praxis berufstätig. Sie sind zudem mit vielfältigen Erwartungen konfrontiert: von Studierenden, Kolleg/-innen, Lehrgangs- und Studiengangsleitungen oder Fakultätsleitungen. Während Studierende z. B. Beratung bedürfen und oftmals hohe Ansprüche an das Feedback oder die Flexibilität der Lehrenden stellen, wünscht sich die Hochschule etwa die Betreuung von möglichst vielen Masterarbeiten. Die divergierenden Anforderungen können somit zu Rollenkonflikten führen. Einfluss auf die Gestaltung von

Hochschullehre nehmen zudem auch die persönlichen Hintergründe der Lehrenden sowie Aspekte ihrer eigenen Identität (Bildungsbiografie, Zugehörigkeit zu einer spezifischen sozialen Gruppe etc.).

### 3 Kritische Ereignisse in der Hochschullehre

Hochschulen stehen zunehmend vor Herausforderungen in der Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehrkompetenz und -qualität. Insofern liegen Angebote zur Entwicklung von Diversitätskompetenz und die Organisation von Reflexionsräumen für Lehrende hierfür in der Verantwortung der Hochschule. Es gibt verschiedene Formate, in denen dies ermöglicht werden kann: Erstens **Evidenzbasierte Formate zur Wissensvermittlung** (Lehrgänge, Seminare, Weiterbildungen); zweitens **Formate zur methodischen Reflexion**, in denen an konkreten Lehrunterlagen gearbeitet wird und Peer Feedback angewendet wird; drittens **Erlebnisorientierte Formate**, in denen hochschuldidaktische Interventionen in der Gruppe oder Aktionsforschungsmethoden zur Anwendung kommen (s. Kapitel 3.1); sowie viertens **Offene und informelle Formate** zum Lehrendenaustausch (Stammtische, Austauschtreffen).

Mit Hochschullehrenden zu arbeiten, bedeutet, an ihren Fähigkeiten zu arbeiten, einerseits ihre eigene Diversitätskompetenz zu reflektieren, andererseits diversitätsgerechte Unterlagen zu erstellen und Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit Konflikten in der Lehre zu erlernen oder zu erweitern. Da Diversitätskompetenz neben Wissen auch didaktisch-methodische und Sozialkompetenzen umfasst, erschöpfen sich Angebote in diesem Bereich nicht in der Vermittlung von Information und Theorie zu Diversität in einzelnen Einheiten, sondern richten sich auch auf die Transformation von „persönliche[n] Haltungen, die nicht durch schnelle Interventionen und effiziente Maßnahmen, sondern nur langfristig geändert werden können“ (Rheinländer, 2015, S. 52).

Im Bereich interkultureller Trainings hat sich etwa gezeigt, dass gerade affektiv-erfahrungsbasierte Methoden, die an den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden ansetzen, nachhaltige Lernprozesse in Gang setzen und sich als „besonders lern- und motivationsförderlich“ (Busse, Riedesel & Krause, 2017, S. 367) erweisen. Für die Entwicklung von Selbstreflexivität ist die Auseinandersetzung mit den in der Lehre erlebten Emotionen zentral. „[...] Selbstreflexivität heißt, dass man Gefühle wie Angst und Irritation, Blockaden, Projektionen wahr- und annimmt und ihnen vor dem Hintergrund des eigenen Möglichkeitsraumes auf den Grund gehen kann“ (Gültekin, 2005, S. 374).

#### 3.1 Methodik

Der vorliegende Beitrag liegt der Methode der Kritischen Ereignisse (Critical Incidents) nach Cohen-Emerique (2015) zugrunde, die sich im Speziellen dafür eignet, Diversitätskompetenz erlebnisorientiert zu schulen und gleichzeitig als Erhebungsinstrument und hochschuldidaktische Interventionsmethode zu verstehen ist. Die Ursprünge der Methode können bis zum 2. Weltkrieg in die USA zurückverfolgt werden; sie liegen in der (psychologischen) Verhaltensforschung (Flanagan, 1954). Vor allem wurde die Methode anfangs bei zukünftigen Pilot/-innen eingesetzt, um kritische Ereignisse während der

Ausbildung zu erforschen und dann in der Folge die Ausbildung dementsprechend zu adaptieren. Als sich die Methode bewährte, wurde sie auch bei anderen Berufsgruppen angewandt (u.a. Techniker/-innen, Naturwissenschaftler/-innen, Buchhalter/-innen, Patient/-innen der Psychiatrie und schließlich auch bei Lehrenden). Dabei wurden jeweils kritische oder risikoreiche Verhaltensweisen erhoben, die sich von durchschnittlichen Verhaltensweisen abhoben. Die kritischen Ereignisse von Lehrenden wurden dazu benutzt, die Fortbildungen im Bereich der persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln (Flanagan, 1954). Die Methode fand danach im französischsprachigen Raum Anwendung (Belgien, Frankreich), bis schließlich Cohen-Emerique sie in der Sozialarbeit nutzte. Die von ihr angewandte und adaptierte Methode zielt auf die Erhebung und Analyse von kritischen Ereignissen ab – Interaktionssituationen, in denen kulturelle Differenz<sup>4</sup> bedeutsam gemacht wird – gemeinsam, d.h. partizipativ, mit jenen Personen, die den Konflikt erlebt haben (Cohen-Emerique, 2006).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, **welche Kritischen Ereignisse Hochschullehrende mit Diversität erlebt haben und welche Verhaltensweisen sie angewendet haben bzw. anwenden hätten können**. Wir arbeiten dabei mit konkreten, selbsterlebten Interaktionssituationen von Hochschullehrenden, die im Rahmen der Weiterbildung „Didaktik und Diversität“ der Universität Wien 2017 erhoben wurden. In einem ersten Schritt werden Lehrende um eine kurze schriftliche Narration der erlebten Lehrsituation gebeten: „Each person is asked to write incidents in answer to a specific question contained on a specially prepared form“ (Flanagan, 1954, S. 342). Danach wird der Fall gemeinsam in der Gruppe analysiert, wobei die Erzähler/-innen zusätzliche Informationen einbringen – etwa Details über die beteiligten Personen, den Kontext und Aufbau der Lehrveranstaltung oder das räumliche Setting der Lehrsituation.

In der erwähnten Weiterbildung wurden durch eine systematische Analyse in drei Schritten (Cohen-Emerique, 2006) erstens die unterschiedlichen kulturellen Referenzsysteme und Normalitätsvorstellungen, die in der Interaktion miteinander in Konflikt geraten sind, rekonstruiert. Die Hochschullehrenden lernten dabei eigene Werte, Vorstellungen und Repräsentationsformen aufzudecken und zu hinterfragen sowie zweitens einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, um die Werte der anderen in den Konflikt involvierten Personen nachzuvollziehen. Schließlich wurden drittens gemeinsam Handlungsmöglichkeiten für die Situation entworfen, die aber auch darüberhinausgehend für die Berufsgruppe der Lehrenden hochschuldidaktisch relevant sind. Die gemeinsame Analyse der Lehrsituation dient somit nicht nur der Reflexion, sondern auch dem Ableiten von alternativen Handlungsmöglichkeiten, um das Handlungsspektrum für die Lehre zu erweitern. In diesem Sinn kann das Vorgehen als hochschuldidaktische Intervention (in der Gruppe) verstanden werden.

Insgesamt nahmen 27 Lehrende in zwei Semestern über mehrere Termine an der Weiterbildung *Didaktik und Diversität* im Ausmaß von 15 Stunden pro Semester teil, in welcher insgesamt 12 selbst erlebte kritische Ereignisse gesammelt wurden. Die teilnehmenden Lehrenden lernten in der Weiterbildung außerdem Ressourcen für eine diversitätsorien-

---

<sup>4</sup> Cohen-Emerique verfolgt dabei ein breites Kulturverständnis; somit können sich Erfahrungen kultureller Differenz auf unterschiedlichste Dimensionen sozialer Identität beziehen, u. a. auch auf berufliche Kulturen oder Fachkulturen.

tierte Lehre (Leitfäden oder Methoden-Toolkits) kennen und arbeiteten an ihren eigenen Lehrunterlagen, um diese im Sinne einer diversitätsorientierten Lehre weiterzuentwickeln. Die Weiterbildung war fächerübergreifend angelegt und fand in altersheterogenen Gruppen von Lehrenden statt, die über langjährige Erfahrung in der Hochschullehre verfügten sowie mit neuen Lehrenden. Ziele, neben der Auseinandersetzung mit den Inhalten der Veranstaltungsreihe, waren der kollegiale Austausch und eine weiterführende Vernetzung zwischen den Lehrenden. Um das Weiterbildungsangebot an die Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen, wurde jeweils in der ersten Einheit erarbeitet, welche Herausforderungen diversitätsorientierter Lehre für die Lehrenden besonders relevant sind.<sup>5</sup> Der Umgang mit Konflikten und schwierigen Situationen in der Lehre stellte dabei ein zentrales Feld für die Lehrenden dar.

### 3.2 Kritische Ereignisse im hochschuldidaktischen Kontext

In der Folge skizzieren wir drei Fallbeispiele der analysierten Kritischen Ereignisse, die in der beschriebenen Weiterbildung mit der Methode von Cohen-Emerique (2015) bearbeitet wurden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die analysierten Ereignisse und ihre Hauptthemen (vgl. Tab. 1).

Lehrende haben in fünf Kategorien kritische Verhaltensweisen gezeigt: Erstens im Umgang mit Störungen im Unterricht; zweitens beim eigenen Rollenverständnis als Lehrende oder Lehrender; drittens bei Diskriminierung; viertens bei Fragen der An- und Abwesenheit; fünftens bei Rahmenbedingungen diversitätsgerechter Lehre.

Tabelle 1: Überblick über die 12 Kritischen Ereignisse

Nr.	Fallgeschichte	Hauptthemen der Fallgeschichte	Kategorisierung
1	Beten bei der Tafel	Störungen im Unterricht Kommunikation Gebet Aushandlung	• Umgang mit Störungen in der Hochschullehre
2	Aggressive Studentin	Umgang mit Angriffen im Unterricht Störungen im Unterricht	• Umgang mit Störungen in der Hochschullehre
3	Methodenverweigerung	Didaktik Umgang mit Widerständen im Unterricht Störungen im Unterricht, Aufruhr	• Umgang mit Störungen in der Hochschullehre
4	Frage nicht beantworten können	Gesichtsverlust Rolle als Lehrende/-r	• eigenes Rollenverständnis als Lehrende/-r
5	Dr. Google	Souveränität im Unterricht verlieren Gesichtsverlust Eigene Rolle als Lehrende/-r	• eigenes Rollenverständnis als Lehrende/-r

<sup>5</sup> Die von den Lehrenden explizierten Bedürfnisse lassen sich um folgende Schwerpunkte gruppieren: 1) Wahrnehmung von Diversität; 2) Kennenlernen institutioneller Richtlinien; 3) Erlernen praktischer didaktischer Methoden; 4) Umgang mit vielfältigen Erwartungen; 5) Kommunikation und Konfliktmanagement; 6) Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachbarrieren, 7) Diversitätsorientiertes Prüfen und Bewerten; 8) Umgang mit Diskriminierungsvorwürfen.

		Expert/-innen-Laien	
6	Schummeln	Diskriminierung und Rassismuskorwürfe Selbstbild der Lehrenden Prüfungsordnung	<ul style="list-style-type: none"> <li>eigenes Rollenverständnis als Lehrende/-r</li> <li>Diskriminierung</li> </ul>
7	Bevorzugung/Diskriminierung	Eigener Diversitätshintergrund Selbstbild	<ul style="list-style-type: none"> <li>eigenes Rollenverständnis als Lehrende/-r</li> <li>Diskriminierung</li> </ul>
8	Aufdringlich	Nähe-Distanz Paare und Kleingruppenarbeiten Didaktik Rolle als Lehrende/-r als Vermittlerin Diskriminierung und Rassismuskorwürfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>eigenes Rollenverständnis als Lehrende/-r</li> <li>Diskriminierungserfahrung</li> </ul>
9	Chinesischer Student / Vorurteile	Nationale Zuschreibungen Stereotype Leichte Diskriminierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diskriminierungserfahrung</li> </ul>
10	No-Show bei Exkursionen	Umgang mit Ausreden Abwesenheit, Anwesenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anwesenheit-Abwesenheit</li> </ul>
11	Extrabehandlung bei Diskussionen	Umgang mit Warten Anwesenheit, Abwesenheit Vielredner/-innen und Extrabehandlungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anwesenheit-Abwesenheit</li> </ul>
12	Kein Raum zum Beten	Infrastruktur Rahmenbedingungen für diversitätsgerechte Lehre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rahmenbedingungen diversitätsgerechter Lehre</li> </ul>

### 3.3 Analyse der Kritischen Ereignisse aus der Hochschullehre

Im Folgenden wollen wir drei Kritische Ereignisse herausgreifen und jeweils zentrale Analysekatoren damit beschreiben:

- Der Fall „Beten bei der Tafel“ beschreibt die Kategorie Umgang mit Störungen (Fallgeschichte 1).
- Der Fall „Schummeln“ erläutert die beiden Kategorien Eigenes Rollenverständnis als Lehrende/-r und Diskriminierungserfahrung (Fallgeschichte 6).
- Der Fall „No-Show bei Exkursionen“ beschreibt die Kategorie Anwesenheit-Abwesenheit von Studierenden (Fallgeschichte 10).

Diese Dimensionen sind Beispiele für Spannungsfelder, die sich im Kontext diversitätsorientierter Lehre eröffnen können. Die Analyse der drei Kritischen Ereignisse, so hoffen wir, ist insofern für Konfliktfelder in der Lehre illustrativ, sodass sie Ansätze für die Entwicklung von möglichen Handlungs- und Lösungsstrategien bietet.

#### 3.3.1 Fallgeschichte „Beten bei der Tafel“ (Nr. 1)

Bei dieser Fallgeschichte schildert eine ca. 30-jährige Lehrende aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache ein kritisches Ereignis mit einem muslimischen Studierenden, der wenig Deutsch spricht:

*“Vor circa 15 Jahren unterrichtete ich wöchentlich abends eine Klasse. Plötzlich, mitten während des Unterrichts, stand ein Teilnehmer auf, ging nach vorne zur Tafel, an der ich stand, kniete sich direkt daneben auf den Boden und begann zu beten. Ich*

*war irritiert und schockiert und wusste nicht, was ich tun sollte oder ob ich ihn bitten konnte, aufzuhören oder draußen weiter zu beten. Aus dieser großen Unsicherheit heraus tat ich gar nichts und unterrichtete einfach weiter. Die Szene wiederholte sich daraufhin in jeder Unterrichtseinheit.“*

**Analyse:** Die Lehrende fühlt sich in dieser Situation hilflos und versucht, tolerant zu sein und den Unterricht fortzusetzen. Der Betende befindet sich allerdings ein bis zwei Meter von der Tafel entfernt. Der Studierende ist ca. 50 Jahre alt, nach Österreich migriert und spricht wenig Deutsch. Die Lehrende erlebt, dass ihr die Möglichkeit zur Aushandlung genommen wird, da der Studierende sein Gebet weder mit ihr abspricht noch um Erlaubnis bittet. Aus ihrer Perspektive verliert sie dadurch ihre Steuerungsmöglichkeit im Rahmen der Lehrsituation, die nun gestört wird. Damit sind die Reibungslosigkeit ihrer Lehreinheit sowie ihr Gefühl von Ordnung und Normalität gefährdet. Ihre Autorität als Lehrperson ist ebenfalls verletzt, speziell weil diese Störung vor anderen Studierenden stattfindet.

Ein Perspektivenwechsel hin zu dem Studenten soll nun ermöglichen, nachzuvollziehen, dass der Student über ein eigenes kulturelles Referenzsystem verfügt, das mit dem der Lehrenden in Konflikt gerät, aber gleichsam einer eigenen Rationalität folgt. Da wir den Studenten nicht interviewen können, handelt es sich bei allen Deutungsmöglichkeiten um Hypothesen, die somit nicht die tatsächlichen Gründe für das Verhalten des Studenten darlegen, sondern Möglichkeitsräume aufschließen.

So kann vermutet werden, dass für den Studierenden Beten (auch zu ganz bestimmten Zeiten) eine Priorität darstellt, der er unabhängig vom Ort, an dem er sich befindet, Folge leistet. Vielleicht zeigt sich hierbei eine Priorisierung von Werten, die mit dem Gebet und mit Religion verbunden sind (wie ein starker Glaube oder ein guter Muslim zu sein etc.) gegenüber dem Befolgen von Klassenregeln (z. B. Folgen des Unterrichts, Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden). Für den Studenten mag Religion keine Privatsache darstellen, die im Unterricht keinen Platz hat, sondern kann für die Strukturierung seines Alltags zentral sein. Gerade vor dem Hintergrund, dass er nach Österreich migriert ist, kann das Festhalten an bekannten Ritualen und Traditionen eine Verbindung zu seiner Geschichte, seinem Herkunftsland und wichtigen Elementen seiner Identität bedeuten. So kann sowohl spekuliert werden, dass ihm nicht bewusst war, dass seine Handlung eine dezidierte Störung des Unterrichts darstellte, weil die Lehrende im Vorfeld keine Interaktions- und Umgangsregeln mit der Gruppe festgelegt hat. Andererseits kann aber auch interpretiert werden, dass es sich um eine bewusste Störung des Unterrichts handelte, etwa zur Selbstdarstellung oder als Machtdemonstration gegenüber der jüngeren, weiblichen Lehrenden.

### 3.3.2 Fallgeschichte „Schummeln“ (Nr. 6)

Eine ca. 30-jährige Kultur- und Sozialanthropologin berichtet über ein kritisches Ereignis während einer Prüfungssituation:

*„Ich war an dem Tag zur Prüfungsaufsicht eingeteilt. Der Hörsaal war voll, viele Studierende waren anwesend. Im hinteren Hörsaalteil saß eine Gruppe junger*

*Frauen, drei trugen ein Kopftuch. Beim Durchgehen beobachtete ich, wie zwei der Frauen Schummelzettel unter ihrem Kopftuch hervorzogen und schnell wieder verschwinden ließen, als ich vorbeiging. Ich sprach sie darauf an, inklusive des Hinweises, dass bei der Prüfung keine Hilfsmittel erlaubt seien. Das hatten wir auch bereits zu Beginn der Prüfung deutlich kommuniziert. Die Frauen meinten, es wäre eine Frechheit, dass ich ihnen unterstellen würde, zu schummeln. Das würde ich doch nur sagen, weil sie ein Kopftuch trugen. Ich fühlte mich hilflos, vor den Kopf gestoßen, hatte mit dem Vorwurf nicht gerechnet. Mir ging es nur ums Schummeln. Ich diskriminiere doch niemanden, weil sie ein Kopftuch trägt. Ich habe dann eine andere Aufsichtsperson gebeten, sich nahe der Studentinnen aufzustellen, um weiteres Schummeln zu verhindern.“*

**Analyse:** In dem Beispiel wird Differenz explizit durch die Reaktion der Studentinnen relevant gemacht. In der kurzen Episode werden gleich mehrere Aspekte des Selbstbilds der Lehrperson verletzt, worauf sie mit starken Emotionen (Unglauben, Wut, Überforderung, Angst vor Eskalation) reagiert: Sie fühlt sich unter Druck, in dem großen, vollen Hörsaal eine reibungslose Prüfung für alle Studierenden zu gewährleisten. Ihr Selbstbild als offene, rassismuskritische Person wird in Zweifel gezogen, wodurch sie sich persönlich angegriffen fühlt. Außerdem sieht sie sich in ihrer Autorität als Lehrende und damit ihrer professionellen Rolle nicht anerkannt.

Während die Lehrende sich an den Idealen von Fairness und Chancengleichheit orientiert, und eine Prüfung, die für alle unter den gleichen Bedingungen stattfindet, abwickeln möchte, wird sie mit dem Vorwurf der Diskriminierung konfrontiert. Anhand des Beispiels wird die Bedeutung der institutionellen Rahmenbedingungen deutlich, in die Lehrhandeln eingebettet ist. Das Handeln der Lehrenden ist an der Prüfungsordnung ausgerichtet, sie bezieht das erfolgreiche Ausfüllen ihrer Rolle darauf, in wie weit sie in der Lage ist, die Vorgaben umzusetzen. Gleichzeitig ist sie als Person anwesend, die in diesem Fall kulturelle Offenheit und Toleranz als hohes Gut sieht und von dem Vorwurf, zu diskriminieren, hart getroffen ist.

**Perspektivenwechsel:** Die beiden Studentinnen waren circa 18 bis 20 Jahre alt und befanden sich am Beginn ihres Studiums. Auch für sie handelte es sich bei der Situation vermutlich um ein spannungsgeladenes Ereignis, da sie eine Prüfung zu absolvieren hatten, deren positive Absolvierung eine Voraussetzung für das weitere Studium darstellte. Aus ihrer Perspektive macht der Vorwurf der Diskriminierung – auch wenn sie nichts über die Intentionen und persönliche Haltung der Lehrenden wissen – vermutlich Sinn, etwa weil Diskriminierungserfahrung zu ihrem Alltag gehört und sie es gewohnt sind, aufgrund des Tragen eines Kopftuches abgewertet zu werden. Vor diesem Hintergrund kann die Strategie auf einen Angriff (Vorwurf des Schummelns) mit einem Gegenangriff zu reagieren (Vorwurf der Diskriminierung) als Versuch interpretiert werden, Handlungsfähigkeit aus der Position des Diskriminiert-Werdens zu beziehen. Des Weiteren kann sich darin auch die Orientierung an einer aktiven, selbstbewussten Lebensweise ausdrücken – sich nichts gefallen zu lassen, Hierarchien (Prüfer/-in – Prüfling) in Frage zu stellen und sich durchzusetzen. Mitunter zeigt sich auch eine Priorisierung des Werts des persönlichen

Vorankommens gegenüber der institutionellen Vorgabe einer Prüfung ohne Verwendung von Hilfsmitteln.

### 3.3.3 Fallgeschichte „No-Show bei Exkursionen“ (Nr. 10)

Im Folgenden schildert eine ca. 45-jährige Lehrende aus der wissenschaftlichen Weiterbildung einen ärgerlichen Fall zu dem Thema An- und Abwesenheit.

*„Eine Problematik, die bei mir immer wieder bei Exkursionen mit einer Gruppe auftaucht: Wer kommt mit? Alle Hände gehen nach oben. Am entsprechenden Exkursionstag fehlt dann die Hälfte der Gruppe. Die fehlenden Teilnehmerinnen sind vorwiegend aus einem Land oder Kulturkreis, der Türkei, und im selben Alter. Bei mir stößt das auf Unverständnis. Bei Museumsbesuchen etwa, wenn man eine Führung bucht, wird eine Mindestanzahl von Teilnehmer/-innen verlangt, die ich dann nicht mehr gewährleisten kann. Das ärgert mich. Beim Hinterfragen in der nächsten Lehreinheit: ‚Wo wart ihr?‘ kommen meist fadenscheinige Ausreden.“*

**Analyse:** An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich die Lehrende wütend und unverstanden fühlt. Die Ordnung der Lehrveranstaltung – in diesem Fall der Exkursion – wird gestört, indem die Anwesenheit nicht eingehalten wird. Die Lehrende hat das Gefühl, dass ihre Studierenden nicht ehrlich mit ihr kommunizieren und nicht aufrichtig die Gründe dafür nennen, warum sie nicht teilnehmen. Weiters kommt für die Lehrende ein unangenehmer Effekt hinzu, nämlich, dass sie die Lehrveranstaltung nicht planen kann, wenn sie die Anzahl der Teilnehmenden nicht kennt. Die Planbarkeit geht hier verloren, was ihre Arbeit erschwert.

Nach dem Vollzug des Perspektivenwechsels auf die Seite der (türkischstammigen) Studierenden, könnten diese der Meinung sein, dass die Exkursion nicht zur Leistungsbeurteilung zählt und deshalb fernbleiben. Die Studierenden könnten sich auf jenen Teil der Regeln beziehen, die die Anwesenheit und Abwesenheit regeln (zum Beispiel 75% Anwesenheit) und sich auf ihre Individualität und Freiheit berufen, die erlaubten Abwesenheiten zu legen, wie sie es möchten. Eine weitere Möglichkeit der Interpretation liegt darin, dass diese Studierenden weniger familiären Rückhalt für ein Studium erhalten und viele andere Tätigkeiten in der Familie übernehmen (müssen). Daher könnte es sein, dass sie das Studium als Nebentätigkeit ansehen und lediglich den Minimalaufwand dafür betreiben. Eine andere Interpretationsmöglichkeit sieht vor, dass die Studierenden keinerlei Verpflichtungs- oder Autoritätsgefühl gegenüber der Lehrenden verspüren.

## 3.4 Auswertung und Interpretation

Wir möchten im Folgenden auf jene Kategorien eingehen, die besonders kritische Verhaltensweisen sichtbar gemacht haben, Implikationen für die Fort- und Weiterbildung von Lehrenden aufzeigen, und in der diversitätsorientierten Lehre besondere Aufmerksamkeit bedürfen.

### 3.4.1 Umgang mit Störungen

Die erste Fallgeschichte der Lehrenden, die durch das Beten an der Tafel in der unmittelbaren Lehrsituation gestört wird, ist ein Beispiel dafür, dass Störungen in der Lehre Vorrang haben. Hochschullehrende müssen situationsadäquat und unmittelbar reagieren. Der Umgang mit Störungen stellt eben deshalb eine zentrale Kategorie für diversitätsorientierte Lehre dar, da Normalitätsverständnis und das Gefühl von Ordnung und Zeit einerseits kulturell geprägt sind, andererseits dadurch stark divergieren und zu Spannungen im Unterricht führen können. Die Erwartungshaltungen der Lehrperson und des Studenten unterscheiden sich bezüglich der Ordnung in der Lehrveranstaltung, ihrem Zeitverständnis und der Existenz der Möglichkeit, eine Tätigkeit wie das Beten zu verschieben.

Ein oberflächliches oder unreflektiertes Bewusstsein über kulturelle Differenzen seitens der Lehrenden kann dazu führen, dass Kultur als Erklärung für etwas herangezogen wird, wofür eigentlich andere Erklärungen – wie die Persönlichkeit oder situative Gründe – vordergründig sind. In diesem Fall könnte das Beten an der Tafel auch als Persönlichkeitsmerkmal (z.B. Provokation, antiautoritäre Persönlichkeit) und weniger als kulturelle Praktik interpretiert werden.

Weiters sind Störungen in der Hochschullehre als Machtsituationen anzusehen, denn das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden ist in der Regel ein hierarchisches. Manche Studierende akzeptieren womöglich hierarchische Ordnungen nicht, andere wiederum hinterfragen diese, fordern weitere Erklärungen, oder aber: sie setzen sich einfach darüber hinweg. Die Tätigkeit in der Hochschullehre ist per Definition eine, in der eine asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden vorherrscht.

Am ersten Fall im Umgang mit Störungen werden drei Aspekte von diversitätsorientierter Lehre deutlich:

- die Wichtigkeit, Kommunikationsregeln vorab offenzulegen und für den Unterricht zu etablieren (vor oder zu Beginn der Lehrveranstaltung), um unterschiedliche Erwartungshaltungen transparent zu machen;
- dass Störungen im Unterricht Vorrang haben (während der Lehrveranstaltung) und bearbeitet werden müssen;
- dass Hochschullehrende Situationen persönlich ansprechen können oder gegebenenfalls eine weitere Person zum Gespräch hinzuziehen können, um weitere Störungen des Unterrichts abzuwenden (nach der Lehrveranstaltung).

### 3.4.2 Eigenes Rollenverständnis als Lehrende/-r

Bei der Fallgeschichte „Schummeln“ wird das eigene Rollenverständnis der Lehrenden relevant, das eine zentrale Kategorie in den analysierten Kritischen Ereignissen darstellt. Hochschullehrende sind mit einer Vielzahl von Erwartungen an ihre Rolle konfrontiert – von Kolleg/-innen, Studierenden, Hochschulleitungen etc.. So können sie u. a. als Manager/-innen von großen Studierendenmengen, als erfahrene Unterstützer/-innen von neuen Lehrenden oder als Mentor/-innen und verständnisvolle Berater/-innen von Studie-

renden adressiert werden – Rollenerwartungen, die sich oftmals nur schwer synchronisieren lassen und jeweils mit unterschiedlichen Standards guter Praxis, Verhaltensnormen aber auch Zielen verbunden sind. Zudem gibt es für Lehrende selbst eine Vielzahl von Optionen, ihre Lehre zu gestalten und ihre Rolle anzulegen, immer auch mit Bezug auf persönliche Stärken und Präferenzen, etwa als Hüterin universitärer Regeln oder verständnisvolle Begleiterin von Lernprozessen.

Im Fall „Schummeln“ zeigt sich, dass sich das eigene Rollenverständnis von Hochschullehrenden aus einer Vielzahl von Aspekten speist – hier etwa der fachlichen Identität als Kultur- und Sozialanthropologin, persönlichen Überzeugungen und Selbstbildern (als rassismuskritische Person), aber auch institutionellen Vorgaben, die sich auf den reibungslosen Prüfungsablauf beziehen sowie in die Lehrsituation eingeschriebene Hierarchien und Vorstellungen von Autorität. Gerade deswegen kann die Herausforderung der eigenen Rolle aber nicht nur als beruflicher Konflikt abgetan werden, sondern trifft die Lehrende auf emotionaler Ebene. Ihr Rollenverständnis ist zudem herausgefordert, weil sie noch über wenig Lehrerfahrung verfügt und sich deswegen ihrer Rolle nicht vollkommen sicher fühlt.

Am Fall „Schummeln“ werden drei Aspekte von diversitätsorientierter Lehre deutlich:

- Vor dem Hintergrund vielfältiger Erwartungen und Möglichkeiten, die eigene Rolle anzulegen, ist es notwendig, sie klar zu definieren und auch an Studierende und das Umfeld zu kommunizieren – Lehrende müssen nicht allen Anforderungen nachkommen;
- Lehrende werden nicht nur in ihrer professionellen Funktion adressiert, sondern auch auf persönlicher Ebene. Kränkungen und Ärger, die in der Lehre erlebt werden, lassen sich somit nicht immer auf einer rein professionellen Ebene lösen;
- Zu diversitätsorientierter Lehre zählt auch das Wissen über die rechtlichen Grundlagen des Lehrens und Prüfens. Hochschullehrende können eventuell seltener in Rollenkonflikte verwickelt werden, wenn sie diese Grundlagen kennen und kommunikativ anwenden.

### 3.4.3 Diskriminierungserfahrungen in der Hochschullehre

Selbst wenn offene Diskriminierungsvorfälle in der universitären Praxis weniger häufig vorkommen mögen als latente Fehleinschätzungen von Situationen (und damit lediglich die Spitze des Eisbergs darstellen), sind dennoch Diskriminierungsfälle zwischen Studierenden und Lehrenden dokumentiert, wie im Fall „Schummeln“ deutlich wird, als die Lehrende beschuldigt wird, die Studierenden einer anderen Religion zu diskriminieren. Diskriminierung kommt allerdings auf beiden Seiten vor: zwischen Lehrenden und Studierenden aber auch zwischen Studierenden unterschiedlicher Gruppierungen. Der Schweregrad der Situation wird dadurch bestimmt, inwiefern das Vorurteil zu einer diskriminierenden Aussage oder Handlung führt.

Lehrende sehen sich vermehrt mit dem Vorwurf der Diskriminierung konfrontiert. In den erhobenen Fällen führt ein Diskriminierungsvorwurf seitens der Studierenden zu Be-

troffenheit, Abwehr und in einem weiteren Schritt auch Ärger: Wie komme ich dazu? In den Fallgeschichten verweisen Lehrende auf ihre persönlichen Überzeugungen und politischen Einstellungen oder ihren eigenen Migrationshintergrund, um den Vorwurf der Diskriminierung zu entkräften. Abseits vom Ansatz auf der persönlichen Ebene (die eigenen Handlungen reflektieren und versuchen nachzuvollziehen, wie es zu einer Wahrnehmung von Diskriminierung kommen kann) involviert Diversitätskompetenz jedoch auch den Einbezug von gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen. Für viele Studierende stellen Diskriminierungserfahrungen eine alltägliche Realität dar, mit der sich auch Hochschullehre vermehrt auseinandersetzen muss.

Am zweiten Fall „Schummeln“ werden folgende Aspekte von diversitätsorientierter Lehre deutlich:

- Lehrende, die Diskriminierungserfahrungen machen, werden in erster Linie in ihrer Rolle als Lehrende adressiert, auch wenn sie sich durch den Diskriminierungsvorwurf persönlich angegriffen fühlen. Diversitätskompetenz involviert den Rückbezug von Handlungen auf das institutionelle Setting und die damit einhergehenden sozialen Beziehungen (Vorrang von Funktion vor Person);
- Hochschullehre tangiert die Beteiligten auf einer persönlich-emotionalen Ebene. Diversitätskompetenz richtet sich demnach auf das soziale Unterrichtsgeschehen;
- Diversitätskompetenz in der Lehre involviert Wissen über gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die auch das Lehrgeschehen prägen, etwa hinsichtlich der Gestaltung von Räumen oder der Priorisierung von Einsprachigkeit. Einzelne Lehrende handeln innerhalb dieser Bedingungen und können sie in ihrer Lehre oftmals nicht auflösen.

#### 3.4.4 Anwesenheit-Abwesenheit

Die universitäre Lehre unterliegt Regeln, die je nach Institution und Lehrsetting teilweise Handlungs- und Interpretationsspielräume offenlassen. An- und Abwesenheiten sind jedoch durch die Definition des (prüfungsimmanenten oder nicht-prüfungsimmanenten) Lehrveranstaltungstyps klar geregelt. Abweichungen von diesen Regeln können aber teilweise individuell ausgehandelt werden. Exkursionen stellen – wie in der Fallgeschichte „No-Show“ gezeigt – manchmal solche Ausnahmen dar, da diese teilweise als verpflichtender Teil der Lehrveranstaltung gelten und teilweise optional sind. Hier müssen die Regeln von Beginn an kommunikativ vermittelt werden, um den Studierenden ihren Handlungsrahmen aufzuzeigen.

Die Tätigkeit in der Hochschullehre ist per Definition eine, in der eine asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden vorherrscht, da die lehrende Person die An- und Abwesenheiten regelt und kontrolliert. Es kann eine Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden in einer Lehrveranstaltung entstehen, die in weiterer Folge zu kommunikativen Missverständnissen oder fehlender Kommunikation führen kann. Viele Studierende (junge Studierende, Studierende mit anderen Erstsprachen etc.) trauen sich

nicht zu, nachzufragen, wenn sie etwas nicht vollkommen verstehen (etwa die Regeln der Exkursionsteilnahme).

Am dritten Fall in der Kategorie „Anwesenheit-Abwesenheit“ werden folgende Aspekte von diversitätsorientierter Lehre deutlich:

- Die Teilnahme an Exkursionen muss in der Leistungsbeurteilung klar geregelt sein. Die Lehrenden müssen von verpflichtenden versus optionalen Exkursionen sprechen und diese im Syllabus entsprechend kennzeichnen;
- Das Ansprechen von unangenehmen Situationen oder Beobachtungen ist situationsspezifisch und jede lehrende Person kann die Entscheidung treffen, etwa No-Shows im Unterricht oder danach anzusprechen. Dazu gibt es die Möglichkeit der Einzel- oder Gruppengespräche.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Diversitätskompetenz in der Hochschullehre stellt kein optionales *add-on* der Lehrkompetenz mehr da, vor allem nicht, seitdem die soziale Dimension in der Hochschulentwicklung und Hochschullehre gefordert wird (Wild & Esdar, 2014). Diversitätskompetenz als Teil der allgemein-didaktischen Kompetenz betrachten wir als Kompetenzfeld zwischen Evidenz (konkretem Wissen über rechtliche Grundlagen, institutionelle Unterstützungsangebote oder Handlungsoptionen) und konkretem Erleben (Umgang mit kritischen Situationen, Umgang mit den eigenen Emotionen sowie den Emotionen der anderen).

Auf den zweiten Aspekt fokussiert die Methode der Kritischen Ereignisse mit ihrem Ansatzpunkt an konkreten Erlebnissen, die nach einer Systematik erhoben und in der Gruppe analysiert werden, um Handlungsoptionen abzuleiten. Insofern ist sie als Methode für die Zukunft der Hochschuldidaktik von hohem Wert – sie taugt sowohl als Forschungs- als auch als Interventionsmethode in der Gruppe. In künftigen Forschungsarbeiten müssten (quantitativ) mehr kritische Erlebnisse erhoben werden, um die Fülle an Themen zu identifizieren, die Hochschullehrende derzeit in Fort- und Weiterbildungen benötigen würden, um auf die zunehmende Studierendenorientierung in der Lehre zu reagieren und ihre Diversitätskompetenz weiterzuentwickeln.

Empirische Daten zu den Diskriminierungserfahrungen seitens der Hochschullehrenden fehlen derzeit weitgehend. Hochschulen haben in den letzten Jahren vermehrt Studierendenbefragungen zu Diversität in Auftrag gegeben (Berthold & Leichsenring, 2012), es existieren bislang aber kaum systematische Erhebungen zu den Erfahrungen Hochschullehrender in Bezug auf diversitätsorientierte Lehre und ihre konkreten Bedürfnisse. Andererseits braucht es qualitative Erhebungen und Analysen der hier dargestellten Kritischen Ereignisse der Lehrenden mit Diversität, um Reflexions- und Lernprozesse in Gang zu setzen, entsprechende Weiterbildungen zu konzipieren und das Berufsbild der Hochschullehrenden zu spezifizieren.

Für die (Weiter-)Entwicklung von Diversitätskompetenz in der Hochschullehre erkennen wir, dass neben der Stärkung der allgemein-didaktischen Fähigkeiten der Hochschullehrenden vor allem die Analyse von selbsterlebten Kritischen Ereignissen in der Lehre in

der Gruppe ausschlaggebend ist. Dadurch werden sowohl Perspektivenwechsel vollzogen (von der Lehrperson zu den Studierenden), als auch emotionale Kompetenz und Handlungsfähigkeit geschult.

## Literatur

- Abdul-Hussain, S. & Hoffmann, R. (2013). Diversitätskompetenz. Verfügbar unter <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php> (Zugriff am 01.11.2018)
- Allemann-Ghionda, C. (2014). Internationalisierung und Diversität in der Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 668–680.
- Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. »Diversity« as a buzzword. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 38–59). Frankfurt am Main: Brandes & Aspel.
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (2012). *Diversity-Report. Der Gesamtbericht (A1 – D3)*. Bertelsmannstiftung. Verfügbar unter [https://www.che-sult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht\\_komprimiert.pdf](https://www.che-sult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_komprimiert.pdf) (Zugriff am 01.11.2018)
- Bittner, M., Garske, P. & Nüthen, I. (2017). Didaktische Prinzipien. In Freie Universität Berlin (Hrsg.), *Toolbox Gender und Diversity in der Lehre*. Verfügbar unter <http://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/lehrmethoden/didaktische-prinzipien/index.html> (Zugriff am 01.11.2018)
- Busse, V., Riedesel, L. & Krause U.-M. (2017). Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz. Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 362–386.
- Czollek, L. C. & Perko, G. (2015). *Eine Formel bleibt eine Formel ... Gender/queer- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz*. Überarbeitete und ergänzte Ausgabe. Wien: FH Campus Wien.
- Cohen-Emerique, M. (2006). Der Kultur Schock als Ausbildungsmethode und Forschungsinstrument. In H. Nicklas, B. Müller & H. Kordes (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (S. 317–327). Frankfurt, New York: Campus.
- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. 2nd ed. Rennes: Presses de l'école des hautes études en sante publique.
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien, Zürich: LIT Verlag.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
- Gültekin, N. (2005). Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 367–387). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Heitzmann, D. & Klein, U. (2012). *Diversity konkret gemacht: Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heuchemer, S. & Klammer, U. (2013). *Kompendium für Diversity Management in Studium und Lehre. Verbundprojekt KomDiM. Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity*

- Management in Studium und Lehre* (Vol. Studium und Lehre – Qualitätssicherung – Studiengangsentwicklung). Fachhochschule Köln, Universität Duisburg-Essen.
- Hockings, C., Cooke, S., Yamashita, H., McGinty, S. & Bowl, M. (2009). 'I'm neither entertaining nor charismatic ...' negotiating university teacher identity within diverse student groups. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 483–494.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2015). *nexus impulse für die Praxis 9: Gelebte Qualitätskulturen: Die Umsetzung der European Standards and Guidelines (ESG) an deutschen Hochschulen*. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/06-Personen/ESG\\_Final\\_mit\\_Links\\_02.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/06-Personen/ESG_Final_mit_Links_02.pdf) (Zugriff am 01.11.2018)
- Klammer, Ute (2018). Soziale Durchlässigkeit an Hochschulen: Erleiden? Fördern? Gestalten! In N. Tomaschek & K. Resch (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S.205–225). Münster u.a.: Waxmann.
- Mooraj, M. & Zervakis, P. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Inklusion online 1-2*. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224> (Zugriff am 01.11.2018)
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2001). *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Resch, K. & Raschauer, A. (Hrsg.). (2017). *Healthy Diversity. IO 1: Handbuch Kritischer Ereignisse*. Verfügbar unter <http://healthydiversity.eu/de/manual-critical-incidents/> (Zugriff am 01.11.2018)
- Rheinländer, K. (2015). Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S.47–69). Wiesbaden: Springer.
- Spelsberg, K. (2013). *Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik*. Münster u.a.: Waxmann.
- Universität Wien (2017): *Handbuch für Lehrende. Von der Planung von Lehrveranstaltungen bis zur Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten*. Verfügbar unter [https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/z\\_ctl/Materialien/Handbuch\\_fuer\\_Lehrende.pdf](https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Materialien/Handbuch_fuer_Lehrende.pdf) (Zugriff am 01.11.2018)
- Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. 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 01.11.2018)

## Autorinnen

Dr., Katharina, Resch, MSc. Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung, Wien, Österreich; Email: [katharina.resch@univie.ac.at](mailto:katharina.resch@univie.ac.at)

Agnes, Raschauer, MA. Universität Wien, Postgraduate Center, Wien, Österreich; Email: [agnes.raschauer@univie.ac.at](mailto:agnes.raschauer@univie.ac.at)



**Zitiervorschlag:** Resch, Katharina & Raschauer, Agnes (2019). Kritische Ereignisse in der Hochschullehre. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Diversitätskompetenz. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)

## Förderhinweis

Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen des Erasmus+ Projekts *Integrating Cultural Diversity into Higher Education – HE4u2* (Key Action 3) mit der Grant Agreement Nummer 562237-EPP-1-2015-1-BE-EPPKA3-PI-FORWARD entstanden.