



IMIS Working Papers

16|2023

Diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre gestalten

Handreichung für Lehrende

AG Diversität am IMIS
Universität Osnabrück

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien

IMIS

Institute for Migration Research
and Intercultural Studies

Zitation/Citation

AG Diversität am IMIS (2023): Diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre gestalten. Handreichung für Lehrende. IMIS Working Paper 16, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Osnabrück: IMIS.

Über die Autor:innen/About the Authors

Die **AG Diversität am IMIS** ist ein offener Verbund von Mitarbeitenden des IMIS, der das Ziel verfolgt, Diversität in Forschung und Lehre am IMIS und mittelbar an der Universität Osnabrück zu fördern. Diese Handreichung ist im Rahmen der Arbeit der AG entstanden und spiegelt ihren aktuellen Arbeitsstand wider.

The **AG Diversity at IMIS** is an open association of IMIS-staff members with the goal of promoting diversity in research and teaching at the IMIS and indirectly at Osnabrück University. This paper was developed by the working group and reflects its current working progress.

Autor:innen/Authors: Johanna Ullmann, Nadine Segadlo, Vera Hanewinkel, Marcel Berlinghoff

Unter Mitarbeit von/With collaboration of: Consuelo Flores Rojas, Jens Schneider

Danke an/We thank: Judith Altrogge, Isabell Diekmann, Laura Haddad, Anna Kaim, Wladlena Olesch
E-Mail: diversity-imis@uni-osnabrueck.de

Die **IMIS Working Papers** bieten Einblicke in Forschungen und Diskussionen am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück.

The **IMIS Working Papers** provide insights into research and ongoing debates at the Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS) at Osnabrück University.

Die IMIS Working Papers sind erhältlich unter/The IMIS Working Papers are available at:
https://www.imis.uni-osnabrueck.de/publikationen/imis_working_papers.html.

Redaktion/Editorial Board:

Prof. Dr. Christoph Rass, Prof. Dr. Helen Schwenken, Simon Sperling, PD Dr. Frank Wolff

Lektorat: Greta Lüking, Svenja Lichtenberg

Layout: Shari Heuer, Sofia Ratsitska, Tim Zumloh

Herausgeber:

Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)

Universität Osnabrück

Der Vorstand

D-49069 Osnabrück

Tel.: +49 (0)541 969 4384

E-Mail: imis@uni-osnabrueck.de

Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

ISSN: (Print) 2628-5525

ISSN: (Online) 2628-5533

Mai 2023

Inhaltsverzeichnis

Auf einen Blick: Check- und Reflexionsfragen für eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre	3
Vorwort: „Diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre“ ... muss das sein?	5
Einleitung	8
1. Was ist Diversität?	9
1.1 Merkmale von Diversität im Hochschulkontext	10
1.2 Grundlegende Diversitätsansätze	11
2. Grundhaltungen	13
2.1 Reflexion der eigenen Position	13
2.2 Sprache	14
2.2.1 Sensibilität für gendergerechte Sprache	14
2.2.2 Diversitätssensible Ansprache und Aussprache	15
2.2.3 Vermeidung von (negativ konnotierten) Fremdbezeichnungen	16
3. Praxis der Lehre	16
3.1 Vorbereitung	16
3.1.1 Inhalt/Curriculum	17
3.1.2 Materialien	20
3.1.3 Rahmenbedingungen	21
3.2 Durchführung	21
3.2.1 Einstiegs- und Abschlussphase	21
3.2.2 Didaktische Methoden	23
3.2.3 Interaktion/Kommunikation und Umgang mit Konfliktsituationen	27
3.3 Nachbereitung	29
3.3.1 Feedback	29
3.3.2 Evaluierung	30
3.3.3 Prüfungsleistungen	31
Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Universität Osnabrück	33
Literaturverzeichnis	34

Auf einen Blick: Check- und Reflexionsfragen für eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre

Was ist Diversität?

- Diversität ist der gesellschaftliche Normalzustand und spiegelt sich (gefiltert und verzerrt) auch an der Universität, etwa in der Zusammensetzung von Lerngruppen, wider.
- Neben Diversitätskriterien wie z. B. Alter, soziale und sozioökonomische Herkunft, familiäre (*Care*-)Verpflichtungen oder Gesundheit spielen im Hochschulkontext insbesondere auch Geschlecht, Geschlechts- und sexuelle Identität sowie Religion, Nationalität und ethnische Herkunft eine Rolle.
- Diversitätssensible Lehre im Hochschulkontext reflektiert relevante Diversitätsmerkmale der Studierenden und Lehrenden und versucht Benachteiligungen und Diskriminierungen zu vermeiden, zu reflektieren und aktiv auszugleichen.

Grundhaltungen zu Position und Sprache

- Wie ist Ihre gesellschaftliche Position und (wie) wirkt sich das auf die Lehr-Lern-Situation aus? Sind Sie sich dem Macht- und Ungleichheitsverhältnis bewusst, das nicht nur auf Seniorität (der Position und Anerkennung als Lehrperson), sondern womöglich auch auf personenspezifischen Differenzkategorien (wie Geschlecht, nationale oder soziale Herkunft) fußt?
- Es gibt nicht ‚den Normalstudenten‘ und ‚Abweichungen‘ davon. Diversitätsbewusste Lehre geht von der Vielfalt der Studierenden, ihren Kompetenzen und Erfahrungen aus.
- Da Sprache immer ‚gegendert‘ ist: Verwenden Sie sprachlich inklusive Formen wie bspw. „Studierende“ oder „Dozent:innen“?
- Um Ausgrenzungen vorzubeugen: Wie sprechen Sie über Gruppen? Verwenden Sie Selbstbezeichnungen und vermeiden (negativ konnotierte) Fremdbezeichnungen? Reflektieren Sie die von Ihnen verwendeten (machtvollen) Begriffe und Kategorien?

Vorbereitung der Lehrveranstaltung

- Passen die Inhalte und Ziele der Veranstaltung zur Heterogenität der Teilnehmer:innen (auch angesichts unterschiedlicher disziplinärer Hintergründe, Voraussetzungen und Wissensstände)?
- Lassen Sie bei der Veranstaltungsplanung neben der Vermittlung von Methoden und Inhalten Handlungsspielräume? Diese ermöglichen Mitgestaltung durch Studierende oder Raum für Konfliktbearbeitung.
- Binden Sie die Studierenden in die Gestaltung der Lehrveranstaltung aktiv ein (z. B. durch Mitsprache bei Inhalten oder Formaten)?
- Reflektieren Sie Ihre Literaturliste auch mit Blick auf Diversität? Woher kommt das zu vermittelnde Wissen? Welche Stimmen und Perspektiven werden dadurch gehört, welche bleiben außen vor?
- Prüfen Sie die ausgewählten Materialien (inhaltlich und formal)? Wird die Diversität von Menschen in Text und Bild sichtbar oder werden Stereotype verfestigt? Sind die Materialien barrierefrei gestaltet und zugänglich?
- Wie sind die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung: Wo findet die Lehrveranstaltung statt? Wie sind die Licht- und Platzverhältnisse? Wann findet die Lehrveranstaltung statt und schließt das evtl. bestimmte Gruppen aus (z. B. Studierende mit Kindern)? Werden Prüfungstermine so gelegt, dass sie religiöse Feiertage berücksichtigen?

- Nutzen Sie einen Methodenmix, um verschiedene Lerntypen und -voraussetzungen anzusprechen (z. B. kollaborative Projekte, Lernstationen, digitale Lehre,...)?

Zu Beginn der Lehrveranstaltung

- Treffen Sie zu Beginn mit den Studierenden gemeinsam geteilte Vereinbarungen (z. B. zum Umgang mit Konflikten und Kommunikationsregeln)?
- Nehmen Sie sich die Zeit, um die Lernmotive und individuellen Bedürfnisse der Studierenden zu erfahren und zu berücksichtigen (z. B. in Kennenlernrunden)?
- Kommunizieren Sie transparent Erwartungen an Lernziele, Prüfungsleistungen, -termine und Bewertungskriterien? Welche Ziele und Prüfungsleistungen werden von Ihnen (oder der Studienordnung) vorgegeben, welche mit den Studierenden vereinbart?

Während der Lehrveranstaltung

- Nutzen Sie für die Verbesserung der eigenen Lehre und die Reflexion von Konfliktsituationen die professionelle Lehrberatung und den kollegialen Austausch? Sind hierbei Diversitätssensibilität und Antidiskriminierung ein relevantes Feedback-Kriterium?
- Verweisen Sie auf Lücken bei den diskutierten Inhalten und geben Sie Raum für die kritische Reflexion des Themas (z. B. zu Seminarende)?
- Holen Sie sich während des Semesters regelmäßig Feedback der Studierenden ein und setzen Sie dieses zur Verbesserung der Lehrveranstaltung direkt um? Dokumentieren Sie die Rückmeldungen und Erfahrungen für die Nachbereitung der Lehrveranstaltung?

Hürden, Konflikte, Probleme

- Haben Sie sich über diversitäts- und diskriminierungsbezogene Konfliktsituationen in der Lehr-Lern-Situation Gedanken gemacht (z. B. wie Sie diese durch gemeinsame Absprachen vermeiden, in der Situation managen oder konstruktiv für die eigene Lehre nutzen können)?
- Signalisieren Sie den Studierenden regelmäßig Ansprechbereitschaft? Verweisen Sie Studierende ggf. an kompetente Beauftragte und Vertrauenspersonen an der Universität?
- Berücksichtigen Sie Studierende mit besonderen Belastungen, Behinderungen oder Studiensituationen? Informieren Sie frühzeitig über die Möglichkeit des Nachteilsausgleichs?

Nach der Lehrveranstaltung

- Lassen Sie in eigene Evaluationsbögen am Semesterende Aspekte zur Umsetzung gender- und diversitätssensibler Lehre einfließen?
- Gehen Sie die Rückmeldungen aus Feedback und Evaluation sowie die gemachten Erfahrungen in der Nachbereitung noch einmal durch? Welche Schlüsse ziehen Sie für die Vorbereitung der nächsten Lehrveranstaltung?

Vorwort: „Diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre“ ... muss das sein?

Diversität ist in aller Munde – manchmal als ‚Schreckgespenst‘, manchmal als positiver Wert ‚an sich‘, häufig als etwas, das kontrovers diskutiert wird. Dabei beschreibt der Begriff zunächst einmal nur einen demographischen Zustand, nämlich eine heterogene Bevölkerung. Warum aber ist es wichtig oder sogar unvermeidbar, sich mit Diversität zu befassen, wenn Sie an der Universität unterrichten – und zwar weitgehend unabhängig davon, in welchem Fach oder welches Thema im Mittelpunkt steht?

Im Begriff ‚Diversität‘ (oder inzwischen auch ‚Superdiversität‘!) kommen im Wesentlichen drei Aspekte zusammen:

- ✓ Eine stärkere Sichtbarkeit und damit einhergehend auch die deutlicher eingeforderte gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft von Personengruppen, denen dies bislang verweigert oder zumindest nicht im vollen Maße ermöglicht wurde. Das betrifft marginalisierte Gruppen z. B. wegen Behinderung, chronischen Erkrankungen, Geschlechts- und sexueller Identität, Religion, ethnischer Zugehörigkeit sowie Menschen aus sozial benachteiligten Familien.
- ✓ Eine zunehmende (z. B. sprachliche und alltagskulturelle) Diversifizierung, die in hohem Maße auf Migrationsbewegungen und ihre langfristigen Wirkungen zurückgeht.
- ✓ Die zunehmende Verschränkung beider Aspekte, die sich in Überschneidungen (Intersektionen), Mehrfachzugehörigkeiten, Mehrsprachigkeit, ‚Uneindeutigkeiten‘ u. v. m. äußert.

Die deutsche Gesellschaft war schon immer viel vielfältiger, als dies allgemein anerkannt wird. Die zunehmende demographische Diversifizierung ist eine gesellschaftliche Entwicklung, die zur Kenntnis genommen werden kann und muss, sich aber nicht beeinflussen oder gar zurückdrehen lässt. Die (normativen) Fragen der gleichberechtigten Teilhabe und der Beseitigung von Ausgrenzung, Benachteiligung und Zugangsbarrieren, für die es keine fachliche Begründung gibt, sind dagegen ein demokratischer Auftrag und eine gesellschaftliche Verpflichtung, die sich vor allem an alle diejenigen richten, die hier einen Einfluss nehmen können. Dazu gehören auch Lehrende an den Universitäten.

Glücklicherweise kommt Diversität in allen drei Aspekten langsam auch an den Universitäten an. Daraus ergibt sich eine Aufforderung und Verpflichtung für *alle* Lehrenden, dies aktiv zu fördern und dafür Sorge zu tragen, dass es in Lehrveranstaltungen nicht zu Erfahrungen und Benachteiligungen kommt, die historische oder neue Ausgrenzungen (re-)produzieren. Darüber hinaus können und sollten alle Lehrveranstaltungen auch einen aktiven Beitrag zu einem besseren Verständnis und einer breiteren Akzeptanz von Diversität als gesellschaftliche Realität leisten.

Wie dies in die Praxis umgesetzt werden kann, dafür gibt die hier vorgelegte Handreichung Grundsätze und praktische Empfehlungen zur Orientierung, um den Einstieg zu erleichtern.

Die Handreichung ist im Kontext von Diskussionen über Diversität und ‚nicht weiße Perspektiven‘ am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück entstanden, die von Studierenden angestoßen wurden. Sie führten im Jahr 2018 zur Gründung der AG Diversität, die seitdem die Förderung von Diversität und eines bewusste(re)n Umgangs mit dieser am IMIS begleitet und sich auch hochschulweit in den Austausch um eine Diversitätsstrategie einbringt.

Die Handreichung wagt dabei einen Balanceakt, denn sie versucht, einerseits wissenschaftlich und andererseits praxistauglich, komplex aber gleichzeitig einigermaßen kompakt und verständlich zu sein. Sie versucht, die Eiligen zu bedienen, die sich schnell einen Überblick verschaffen wollen, und denjenigen, die sich detaillierte(re) Ausführungen und Informationen wünschen, gerecht zu werden. Sie wendet sich dabei primär an Lehrende am IMIS, der Universität Osnabrück und anderen Hochschulen, die bereits Vorwissen in der Hochschuldidaktik haben.

Die Handreichung verfolgt vor allem das Ziel, für einen bewussten Umgang mit Diversität in der Lehre in einem von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungenen (Hochschul-) Kontext zu sensibilisieren. Sie will dabei kein „Knigge“ für diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre sein, sondern betont vielmehr, dass die skizzierten Handlungsempfehlungen immer abhängig vom eigenen Lehrstil sowie den konkreten Lehr-Lern-Settings und -Situationen sind und auf die jeweilige (heterogene) Lerngruppe und ihre Bedürfnisse zugeschnitten werden müssen. Dies geschieht auch im Bewusstsein der Prozesshaftigkeit von durchaus spannungsgeladenen Debatten und Aushandlungen in einer Gesellschaft der Vielfalt, die sich nicht zuletzt um Begriffe, Selbst- und Fremdbezeichnungen und Phänomene wie (strukturellen) Rassismus, Identitätspolitiken und kulturelle Aneignung drehen.

Da die Handreichung an einem migrationswissenschaftlichen Forschungsinstitut entstanden ist, steht migrationsinduzierte Diversität im Fokus, da hier die Expertise und Erfahrungen der Autor:innen liegt. Gleichzeitig verzichtet sie aber bewusst auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit – und damit ggf. Überbetonung von – Phänomenen wie Migration, Ethnie oder Rassismus, um anderen Diskriminierungsformen, die an Kategorien wie Alter, soziale Herkunft, Geschlechtsidentität, sexuelle Identität oder körperliche Merkmale und Eigenschaften anknüpfen, nicht an den Rand zu drängen. Im Sinne eines intersektionalen Ansatzes betont die Handreichung dabei auch, dass sich Differenzdimensionen überschneiden und einzelne Personen aufgrund ihrer gleichzeitigen Zugehörigkeit zu unterschiedlichen benachteiligten Gruppen vielfältigen, sich gegenseitig verstärkenden Formen von Diskriminierung ausgesetzt sein können.

Den Autor:innen ist bewusst, dass sie als überwiegend *weiße* Personen mit vergleichsweise hohem Bildungsgrad aus einer privilegierten gesellschaftlichen Position heraus schreiben und Diversität und Diversitätssensibilität normativ verstehen, was sich in der Handreichung widerspiegelt. Blinde Flecken und Begrenzungen auf bestimmte Perspektiven bleiben daher nicht aus, auch wenn wir uns fortwährend um kritische Reflexion bemüht haben. So bleibt die Handreichung beispielsweise begrenzt, indem die Perspektive von BIPOC-Lehrpersonen in der Lehrgestaltung, insbesondere im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen im Lehr-Lern-Setting, nicht umfassend besprochen wird. Ein weiteres Beispiel für eine Begrenzung ist die Perspektive von BIPOC-Studierenden, deren Erfahrungen und Kämpfe uns inspiriert haben, aber deren Empfehlungen nicht in diese Handreichung explizit einfließen konnten, sowie insgesamt die Perspektiven von Studierenden; sie gestalten das Lehr-Lern-Setting aktiv mit und tragen damit – neben den Lehrpersonen – Verantwortung für ein diversitätssensibles Miteinander. Letztendlich ruft Diversitätssensibilität (in der Lehre) alle dazu auf, sich bewusst mit existierenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen und den blinden Flecken, die diese hervorrufen – z. B. mit Blick auf marginalisierte Positionen – auseinanderzusetzen, und sie transparent zu machen. Zudem geht es im Kern um die Anerkennung (und Würdigung) heterogener Erfahrungen und Realitäten, die in einem Lehr-Lern-Setting zusammenkommen, und die Herstellung von Räumen mit einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit, die es erlauben, über diese Erfahrungen zu spre-

chen, ohne Angst, etwas ‚Falsches‘ zu sagen oder umgekehrt, die ‚Spaßbremse‘ zu sein. Schließlich sind wir alle Lernende in einer sich kontinuierlich verändernden Gesellschaft!

Dabei ist diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre voraussetzungsvoll: Es braucht Zeit und Raum, um die Ansätze tatsächlich umsetzen zu können. Die gegebenen strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen im Hochschulkontext limitieren die Möglichkeiten der Umsetzung – auch darauf weist die Handreichung hin. Perspektivisch braucht es nicht nur performative Anstrengungen in einzelnen Lehrveranstaltungen (*bottom-up*), sondern eben auch strukturelle und institutionelle Veränderungen (*top-down*). Dazu zählt etwa eine universitätsweite Diversitätsstrategie, die nicht nur ein Papiertiger bleibt, sondern kontinuierlich implementiert und hinsichtlich ihrer Ziele überprüft, evaluiert und angepasst wird. Diversitätssensible Lehre ist insofern nur ein Element eines größeren universitären Wandlungsprozesses. Und so ist auch diese Handreichung eher als ‚*Work in Progress*‘ zu verstehen, die nur den momentanen Ist-Stand zu diversitäts- und diskriminierungskritischer Lehre und den damit verbunden Überlegungen und Debatten (z. B. zu gendersensibler Sprache) festhalten kann. Sie soll kontinuierlich weiterentwickelt werden. Die AG-Diversität freut sich daher auch über konstruktive Rückmeldungen, die der Weiterentwicklung der hier skizzierten Überlegungen zu diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Lehre dienen.

Einleitung

Wie lässt sich diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre praktisch umsetzen? Diese Frage steht im Zentrum dieser Handreichung. Grundsätzlich zielt die Sensibilisierung für Diversität nicht nur darauf, vor Diskriminierung zu schützen und Benachteiligung auszugleichen. Vielmehr geht es auch darum, aktiv Diversität anzuerkennen, wertzuschätzen und als Chance im Lehr-Lern-Setting zu nutzen und so zum Abbau von Diskriminierung sowie zur Beseitigung von Ausschlüssen beizutragen – und letztlich die Qualität der Lehre zu verbessern. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind didaktische Konzepte und Strategien notwendig, die das Bewusstsein für und die Ausrichtung auf Diversität (von Studierenden) erhöhen. Als „Lernbegleiter:innen“ (Gozalbez Cantó/Olesch o. J.: 5) unterstützen und beraten Lehrende auch aus **diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Sicht** die Studierenden in ihrem individuellen Lernprozess und gestalten dafür passende Lehr-Lern-Settings, denn, so formuliert es auch die Hochschulrektorenkonferenz, gute Lehre ist **studierendenzentriert**.¹ Studierende sollen dort abgeholt werden, wo sie aktuell stehen und ihre unterschiedlichen Voraussetzungen (z. B. Lerntempo, Teilnahmemotive, Kenntnisstand, Interessen, Ressourcen) anerkannt und die Studierenden entsprechend gefördert werden. Damit alle Studierenden ihre Potenziale entwickeln können, gilt es, ein **inklusives Lern- und Arbeitsklima** zu schaffen. Das heißt nicht, dass Leistungsanforderungen vermindert werden, sondern dass **niemand im Lernprozess ausgeschlossen** wird. Die Lehrpraxis soll nicht nur auf Fachinhalte und den Studienabschluss abzielen, sondern hat die **Kompetenzen der Studierenden als Ganzes** im Blick. Dabei sollen die unterschiedlichen Positionierungen von Studierenden (siehe Kapitel 2) z. B. aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft, Status oder dem als kulturell oder ethnisch markierten Hintergrund und ihre Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft² berücksichtigt werden. Es geht darum, Studierende auf ihre berufliche Zukunft in einer Migrationsgesellschaft, vorzubereiten und sie darin zu unterstützen, „die soziale Verantwortung im gesellschaftlichen Raum wahrzunehmen“ (Linde/Auferkorte-Michaelis 2014: 137).

In der **Lehrpraxis am IMIS im Allgemeinen und im interdisziplinären Masterstudiengang „Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen“ (IMIB) im Speziellen** werden Diversität und Diskriminierung thematisiert, da gesellschaftliche Differenz-, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse selbst Teil des wissenschaftlichen Gegenstandes der interdisziplinären Migrationsforschung sind. Fragen der Diskriminierungs- und Ungleichheitskritik und die Reflexion von Herrschaftswissen und sozialen Kategorisierungen, ihre Entstehungsbedingungen, Mechanismen und (Aus-)Wirkungen tragen zum Selbstverständnis und der Geschichte der interdisziplinären Migrationsforschung bei. Infolge-

¹ Hochschulrektorenkonferenz (2009): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. In: HRK: Arbeitsbericht 2007–2008, S. 84–91.

² Unter Migrationsgesellschaften lassen sich allgemein Gesellschaften fassen, „in denen zum einen die verschiedensten Wanderungsphänomene weitreichenden sozialen Wandel mit sich bringen und zum anderen breite politische und gesellschaftliche Debatten stets mit hoher Aufmerksamkeit neue Perspektiven auf das Phänomen Migration und neue Ordnungen der Identifizierung, der Zugehörigkeit, der Unterscheidung von Normalität und Ausnahme, von Eigenem und Anderem produzieren“ (Oltmer 2018: 10). Charakteristisch sind insofern die dynamischen gesellschaftlichen Aushandlungsverhältnisse von Migration und „[a]uf Migration bezogene[n] Erwartungen und Erfahrungen“ (ebd.), wie z. B. Debatten um „Migration als Motor von Innovation und gesellschaftlicher Öffnung“ oder auch „Migration als Gefahr und Risiko [...] für den gesellschaftlichen Zusammenhalt“ (ebd.).

dessen sind die Ansprüche, in der Lehrpraxis sensibel mit Diskriminierung und Diversität umzugehen, meist hoch.³

Wenn aber Diskriminierung, Diversität und Ungleichheit in der Lehr-Lern-Situation thematisiert werden, ist zu erwarten, dass dabei Konflikte und Spannungen auftreten (vgl. Goel 2016). Das Lehr-Lern-Setting ist in diesem Sinne „kein diskriminierungsfreier Raum“ (ebd.: 39), da die Lehrveranstaltung und die anwesenden Menschen von gesellschaftlichen Normen und den institutionellen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen im Hochschulkontext durchdrungen sind (vgl. Czollek/Perko 2015: 41; Haskins/Singh 2015: 289). Lehrende können aber potenzielle Fallstricke und Herausforderungen im Blick haben und professionell mit dem Thema umgehen.

Im Folgenden werden **Handlungs- und Reflexionsimpulse** zur konkreten Lehrpraxis gegeben. Ziel ist die Bereitstellung von Anregungen und Orientierungen für eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Gestaltung der Lehre sowie die Förderung des Bewusstseins für das Thema. Grundsätzlich ist es wichtig, darauf zu achten, mit welchen didaktischen Ansätzen sich Lehrende (und Studierende) wohlfühlen. Die Handreichung bietet kein einfaches ‚Rezept‘. Denn: Nicht alle Konzepte und Strategien mögen für jeden Kontext und jede Lehrperson geeignet sein.

Die Handreichung ist wie folgt aufgebaut: Zuerst wird in *Kapitel 1* das Konzept Diversität, besonders mit Blick auf Diversität im Hochschulkontext, erläutert. *Kapitel 2* stellt anschließend zwei didaktische Grundhaltungen vor: die diversitätssensible und diskriminierungskritische Reflexion der eigenen Position (*Kapitel 2.1*) sowie Sensibilität in der Sprache (*Kapitel 2.2*). Das dritte Kapitel widmet sich der Praxis der Lehre (*Kapitel 3*). Dabei lassen sich Lehrveranstaltungen grob in drei Phasen unterteilen: Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.⁴ Die Vorbereitung umfasst die Planung des Inhalts/Curriculums, den Einsatz von Materialien und die Gestaltung der Rahmenbedingungen der Veranstaltung (*Kapitel 3.1*). Die Durchführung beinhaltet die Planung der Einstiegs- und Abschlussphase der Veranstaltung, den Einsatz von didaktischen Methoden und die Gestaltung der Interaktion und Kommunikation, darunter auch den Umgang mit Konfliktsituationen und Diskriminierungsfällen (*Kapitel 3.2*). In der Nachbereitung geht es um die Evaluation der Lehrveranstaltung und die Prüfungsleistungen, ebenso den Nachteilsausgleich (*Kapitel 3.3*). Einige wichtige Anlauf- und Beratungsstellen zur Unterstützung von Lehrenden und Studierenden an der Universität Osnabrück sowie Empfehlungen für weiterführende Informationen und Literatur finden sich am Ende dieser Handreichung.

1. Was ist Diversität?

Unter Diversität ist allgemein **Vielfalt oder Vielfältigkeit** zu verstehen. Aus migrationswissenschaftlicher Perspektive wird Vielfalt oder Diversität nicht als ‚neuer Zustand‘ oder ‚Problem‘ wahrgenommen, sondern als ein **gesellschaftlicher Grund- oder Normalzustand**. Ausgangspunkt ist folglich nicht eine homogene Gesellschaft. Stattdessen werden Heterogenitäten, Differenzen und Ungleichheiten

³ Ähnlich ist dies in den Gender Studies (vgl. Ermert 2016a).

⁴ Wir orientieren uns mit dieser Einteilung einer Lehrveranstaltung in drei Phasen an der Handreichung „Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies“ der AG Lehre des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der HU Berlin (2016). In der Praxis lassen sich die Phasen, gerade mit Blick auf die studierendenzentrierte Gestaltung der Lehre, nicht scharf voneinander trennen, sondern sie wiederholen und überlappen sich im Verlauf der Lehrveranstaltung.

als ‚Konstanten‘ von sozialen Gemeinschaften begriffen. Universitäten als Teil der Gesellschaft sind somit auch von Diversität durchzogen. Auch unter Studierenden (und Lehrenden) finden sich Differenzen, Heterogenitäten, Vielfältigkeiten etc., die als Begründung für Diskriminierung bewusst oder unbewusst herangezogen werden, aber auch für den Lehr-Lern-Erfolg genutzt werden können. In der Lehre gilt es also, diese ganz unterschiedlichen Erfahrungen, Realitäten und Chancen unter Studierenden zu berücksichtigen. Im Folgenden gehen wir auf zwei grundlegende Aspekte genauer ein: Von welchen Merkmalen der Differenz und Diversität sprechen wir im Hochschulkontext überhaupt (Kapitel 1.1)? Und welcher organisationale Diversitätsansatz liegt dieser Handreichung zugrunde (Kapitel 1.2)?

1.1 Merkmale von Diversität im Hochschulkontext

Das **Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)**; umgangssprachlich Antidiskriminierungsgesetz) verbietet Diskriminierung aus Gründen „des **Alters**, einer **Behinderung**, der **ethnischen Herkunft**, des **Geschlechts**, der **Religion oder Weltanschauung** oder der **sexuellen Identität**“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012: 10; Herv. durch die Autor:innen). Daneben können im Hochschulkontext weitere Merkmale oder Lebensrealitäten ausschlaggebend für Chancengerechtigkeit sein, wie z. B. das **soziale und sozioökonomische Milieu (Klasse)**, **chronische Erkrankungen**, **funktionelle Diversität**, **Neurodiversität**⁵ oder **familiäre (Care-)Verpflichtungen**. Zudem wirken auch im Hochschulkontext allgemeine gesellschaftliche Machtverhältnisse, die Ungleichheit verfestigen und reproduzieren (z. B. institutioneller Rassismus).

Wodurch kennzeichnen sich diese Merkmale der Diversität?

- Es gibt **eher veränderliche** Merkmale (z. B. zeitliche Ressourcen oder Weltanschauungen) oder **eher unveränderliche** (z. B. Herkunft).
- Merkmale können **tatsächlich** vorliegen (z. B. dem Selbstbild entsprechend) oder eine **Zuschreibung** sein (z. B. stereotype Fremdattribuierung).
- Sie können äußerlich **sichtbar** (z.B. Hautfarbe) oder **unsichtbar** sein (z. B. chronische Erkrankungen oder gesundheitliche Einschränkungen).

Je nach (Lehr-Lern-) **Situation und Kontext** können unterschiedliche Merkmale (studierenden-/hochschul-) **relevant** sein bzw. ihnen **Bedeutung zugeschrieben** werden. Das in Abbildung 1 dargestellte Diversitäts-Rad von Gaisch und Aichinger (2016) bietet beispielhaft einen Überblick über mögliche Diversitätsdimensionen im Hochschulkontext.

⁵ Neurodiversität geht begrifflich zurück auf „eine soziale Bewegung, die eine Anerkennung und Wahrnehmung neuronaler Besonderheiten wie bspw. Dyspraxie, Dyslexie, Dyskalkulie, AD(H)S, Autismus und Tourette-Syndrom zum Ziel hat“ (Kleiner/Rieckmann/Zimpel 2016: 63). Mit dem Konzept wird dafür plädiert, neurologische Variationen des Menschen nicht als ‚Abweichung‘ von einer ‚funktionierenden‘ biologischen Norm oder ‚Störung‘ zu pathologisieren, sondern stattdessen normierende Menschenbilder zu dekonstruieren und die Vielfältigkeit menschlicher Fähigkeiten wertzuschätzen (vgl. ebd.).

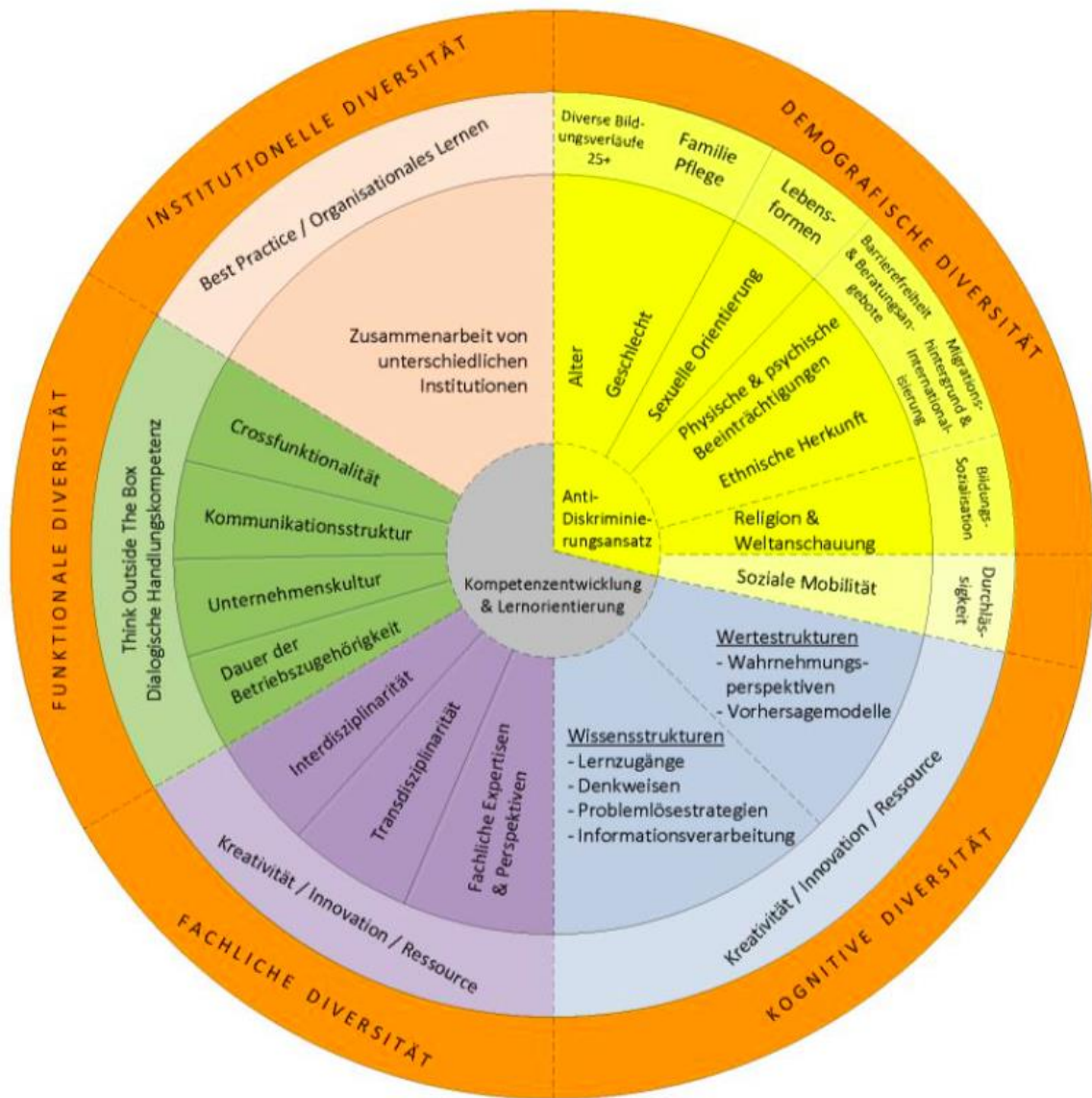


Abbildung 1: Diversitäts-Rad nach Gaisch/Aichinger (2016)

1.2 Grundlegende Diversitätsansätze

Es lassen sich grob zwei institutionelle bzw. organisationale Diversitätsansätze unterscheiden: ein **betriebswirtschaftlich- und nutzenorientierter Ansatz** (Diversität als Humankapital und wirtschaftliches Potenzial) und ein **antidiskriminierungspolitisch-orientierter Ansatz** (Diversität als Chancengerechtigkeit und Inklusion) (vgl. Lipinsky 2017: 29f). Ersterer legt den Fokus auf „Internationalisierung und den globalen Wettbewerb um die besten Köpfe“ (ebd.) und stellt Diversität als „Marker für Exzellenz“ (ebd.) symbolisch her. Diversität soll als Ressource genutzt und Personen (in Betrieben und Organisationen) entsprechend ihrer individuellen Stärken und Erfahrungen gefördert werden, um einerseits eine größere (Mitarbeiter:innen-)Zufriedenheit, andererseits aber auch höhere Gewinne zu erzielen. Der antidiskriminierungspolitisch-orientierte Diversitätsansatz setzt hingegen Vielfalt und Gleichstellung voraus und zielt auf den Abbau von Diskriminierung und die Förderung von Fairness,

Emanzipation und gerechter Teilhabe (vgl. ebd.; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012: 10). In der Praxis lassen sich die beiden Ansätze nicht immer klar trennen.

In dieser Handreichung liegt der Schwerpunkt auf einem **diskriminierungskritischen Umgang mit Vielfalt** und damit dem antidiskriminierungspolitisch-orientierten diversitätssensiblen Ansatz. Grundsätzlich geht es darum, vor Diskriminierung zu schützen und Chancengerechtigkeit und Inklusion zu fördern. Doch was ist unter Diskriminierungsschutz und Förderung von Chancengerechtigkeit zu verstehen?

Diskriminierung ist „die nachteilige, unterschiedliche Behandlung von Menschen aufgrund eines oder mehrerer [...] Merkmale, ohne dass hierfür ein sachlicher Grund vorliegt“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017: 5). Bei den Formen der Diskriminierung lässt sich laut Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019) unterscheiden zwischen:

- **unmittelbarer (direkter oder offener) Benachteiligung** oder Ungleichbehandlung aufgrund eines oder mehrerer Merkmale (z. B. wenn „[e]iner muslimischen Studentin [...] das Tragen ihres Kopftuchs verboten“ (ebd.: 7) wird) und
- **mittelbarer (indirekter oder impliziter) Benachteiligung** oder Ungleichbehandlung bestimmter Personengruppen durch vermeintlich neutrale Regelungen oder Verfahren (z. B. wenn „Studierende mit Kindern [...] keine Möglichkeit [haben], aufgrund der Krankheit des Kindes entschuldigt [zu] fehlen“ (ebd.: 8)).

Diversität zu berücksichtigen und vor Diskriminierung zu schützen bedeutet daher nicht per se, *gleiche* Chancen auf Zugang und Teilhabe zu ermöglichen, da so homogenisierend strukturelle Ungleichheiten vernachlässigt und *indirekt* Gruppen oder Individuen benachteiligt werden können. Um **gerechte Teilhabechancen unter allen Studierenden** zu fördern, kann es auch notwendig sein, *Differenzen* zu betonen und aktiv Strukturen und Prozesse zu fördern (oder zu hemmen), um langfristige Chancengerechtigkeit herzustellen.

Wie kann das in der Lehr-Lern-Praxis aussehen? Diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehre hat also den Anspruch, nicht einseitig Differenzen zu betonen, sondern „gleichzeitig für **Gemeinsamkeiten und Unterschiede**“ (Linde/Auferkorte-Michaelis 2018a: 210; Herv. durch die Autor:innen) aufmerksam zu sein. Insofern sind Differenzen zwischen Menschen einerseits in allen Strukturen und Prozessen der Lehre bewusst zu reflektieren und zu berücksichtigen, andererseits sollen Menschen aber nicht auf bestimmte Merkmale, Kategorien oder Unterschiede reduziert werden (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2018b: 20f). In der Forschung wird von einem **intersektionalen Zugang** gesprochen, wenn Differenzen und Ungleichheiten kontext- und situationsabhängig angesprochen und auch Wechselwirkungen von Differenzen sowie Differenzen innerhalb von Gruppen (Mehrfachdiskriminierung) berücksichtigt werden (vgl. Czollek/Perko 2015: 31). Differenzen und Ungleichheiten sind aus dieser Perspektive immer eingebettet in gesellschaftliche und institutionelle Macht- und Herrschaftsprozesse zu betrachten. Daraus folgt, dass die Aufmerksamkeit nicht auf vermeintlich ‚andere‘ oder ‚problematische‘ Studierende in Abgrenzung zum imaginierten (männlichen, weißen, heterosexuellen, körperlich unversehrten) ‚Normalstudenten‘ gelegt werden soll, sondern die Vielfalt aller Studierenden vorausgesetzt und berücksichtigt wird (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2014: 140). Statt eines problemorientierten Ansatzes soll zudem **ressourcenorientiert** an die vielfältigen Kompetenzen und Erfahrungen der Studierenden angeschlossen werden (vgl. auch Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015).

Auch wenn es in der (Lehr-Lern-)Praxis nicht möglich ist, jederzeit alle Kategorien und Differenzen gleichzeitig mitzudenken und mitzuberechnen, geht es darum, mit dem **Dilemma zwischen dem**

Fokussieren auf und dem Hinterfragen von Differenzen professionell umzugehen (vgl. Czollek/Perko 2015: 8–9).

2. Grundhaltungen

Im Folgenden geht es um didaktische Grundhaltungen, darunter die Rolle der (Reflexion der) eigenen Positionalität (Kapitel 2.1) und des Sprachgebrauchs (Kapitel 2.2) bei der diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Lehr-/Lerngestaltung.

2.1 Reflexion der eigenen Position

Lehrende sind in besonderem Maße verantwortlich für die **Atmosphäre** und **Gesprächskultur** in den Lehrveranstaltungen. Während jede Gruppe verschieden ist und sich aufgrund unterschiedlich **positionierter Teilnehmer:innen** verschiedenste Dynamiken herausbilden und situativ verändern können, gibt es **Grundsätze**, die unabhängig von der Gruppenzusammensetzung, helfen können, einerseits einen antidiskriminierenden, **niedrigschwelligen Raum für Austausch** und **gemeinsames Lernen** zu schaffen, indem sowohl fachliche und inhaltliche Auseinandersetzungen mit diversen sozialen Positionierungen – auch von **„Betroffenen“** – stattfinden können und andererseits subjektiven, auf **Erfahrungswissen** basierenden aber noch nicht theoretisierten Perspektiven Raum zu geben.

Dieser Raum, der insbesondere und zuallererst **von den Lehrenden konstituiert** und (im weiteren Verlauf) gemeinsam mit den Studierenden koproduziert wird, kann nur in begrenztem Maße ein **Safe(r) Space** sein. Schließlich sind – wie erwähnt – die **institutionellen Grundbedingungen** von Studium und Lehre durch relativ stabile Machtverhältnisse strukturiert und zu einem hohen Maß vorgegeben. Auch bleibt der Zugang zur Veranstaltung auf (bestimmte) Studierende beschränkt und damit exklusiv. Nichtsdestoweniger gibt es in der **Ausgestaltung für Lehrende Handlungsspielraum**, der manchmal aus Unsicherheit und Vorsicht ungenutzt bleibt.

Um einen kommunikativen Zusammenhang, wie eine Lehrveranstaltung, diversitätssensibel zu gestalten, ist es daher notwendig, die **eigene Positionierung zu reflektieren**. Gesellschaftliche Positioniertheit wird allgemein als „eine gesellschaftliche Stellung [von] Subjekte[n] [...], die nicht selbstgewählt ist und zugewiesen wird“ (Grünheid/Nikolenko/Schmidt 2020: 58f) verstanden, welche durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse, z. B. aufgrund von Geschlecht, Ethnie/*Race*, Klasse oder Körper mit Benachteiligung und Privilegierung verbunden ist. Positionierung beinhaltet „das aktive Umgehen mit und sich-verhalten-zu der gesellschaftlichen Positioniertheit. Allerdings werden Positioniertheit und Positionierung nicht getrennt voneinander gedacht“ (ebd.).

Folglich beinhaltet die Reflexion der eigenen Positionierung, sich die eigenen Denkmuster und Vorurteile gegenüber anderen im Lehr-Lern-Setting bewusst zu machen, sie in Frage zu stellen und aufzubrechen (zur Reflexion eigener Privilegien siehe 3.1.1 Inhalt/Curriculum). Dies umfasst auch die achtsame Ausübung der eigenen verhältnismäßig machtvollen Rolle als Lehrperson.

Zur eigenen Positionierung können folgende Reflexionsfragen hilfreich sein (in Anlehnung an Global DeCentre o. J.):

- Inwieweit ist die Lehrveranstaltung ein Raum für einen respektvollen Dialog, in dem alle Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, sich (mündlich, schriftlich etc.) zu äußern bzw. zu beteiligen?
- Wie können Sie als Lehrperson verschiedene Beteiligungsformate etablieren und darauf achten, dass diese genutzt werden?
- Gibt es Zeit/Raum für (spontane) Impulse, Kommentare, Fragen, das Äußern von Unsicherheiten und Unbehagen?
- Wird Wissen nur in Form von sprachlichen Äußerungen vermittelt oder gibt es auch darüber hinaus Input, der das Lernen und Lehren auf anderen sensorischen Kanälen ermöglicht?
- Sind Sie als Lehrperson aufmerksam für problematische Dynamiken unter den Teilnehmenden? Haben Sie ein Auge darauf, dass die Regeln des Dialogs eingehalten werden und nicht nur die ‚üblichen Verdächtigen‘, also dominant auftretende Personen sprechen?
- Bietet die Lehrveranstaltung die Möglichkeit, Solidarität, aber auch Widerspruch und Verletzlichkeit auszutauschen?
- Zeigen Sie sich selbst in Ihrem Sprechen als ein situiertes, menschliches Gegenüber? Geben Sie genügend Raum für oppositionelle, alternative Deutungen bzw. marginalisierte Positionen?

All das braucht Zeit, die daher bei der Vorbereitung und insbesondere bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen mit eingeplant werden muss (siehe 3.2 Durchführung).

2.2 Sprache

Diskriminierungsfreie Sprache (z. B. auch in Folien, E-Mails etc.) kann ein wichtiger Baustein für die praktische Umsetzung einer diversitätssensiblen Haltung in der Lehre sein. Hierzu zählt, die Fachsprache, die Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke an die Zielgruppe und deren bestimmte Bedürfnisse anzupassen. Dabei ist zu bedenken, dass insbesondere der unbewusste und vorreflexive Sprachgebrauch (z. B. bei ‚gut gemeinten‘ Witzen) ausschließend und gewaltförmig wirken kann. Hier ist allerdings auch auf das Konzept der Fehlerfreundlichkeit (vgl. Kapitel 3.1.1) hinzuweisen, das einen Ansatz für den Umgang mit solchen Situationen bieten kann.

2.2.1 Sensibilität für gendergerechte Sprache

Sprache ist immer ‚gendetert‘, meistens jedoch in Form des generischen Maskulinums (*der Student*). Zahlreiche Studien belegen, dass bei Verwendung des generischen Maskulinums signifikant weniger Frauen assoziiert werden als bei **inklusive Formen** (vgl. u. a. Stahlberg/Scezny/Braun 2001; Müller-Spitzer 2022).⁶ Daher ist es zentral, über die eigene Sprache und ihre Wirkung auf die Adressat:innen nachzudenken. Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, in der **Schriftsprache** Geschlechtervielfalt sichtbar zu machen. Gängig sind hier u. a. verschiedene Sonderzeichen: *Teilnehmer*innen*, *Teilnehmer_innen* oder *Teilnehmer:innen*. Im **mündlichen Sprachgebrauch** werden die Sonderzeichen als kleine Pause (Glottisschlag) gesprochen. Durch das **Gendern mit Sternchen, Unterstrich/Gap oder Doppelpunkt** wird – anders als bei der Doppelnennung (*Studenten und Studentin-*

⁶ Rechtsgutachten bestätigen, dass mit einer konsequenten geschlechtergerechten Sprache in staatlichen Einrichtungen verfassungsrechtlich konformes Verwaltungshandeln, wie das Grundrecht auf Gleichbehandlung und das Verbot von Geschlechterdiskriminierung, insgesamt erhöht wird (z. B. Lemke 2021).

nen) – **hervorgehoben, dass Geschlecht nicht binär ist.** Eine Möglichkeit besteht auch darin, geschlechtsneutrale Partizipialkonstruktionen zu wählen: *Studierende* (statt Student:innen), *Dozierende* (statt Dozent:innen).

Links

- „Richtig gendern auf einen Blick“: <https://www.scribbr.de/category/richtig-gendern/>.
- Ein Wörterbuch, das geschlechtsneutrale Alternativen aufzeigt: <https://www.scribbr.de/gendern/woerterbuch/>.
- Genderwörterbuch mit umfassenden Informationen, Tipps und Links zum Thema: <https://geschicktgendern.de/>.
- „Sprache und Geschlecht“, Universität Osnabrück: <https://www.uni-osnabrueck.de/universitaet/organisation/zentrale-verwaltung/gleichstellungsbuero/verknuepfte-seiten/sprache-und-geschlecht/>.
- „Geschlechtergerechte Sprache.“ In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 5–7/2022. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/geschlechtergerechte-sprache-2022/>.

Die richtige Art zu gendern gibt es nicht. Alle Varianten haben Vor- und Nachteile; nicht alle entsprechen den aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln. Zudem befindet sich auch geschlechtergerechte Sprache (wie Sprache allgemein) in einem stetigen Wandel. Es gilt also vielmehr, sich über den eigenen Sprachgebrauch Gedanken zu machen und zu überlegen, **inwieweit er Ein- und Ausschlüsse produziert, welche Personengruppen mitgedacht werden – und welche nicht – und wie dies das eigene Denken (und damit auch den Lehr-Lern-Prozess) beeinflusst.**

2.2.2 Diversitätssensible Ansprache und Aussprache

Je nach Kontext kann es hilfreich sein, bevorzugte Pronomen in der Ansprache der Studierenden und/oder die Aussprache ihrer Namen zu klären. Zu Ersterem kann sich beispielsweise zu Beginn einer Lehrveranstaltung eine **Pronomenrunde** eignen, in der alle Teilnehmer:innen ihre bevorzugten Pronomen mitteilen können (weitere Hinweise dazu siehe 3.2.1 Einstiegs- und Abschlussphase). Auch kann die Übernahme bevorzugter Pronomen in die **E-Mail-Signatur** o. Ä. ein wichtiges Signal an Student:innen sein, dass die Lehrperson sensibel ist im Umgang mit Geschlechtsidentitäten. Bei der richtigen (diversitäts- und kultursensiblen) **Aussprache von Namen** kann aufgrund von Sonderzeichen, der Schreibweise oder ungewohnten Buchstaben viel Unsicherheit entstehen, die im schlechtesten Fall zu Ausschlüssen von Personen führt, wenn beispielsweise Teilnehmer:innen nicht mehr angesprochen werden oder sich aus Diskussionen zurückziehen. Hier kann es helfen, Ausspracheprobleme (kontextbezogen) allgemein, anekdotisch oder direkt zu thematisieren.

Beispiele

Die Darstellung des Pronomens, mit dem man angesprochen werden möchte, kann in E-Mails in der Signatur hinter dem Namen genannt werden: „*Kim Müller (she/her)*“, „*Luca Schulz (er/ihn)*“ oder „*Judith Butler (they)*“ oder als P.S. unter dem Text, aber vor der Signatur: „*P.S.: Die Geschlechtsidentität von Menschen ist weder aus dem Aussehen noch aus dem Namen verlässlich abzuleiten. Mein Pronomen ist sie/ihr. Gerne können Sie mir mitteilen, wie ich Sie künftig ansprechen soll.*“

Link

- Neben den gewohnten Pronomen in der 3. Person Singular wie *er* oder *sie* gibt es eine Vielzahl an nicht-binären Pronomen wie beispielsweise *er:sie*, *sier* (auch *si*er*, *si_er*, *si:er*), *they* aber auch *mensch* oder wenn das Pronomen unbekannt ist oder nicht benutzt werden soll einfach ein *Vorname*. Einen umfassenden Überblick bietet das Nichtbinär-Wiki: <https://nibi.space/pronomen>.

2.2.3 Vermeidung von (negativ konnotierten) Fremdbezeichnungen

Generell sollten (negativ konnotierte) Fremdbezeichnungen für bestimmte Personengruppen vermieden werden. Hier ist es hilfreich, den Studierenden Raum für Selbstzuschreibungen zu geben – und diese dann auch zu nutzen. Dies kann auch *Othering*⁷ entgegenwirken. Dabei wird eine Grenze zwischen dem ‚Eigenen‘, dem ‚Wir‘ und dem ‚Anderen‘ gezogen. Die ‚Anderen‘ werden in *Othering*-Prozessen als homogene Gruppe konstruiert und auf bestimmte Merkmale und Eigenschaften reduziert. Gleichzeitig wird eine Hierarchisierung vorgenommen. Die Merkmale und Eigenschaften der ‚Anderen‘ werden dabei in der Regel als minderwertig konstruiert (für weitere Hinweise siehe z. B. Gärtner 2020; Glocal 2013: 13–15). Dabei soll Sprache aber auch in ihrer historischen Gewordenheit und im zeitlichen Entwicklungsprozess begriffen werden. Die Debatte um Begriffe und Kategorisierungen soll nicht in identitätspolitische Sprechverbote, Moralisierung und Polarisierung umschlagen. Grundsätzlich geht es darum, sensibel für die Wahl von (Fremd-)Anrufungen und Adressierungen zu sein und Studierende zum sensiblen Sprachgebrauch im Lehr-Lern-Setting einzuladen.

3. Praxis der Lehre

Im Folgenden wird auf Aspekte diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Lehr-Lerngestaltung bei der Vorbereitung (Kapitel 3.1), der Durchführung (Kapitel 3.2) und der Nachbereitung (Kapitel 3.3) von Lehrveranstaltungen genauer eingegangen.

3.1 Vorbereitung

Bei der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung werden Entscheidungen für deren Ausrichtung und den Ablauf getroffen. Dies umfasst die Festlegung von Zielen und Inhalten, die Reflexion über Erwartungen, Anforderungen und die Zusammensetzung der Gruppe der Teilnehmenden, die Auswahl von Materialien, die Vergewärtigung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Veranstaltung. Lehrveranstaltungen werden größtenteils von Dozierenden konzipiert, ohne die Gruppe der Teilnehmenden im Vorhinein zu kennen. Um in der Vorbereitungsphase Ausschlüsse und Diskriminierungen zu vermeiden, ist es sinnvoll, die **Seminarplanung mit dem Kollegium zu reflektieren und ebenso die Studierenden in den Prozess einzubeziehen**. Dazu erscheint es hilfreich, im Seminarplan **Handlungsspielräume vorab zu verankern**, um das starre Bild von *top-down*-Vorgaben und Hierarchien aufzubrechen und Mitgestaltung über die Inhalte zu erlauben. Eine Möglichkeit besteht darin,

⁷ *Othering* bezeichnet „einen Prozess, in dem Menschengruppen konstruiert und als ‚anders‘ beschrieben, benannt und dabei in ein hierarchisches Verhältnis zum ‚Eigenen‘ gebracht werden. Das ‚Andere‘ wird als Verkörperung dessen konstruiert, was aus der dominanten Perspektive das ‚Eigene‘ bzw. das ‚Wir‘ nicht ist“ (Grünheid/Nikolenko/Schmidt 2020: 213).

eine oder mehrere „**Jokerstunden**“ (Krämer/Hornstein/Ludwig 2016: 58) einzuplanen, in denen auch Studierende Inhalte einbringen oder andere wichtige im Seminar angestoßene Themen besprochen werden können. Darüber hinaus ist es zentral, die eigene gesellschaftliche und institutionelle Positionierung und deren Einfluss auf die Lehrsituation bei der Planung zu reflektieren (siehe 2.1 Reflexion der eigenen Position).

3.1.1 Inhalt/Curriculum

Eine umfangreiche **Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen einer Lehrveranstaltung** ist essentiell für die Lehrvorbereitung. Im Kontext von diversitätssensibler Lehre gilt es dabei, neben inhaltlicher, methodischer oder theoretischer Wissensvermittlung auch die Frage der Diversitätssensibilität als ein Lernziel mitzudenken. Dies beinhaltet in erster Linie die Schaffung eines (Lehr-Lern-)Settings, in dem die Reproduktion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen konstruktiv thematisiert und bearbeitet werden kann. Leitend kann hier das Konzept der **Fehlerfreundlichkeit** nach Goel (2016) sein. Es geht davon aus, „dass nicht das perfekte Gelingen von Allem zum Ausgangspunkt genommen werden kann, sondern eingeplant wird, dass Dinge anders laufen als geplant, und verhindert wird, dass diese ‚Fehler‘ zu nicht reversiblen negativen Ereignissen führen“ (ebd.: 42). Diese Grundhaltung kann Orientierung geben bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Atmosphäre und der Etablierung gemeinsamer Verhaltensregeln. Problematische Handlungen und Äußerungen können aus dieser Sicht immer erfolgen; wichtig ist, sich mit ihnen gemeinsam konstruktiv auseinanderzusetzen. Eng verbunden mit dem Konzept der Fehlerfreundlichkeit ist Kritikfähigkeit als eine weitere diversitätssensible und diskriminierungskritische Handlungskompetenz.

Die eigene Erwartungshaltung sollte schon zu Beginn mitgedacht werden, wenn Inhalte in einem Seminarplan o. Ä. dargelegt werden, ohne die Teilnehmenden zu kennen. Folgende Fragen stellen sich daher bei der **Curriculumsentwicklung**:

- An wen richtet sich die Lehrveranstaltung?
- Werden Sie über Minderheiten oder stigmatisierte Gruppen im Seminar sprechen? Wie kann das sensibel geschehen?

Dozierende im IMIB sollten sich darüber bewusst sein, dass die Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen eine heterogene Gruppe bilden: Die Studierenden bringen **unterschiedliche disziplinäre Hintergründe und Wissensstände** mit, haben sich unterschiedlich intensiv mit Diskriminierungen, der Reflexion von Privilegien sowie verschiedener Positionierungen im Allgemeinen befasst. Daher ist es im Kontext diversitätssensibler Lehre wichtig, sich die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden bewusst zu machen und diese zu berücksichtigen, sodass eine erfolgreiche Teilnahme für alle Studierenden grundsätzlich ermöglicht wird. Wichtige Fragen sind in diesem Zusammenhang:

- Wie können unterschiedliches Wissen und Erfahrungen in die Lehrveranstaltung mit einbezogen werden?
- Welche Anforderungen werden vorausgesetzt, wenn z. B. Leistungsnachweise festgelegt werden?

Hier gilt es, sich zu fragen, ob Studierende mit *Care*-Tätigkeiten, mit bestimmten körperlichen Beeinträchtigungen, BA- und MA-Studierende, im deutschen oder im europäischen/internationalen Hochschulkontext sozialisierte Personen, sowie Menschen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und Erfahrungen mitgedacht werden.

In der Vorbereitung sollte darüber nachgedacht werden, wie ein Kontext geschaffen werden kann, in dem möglichst wenige Ausschlüsse stattfinden. Das erfordert eine **Reflexion der Lehrperson über die**

eigenen Privilegien. Welche bringen Sie mit? Und mit welchen Ausschlüssen haben Sie sich vielleicht noch nie oder bislang unzureichend auseinandergesetzt? (siehe 2.1 Reflexion der eigenen Position). Die Reflexion kann auch als didaktische Übung oder Intervention eingesetzt werden. Je nach Zusammensetzung der Teilnehmenden einer Lehrveranstaltung können unterschiedliche (homogene oder heterogene) Erfahrungshintergründe aufgrund von (un)sichtbaren Positionierungen und Wechselwirkungen von Kategorisierungen relevant sein oder relevant gemacht werden. Die Reflexion der eigenen Positionierung ist insofern ein kontinuierlicher, relationaler und interaktiver Prozess.

Beispiel

Bei der Reflexion über die Zusammensetzung der Teilnehmenden gilt es zu überlegen, wer ausgeschlossen wird. Wenn die Veranstaltung z. B. über *Agency* von geflüchteten Männern und Frauen spricht, werden nicht-binäre Menschen nicht erwähnt, als würden sie nicht existieren. Welchen Eindruck hinterlässt dies bei den Teilnehmenden der Veranstaltung?

Praktische Einstiege zur Reflexion über Privilegien

- Liste von Privilegien aufgrund des Weißseins: McIntosh, Peggy (1989): „White Privilege. Den unsichtbaren Rucksack auspacken.“ Online: <https://www.ende-gelaende.org/wp-content/uploads/2021/07/McIntosh-White-Privilege.pdf>.
- Vortrag mit Fokus auf dem Erkennen weißer Privilegien: TED Talk von Peggy McIntosh: „How to recognize your white privilege – and use it to fight inequality.“ Online: https://www.ted.com/talks/peggy_mcintosh_how_to_recognize_your_white_privilege_and_use_it_to_fight_inequality.
- Zusammenstellung einer Liste weißer Privilegien in Anlehnung an Peggy McIntosh: Ogette, Tupoka (2017): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast Verlag (besonders 67ff).
- „Thesenliste“ und „Fragebogen“ zur Auseinandersetzung mit weißen Privilegien: Wollrad, Eske (2005): Materialien für die antirassistische Arbeit. In: Dies.: Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 189–194.
- Ein Buch über weiße Zerbrechlichkeit und die Schwierigkeiten, die weiße Menschen haben, sich mit ihren weißen Privilegien und Rassismus zu beschäftigen: DiAngelo, Robin (2019): *White Fragility. Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. London: Beacon Press. Siehe auch: „Robert DiAngelo discusses ‘white fragility‘“. Online: <https://youtu.be/45ey4jgoxeU>.
- Rauschenberger, Pia/Thu Tran, Trang (2019). „Psychologie und Privilegien: Die unangenehme Wahrheit sozialer Ungerechtigkeit.“ Deutschlandfunk Kultur, 27. Juni. Online: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/psychologie-und-privilegien-die-unangenehme-wahrheit-100.html>.
- Kurze „Checkliste“ zu Privilegien aus intersektionaler Perspektive: <https://www.buzzfeed.com/re-gajha/how-privileged-are-you>.
- Das Magazin ROSAMAG bietet eine Liste zum Privilegien-Check in Bezug auf Klasse. ROSAMAG (2019). Check deine Privilegien: Arbeiter*innenkind vs. Akademiker*innenkind. Online: <https://rosa-mag.de/check-deine-privilegien-arbeiterinnenkind-vs-akademikerinnenkind/>.
- Liste zur Reflexion über Ableism/Körper ohne Behinderung: https://notesfromanaspiringhumanitarian.com/wp-content/uploads/2015/08/able_bodied_privilege.pdf.
- Privilegien-Check durch „Power Flower“: <https://dpsg.de/de/selbsteinschaetzungsuebung-privilegien-blume-oder-was-fuer-vorteile-habe-ich-im-leben>. Die Übung kann individuell oder in Gruppen stattfinden, um die eigene gesellschaftliche Positionierung mit Blick auf die Intersektion unterschiedlicher Kategorien zu reflektieren.

Ziel des Curriculums sollte die **Vermittlung von Pluralität und Multiperspektivität von Wissen** sein. Daran schließen sich Fragen zur Auswahl von Veranstaltungsthemen, Kontext, Autor:innen, Theorie(n) und Methode(n) an.

Beispiele

- Räumlich/geografisch: internationale Perspektiven/Regionen aus dem Globalen Süden statt (nur) westliche, europäische oder eurozentrische Perspektiven.
- Autor:innen, die akademisch in Institutionen des Globalen Südens/nicht-westlich sozialisiert sind und nicht-westlich markierte Autor:innen.
- Kritische, post-, anti-, oder dekoloniale Theorien/Methoden, um eurozentrische/weiße/westlich dominante Theorien/Methoden zu hinterfragen bzw. zu dezentrieren.
- Der Gegenstand wird aus gendersensibler Perspektive betrachtet, um Perspektiven jenseits der männlichen aufzunehmen (Werden Texte von, mit und über Frauen* oder LGBTIQ-Personen gelesen?).
- Abseits von akademisiertem Wissen bezieht vermitteltes Wissen auch Bewegungswissen und aktivistisches Wissen mit ein (Welche sozioökonomische Gruppe oder welches Milieu wird in der Veranstaltung (nicht) thematisiert? Welche Rolle spielen ökonomische und kulturelle Ressourcen?).

Mit Blick auf die Festlegung von zu lesender Literatur: Was ist **Pflicht- und was Ergänzungsliteratur**? Und welche (Macht- und Wissens-)Hierarchien werden durch diese Aufteilung produziert?

Bei der **Wissensvermittlung** sollte es immer auch um die Förderung einer **wissen(schaft)skritischen Haltung und Kritikfähigkeit** unter Studierenden gehen. Die inhaltliche Gestaltung des Seminars und die Auswahl von Themen oder Texten sollten daher Fragen des **wissenschaftlichen Standpunktes** (wer hat was wann warum und wie erforscht?) und damit verbundene **wissenschaftliche Kontroversen und Aushandlungen** umfassen (vgl. Ermert 2016b): Wie ist das Thema, der Text oder das Material verortet? Handelt es sich um hegemoniales oder marginalisiertes Wissen? Welche (impliziten und expliziten) Annahmen leiten einen (vermeintlich ‚neutralen‘ oder ‚objektiven‘) Text und worin liegen dessen wissenschaftliche Grenzen (vgl. ebd.)?

Zusätzlich ist die Reflexion über die Frage, was im Kontext der Veranstaltung überhaupt als ‚Wissen‘ gilt, essentiell (für nähere Erläuterungen siehe Krämer/Hornstein/Ludwig 2016: 51):

- Woher kommt das zu vermittelnde Wissen?
- Welches Wissen erkennen Sie für sich und andere in der Lehrveranstaltung als (nicht) relevant an?
- Welche Wissensformen werden zugelassen, die z. B. eng mit persönlichen Erfahrungsschätzen verwoben sind (vgl. ebd.)?

Wird beispielsweise persönliches Erfahrungswissen zugelassen, lernen Studierende ihr eigenes Wissen, welches sie bereits mitbringen, als relevantes Wissen kennen – auch wenn die Fachsprache dazu möglicherweise noch fehlt („Ich weiß etwas, es ist nur noch nicht akademisch übersetzt.“).

Link

- Initiative „Why is my curriculum white?“ der University Bath: <https://www.youtube.com/watch?v=BqRHVdChZMQ>.

In welcher/welchen **Sprache/n** bieten Sie die Lehrveranstaltung an – und wen schließen Sie damit potenziell aus? Dabei muss zwischen Text- und Seminarsprache differenziert werden. Die sprachlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sollten bereits in der **Veranstaltungsankündigung transparent** gemacht werden. Veranstaltungstitel sind (auf Stud.IP) auf Deutsch und Englisch zu formulieren.

3.1.2 Materialien

Neben Texten werden in Lehrveranstaltungen in der Regel eine Vielzahl unterschiedlicher Materialien eingesetzt, z. B. PowerPoint-Folien, Handzettel, Videos, Podcasts, Homepages, journalistische Texte, politische Programme, Gesetzestexte o. Ä. Aus diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Perspektive sollten neben wissenschaftlichen (Fach-)Texten **vielfältige (empirische) Quellen und Materialien** zum Gegenstand einer Lehrveranstaltung diskutiert werden. Damit werden Studierende eingeschlossen, die mit wissenschaftlichen Texten (noch) kaum vertraut sind. Zudem lernen Studierende, sich mit verschiedenen Textsorten und Materialien wissenschaftlich und analytisch auseinanderzusetzen. Zentral ist hierbei eine Reflexion über die Auswahl von Materialien:

- Wird die Diversität von Menschen mit den Repräsentationen und der Text- bzw. Bildsprache in den Materialien abgebildet oder werden Stereotype verfestigt? Werden die Zuschreibungen und dahinter liegende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in der Lehrveranstaltung didaktisch aufgegriffen und selbst zum Thema gemacht?
- Kommen marginalisierte oder vulnerable Gruppen mit ihren Perspektiven und Erfahrungen in den Materialien **selbst** zu Wort – oder wird nur ‚über‘ sie gesprochen?
- Denkt die Lehrperson darüber nach, inwieweit die eigene Positionierung dazu beiträgt, dass bestimmte Perspektiven ausgeschlossen werden?
- Reproduzieren die herangezogenen Materialien den (durch Machtverhältnisse) etablierten Kanon einer Disziplin oder stellen sie verbreitete Normen in Frage (vgl. Ermert 2016b: 7–8)?
- Zeigen die Materialien neue Perspektiven und Beispiele auf, die mehr Vielfalt widerspiegeln?
- Enthalten die verwendeten Materialien rassistische Begriffe (z. B. das N*-Wort) und wie wird damit umgegangen?

Neben einer kritischen Reflexion über das verwendete Material ist es gleichzeitig wichtig, bestimmtes Wissen nicht zu essentialisieren, sondern vielfältige Perspektiven einzubringen. Bei **Referaten oder Präsentationen von Studierenden** empfiehlt es sich, in einem **Vorgespräch in der Sprechstunde** rechtzeitig die verwendeten Materialien abzustimmen.

Weiterhin sind Fragen der **Darstellung** leitend für die Vorbereitung des Materials. Dieses sollte **barrierefrei gestaltet und zugänglich** sein, d. h. möglichst kontrastreich, mit Bildbeschreibungen hinterlegt, Schrift- und Bildgröße sowie Tonqualität berücksichtigend. Dies gilt es, besonders auch für die **digitale Lehre** mitzudenken, da hier audio-visuelle Elemente ein größeres Gewicht haben. Ein klarer Textaufbau und serifenlose Schriftarten (z. B. Arial, Calibri) sind beispielsweise von *Screenreadern* besser lesbar. PDFs sollten barrierefrei erstellt werden, visuelle Informationen/Bilder im Seminar verbalisiert, beim Abspielen von Videos auf z. B. YouTube die Untertitelfunktion genutzt und auf Hintergrundbilder auf Folien verzichtet werden.

Link

- Um barrierefreie PDFs zu erstellen bietet die Universität Potsdam umfassende Hilfestellungen und eine Checkliste: <https://www.uni-potsdam.de/de/digitale-barrierefreiheit/barrierefreie-dokumente/pdf>.

3.1.3 Rahmenbedingungen

Neben der inhaltlichen Gestaltung der Lehrveranstaltung sollten organisatorische, technische und praktische Rahmenbedingungen der Lernumgebung rechtzeitig und unter diversitätsbewussten Gesichtspunkten geklärt werden. Dabei stoßen Lehrende meist an begrenzende institutionelle Strukturen. Hier gilt es, Handlungsspielräume auszuloten.

- **Wo** findet die Lehrveranstaltung statt? Lehrende sollten sich während der Vorbereitungsphase über die Lage und die Ausstattung des Veranstaltungsraums informieren. In den Blick genommen werden sollten dabei Aspekte wie z. B. Barrierefreiheit, Zugangsmöglichkeiten, Licht- und Platzverhältnisse, um ggf. auf besondere Anforderungen aus der Lerngruppe reagieren zu können. Didaktische Methoden können im Seminarverlauf durch das passende Arrangement von Tischen und Stühlen (sofern möglich) besser umgesetzt werden. So bieten sich beispielsweise Stuhlkreise für Gruppenarbeitsphasen an. Für die digitale Lehre gilt eine kritische Reflexion der Voraussetzungen für barrierefreie Zugänge zu digitalen Plattformen und Online-Tools (z. B. entsprechende Endgeräte, stabile Internetverbindung). Diese Aspekte sowie persönliche Umgebungen sind auch bei der Einladung zum Einschalten der Kamera in Online-Veranstaltungen mitzudenken.
- **Wann** finden die Lehrveranstaltungen und Prüfungen statt? Haben alle Studierenden die Möglichkeit, daran teilzunehmen oder werden z. B. Gruppen, die Lohn- oder *Care*-Arbeit nachgehen oder auf den ÖPNV oder (Kinder-)Betreuungsangebote angewiesen sind, durch die Uhrzeiten oder Tage ausgeschlossen? Werden religiöse Feiertage berücksichtigt (siehe z. B. interkulturelle bzw. interreligiöse Jahreskalender)? Ggf. können flexible Anwesenheitsregelungen ausgehandelt werden.

Link

- Informationen für Alleinerziehende, pflegende Angehörige, (Kinder-)Betreuungsangebote usw. bietet der Familienservice der Universität Osnabrück: <https://www.uni-osnabrueck.de/universitaet/organisation/familien-service/>.

3.2 Durchführung

Im Folgenden wird auf die Durchführung der Einstiegs- und Abschlussphase (Kapitel 3.2.1), ausgewählte didaktische Methoden (Kapitel 3.2.2) und die Interaktion bzw. Kommunikation und den Umgang mit Konfliktsituationen aus diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Sicht (Kapitel 3.2.3) eingegangen.

3.2.1 Einstiegs- und Abschlussphase

In der **Einstiegsphase** können gemeinsam produktive Grundlagen gelegt werden, um die Lehrveranstaltung diversitätssensibel und diskriminierungskritisch zu gestalten und Konfliktsituationen vorzubeugen. Neben der Vorstellung von Lernzielen, Inhalten und Ablauf der Lehrveranstaltung sowie den Leistungsanforderungen und Teilnahmebedingungen bietet die erste Sitzung die Möglichkeit, einen **Überblick über die Interessen, Bedürfnisse und Kenntnisstände der Studierenden** zu gewinnen und **ggf. davon ausgehend Anpassungen** im Seminarplan vorzunehmen bzw. diese in der weiteren Planung zu berücksichtigen. Außerdem sollten Lehrende kommunizieren, wie sie bei Fragen oder Problemen kontaktiert werden können. Den Studierenden sollte die Botschaft vermittelt werden, dass sie die Dozent:innen bei Herausforderungen und spezifischen Bedürfnissen auf jeden Fall erreichen können. In den Sprechstunden können beispielsweise Ersatzleistungen bei unvermeidbaren Abwesenheiten

ten, Bedarfe mit Blick auf Barrierefreiheit oder der Wunsch, auf eine bestimmte Weise in der Lehrveranstaltung adressiert zu werden, vertraulich besprochen werden (siehe 2.2 Sprache). Das trägt zum Abbau von Diskriminierung bei. Auch empfiehlt es sich, frühzeitig und proaktiv auf professionelle institutionelle Unterstützungsstrukturen und -angebote im universitären Umfeld hinzuweisen (z. B. durch Informationsmaterialien und Verweis auf Ansprechpersonen), die die Studierenden bei Fragen zusätzlich aufsuchen können, z. B. zum Thema Vereinbarkeit, Nachteilsausgleich, Finanzierung des Studiums, bei psychologischen oder sozialen Problemen, Diskriminierungserfahrungen etc. (siehe 3.3 Nachbereitung). So erhalten die Studierenden das Signal, dass der dozierenden Person unterschiedliche Lebenssituationen und Bedürfnisse bewusst sind.

Zu Beginn des Seminars ist es wichtig, dass sich Lehrende und Studierende kennenlernen. Das kann z. B. über eine **Vorstellungsrunde** erfolgen, in der die Studierenden neben ihrem Namen, ihrem Studienfach und der Semesterzahl auch ihre persönlichen Gründe/Motivationen für die Veranstaltungsbelegung nennen. Möglich ist auch die eigene Positionalität (z. B. in Bezug auf Privilegien oder Benachteiligungen) als Lehrperson – und diejenigen Aspekte, die als für das Seminar relevant erachtet werden – explizit zu machen und bewusst zu teilen. Auch Studierende können an dieser Stelle ermuntert werden, sich darüber persönlich (nicht im Plenum) Gedanken zu machen (siehe auch Reflexion über Privilegien in Kapitel 3.1.1 Inhalt/Curriculum).

Beispiel

Eine Methode zum **diversitätssensiblen Kennenlernen** zu Beginn einer Lehrveranstaltung ist die **Namen- und Pronomenrunde**. Teilnehmende haben hier die Möglichkeit, den Namen und, wenn sie mögen, das Pronomen zu nennen, mit dem sie in der Lehrveranstaltung angesprochen werden möchten. Alternativ kann die Mitteilung der Ansprache auch anonym über eine Blanks-Teilnehmendenliste erfolgen, in der die Teilnehmenden ihre gewünschte Ansprache für die/den Dozierende:n diskret äußern können, ohne ungewollte *Outing-* oder *Otherring-*Situationen im Lehr-Lern-Geschehen (z. B. durch falsch ausgesprochene Namen oder die Verwendung falscher Pronomen beim Abfragen der Anwesenheit oder dem Aufrufen) herzustellen. Wenn die Lehrperson ihre eigene gewünschte Ansprache bei der Selbstvorstellung explizit macht, signalisiert sie gleichzeitig Sensibilität für das Thema.

Links

- Broschüre zur Pronomenrunde von der Akademie der bildenden Künste Wien (2019): „trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen gestalten.“ Online: https://www.academia.edu/45657397/trans_inter_nicht_bin%C3%A4r_Lehr_und_Lernr%C3%A4ume_an_Hochschulen_geschlechterreflektiert_gestalten.
- „Studienportfolio“ der Universität Bremen, um Bedürfnisse der Studierenden zu Semesterbeginn kennenzulernen: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/toolbox-hochschullehre/Inhaltsgrafiken/3_Durchfuehrung/3.2.2_Auf_Studierende_reagieren/Studienportfolio.pdf.
- Methode „Namen- und Pronomenrunde mit Ball“: <https://www.sichtbar-sportlich.de/wp-content/uploads/2019/09/Methode-Namen-und-Pronomenrunde-mit-Ball.pdf>.

Ebenfalls sollten sich Lehrende und Studierende in der ersten Sitzung über eine **konstruktive Lernatmosphäre für alle** verständigen, indem eine Austauschrunde über **Kommunikationsregeln** und den **gemeinsamen Umgang** in der Gruppe angestoßen wird. Die Teilnehmenden können ihre Ideen, Bedürfnisse und Wünsche einbringen und gemeinsam mit der Lehrperson Regeln für den Umgang miteinander in Form einer **Vereinbarung** (informelle Verpflichtung) festhalten. Auch die Lehrperson kann ihre Wünsche äußern und deutlich machen, welches Verhalten sie nicht duldet. Das Konzept der Fehlerfreundlichkeit (siehe 3.1.1 Inhalt/Curriculum) kann hier verankert werden. Die „Verwendung von gewaltvollen Fremdzuschreibungen“ (Krämer/Hornstein/Ludwig 2016: 49) sollte unbedingt vermieden werden. Stattdessen sollten von Diskriminierung betroffene Teilnehmende (ergänzend zur Namen- und Pronomenrunde) ihre Bedürfnisse bei für sie sensiblen Themen äußern und Selbstbezeichnungen für Gruppen gewählt werden, die in der Lehrveranstaltung relevant sein können (vgl. ebd., siehe 2.2 Sprache). Auf die gemeinsam erstellte Vereinbarung kann dann im Laufe der Lehrveranstaltung verwiesen werden, z. B. wenn sich Konfliktsituationen anbahnen.

Zu Beginn des Semesters sollten Lehrende das **Curriculum ausführlich vorstellen und die (Themen- und Literatur-)Auswahl sowie die dahinter liegenden Entscheidungskriterien (und mögliche Lücken oder Ausschlüsse) transparent** machen. Dabei sollte Studierenden Raum gegeben werden, sowohl alternative Vorschläge zu bestimmten Themen oder Schwerpunkten einzubringen, ebenso wie Kritik zu äußern, um ggf. Anpassungen vorzunehmen. „Jokerstunden“ (Krämer/Hornstein/Ludwig 2016: 58) bilden eine weitere Möglichkeit, um **studentische Mitgestaltung** zu gewährleisten (siehe 3.1 Vorbereitung).

Zur **Abschlussphase** einer Lehrveranstaltung gehört eine **Zusammenfassung der diskutierten Inhalte, die auch auf Lücken hinweist und Raum für eine kritische Reflexion des Themas** bietet. Lehrende sollten Zeit für offene Fragen und Ungeklärtes einplanen. Das gemeinsam Erarbeitete sollte rasch für alle zugänglich gemacht und dies auch entsprechend kommuniziert werden (z. B. durch Hochladen von Seminardokumentationen auf StudIP, entsprechendes Verteilen von Dokumenten). Außerdem bietet der Veranstaltungsabschluss – neben den *Classroom Assessment Techniques* (CATs) im Seminarverlauf – die Möglichkeit, eine ausführliche **Rückmeldung von Studierenden** zur Veranstaltungsgestaltung zu erhalten (siehe Abschnitt 3.3.2 Evaluierung) und auf die **Prüfungsleistungen vorzubereiten**, indem besonders die Bewertungskriterien transparent gemacht werden (siehe Abschnitt 3.3.3 Prüfungsleistungen).

3.2.2 Didaktische Methoden

Der Einsatz von didaktischen Methoden dient dazu, den Lernprozess zu fördern, das Aneignen, das Anwenden und den Transfer von Wissen zu unterstützen und fachliche und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Durch herausfordernde aber erreichbare Lernaufgaben sollen Studierende Selbstwirksamkeit und Autonomie erfahren und mittels Feedback und Prüfung einen individuellen Lernfortschritt erzielen. Didaktische Lernarrangements sind immer je nach Zusammensetzung der Teilnehmenden und nach Lernziel zu wählen. Studierende kommen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Lehrveranstaltungen, z. B. hinsichtlich präferiertem Lernstil, Lernerfahrungen, Lerngeschwindigkeiten, Bedarfen, Motiven, Interessen, Einstiegskenntnissen und -kompetenzen. Um diese **Binnendifferenzen zu berücksichtigen**, sind **abwechslungsreiche Lehr-Lern-Formate (Methodenmix)** mit variierenden didaktischen Zugängen zum Thema sinnvoll und notwendig. Ein bekannter diversitäts- und

inklusionssensibler methodischer Ansatz ist das **Universal Design for Learning (UDL)** (für weitere Informationen siehe z. B. Burgstahler 2013; La/Dyjur/Bair 2018).

Die Lehrenden sollten grundsätzlich erklären und transparent machen, warum sie bestimmte **methodische Formate** gewählt haben und erläutern, welche Kompetenzen aus diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Sicht hierdurch gefördert werden, um (mehr) Verständnis und Reflexion zum Thema anzustoßen. Es können **Wahlmöglichkeiten** gegeben (z. B. zu Austausch- oder Präsentationsformen) und diese zur Diskussion gestellt werden, um Studierende aktiv in den Gestaltungsprozess einzubeziehen und auf konkrete Bedarfe oder Schwierigkeiten besser eingehen zu können.

Es gibt mehrere Formate des gemeinsamen aktiven Lernens, die auch in Hinblick auf diversitätssensible und diskriminierungskritische Lehr-/Lerngestaltung – und je nach Setting und Lehrstil – sinnvoll und förderlich sein können, wie Exkursionen, projektorientiertes Arbeiten oder problemorientiertes Lernen (POL). Auch kooperative und partizipative Lehr-Lern-Formate sowie forschungsnahes Lernen/Lehren bieten sich an:

In **kooperativen, kollaborativen oder partizipativen Lehr-Lern-Formaten** beispielsweise werden alle Studierenden angesprochen und es wird gemeinsam neues Wissen entwickelt (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2014: 146). Aufgrund der Diversität der Studierenden wird der gemeinsame Lernprozess durch vielfältige Perspektiven, Kenntnisse und Erfahrungen befruchtet. Unterschiede können in der Gruppe kompensiert oder reflektiert werden (vgl. Universität Wien o. J.: 2). Zudem werden Kompetenzen wie Konfliktlösungs- und Kritikfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit und soziale Kompetenzen gefördert. Beispiele für diese kollaborativen Formate sind Lern- oder Arbeitsgruppen, (Klein-)Gruppenarbeit, *Peer-Learning*, *Peer-Feedback*, *Peer-Tutoring*, kollegiales Lernen oder *Communities of Practice*.

Forschungsnahes Lernen/Lehren bietet sich an, um an einem Thema, einer Problem- oder Fragestellung gemeinsam zu arbeiten und sowohl wissenschaftliche als auch praxisorientierte Erkenntnis(se) zu gewinnen, z. B. in einem studentischen Forschungsprojekt, einem Forschungslabor oder einer Forschungswerkstatt. Dies „ermöglicht [die] akademische Sozialisation durch das Einüben von fachlichem Denken, Handeln sowie von Wissenschaftssprache und fördert Erfolgserlebnisse sowie (fachliches) Selbstvertrauen“ (Universität Wien o. J.: 2). Die Veranstaltung kann mit Posterpräsentationen, einer Studierendenkonferenz oder studentischen Publikationen abschließen und so der Nutzen des forschungsnahen Lernens/Lehrens direkt erfahrbar werden.

Link

- Satilmis, Ayla (2019): Forschendes Lernen mit und zu Diversität. In: Kaufmann, Margit E./Satilmis, Ayla/Mieg, Harald A. (Hrsg.): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–58.

Ausgewählte weitere Formate:

1-2-3-Methode	<i>Think-Pair-Share</i> – Zuerst Einzelarbeit (z. B. selbstständige schriftliche Bearbeitung der Fragestellung), dann Teamarbeit mit Sitznachbar:in zur Diskussion der Ergebnisse, dann Gruppenarbeit z. B. durch vertiefte Diskussion in 3er-Teams, danach das Zusammentragen der Ergebnisse der Kleingruppen im Plenum. Mit dieser Methode werden unterschiedliche Lerntypen angesprochen.
Expert:innentisch	Gruppenpuzzle – In verschiedenen Gruppen wird unterschiedliches Wissen gemeinsam erarbeitet („Expert:innengruppen“). Anschließend werden die Gruppen neu gemischt, dass sie aus je einem:r Vertreter:in einer „Expert:innengruppe“ besteht, die das erworbene Wissen an die anderen weitergeben kann. Bietet sich besonders an, um neue Inhalte in Teilgruppen zu erarbeiten (siehe „Puzzlegruppenarbeit“ in Hoffmann/Kiehne 2016: 65).
Freewriting	Eigene Gedanken und Assoziationen ohne Absetzen der Hand ‚runterzuschreiben‘ fördert kreatives, freies Denken zu einem thematischen Impuls; stimuliert die Reflexions-, Konzentrations- und Ausdrucksfähigkeit. Geeignet als stille Einzelarbeit vor oder nach einer Diskussions- oder Inputphase.
Lernportfolio	Strukturiertes Zusammentragen und Analysieren von Lernfortschritten als unbenotete Leistung, z. B. zum Veranstaltungsabschluss 8-10 Seiten einreichen oder vor/nach jeder Sitzung für 5-10 Minuten aufschreiben: Was hat mich bewegt? Was sind offene Fragen? Was ist hängengeblieben (vgl. Linde/Auferkorte-Michaelis 2014: 147)?
Lerntagebuch	Fördert die Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit, mehr Bewusstsein für die eigenen Lernfortschritte und die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gelernten (vgl. ebd.).
Lernvertrag	Individuelle ‚Vereinbarung‘ zwischen Lehrenden und Studierenden hinsichtlich der persönlichen Lernbedarfe und Lernziele in der Lehrveranstaltung. Fördert das selbstständige Lernen und die Beobachtung des eigenen Lernfortschritts (vgl. ebd.).
Stationenlernen	Markt der Möglichkeiten – An mehreren begehbaren Stationen werden Aufgaben/Übungen oder Ergebnisse an Info-Tischen oder Plakaten ausgestellt. Die Studierenden können selbstgesteuert die (Teil-)Aufgaben erarbeiten oder Ergebnisse gemeinsam durch lockere <i>Peer-to-Peer</i> -Gespräche diskutieren (siehe „Infomarkt“ in Hoffmann/Kiehne 2016: 40).

In der Lehr-Lern-Situation lässt sich Lernen durch die Interaktion und Kommunikation in der Gemeinschaft der Studierenden als „soziales Handeln“ (Eggers 2016a: 61) verstehen. Bei Gruppenarbeiten sollte die **Gruppenbildung** daher nicht unbedingt den Studierenden überlassen werden. Denn: Studierende bringen unterschiedliche Sozial- und Selbstkompetenzen und -reflexion mit, so dass Stereotypisierungen und ungewünschte Gruppendynamiken wie Tendenzen zur Homogenisierung, Hierarchisierung und Konkurrenz innerhalb oder zwischen Gruppen – und entlang gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse – den Lernprozess beeinträchtigen können (vgl. HAW Hamburg: 34). Es ist ratsam, Gruppen gezielt und systematisch inklusiv zu bilden, z. B. in Bezug auf Thema, Medien, Methode/Didaktik, theoretischen Ansatz, o. Ä. Nach Leistungs- oder ‚Wissensstand‘ zu sortieren, ist unter Bedingungen einer heterogenen Studierendenschaft wenig sinnvoll. Wenn dennoch nach Lernvoraussetzungen oder ähnlichen Lerninteressen differenziert werden möchte, schlagen Linde und Auferkorte-Michaelis (2014) vor, danach zu sortieren, „wer vom Unterricht profitiert und wer nicht. Diejenigen, die nicht vorwärtskommen – unabhängig vom Ausgangspunkt – bedürfen anderer Angebote“ (ebd.: 150).

Digitale Lehre

Die genannten Formate lassen sich teilweise in die digitale Lehre übertragen, teilweise sind Anpassungen notwendig. Wichtig ist zu berücksichtigen, dass die sozialen Aspekte der Lehre (und des gemeinsamen Lernens) im digitalen Setting erschwert sind. Ein entsprechender Methodeneinsatz kann helfen, dies aufzufangen und Möglichkeiten des gegenseitigen Kennenlernens, des Austauschs und der Reflexion zu schaffen. Eine Option sind ausführliche Vorstellungsrunden, Kleingruppen- oder Tandemarbeiten in *Breakout*-Räumen sowie das Signalisieren der Ansprechbarkeit der Lehrperson bei Fragen und Herausforderungen. Mit dem Ansatz des **Blended Learning** werden Präsenzlernen und selbstorganisiertes Lernen sowie digitale, nicht-digitale und hybride Lernräume bewusst verbunden, um unterschiedliche Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen anzusprechen. Durch Präsenzangebote können Studierende sich z. B. leichter vernetzen und Kontakte knüpfen, während digitales Lernen stärker selbstgesteuert sein kann.

Links

- Weitere allgemeine Lehrmethoden: Hoffmann/Kiehne (2016): „Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader.“ Online: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen_hochschullehre.pdf.
- Materialien und Anregungen zur digitalen Lehre finden sich unter Hochschuldidaktik Online, „Schatzkiste Digitale Lehre“: <https://hochschuldidaktik-online.de/schatzkiste-digitale-lehre/>.
- „Handreichung für eine diversitätsbewusste digitale Lehre“ der Goethe Universität Frankfurt a.M. (2020): https://www.uni-frankfurt.de/92255827/2020_04_29_DiversitDigitaleLehreHandreichung.pdf.
- „Code of Conduct: Regeln für digitale Lehrveranstaltungen an der Freien Universität Berlin“: https://www.fu-berlin.de/universitaet/profil/studium_lehre/code-of-conduct/index.html.
- Zentrum für Digitale Lehre, Campus-Management und Hochschuldidaktik, Universität Osnabrück: https://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/digitale_lehre.html.

3.2.3 Interaktion/Kommunikation und Umgang mit Konfliktsituationen

Für eine diskriminierungskritische und diversitätssensible Lehr-Lern-Situation ist die Gestaltung der Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrperson und Studierenden sowie unter Studierenden entscheidend. Diskriminierungs- und Konfliktsituationen können grundsätzlich unter Studierenden aber auch zwischen Lehrperson und Studierenden (in beide Richtungen) auftreten. Die folgenden Ausführungen reflektieren primär den Umgang mit Konfliktsituationen unter Studierenden. Einige Punkte treffen aber auch auf die anderen Konfliktkonstellationen zu.

Damit Konflikte und Spannungen in der Lehrveranstaltung für den Lernprozess produktiv genutzt werden können, empfiehlt es sich, frühzeitig eine offene, wertschätzende und anerkennende **Diskussions- und Fragekultur** zu etablieren (siehe 3.1 Vorbereitung). Verständnisschwierigkeiten und Probleme sollten ernst genommen und, wenn möglich, gemeinsam gelöst werden. Dies beinhaltet auch ein Lehr-Lern-Setting zu bilden, in dem Studierende auf vulnerable Situationen und Diskriminierung hinweisen können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen (vgl. Eggers 2016b: 11).

Lehrende prägen mit ihren **eigenen (Nicht-)Thematisierungen, Frage- und Problemstellungen** (und damit verbundenen Normalitätserwartungen), der **Moderation der Diskussion und der (Nicht-) Intervention** im Seminargeschehen die Lehr-Lern-Atmosphäre mit, was ein- oder ausschließend wirken kann (vgl. Universität Freiburg 2017: 8). Selbstreflexivität darüber, was das eigene professionelle Handeln ausmacht, ist notwendig. Eine Herausforderung besteht im **Sprechen über Diskriminierung und Privilegien**. Satilmis (2019) rät dazu, das Thematisieren von z. B. den eigenen Privilegien **bewusst mit Humor, positiven Beispielen und Leichtigkeit sowie Erfahrungen aus dem persönlichen Alltag** zu verbinden, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und das Thema bearbeitbar zu machen.

Lehrende sollten darauf achten, in Diskussionen **Redebeiträge** zu würdigen, und durch eine ausgewogene **Redezeit** und **Redereihenfolge** eine Beteiligung aller Studierenden zu fördern. Dies umfasst klare Melderegungen, besonders in der digitalen Lehre, wenn die Hemmschwelle zur aktiven Beteiligung unter Studierenden als hoch eingeschätzt wird. Um Gelerntes besser erschließen zu können, sind Verknüpfungen zum persönlichen Alltag und den eigenen Erfahrungen wichtig. Studierende sollten deswegen ermutigt werden, eigene Erfahrungen (z. B. migrantisch situiertes Wissen) einzubringen. Jedoch sollten **Studierende nicht stigmatisierend als Teil einer (vermeintlich homogenen) Gruppe markiert und auf eine ‚Betroffenenperspektive‘ reduziert** werden (mit der sich die Angesprochenen womöglich gar nicht identifizieren), sondern freiwillig entscheiden, ob sie bestimmte Zuschreibungen oder Erfahrungen zum Thema teilen wollen oder nicht. Aus der Perspektive der **Migrationsgesellschaft** lassen sich ‚alle‘ Mitglieder einer Gesellschaft als auf bestimmte Weise von Migration ‚betroffen‘ begreifen.

Um größere Konflikte bei Diskussionen zu vermeiden, erscheint es ratsam, die Inhalte und Materialien von studentischen Beiträgen (z. B. Referaten) im Vorhinein in der Sprechstunde, mit den Studierenden grob abzustimmen (siehe 3.1.2 Materialien). Jedoch treten **Konflikte oder Spannungen** um Diskriminierung und Diversität im Lehrveranstaltungsgeschehen meist unauffällig auf, wenn z. B. bestimmte Kategorisierungen (unreflektiert) vorgenommen bzw. übernommen, Stereotype reproduziert oder strukturelle Macht- und Ungleichheitsverhältnisse – meist ohne bewusste Absicht – nicht beachtet werden. Aufgrund der „Allgegenwärtigkeit“ (Hornstein 2016: 15) und Normalisierung hegemonialer (ausschließender und ungleicher) Verhältnisse, z. B. durch Sprachgewohnheiten, werden diese Vorfälle häufig nur durch entsprechende (professionelle oder persönliche) Sensibilität und Erfahrung bemerkbar. Studierende auf Privilegien hinzuweisen und deren gewohnte hegemoniale

Denkmuster infrage zu stellen kann zu **starken Gefühlen von Unwohlsein, Angst, Abwehr oder Widerstand unter Studierenden** führen (vgl. ebd.: 21). Gleichzeitig können **sich von Ungleichheit und Diskriminierung Betroffene verletzt, nicht gesehen und schlecht behandelt fühlen**. Diese ambivalente emotionale Gemengelage unter Studierenden kann große Herausforderungen und Überforderungsgefühle bei Lehrenden zur Folge haben – insbesondere, wenn Migration, Ungleichheit und Differenz selbst Gegenstand der Lehrveranstaltung darstellen und Lernziele damit verbunden sind.

Eggers (2016a: 61) plädiert im Anschluss an Ludwig (2005) mit dem Konzept der „**Handlungssouveränität**“ dafür, dass das Zeigen von **Empathie für die Subjekte** in der Lehr-Lern-Situation als Maxime zu begreifen sei. Die **Handlungsautonomie der Studierenden** ist stets aufrechtzuerhalten; wenn möglich ist also – auch in problematischen Situationen – nicht begrenzend auf Studierende einzuwirken (vgl. ebd.). Das bedeutet, die Studierenden mit ihren Gefühlen und Handlungs- oder Wahrnehmungsbarrieren (um diskriminierungskritisch und diversitätssensibel zu handeln) und damit verbundenen (meist ungewollten) negativen Auswirkungen nicht alleine zu lassen; (spontane oder unüberlegte) einfache Schuldzuweisungen oder Opfer-Täter-Zuschreibungen sind unbedingt von *allen* Beteiligten zu vermeiden, da so das (Weiter-)Lernen und die individuelle (Reflexions- und Persönlichkeits-)Entwicklung von Personen verhindert, Positionen verhärtet und der gemeinsame Lernprozess blockiert werden würden (vgl. ebd.). So betont Satilmis (2019), ‚Positionen nicht mit Personen gleichzusetzen‘ und mahnt an, stets die Sachebene von der personalen Ebene zu trennen. Stattdessen sollte versucht werden, in einer schwierigen Situation eine **produktive und sachliche Lehr-Lern-Situation (wieder-)herzustellen**.

Für das konkrete Konfliktmanagement gibt es kein Rezeptwissen. Einige grundlegende Aspekte lassen sich aber nennen (vgl. Satilmis 2019):

- **Atmosphäre:** Grundlegend empfiehlt es sich, stets die Atmosphäre im Raum zu registrieren. Wenn Spannungen wahrgenommen werden, kann dies von der Lehrperson ohne Bewertung auf der Metaebene thematisiert werden (z. B. „Ein Moment bitte. Ich habe den Eindruck, dass hier im Raum gerade bestimmte Gefühle ausgelöst wurden.“).
- **Fehlerfreundlichkeit:** In Konfliktsituationen stellt sich die Frage: „Wie können Reproduktionen von Machtverhältnissen so bearbeitet werden, dass sie möglichst wenige negative Konsequenzen haben?“ (Goel 2016: 46; siehe 3.1.1 Inhalt/Curriculum für nähere Ausführungen). Dabei liegt es im Ermessen des/der Lehrenden, abzuwägen und zu entscheiden, wie viel Zeit zur Bearbeitung eines Konfliktes im Lehrveranstaltungskontext aufgewendet werden kann.
- **Intervenieren und deeskalieren:** Bei verletzenden Äußerungen ist es wichtig, **direkt zu unterbrechen und nach Lösungen zu suchen** (möglicherweise auch in weiteren Gesprächen außerhalb der Lehrveranstaltung). Die Fachstudienberatung des IMIB-Masterstudiengangs kann Ansprechperson sein für Unterstützung z. B. durch externe Mediator:innen; im Falle von IMIB-Erstsemesterklassen können ggf. die Tutor:innen einbezogen werden.
- **Betroffene schützen:** Betroffene sollten mit der Situation nicht allein gelassen, sondern eher gestärkt werden. Jedoch ist es **unbedingt zu vermeiden, sie gegen ihren Willen (weiter) herauszustellen oder durch ihre spezifische Situation zu (re-)stigmatisieren**.
- **Alle Studierenden involvieren:** Lehrpersonen sollten moderierend auf die Situation einwirken. Das Problem und die Suche nach Lösungen an alle Studierenden zurück zu spiegeln, kann auf die Lehrperson in dem Moment entlastend wirken und helfen, die Lehrsituation aufrechtzuerhalten (vgl. Satilmis 2019).

- **Gegenseitiges Verständnis schaffen statt ausgrenzen:** Um gegenseitiges Verständnis für die Situation zu entwickeln und das Problem didaktisch zu bearbeiten, sollte beispielsweise den multiplen Motivationen *aller* am Konflikt Beteiligten im Seminarraum nachgespürt werden. **Kritik an bestimmten Äußerungen oder Handlungen** ist im Anschluss an die vereinbarte Gesprächskultur immer **wertschätzend, anerkennend und solidarisch** zu äußern. Krämer (2016) hat dafür das Konzept des „*Call in*“ entwickelt.
- **Lernmotive:** Es kann zudem hilfreich sein, sich über die **Lernmotive** der Studierenden erneut Gedanken zu machen, um realistisch abzuschätzen, inwieweit der Konflikt oder die Spannung für den Lernprozess tatsächlich genutzt werden kann oder soll. Im Anschluss an Hornstein (2016: 22) ist es ratsam, im Umgang mit Diskriminierungskritik weniger die Studierenden mit abwehrender Haltung, sondern **eher die „kritische Mitte“** (ebd.: 23) **im Blick zu halten**, die **offen für transformatives Lernen und Hinterfragen eigener Standpunkte und Erfahrungen** ist (vgl. ebd.).

Links

- „Herausfordernde Situationen mit Studierenden“, Universität Bremen: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/toolbox-hochschullehre/Inhaltsgrafiken/3. Durchfuehrung/3.2.2 Auf Studierende reagieren/Herausfordernde Situationen mit Studierenden.pdf.
- „Handlungsempfehlungen für Lehrende in Fällen von Diskriminierungen zwischen Studierenden“, Universität Wien: https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Diversity/Handlungsempfehlungen_Stand_01102018-1.pdf.

3.3 Nachbereitung

Veranstaltungen an Hochschulen umfassen auch Feedback (unter dem Semester und am Ende), eine Evaluation sowie von Studierenden zu erbringende Prüfungsleistungen. Wie diese Veranstaltungselemente diversitätssensibel gestaltet werden können, ist Gegenstand dieses Kapitels.

3.3.1 Feedback

Regelmäßiges gegenseitiges Feedback ist für Studierende wie Lehrende gleichermaßen wichtig. Sich als Studierende:r selbst zu Inhalt und Form von Lehrveranstaltungen fundiert und konstruktiv kritisch zu äußern, fördert die **aktive Kritikfähigkeit**, **stärkt die Einbindung in die Lehr-Lern-Gruppe und verstärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit** etwa dann, wenn Lehrende die Kritik ernst nehmen und Studierenden so signalisieren, dass sie gehört und ihre Vorschläge beherzigt werden. Umgekehrt ist es gerade in heterogenen Lerngruppen wichtig, dass sich Lehrende **regelmäßig Feedback einholen**, um feststellen zu können, **ob alle Studierenden ‚mitgenommen‘ werden**. Das Feedback sollte konstruktiv genutzt werden, um die eigene Lehre zu verbessern und an die unterschiedlichen Erwartungen, Interessen und Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. Das erhöht die Zufriedenheit der Studierenden und letztlich den Lernerfolg. Lehrende sollten sich (und ihre Studierenden) daher regelmäßig fragen: Ist das Lernniveau angemessen? Sind Studierende unter- oder überfordert?

Link

- Die Universität Duisburg-Essen hat eine Auswahl an Methoden zusammengestellt, um sich Feedback zum Lernerfolg und zu Lernprozessen einzuholen: <https://e-pflicht.ub.uni-duesseldorf.de/content/titleinfo/252649>.

Gleichzeitig ist auch ein **regelmäßiges Feedback an die Studierenden** zu Lernerfolg und Lernprozess hilfreich, damit diese stets wissen, wo sie stehen und was von ihnen erwartet wird. Zur Entlastung der Lehrenden können hier auch regelmäßige **Self Assessments** (in Form von Übungsklausuren oder andere Formen der Wissensabfrage, die der eigenen Lernfortschrittskontrolle dienen) oder **Peer Assessments** (bei denen Studierende gegenseitig ihre Arbeit kommentieren, bewerten, bzw. **sich Rückmeldung über Stärken und Verbesserungspotenziale** geben) genutzt werden. Lehrende können mit den Studierenden auch diskutieren, wie sie das Feedback produktiv für die Zukunft, den eigenen Lernprozess und **-fortschritt nutzen** können (**Assessment as Learning**).

3.3.2 Evaluierung

Eine Evaluation am Ende der Lehrveranstaltung kann helfen, die zukünftige **eigene Lehr-Lern-Praxis** zu verbessern. Gleichzeitig bietet sie – wie das Feedback im Verlauf der Veranstaltung – auch die Möglichkeit, Studierenden und ihren Bedürfnissen Gehör zu verleihen und ihnen zu signalisieren, dass sie ernstgenommen werden. Die Universität Osnabrück bietet **vorgefertigte Fragebögen zur Veranstaltungsevaluation** (Informationen bietet die Servicestelle Lehrevaluation: https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/service_beratung/servicestelle_lehrevaluation.html).

Lehrende können zusätzlich aber auch **eigene Evaluationsmethoden** anwenden, die stärker auf Fragen zur Umsetzung diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Lehre eingehen als dies (bislang) in den Evaluationsbögen der Universität Osnabrück der Fall ist. So können Lehrende beispielsweise abfragen, ob die Methoden als partizipativ erlebt wurden, ob die Relevanz des Themas der Lehrveranstaltung für unterschiedliche soziale Gruppen (ausreichend) thematisiert wurde oder die Lehrperson gender- und diversitätsbewusste Sprache verwendet hat. Explizit gefragt werden kann hier – anonym und freiwillig – auch danach, ob sich Studierende aufgrund bestimmter Diversitätskriterien (z. B. sexuelle Identität, Alter, soziale Herkunft, körperliche Beeinträchtigung etc.) ausgeschlossen bzw. benachteiligt gefühlt haben. Lehrende können sich dabei auch fragen, wie die Evaluation der Lehre zum Abbau von Diskriminierung (in zukünftigen Veranstaltungen) beitragen kann, welches Potenzial also in der Evaluation für die Entwicklung von Veranstaltungen liegt.

Link

- Eine Zusammenstellung möglicher Fragen zur Evaluation eines Seminars bietet die FU Berlin in ihrer „Toolbox Gender und Diversity in der Lehre“: <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/lehrmethoden/a-z/inhaltselemente/faq3/evaluation.html>.

Hilfreich ist es auch, wenn Lehrende den Studierenden regelmäßig ihre **Ansprechbereitschaft signalisieren**, transparent machen, wie und wann sie erreichbar sind, sowie die Chancen einer Beratung aufzeigen. In **Beratungsgesprächen** sollten die Belange der Studierenden im Vordergrund stehen, nicht die Demonstration der eigenen fachlichen Kompetenz. Lehrende sollten zudem weitere universitäre Beratungsangebote und -strukturen kennen, um ihre Studierenden entsprechend informieren und bei Bedarf an kompetente Ansprechpartner:innen vermitteln zu können. Es kann hilfreich sein, entsprechendes Informationsmaterial wie Flyer, Broschüren oder Links der entsprechenden Beratungsstelle griffbereit zu haben und Studierenden bei Bedarf auszuhändigen. Um die eigene Lehrpraxis regelmäßig zu reflektieren, sollten Lehrpersonen an hochschuldidaktischen und diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Schulungen und Weiterbildungen teilnehmen.

3.3.3 Prüfungsleistungen

Wie können Diskriminierungsschutz und Diversitätssensibilität in Prüfungsprozessen berücksichtigt werden? Ausgangspunkt ist hier die Reflexion von Chancengleichheit: Haben wirklich alle die gleichen Ausgangsbedingungen? Welche Normalitätserwartungen herrschen vor? Sind Sie sich bewusst, dass einheitliche Prüfungen immer auch Studierende benachteiligen (können)? Teilen Sie Bewertungskriterien bereits einige Zeit vor der Prüfung mit? Wurden Lerninhalte und Lernziele im Sinne des **Constructive Alignment** klar aufeinander abgestimmt? Sind Lernziele und Bewertungskriterien transparent?

Transparenz ist dabei ein wichtiges Schlagwort. Lehrende sollten von Veranstaltungsbeginn an ihre Erwartungen hinsichtlich der Lehr-/Lernziele transparent machen, ebenso Prüfungsanforderungen und -formen. Um Studierenden einen besseren Planungshorizont zu ermöglichen, sollten Lehrende Prüfungstermine rechtzeitig bekannt geben und die Studierenden über Möglichkeiten von Wiederholungsprüfungen informieren.

Um Prüfungen möglichst inklusiv zu gestalten, können Lehrende den Studierenden die Möglichkeit geben, **zwischen verschiedenen Prüfungsformen zu wählen**, um den unterschiedlichen Kompetenzen der Studierenden gerecht zu werden (**kompetenzorientiertes Prüfen**). Hier sind allerdings die jeweiligen Prüfungsordnungen zu berücksichtigen, die eine solche Flexibilität nicht immer zulassen, sondern teilweise bestimmte Prüfungsformen festlegen. Hilfreich kann es auch sein, Studierenden einen **Überblick über qualitativ unterschiedliche Prüfungsergebnisse** zu geben, damit sie Qualitätsunterschiede erkennen und sich entsprechend besser vorbereiten können. Möglich wird das beispielsweise dadurch, dass sie Prüfungsergebnisse anderer Studierender einsehen können – natürlich nur nach deren Einverständnis!

Um größtmögliche Transparenz herzustellen, kann es auch hilfreich sein, den Studierenden einen **Kriterienkatalog zur Bewertung von Leistungen zur Verfügung zu stellen**. Studierende können zu Veranstaltungsbeginn auch **dialogisch in die Entwicklung von Qualitätskriterien einbezogen** werden. So erhalten sie ein Verständnis dafür, was ‚gute Leistung‘ (in der Lehrveranstaltung) genau ausmacht. Statt komplexer **Abschlussprüfungen** können auch verschiedene **Teilprüfungen** sinnvoll sein, die es ermöglichen **unterschiedliche Prüfungsformate** mit unterschiedlichem Umfang abzudecken, die den unterschiedlichen Kompetenzen, Interessen und Stärken der Studierenden entgegenkommen (z. B. Projektposter, Referate, studentische Konferenzen, schriftliche Ausarbeitungen).

Diskriminierungskritisch und diversitätssensibel prüfen bedeutet, **Studierenden mit besonderen Belastungen, Behinderungen oder Studiensituationen** gleiche Teilhabechancen zu ermöglichen. Gleichzeitig ist das Thema häufig mit Scham besetzt (Ahmed 2012), da besondere Belastungen (wie z. B. psychische oder chronische Erkrankungen) nicht immer sichtbar sind und die Studierenden diese offenlegen müssen, um zum Beispiel einen **Nachteilsausgleich** zu beantragen, der auf gleichberechtigte Teilhabe hinwirken soll. Häufig fehlt auch das Wissen darüber, dass der Nachteilsausgleich existiert. Hier gilt es, die Studierenden bereits zu Beginn der Veranstaltung entsprechend zu informieren.

Der Nachteilsausgleich ist **im Hochschulrahmengesetz (HRG)⁸ des Bundes, im Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG)⁹ sowie in den Prüfungsordnungen der Universität Osnabrück** verankert. Er

⁸ <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf>.

⁹ https://www.mwk.niedersachsen.de/download/106102/Niedersaechsisches_Hochschulgesetz_NHG_und_Niedersaechsisches_Hochschulzulassungsgesetz_NHZG_vom_15.12.2015.pdf.

sieht vor, dass Rahmenbedingungen für Prüfungen so modifiziert werden können, dass Studierende mit Beeinträchtigungen nicht benachteiligt werden. Dies betrifft beispielsweise **veränderte Prüfungsformen** wie mündliche statt schriftliche Prüfungen für Sehbehinderte; schriftliche statt mündliche Prüfungen für Hörbehinderte; eine **verlängerte Prüfungszeit oder veränderte Pausenzeiten** wie z. B. bei Klausuren für Personen mit Lese-/Rechtschreibschwäche oder motorischen Sprechbeeinträchtigungen; ein **veränderter Prüfungsort**, wie z. B. ein separater Prüfungsraum bei Personen mit Konzentrationschwierigkeiten oder Angststörungen; ein **veränderter Prüfungstermin** für Personen mit chronischen Erkrankungen oder die **Bewilligung geeigneter Hilfsmittel** wie z. B. ein Wörterbuch bei internationalen Studierenden.

Links

- Der Nachteilsausgleich muss von Studierenden beantragt werden. Informationen, wie und wo das an der Universität Osnabrück möglich ist, finden sich hier: <https://www.uni-osnabrueck.de/studieninteressierte/erste-orientierung/studieren-mit-behinderung-und-chronischer-erkrankung/>.
- Vertiefte Informationen zur Berücksichtigung von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Behinderungen in der Lehre bietet die Handreichung „Diversität und Inklusion in Ihrer Hochschullehre: Schritte für ein chancengerechtes Studium“ der Universität zu Köln (Hartke et al. 2019).

Neben dem gesetzlichen Nachteilsausgleich gibt es auch die Möglichkeit, andere Benachteiligungen individuell ausgleichen zu lassen. Das hierfür erforderliche Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden bzw. Prüfenden und Studierenden wird im besten Fall bereits durch die in der Lehrveranstaltung geschaffene Lernatmosphäre begründet. Lehrende können darüber hinaus rechtzeitig auf Möglichkeiten der Beratung durch Dritte hinweisen.

Schließlich sollten für die **Prüfungssituation** selbst inklusive und chancengleiche Bedingungen hergestellt werden, z. B. Barrierefreiheit. Das ist auch in digitalen Prüfungssituationen herausfordernd, da z. B. eine schlechte Internetverbindung die Prüfungssituation beeinträchtigen kann. Gleichzeitig bieten digitale Prüfungsformate auch Chancen diversitätssensiblen Prüfens, da etwa Studierende mit Erkrankungen die Prüfungen in ihrer gewohnten häuslichen Umgebung ablegen können. Das kann auch für Studierende mit *Care*-Verpflichtungen hilfreich sein. Allerdings haben nicht alle Studierenden in der häuslichen Umgebung einen Rückzugsraum, um Prüfungen ungestört ablegen zu können. Prüfungstermine sollten auch kulturelle und religiöse Feiertage berücksichtigen.

Links

- Pache, Ilona (2016): Evaluierung. In: AG Lehre/ZtG (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre, 66–72. Online: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies>.
- Informationen zu Chancen und Herausforderungen digitaler Prüfungen bietet das „Hochschulforum Digitalisierung“: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/dossiers/digitale-pruefungen>.
- Freie Universität zu Berlin (2020), „Heterogenität und Lehre. Praxishandreichung für eine diversitätssensible Lernsituation und Diskriminierungsschutz“: <https://www.geschkult.fu-berlin.de/studium/beratung/qualitaetssicherung/diversitaet-und-lehre/Praxishandreichung.pdf>.

Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Universität Osnabrück

Um Beschwerden von Studierenden im Fall von Benachteiligung oder Diskriminierung einzufangen und darauf reagieren zu können, bedarf es vertrauensvoller und kompetenter Ansprechpersonen sowie dezentraler (universitärer und studentischer) Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungsstrukturen und Initiativen.

Eine Auswahl an Links

- **Beauftragte:** <https://www.uni-osnabrueck.de/universitaet/organisation/beauftragte/>.
- **Familienservice:** <https://www.uni-osnabrueck.de/universitaet/organisation/familien-service/>.
- **Gleichstellungsbüro:** <https://www.uni-osnabrueck.de/universitaet/organisation/zentrale-verwaltung/gleichstellungsbuero/>.
- **Studierendenreferate** des Allgemeinen Studierendenausschusses (AStA) der Universität Osnabrück: <https://www.asta.uni-osnabrueck.de/>.
- Die Beratungsangebote des **Studierendenwerks Osnabrück:** <https://www.studentenwerk-osnabrueck.de/de/beratung.html>.

Literaturverzeichnis

- AG Lehre/ZtG (Hrsg.) (2016): Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. HU Berlin. Online: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies> (Zugriff 17.04.2023).
- Ahmed, Sara (2012): On being included. Racism and Diversity in Institutional Life. Durham/London: Duke University Press.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012): Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen. Endbericht zum Projekt. Online: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Diskriminierungs-freie_Hochschule/diskriminierungsfreie_hochschule_endbericht_20120705.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff 17.04.2023).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015): Diversity-Prozesse in und durch Verwaltung anstoßen – Von merkmalspezifischen zu zielgruppenübergreifenden Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit. Online: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Diversity_Mainstreaming/handreichung_diversity_mainstreaming_verwaltung_20120412.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff 17.04.2023).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): Religiöse Vielfalt am Arbeitsplatz. Grundlagen und Praxisbeispiele. Online: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/religioese_vielfalt_am_arbeitsplatz.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff 17.04.2023).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Leitfaden – Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. Online: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Diskriminierungs-freie_Hochschule/leitfaden_diskriminierung_hochschule_20130916.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff 17.04.2023).
- Burgstahler, Sheryl E. (2013): Universal Design in Higher Education. Promising Practices. Online: https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Universal%20Design%20in%20Higher%20Education_Promising%20Practices_0.pdf (Zugriff 17.04.2023)
- Czollek, Leah C./Perko, Gudrun (2015): Eine Formel bleibt eine Formel... Gender/queer- und diversitätsgerechte Didaktik an Hochschulen – ein intersektionaler Ansatz. Online: https://www.fh-campus-wien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/Dokumente/Didaktikleitfaden_2015.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Eggers, Maisha M. (2016a): Durchführung. In: AG Lehre/ZtG (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre, S. 60–65.
- Eggers, Maisha M. (2016b): Thematisierung von Diskriminierungsschutz in der Hochschullehre – Hemmungen und Ambivalenzen. In: AG Lehre/ZtG (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre, S. 10–14.
- Ermert, Sophia (2016a): Wunsch nach Diskriminierungskritik. In: AG Lehre/ZtG (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre, S. 3–5.

- Ermert, Sophia (2016b), *Wissenskritik/Was ist Kritik?*, in: AG Lehre/ZtG (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Lehre*, S. 6–9.
- Gärtner, Marlene (2020): *Norms and Othering*. In: Moraka, Alfred/Ikpo, David/Siebert, Johanna/Hoss, Juliane/Gärtner, Marlene/Segadlo, Nadine (Hrsg.): *Spaces Between and Beyond. Young voices from Germany and South Africa on power, inequality and social justice*. Bridging Gaps e.V., S. 12–13. Online: www.bridginggapsev.com/wp-content/uploads/2020/04/BG_Brosch%C3%BCre_Webseite-2.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Gaisch, Martina/Aichinger, Regina (2016): *Das Diversity Wheel der FH OÖ. Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann*. *Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen*. Online: http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/637/1/114_215_Gaisch_FullPaper_Final.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Global DeCentre (o. J.): *How do I decenter that?* Online: <https://globaldecentre.org/how-do-i-decenter-that/> (Zugriff 17.04.2023).
- Glokal (2013): *Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassistisch betrachtet*. Online: <https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2013/09/BroschuereMitkolonialenGruessen2013.pdf> (Zugriff 17.04.2023).
- Goel, Urmila (2016): *Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen*. In: AG Lehre/ZtG (Hrsg.): *Diskriminierungskritische Lehre*, S. 39–47.
- Gozalbez Cantó, Patricia/Olesch, Wladlena (o. J.): *Diversitätsorientierte Lehre*. Infotext. Hochschule Osnabrück, Learning Center. Online: https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/LearningCenter/Dateien/Toolbox/Dokumente_mit_neuer_Bezeichnung/Diversitaetsorientierte_Lehre.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Grünheid, Irina/Nikolenko, Anna/Schmidt, Bozzi (2020): *Bildung – Für Alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.* Online: <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A74696/attachment/ATT-0/> (Zugriff 17.04.2023).
- Haskins, Natoya H./Singh, Anneliese (2015): *Critical Race Theory and Counselor Education Pedagogy. Creating Equitable Training*. In: *Counselor Education & Supervision*, 54 (4), S. 288–301.
- HAW Hamburg (2019): *Gender und Diversity bewusst lehren. Checklisten und Tipps*, Online: https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/114744/pdf/Broschuere_Gender_und_Diversity_bewusst_lehren_2019.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Hochschulrektorenkonferenz (2009): *Arbeitsbericht 2007–2008*. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Arbeitsbericht_2007-2008.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Hoffmann, Sarah G./Kiehne, Björn (2016): *Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader*. Online: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5219/3/ideen_hochschullehre.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Hornstein, René_ (2016): *Privilegiertes Widerstand gegen diskriminierungskritisches Wissen*. In: AG Lehre/ZtG (Hrsg.): *Diskriminierungskritische Lehre*, S. 15–27.

- Kleiner, Bettina/Rieckmann, Torben/Zimpel, André (2016): Diskurstheoretische Perspektiven auf Behinderung, Geschlecht und Sexualität als mögliche Grundlage der Debatte über Inklusion. Ein Versuch. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, 12 (1), S. 55–74.
- Krämer, Conni* (2016): Solidarische Kritik. In: AG Lehre/ZtG (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre, S. 27–32.
- Krämer, Conni*/Hornstein, René_/Ludwig, Gundula (2016): Epistemologische Dilemmata. In: AG Lehre/ZtG (Hrsg.): Diskriminierungskritische Lehre, S. 48–55.
- La, Helen/Dyjur, Patti/Bair, Haboun (2018): Universal design for learning in higher education. University of Calgary. Online: [https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/UDL-guide_2018_05_04-final%20\(1\).pdf](https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/UDL-guide_2018_05_04-final%20(1).pdf) (Zugriff 17.04.2023).
- Lemke, Ulrike (2021): Geschlechtergerechte Amtssprache. Rechtliche Expertise zur Einschätzung der Rechtswirksamkeit von Handlungsformen der Verwaltung bei Verwendung des Gendersterns oder von geschlechtsumfassenden Formulierungen. Humboldt-Universität zu Berlin. Online: https://www.rewi.hu-berlin.de/de/lf/lb/gutachten-genderstar-amtssprache_lemke_dezember2021.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In: Hansen, Katrin (Hrsg.): CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, S. 137–175.
- Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018a): DiM-Strategien, -Strukturen und -Prozesse an Hochschulen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hrsg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch, S. 209–219. Online: <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvbkx58.17.pdf> (Zugriff 17.04.2023).
- Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2018b): Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Linde, Frank (Hrsg.): Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 17–30.
- Lipinsky, Anke (2017): Gleichstellungsziele im deutschen Wissenschaftssystem zwischen Frauenförderung, Gender Mainstreaming, Anti-Diskriminierung, Diversität und Intersektionalität. In: Dahmen, Jennifer/Thaler, Anita (Hrsg.): Soziale Geschlechtergerechtigkeit in Wissenschaft und Forschung. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 23–38.
- Ludwig, Joachim (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: REPORT, 28 (1), S. 75–80.
- Müller-Spitzer, Carolin (2022): Zumutung, Herausforderung, Notwendigkeit? Zum Stand der Forschung zu geschlechtergerechter Sprache. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Geschlechtergerechte Sprache, 5–7/2022, S. 23–29.
- Oltmer, Jochen (2018): Einführung – Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration. In: Ders. (Hrsg.): Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.
- Satilmis, Ayla (2019): Denkanstöße für diversitätssensible Lehr-Lern-Räume. Workshop, IMIS, Universität Osnabrück, 30. September/01. Oktober 2019.
- Stahlberg, Dagmar/Sczesny, Sabine/Braun, Friederike (2001): Name Your Favorite Musician – Effects of Masculine Generics and of their Alternatives in German. In: Journal of Language and Social Psychology, 20 (4), S. 464–469.
- Universität Freiburg (2017): Checklisten für eine Diversity-sensible Lehre. Online: <https://www.vielfalt.uni-freiburg.de/Lehre/checklisten-diversity-sensible-lehre-web.pdf> (Zugriff 17.04.2023).

Universität Wien (o. J.): Diversität im universitären Lehren & Lernen. Leitfaden für Lehrende. Online: https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Diversity/2018_10_25_Diversitaet_in_der_Lehre_Leitfaden_FIN_2.pdf (Zugriff 17.04.2023).

Weiterführende Literaturempfehlungen

- Freie Universität zu Berlin (2020): Heterogenität und Lehre. Praxishandreichung für eine diversitätssensible Lernsituation und Diskriminierungsschutz. Online: <https://www.geschkult.fu-berlin.de/studium/beratung/qualitaetssicherung/diversitaet-und-lehre/Praxishandreichung.pdf> (Zugriff 17.04.2023).
- Hartke, Michael/Gerber, Julia/Staufenbiel, Kathrin/Springob, Jan (2019): Diversität und Inklusion in Ihrer Hochschullehre – Schritte für ein chancengerechtes Studium. Universität zu Köln. Online: https://vielfalt.uni-koeln.de/fileadmin/home/bdahmen/PDFs/Diversitaet_und_Inklusion_in_Ihrer_Hochschullehre.pdf (Zugriff 17.04.2023).
- Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25–40.
- Kalpaka, Annita (2015): ‚Wir behandeln alle gleich‘ – Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.): Dominanzkultur reloaded – Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 255–268.
- Kaufmann, Margrit E./Satilmis, Ayla (2018): Hochschulöffnung intersektionell?! – Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von ungleichheitssensiblen Lehr-Lern-Räumen. In: Buß, Imke/Erbsland, Manfred/Rahn, Peter/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. Wiesbaden: Springer VS, 215–232.
- Kaufmann, Margrit E./Satilmis, Ayla/ Mieg, Harald A. (2019): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.
- Leicht-Scholten, Carmen/Wolffram, Andrea (2010): Managing Gender and Diversity. Mainstreaming an Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxi. In: GENDER–Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 2 (2), S. 15–16.
- Rheinländer, Kathrin (2015): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina/Wolde, Anja (2021): Changing Institutions – Diversität als Herausforderung für Hochschulen in einer globalisierten, postmigrantischen Gesellschaft. In: Huxel, Katrin/Karakayali, Juliane/Palenga-Möllenbeck, Ewa/Schmidbaur, Marianne/Shinozaki, Kyo-ko/Spies, Tina/Supik, Linda/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Postmigrantisch gelesen – Transnationalität, Gender, Care. Bielefeld: transcript Verlag, S. 285–304.
- Thompson, Vanessa E./Vorbrugg, Alexander (2018): Rassismuskritik an der Hochschule – Mit oder trotz Diversity-Policies? In: Laufenberg, Mike/Erlemann, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (Hrsg.): Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–99.



Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)

Universität Osnabrück
D-49069 Osnabrück
www.imis.uni-osnabrueck.de