

Umgang mit sozialer Vielfalt

Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen

Manuel Pietzonka
Hannover

Die Fähigkeit, mit menschlicher Vielfalt erfolgreich umzugehen, stellt in gesellschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht eine besonders wichtige Schlüsselkompetenz dar. Dabei werden Arbeitskontexte, die durch Vielfalt gekennzeichnet sind, nicht nur einerseits zunehmend positiv bewertet, sondern andererseits auch „als Auflösung von Ordnung, Loslösung aus Sicherheiten, als Ansprüche, die an einem zerren, Angst machen und belasten“ (Hoyer 2015: 83).

In diesem Zusammenhang sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit sozialer Vielfalt konstruktiv umgehen können, erwünscht und gefragt. Sie erledigen ihre Arbeit in heterogenen Kontexten erfolgreicher und „reibungloser“. Sie bewähren sich in vielfältigen Arbeitsgruppen besser als Personen, die Fremdheit und Andersartigkeit als Bedrohung oder Irritation wahrnehmen und zu Ausgrenzungen, Mobbing und Diskriminierung greifen (Walter/Schmidt 2016). Der Umgang mit menschlicher Vielfalt lässt sich in Organisationen in drei Ebenen betrachten und erfassen, ohne dass diese komplett unabhängig voneinander zu verstehen wären (vgl. Pietzonka 2018b):

- Für die *Mikroebene* – das Individuum;
- die *Mesoebene* – die Gruppe: Hier zeigt sich menschliche Vielfalt hinsichtlich bestimmter Merkmale und Strukturen als Gruppenpotenzial. Die Gruppe kann heterogen oder eher homogen sein und ein gemeinsames Verständnis von Diversität entwickeln;
- die *Makroebene* – die Organisation bzw. Organisationskultur: Auf dieser Ebene zeigt sich der Umgang mit Vielfalt durch die Etablierung von Managementstrukturen („Diversity Management“).

Für die folgende Darstellung werden die letzten beiden Ebenen ausklammert und die individuellen Kompetenzen fokussiert. Diese werden explizit von der Berufspraxis gewünscht und gefordert. Damit sind sie

auch für Studierende und die Gestaltung von Curricula von Bedeutung, denn es spricht einiges dafür, dass sie positive Auswirkungen auf die individuelle Beschäftigungsfähigkeit haben.

1. Messung von Kompetenzen im Umgang mit sozialer Vielfalt

Es besteht eine beträchtliche Vielfalt an Kompetenzkonstrukten im Umgang mit Heterogenität, was sich auch in einer großen Bandbreite an Kompetenzerfassungsinstrumenten zeigt. Grundsätzlich lassen sich die Verfahren u.a. danach unterscheiden, ob sie subjektive Kompetenzeinschätzungen erheben oder zum Ziel haben, die Performanz zu messen. Performanz ist im Gegensatz zur Kompetenz beobachtbar und registrierbar – sie ist demnach, vereinfacht ausgedrückt, „angewandte Kompetenz“ (Chomsky 1965).

Diese Unterscheidung hat den Diskurs über den Kompetenzbegriff stark geprägt und ist auch für die Definition von Kompetenzen im Umgang mit Diversität relevant. So versuchten insbesondere die Messverfahren der 1970er- und 1980er-Jahre durch Beobachtungsstudien (z.B. Ruben 1976) die Performanz zu messen. Hierzu wurden auch „behavioral assessments“ entwickelt (z.B. Koester/Olebe 1988). Diese frühen Ansätze waren allerdings zeitaufwendig und in der Auswertung nicht sehr praktikabel.

Aktuellere Ansätze versuchen, die Kompetenz durch subjektive Selbstauskünfte in Fragebögen und Interviewverfahren standardisiert zu messen. Auch wenn sie intendieren, Kompetenzen zu messen, erfassen sie tatsächlich eher subjektive Kompetenzselbstzuschreibungen, ohne diesen Unterschied hinreichend zu würdigen. Der Zusammenhang zwischen Kompetenzselbstzuschreibungen und Performanz wird kontrovers diskutiert (z.B. Fink 2013).

Es wurden zahlreiche quantitative Kompetenztests für die Praxis veröffentlicht, die auf subjektiven Selbst- oder Fremdeinschätzungen beruhen. Etwas seltener finden offene Erhebungsverfahren Anwendung, die qualitative Daten erfassen und auswerten.¹ Eine Synopse bewährter quantitativer Messverfahren zeigt, dass hierbei unterschiedliche Kompetenzdimensionen als Messgrundlage dienen:

- *Einstellungen*, z.B. über die Erfassung der Einstellung gegenüber Minderheiten sowie Abwehrhaltungen gegenüber Fremden,

¹ Fantini/Tirmizi (2006); Hofmuth/Weber (2011); Weber/Achtenhagen (2010)

- *normative Aspekte*, z.B. ethische Überzeugungen zum Umgang mit Fremden,
- *konative Aspekte*, z.B. über die Erfassung, wie sich eine Person in sozial vielfältigen Situationen verhalten würde bzw. ihr Verhalten anpassen kann,
- *Wissen*, z.B. vorhandenes Wissen über „Fremde“, tatsächlicher Wissenserwerb sowie die Neigung zum Wissenserwerb,
- *Fähigkeiten*, z.B. Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit zur Empathie und zur Perspektivübernahme,
- *affektive Aspekte*: es wird erfragt, welche Emotionen sozial vielfältige Situationen hervorrufen,
- *Wahrnehmungsaspekte*: es wird über eine Selbsteinschätzung erfasst, wie Ungleichbehandlung, Diskriminierung und soziale Exklusion wahrgenommen werden,
- *Persönlichkeitseigenschaften*: bestimmte Persönlichkeitsdimensionen werden erfasst (z.B. Offenheit oder Verträglichkeit), von denen erwartet wird, dass sie Prädiktoren für Fähigkeiten im Umgang mit sozialer Vielfalt darstellen.

Diese Kompetenzfacetten zeigen sich in bewährten Erhebungsinstrumenten teilweise als Faktoren bzw. Subskalen eines multidimensionalen Tests, teilweise aber auch als einzelne Items. Daneben finden sich auch unidimensionale Tests zu einzelnen Kompetenzdimensionen (z.B. Verfahren, die lediglich Wissensaspekte messen). Konative und wissensbasierte Parameter werden seltener getestet als einstellungsbezogene Aspekte (z.B. die Einstellung gegenüber Minderheiten), die in fast allen Messverfahren Berücksichtigung finden (Pietzonka 2018b).

Kompetenzen im Umgang mit sozialer Vielfalt lassen sich auch hinsichtlich der berücksichtigten Diversitätsdimensionen unterscheiden. Grundlage hierfür sind Modelle zur Differenzierung menschlicher Vielfalt in Dimensionen. Weite Verbreitung findet dabei ein Modell mit den sechs Kerndimensionen Alter, ethnisch-kulturelle Herkunft, Religion, Geschlecht/Gender, sexuelle Identität sowie physische Fähigkeiten (Gardenswartz/Rowe 1998; Rühl/Hoffmann 2008), die auch „Big-6“ oder „Strukturkategorien“ (Klinger/Knapp 2007) genannt werden.

Diese Kerndimensionen werden vornehmlich als naturgegeben sowie persönlichkeitsbildend bezeichnet und gelten eher als unveränderbar (Gardenswartz/ Rowe 2003). Aber auch äußere Dimensionen menschlicher Vielfalt (z.B. die Profession, die Qualifikationen, die Studiengangs-

wahl, das Freizeitverhalten) sowie organisationale Dimensionen (z.B. Funktion oder Abteilung) sind zu differenzieren.

Die meisten Messverfahren berücksichtigen die Diversitätsdimension „Ethnisch-kulturelle Herkunft“, die besonders praxisrelevant ist. Hierzu finden sich zahlreiche Ansätze mit unterschiedlichen Bezeichnungen, z.B. Interkulturelle Kompetenz (Bender-Szymanski 2000; 2010; Reinders et al. 2011), Multikulturelle Kompetenz (Balkin et al. 2009), Interkulturelles Verstehen (Hany/Grosch 2007) sowie Transkulturelle Kommunikation (Fantini/Tirmizi 2006).

Kommunikationswissenschaftliche Zugänge verwenden u.a. den Begriff der „Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz“ (Arasaratnam/Doerfel 2005), während sich in der Ethnologie auch der Begriff „Interkulturelle Sensitivität“ (Bourjolly et al. 2005; Bennet 1993) findet. Neben der Diversitätsdimension „Kulturelle Zugehörigkeit“ finden sich auch Messverfahren zum Umgang mit anderen Diversitätsdimensionen, z.B. zur Gender-Kompetenz (z.B. Hoyer 2015; Czollek et al. 2009) sowie zur „Queer-Kompetenz“ (Perko/Kitschke 2014), die den Umgang mit „alternativen Lebensformen“ berücksichtigt.

Jedes der erwähnten Messverfahren bezieht sich auf lediglich eine ausgewählte Diversitätsdimension. Globale Ansätze der Kompetenzerfassung, die dimensionsübergreifende Parameter erheben, finden sich eher als Forschungsinstrumente in der Grundlagenforschung. Diese Ansätze stammen z.B. aus der Ethnologie oder Sozialpsychologie, wie etwa das Konzept des Fremdverstehens (Bredendiek 2015; Bredella et al. 2000). Ein praxisrelevantes Kompetenzmodell, das die individuelle Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt dimensionsübergreifend erfasst, ist die Diversity-Kompetenz, die nun vertieft betrachtet werden soll.

2. Diversity-Kompetenz

Während sich die Anzahl der Publikationen, die das Wort „Diversity“ im Titel führen, in den letzten zehn Jahren weit mehr als verdoppelte (Kanning 2016) und sich der Begriff Diversity-Kompetenz im Titel unterschiedlicher Tagungen und Monografien wiederfindet (z.B. Genkova/Ringeisen 2016), bleiben Fragen zur Definition und Operationalisierung dieser Fähigkeit weitgehend unbeantwortet. Bis heute gibt es kein einheitliches Begriffsverständnis oder gar eine allgemein anerkannte Definition des Konstruktes „Diversity-Kompetenz“ (Hoyer 2015).

Dieser Umstand ist umso erstaunlicher, als Organisationen und Institutionen wie Hochschulen substantielle Ressourcen in die Verbesserung

bzw. Steigerung von Diversity-Kompetenz investieren, z.B. im Rahmen von Modulen, Mitarbeiterqualifizierung oder durch Trainings.

So vielfältig das Verständnis dieses Kompetenzkonstrukts ist, so unterschiedlich sind auch die Vorstellungen zur Einordnung in bewährte Kompetenzmodelle. Allgemeiner Konsens besteht in der Zuordnung von Diversity-Kompetenz als Schlüssel- und Handlungskompetenz bzw. Softskill (z.B. Jansen-Schulz/van Riesen 2013; Perko/Kitschke 2014); sie kann aber auch für bestimmte Berufe eine Fachkompetenz darstellen.

In Anlehnung an die Kompetenzdefinition des Projekts DeSeCo (OECD 2003) soll Diversity-Kompetenz für die folgenden Ausführungen folgendermaßen definiert werden: *Diversity-Kompetenz ist die individuelle Fähigkeit, mit menschlicher Heterogenität konstruktiv und zielorientiert umgehen zu können. Sie schließt den Einsatz von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und verhaltensbezogene Komponenten (Haltungen, Emotionen, Werte und Motivationen)* (Pietzonka 2016a).

Durch diese Definition ist es prinzipiell möglich, das Konstrukt über Skalen zu operationalisieren, um es individuell messbar zu machen. Dieser Kompetenz wird eine besondere Bedeutung bei der Bewältigung der Herausforderungen sozialer Heterogenität zugemessen, da sie nicht nur einzelne Facetten menschlicher Heterogenität berücksichtigt, sondern den individuellen Umgang mit Vielfalt global erfasst. Interkulturelle Kompetenz oder Gender-Kompetenz sind nach dieser Definition lediglich Facetten von Diversity-Kompetenz.

Diversity-Kompetenz ist nach den bisherigen Erläuterungen weder eine Modefindung, noch stellt sie eine politische Agenda dar. Vielmehr ist sie eine dem Menschen immanente Fähigkeit, die eine wichtige Voraussetzung für das menschliche Zusammenleben bildet. Diese Fähigkeit ist für einen brasilianischen Regenwaldbewohner, der auf einen Fremden trifft, ebenso relevant wie für eine Führungskraft in einem westlichen Unternehmen im Umgang mit einer muslimischen Mitarbeiterin.

Betrachtet der Urwaldbewohner den Fremden in erster Linie als Feind oder als Informationsquelle und Ressource? Wie sicher und kompetent fühlt sich eine Führungskraft im Umgang mit der Kollegin? Welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Unvereinbarkeiten werden kognitiv und emotional verarbeitet? Wie wird die andere Person wahrgenommen und inwiefern sind diese Wahrnehmungen handlungsleitend? Welches Maß an Andersartigkeit ist noch mit der eigenen Identität vereinbar, und ab wann entstehen Ängste, Ablehnungen und Irritationen?

3. Vermittlung von Diversity-Kompetenz in Hochschulen

An Hochschulen lassen sich im Wesentlichen vier Bereiche für die Beschäftigung mit Diversity-Kompetenz identifizieren:

- Diversity-Kompetenz als Forschungsthema,
- Diversity-Kompetenz als Learning Outcome,
- Vermittlung in Studium und Lehre,
- Messung individueller studentischer Kompetenzpotentiale.

Der Blick in die Literatur zeigt, dass die hochschulische Vermittlung von Diversity-Kompetenz empirisch bisher nur oberflächlich behandelt wurde, z.B. wurden kaum didaktische Vermittlungsansätze veröffentlicht. Im Folgenden werden grundsätzliche Fragen erörtert, die für die Vermittlung von Diversity-Kompetenz in Hochschulen von Relevanz sind.

3.1. *Welche Erfahrungen haben Hochschulen mit der Vermittlung von Diversity-Kompetenz?*

Zur Frage, ob und inwiefern deutsche Hochschulen Diversity-Kompetenz im Rahmen von Studium und Lehre bereits vermitteln, gibt es unterschiedliche Standpunkte: Während Jansen-Schulz/von Riesen (2013: 218) feststellen, dass die Förderung von Diversity-Kompetenz an Hochschulen in den bisherigen Diskussionen kaum vorkomme, konstatieren Perko/Kitschke (2014:10), dass es in Deutschland gegenwärtig kaum eine Hochschule gebe, in der Diversity-Kompetenz nicht zu vermitteln versucht wird: „In den Curricula werden diese ‚Gegenstände‘ (zumeist) benannt, in der Lehrpraxis als Querschnittsaufgabe und in einigen Hochschulen als eigenständige Module erfasst“.

Studien zeigen, dass sich die Relevanz von Diversity-Kompetenz in Hochschulen vergrößert: Beispielsweise erwarten berufsbegleitend Studierende von ihrem Studium einen besonders hohen Kompetenzerwerb im Bereich Diversität und erachten diesen für die Berufspraxis als besonders bedeutsam (Schulte/Heinemann 2014; Schulte et al. 2015). Hochschulen reagieren auf diesen Trend und etablierten in den letzten Jahren vermehrt Studiengänge und Module, die explizit mit der Vermittlung von Diversity-Kompetenz werben.

Eine Onlinerecherche hat ergeben, dass zahlreiche Hochschulen Diversity als Learning Outcome von Modulen explizit ausweisen. Außerdem wurden eigene Studiengänge entwickelt, die in ihrer Studiengang-

bezeichnung das Wort „Diversity“ oder „Diversität“ enthalten und entsprechende Kompetenzvermittlung versprechen (Pietzonka 2016a).

Des Weiteren finden sich in Hochschulen außercurriculare Diversity-Mentoringprogramme und Diversity-Trainings für Studierende (Süß/Kleiner 2006; Perko/Kitschke 2014). Diversity-Kompetenz soll vornehmlich in interaktiven Lehrveranstaltungsszenarien wie Seminaren oder Übungen vermittelt werden. Hier spielen kooperative Lernprozesse, Gruppenarbeiten und -diskussionen oder selbstreguliertes Lernen eine wichtige Rolle.

Die Vermittlung von Diversity-Kompetenz wird auch über organisierte Teamarbeiten und die Bewältigung von Konfliktlöseaufgaben gelehrt. Weitere Maßnahmen zur Vermittlung von Diversity-Kompetenz berühren die Internationalisierungsstrategie einer Hochschule: Von besonderer Bedeutung sind hier interkulturelle Erfahrungen, z.B. durch Auslandsaufenthalte in Form von Praktika oder Auslandssemestern sowie der Austausch mit internationalen Lehrenden und Kommilitonen.

Zusammenfassend betrachtet verfolgt die Vermittlung von Diversity in den Hochschulen ebenso intellektuelle, fachliche wie auch sozial-personale Ziele: Das eher intellektuelle Bildungsziel beinhaltet eine wissenschaftsgestützte Offenheit und Haltung gegenüber anderen Menschen, anderen Lebensweisen sowie anderen Ideologien, verbunden mit der konstruktivistischen Annahme, dass es unterschiedliche Formen von „Wahrheit“ und „Lebensweise“ geben kann und muss. Das zweite übergreifende Bildungsziel ist eher von fachlicher sowie sozial-personaler Natur und soll Studierende zu wertschätzenden und empathischen Bürgern und kompetenten Arbeitskräften entwickeln.

3.2. Welche Bestimmungen und Vorgaben bilden die Grundlagen für die Vermittlung?

Wichtige Grundlagen für die Vermittlung von Diversity-Kompetenz finden sich im Rahmen der Communiqués der europäischen Bildungsminister im Zuge der Bologna-Reform: Bereits in der Präambel des Communiqués von Leuven (Europäische Bildungsminister 2009) wird die besondere Bedeutung der Hochschulen zur Förderung der bürgerschaftlichen Teilhabe erwähnt. Outcome-orientierte Hochschulbildung solle nicht nur die Berufsbefähigung der Studierenden („Employability“) sicherstellen, sondern die Studierenden auch zu aktiven Bürgern in einer demokratischen Gesellschaft aus- bzw. weiterbilden und dazu entsprechende Kompetenzen mit Bedeutung für die Gesellschaft vermitteln („Citizenship“).

Diese Differenzierung zwischen Employability und Citizenship ist nicht neu; der Aspekt der bürgerschaftlichen Teilhabe bzw. die Vorbereitung auf die Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen mit Bedeutung für die Gesellschaft gehen bereits auf die Sorbonne-Deklaration 1998 zurück. Hochschulen sollen bei der Vermittlung von interkulturellem Verständnis unterstützen und dazu beitragen, kritisches Denken, politische und religiöse Toleranz, Gleichstellung sowie demokratische und zivilgesellschaftliche Werte zu fördern (Europäische Bildungsminister 2015), um politischem und religiösem Extremismus besser entgegenwirken zu können.

Die Verwirklichung dieses Zieles erfordert eine besondere Berücksichtigung fachübergreifender Kompetenzen wie der Diversity-Kompetenz. Sämtliche Kompetenzen, die tertiäre Bildungsgänge vermitteln, sollten in die beiden übergreifenden Kompetenzkonstrukte „Citizenship“ und „Employability“ widerspruchsfrei kategorisierbar sein. Diversity-Kompetenz zeigt die Besonderheit, in beide Bereiche eindeutig integrierbar zu sein.

Teilweise wird die hochschulische Vermittlung von Diversity-Kompetenz explizit von verbindlichen Vorgaben gefordert, z.B. im Bereich der Lehrerbildung: Die KMK definiert in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2014) eine Kompetenzhierarchie mit elf Einzelkompetenzen für Lehrerinnen und Lehrern, die jeweils durch Standards operationalisiert werden.

Diversity-Kompetenz zeigt sich insbesondere (aber nicht ausschließlich) im Bereich „Erziehen“ und hier insbesondere in Kompetenz 5: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ (ebd.: 10). Hierzu sollen die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen „wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist“.

In eine ähnliche Richtung gehen die Empfehlungen der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012), die „Wertschätzung der Diversität der Lernenden“ als zentrale Haltung für sonderpädagogische Professionelle benennen. Unterschiede sollen als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen werden.

3.3. Ist Diversity-Kompetenz durch Studium und Lehre überhaupt veränderbar?

Inwiefern Diversity-Kompetenz grundsätzlich veränderbar ist, hängt auch von der Definition dieses Kompetenzkonstruktes ab. Nach oben erwähnter Definition scheint Diversity-Kompetenz eher eine stabile individuelle Fähigkeit darzustellen („trait“), die nicht oder nur sehr wenig durch Bildungsangebote veränderbar ist.

Dementsprechend handelt es sich weniger um eine klassische Kompetenz, die gezielt trainiert und verändert werden kann, sondern eher um eine persönliche und fundamentale Eigenschaft, die sich im Laufe des Lebens durch biographische Erfahrungen, Konditionierungs- sowie Modelllernprozessen aufbaut und von komplexen Kognitions-, Kultur-, Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen abhängig ist. Der Umgang mit Fremd- bzw. Andersartigkeit ist Teil der eigenen Identität und des Selbstbildes und hat Einfluss auf die soziale Identität, also auch auf eigene Gruppenzugehörigkeiten. Der Begriff Kompetenz ist demnach auch eher ein Etikettenschwindel, der Terminus „Diversity-Disposition“ (Pietzonka 2016b) o.Ä. ist inhaltlich stimmiger.²

Empirische Erkenntnisse zur interkulturellen Kompetenz zeigen, dass diese Facette der Diversity-Kompetenz recht veränderungsresistent und durch Workshops und Trainings nicht nachhaltig veränderbar ist (Leenen/Stumpf/Scheitza 2014; Wolff 2017). Gefundene Effekte zeigen sich nur kurzweilig nach dem Treatment und neigen zu verpuffen, wenn der Zeitpunkt der Nachher-Messung zu weit weg liegt (insbesondere, wenn das Treatment nicht lange dauerte).

Eine nachhaltige Veränderung ist nur aufgrund sehr langer und intensiver Lernerfahrungen möglich. Diversity-Kompetenz als grundlegendes Kompetenzkonstrukt lässt sich wahrscheinlich nicht durch Treatments wie Schulprojekte, Trainings oder hochschulische Lehrveranstaltungen deutlich verändern, sondern würde umfangreiche selbstgemachte Erfahrungen voraussetzen. Die empirische Prüfung dieser Vermutung steht bisher aus. Die Vermittelbarkeit dieser Kompetenz durch (hoch)schulische Bildungsangebote ist mangels eines Messverfahrens empirisch bisher noch nicht überzeugend untersucht worden.

² ähnlich auch die Diskurse zu Emotionaler Kompetenz und Emotionaler Intelligenz

3.4. Sollten Hochschulen die Vermittlung von Diversity-Kompetenz prüfen?

Wenn eine Hochschule *explizit* ein Lernziel ausweist, sollte der Erwerb prinzipiell testierbar bzw. prüfbar sein. Aber gilt das auch für die Diversity-Kompetenz? Hierbei sollten auch Fragen nach den Maßstäben und der Zweckdienlichkeit einer entsprechenden Prüfung gestellt werden. Für die Vermittlung von Diversity-Kompetenz in Hochschulen ist, wie erwähnt, die Frage relevant, ob dieses Kompetenzkonstrukt über hochschulische Angebote überhaupt veränderbar bzw. vermittelbar ist.

Wenn Diversity-Kompetenz keine veränderliche Kompetenz ist, macht auch ihre Ausweisung als Lernziel hochschulischer Lehre keinen Sinn. Jedenfalls erwirbt man Diversity-Kompetenz vermutlich ebenso wenig im Hörsaal, wie Empathiefähigkeit, Kreativität, Intelligenz, Tugend oder Nächstenliebe in der Hochschule „erworben“ werden kann.

In der Hochschule könnte eher die Vermittlung der kognitiven Perspektive von Diversity-Kompetenz eine Rolle spielen. Studierende sollten Mechanismen und Prinzipien verstanden haben, die für den sicheren und kompetenten Umgang mit Minderheiten relevant sind. Sie sollten beispielsweise nachvollziehen können, was ein Fehlen von Diversity-Kompetenz bewirken kann. Sie sollten die Ursachen von Vorurteilen und Diskriminierung kennen und die Grundlagen der sozialen Wahrnehmung verstanden haben.

Doch Achtung: Studierende, die diese Sachverhalte kognitiv nachvollziehen können, müssen sich damit nicht zwangsläufig sicher und kompetent im Umgang mit Heterogenität *verhalten*. Hierfür stellen kognitive Überzeugungen eine notwendige, aber nicht immer eine hinreichende Voraussetzung dar.

Die kognitiven Facetten von Diversity können in Hochschulen gelehrt, vermittelt und sogar geprüft werden; die emotionalen, behavioralen und normativen Facetten von Diversity-Kompetenz sollten nicht geprüft werden, da eine solche Prüfung eher den Charakter einer Gesinnungsprüfung aufwiese.

Hochschulen stehen in einem sensiblen Spannungsverhältnis zwischen hochschulischer Unabhängigkeit und gesellschaftspolitischem Auftrag. Sie vermitteln Bildungsziele in Form von Persönlichkeitsentwicklung und befähigen Studierende zur zivilgesellschaftlichen Teilhabe – sie sind allerdings keine Charakterbildungsanstalten oder Ideologieschmieden. Diversity-Kompetenz ist ohne Zweifel eine sehr wertvolle Ressource, die sich sowohl förderlich auf die Beschäftigungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung als auch auf ihre bürgerschaftliche Teilhabe der Ab-

solventen auswirkt. Doch auch wenn bei der Vermittlung von Diversity-Kompetenz in bester Absicht ehrenhafte Motive im Spiel sein mögen, sollte sie nicht als Learning Outcome hochschulischer Lehrveranstaltungen eigens ausgewiesen werden.

Prüfungen von Diversity-Kompetenz hätten eine weitere Kehrseite: „Benachteiligung, Exklusion und/oder strukturelle Diskriminierung von Menschen, die dem Kanon normierter Kompetenzen nicht entsprechen“ (Perko/Kitschke 2014: 27). Diese („kompetenzdiskriminierten“) Personen würden „in ein Korsett kanonisierter, objektiver Kompetenzmessungen gezwängt werden“ (ebd.: 29). Auf diese Weise könnte die Prüfung von Diversity-Kompetenz ggf. sogar zur Minderung der Chancen von Diversität in den Lebensbereichen führen, zu denen die in Rede stehende Prüfung von Diversitätskompetenz Zugang eröffnen sollte.

Für die Messung von Diversity-Kompetenz in Hochschulen bieten sich daher ausschließlich subjektive Kompetenzmessungen an, die nicht den Charakter einer Prüfung aufweisen sollten, sondern eher das Ziel einer Selbsteinschätzung verwirklichen.

3.5. Welche Messinstrumente stehen für eine Kompetenzmessung zur Verfügung?

Die Messung von Diversity-Kompetenz ist in der Bildungs- bzw. Hochschulforschung bisher eher stiefmütterlich behandelt worden. Das mag auch daran liegen, dass es bisher keinen Konsens über eine einheitliche Definition dieser Kompetenz gibt. Im Rahmen der Evaluation von Studium und Lehre lassen sich bewährte Modelle unterscheiden, die studentische Selbsteinschätzungen zum subjektiv empfundenen Kompetenzzugewinn aufgrund eines abgeschlossenen Moduls oder Lehrveranstaltung erfassen. In diesem Zusammenhang sind exemplarisch das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen BEVa-Komp (Braun 2007; Braun et al. 2008) zu nennen sowie das österreichische GEKo-Projekt (Paechter/Maier/Macher 2010).

Keiner dieser Ansätze berücksichtigt allerdings explizit Diversity-Kompetenz. Schulte (2014) hat daher das BEVaKomp weiterentwickelt und Items zur Erfassung von Diversity-Kompetenz ergänzt und validiert. Ein weiterer Ansatz zur Messung studentischer Diversity-Kompetenz findet sich in der Skala „Umgang mit Heterogenität“ von Braun/Nowakowski (2014). Diese Skala erhebt, inwieweit die eigene Haltung zu anderen sozialen Gruppen durch die Lehrveranstaltung z.B. durch das Item „Aufgrund dieser Lehrveranstaltung empfinde ich das gemeinsame Studium mit verschiedenen Studierendengruppen (Behinderung, kultureller/sozio-

ökonomischer Hintergrund, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc.) positiver als vorher“ weiterentwickelt wird.

Die Messung von Diversity-Kompetenz im Rahmen kompetenzorientierter Evaluationen von Studium und Lehre steckt gleichwohl noch „in den Kinderschuhen“. Hinzuweisen ist zudem darauf, dass ein subjektiver Kompetenzzugewinn mit der tatsächlichen Diversity-Kompetenz bzw. Performanz der Studierenden nicht korrespondieren muss.

4. Die Ratingskalen „DiKo“ und „AdoDiKo“ zur Messung von Diversity-Kompetenz

Einen neuen Ansatz zur Messung individueller Diversity-Kompetenz bieten die Ratingskalen „DiKo“ und „AdoDiKo“ (beide Skalen werden Ende 2018 veröffentlicht). Beide Skalen sind multidimensionale Instrumente, um das Kompetenzkonstrukt ökonomisch und valide erfassen zu können. Die Skalen schließen eine Forschungslücke, da bisher kein Erhebungsinstrument publiziert wurde, das die individuelle Diversity-Kompetenz operationalisiert. Sie ermöglichen eine quantitative Beforschung, die notwendig ist, um Fragen zur Entwicklung, zur Veränderbarkeit, zur Varianzaufklärung sowie zu organisationspsychologischen Implikationen dieser Kompetenz zu untersuchen.

Beide Skalen sind Instrumente der Grundlagenforschung, um Diversity-Kompetenz zu beforschen. Gleichzeitig soll eine individualdiagnostische Erfassung ermöglicht werden, um in der Praxis (z.B. in Unternehmen, Hochschulen und Schulen) Anwendung zu finden. Die Skalen liegen in deutscher und englischer Sprache vor. Während sich die DiKo-Skala an die Zielgruppe der Erwachsenen richtet, wurde für Jugendliche ab 13 Jahren auf Grundlage der DiKo die Jugendskala AdoDiKo („Ado“ für Adoleszenz) entwickelt, um z.B. pädagogisch-psychologische Fragestellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz während der Adoleszenz messen zu können.

Die Items der Skalen beinhalten Beurteilungsaufgaben, zu denen die Befragten den Zustimmungs- oder Ablehnungsgrad zu vorgegebenen Aussagen mittels einer diskret gestuften Ratingskala einschätzen sollen. Die individuellen Antworten stellen schlussfolgernde Indikatoren dar. Die Skalen sind forciert und beinhalten sechs Skalenstufen, die die erwartete Diskriminationsfähigkeit bei der Beurteilung der Befragten berücksichtigt. Mittlere Antworten sind nicht möglich. Die Skala ist balanciert (symmetrisch) und bipolar gestaltet, da sie positive (Zustimmung) und negative (Ablehnung) Antworten zulässt. Sie berücksichtigt eine verbale Verankerung, wobei angestrebt wurde, die Abstände der Urteile mög-

lichst gleich zu gestalten (Äquidistanz), sodass intervallskalierte Daten berechnet werden können. Die Beantwortung der Skalen dauert durchschnittlich drei bis vier Minuten.

Da bisher kein überzeugendes Testinstrument zur Messung von Diversity-Kompetenz publiziert ist, wurden sämtliche Items und Unterskalen der Skalen neuentwickelt. Die Konstruktion des Tests erfolgte auf Grundlage einer rationalen (deduktiven) Testentwicklungsstrategie, die durch eine intuitive Strategie ergänzt wurde: Nach der Definition und Spezifikation des Konstrukts über eine Literaturrecherche wurden Verhaltensweisen, Gefühle und Einstellungen expliziert, die Personen mit dieser Kompetenz zeigen und interindividuelle Differenzen beschreiben.

Da es zum vorliegenden Konstrukt nur vergleichsweise wenig quantitative Vorerfahrungen gibt und über grundsätzliche Einordnungen noch wenig Einigkeit besteht, wurde parallel auch eine intuitive (erfahrungsgeleitete) Konstruktionsstrategie verfolgt: Hierzu wurden Items aus den Annahmen und Erfahrungen des Testkonstrukteurs abgeleitet.

Die Ratingskalen sind somit eine integrative Synthese beider erwähneter Testentwicklungsstrategien. Auf dieser Grundlage wurden 43 Verhaltensindikatoren entwickelt. Nach einer ersten Erhebung und Itemanalyse (Stichprobe 1, n=203) wurden diejenigen 26 Items identifiziert, die sich für eine weitere Beforschung im Rahmen einer Vorversion der Skalen anbieten. Für die Entwicklung der AdoDiKo wurden diese Items auf Grundlage qualitativer Interviewerhebungen in eine Sprache übersetzt, die auch von leistungsschwachen Jugendlichen ab 13 Jahren verstanden werden können.

Auf der Basis der 26 Items wurden 2017 umfangreiche non-probabilistische Stichproben zur Testerprobung gezogen. Für die Konzeption der DiKo wurde eine Onlinebefragung durchgeführt (Stichprobe 2, n=3.674). Für die Entwicklung der AdoDiKo wurde 2018 eine Paper-Pencil-Befragung von Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 13 und 18 Jahren durchgeführt (Stichprobe 3, n=1.036).

Aufgrund der Länge der Fragebögen und der Beanspruchung der Probanden – die Skalen wurde im Zusammenhang mit zahlreichen soziografischen sowie weiteren psychologischen Konstrukten erhoben – wurde eine multivariate Ausreißeranalyse durchgeführt, um Anomalien in den Daten aufzudecken (z.B. ungewöhnliche Antwortmuster). Nach der Elimination der Ausreißer und anschließenden Faktorenanalysen wurden für beide Skalen jeweils ein Modell mit den folgenden Faktoren gewählt:

- Inklusionsfähigkeit (konativ),
- Diversität als Ressource (kognitiv/normativ),

- Ethischer Umgang mit Minderheiten (normativ),
- Kooperationsfähigkeit (affektiv),
- Unvoreingenommenheit (Doppelfaktor, konativ/kognitiv).

Die DiKo besteht aus 15 Items, die AdoDiKo aus 14 Items. Keines der Items hat eine Ladung <0.45 (DiKo) bzw. <0.40 (AdoDiKo). Im Rahmen einer abschließenden Konfirmatorischen Faktorenanalyse mit zwei separaten Stichproben (Stichprobe 4 / DiKo, $n=761$, Stichprobe 5 / AdoDiKo, $n=300$) haben sich beide Modelle bestätigt. Unter Berücksichtigung der relevanten Kenngrößen (RMSEA, SRMR, CFI, TLI) besitzen beide Modelle insgesamt eine hohe Modellgüte. Auch die Reliabilitätsanalysen zeigen gute bis befriedigende Ergebnisse (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: Analysen zur Reliabilität: Vergleich zwischen AdoDiKo und DiKo

	Interne Konsistenz	Re-Test-Reliabilität	Gutmanns Split-Half-Koeffizient
DiKo	$\alpha = .83$.84	.81
AdoDiKo	$\alpha = .79$.71	.78

Anmerkung: Interne Konsistenz der DiKo: $n = 2913$, Interne Konsistenz der AdoDiKo: $n = 597$, Re-Test-Reliabilität der DiKo: $n = 20 / T2$ nach 6 Wochen, Re-Test-Reliabilität der AdoDiKo: $n = 34 / T2$ nach sieben Wochen, Split-Half-Koeffizient der DiKo: $n = 2913$, Split-Half-Koeffizient der AdoDiKo: $n = 597$

Momentan werden beide Skalen weiter validiert und über Zufallsstichproben normiert. Die Erprobungsphase zeigt, dass die Gütekriterien beider Skalen hinreichend sind, sodass sie als Erhebungsinstrument eingesetzt werden können (Pietzonka/Kolb 2018). Eine weitere Erforschung bietet sich an, um den Charakter des Konstrukts Diversity-Kompetenz besser verstehen zu können.

Die ersten inferenzstatistischen Analysen haben unter anderem das Geschlecht, den Bildungshintergrund sowie die sozioökonomische Herkunft als starke Prädiktoren der Diversity-Kompetenz identifiziert. Neben soziografischen Parametern scheint auch die Auslandserfahrung einen Einfluss zu haben: Versuchspersonen, die im Rahmen ihrer Schulzeit, ihres Studiums oder während der Berufstätigkeit einen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben (nicht Urlaub), zeigen höhere Ausprägungen dieser Kompetenz (Pietzonka 2018a). Die Art, Kennzeichen und Dauer von Auslandsaufenthalten sowie die Bereitschaft zu diesen werden Themen weiterer Untersuchungen mit Studierenden sein, z.B. um zu klären, ob die Ausprägungen eher als Ursache oder Resultat der Auslandserfahrungen zu interpretieren sind.

Beide Skalen zeigen unterschiedliche Potentiale zum Einsatz in Hochschulen: Sie ermöglichen zunächst eine Beforschung des Kompetenzkon-

strukts im Rahmen der Grundlagenforschung. Die DiKo ermöglicht eine quantitative Beforschung, die notwendig ist, um Fragen zur Veränderbarkeit, zur Varianzaufklärung sowie zu organisationspsychologischen Implikationen dieser Kompetenz zu untersuchen. Die AdoDiKo für Jugendliche wurde entwickelt, um entwicklungspsychologische Fragestellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz während der Adoleszenz messen zu können. Momentan werden z.B. Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen Identitätsentwicklung und Diversity-Kompetenz mit Jugendlichen durchgeführt.

Auch in Studium und Lehre könnten die Skalen in unterschiedlichen Betätigungsfeldern eingesetzt werden. Über eine Zufallsstichprobe wird die DiKo derzeit normiert, um eine individualdiagnostische Erfassung zu ermöglichen, so dass z.B. die individuelle Kompetenz im Rahmen einer Potentialanalyse von Studierenden gemessen und verglichen werden kann. Das individuelle Kompetenzpotential könnte (z.B. bei Lehramtsstudierenden) einen Reflexionsprozess hinsichtlich eigener Stärken und Schwächen im Zusammenhang mit sozialer Heterogenität in Gang setzen.

Hierbei ist es wichtig, dass jeder sein Kompetenzpotential für sich selbst misst und ein Austausch der Ergebnisse nur auf freiwilliger Basis erfolgen sollte. Beide Skalen sind von Effekten der sozialen Erwünschtheit abhängig; die Erfassung funktioniert nur, wenn das Antwortverhalten ehrlich und authentisch ist. Inwiefern sich die beiden Skalen als Werkzeug zur Evaluation von Bildungsprozessen eignen, bleibt abzuwarten.

Diversity-Kompetenz tritt insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Literatur bisher eher als ideologische Forderung oder als politisch-normative Projektionsfläche in Erscheinung und nicht als operationalisierbare Fähigkeit. Die beiden Skalen sollen daher einen Beitrag liefern, um die Debatten um die Diversity-Kompetenz zu versachlichen und die Diskurse zu vertiefen.

Literatur

- Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Springer: Wiesbaden, S. 35–65.
- Arasaratnam, L. A./M. L. Doerfel (2005): Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (1), S. 137–163.
- Balkin, R. S./L. Z. Schlosser/D. H. Levitt (2009): Religious Identity and Cultural Diversity: Exploring the Relationships Between Religious Identity, Sexism, Homophobia, and Multicultural Competence. *JCD* 87 (2009), S. 420–427.
- Becker, W./P. Ulrich/T. Botzkowski (2017): Industrie 4.0 im Mittelstand. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Bender-Szynanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23, 3, S. 229–250.
- Bender-Szynanski, D. (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der emp. Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Springer: Wiesbaden, S. 201–228.
- Bennett, M. J. (1993): Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Hg.): *Education for the intercultural experience*. Yorkmouth, S. 21–71.
- Bourjolly, J. N/R. G. Sands/P. Solomon/V. Stanhope/A. Pernell-Arnold/L. Finley (2005): The journey toward intercultural sensitivity: A non-linear process. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 14 (3/4), S. 41–56.
- Braun, E. (2007): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen - BEvaKomp. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Braun, E./B. Gusy/B. Leidner/B. Hannover (2008): Kompetenzorientierte Lehrevaluation. Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54, S. 30–42.
- Braun, E./Nowakowski, A. (2014): Heterogenität in der Universität? Erfassung von Diversity Kompetenz im Rahmen von Lehrveranstaltungsevaluationen. Abstract zur 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung.
- Bredella, L./F.-J. Meißner/A. Nünning/D. Rösler (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens. In Bredella, L./F.-J. Meißner/A. Nünning/D. Rösler (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, S. IX-LII.
- Bredendiek, M. (2015): *Menschliche Diversität und Fremdverstehen – Eine psychologische Untersuchung der menschlichen Fremdreflexion*. Wiesbaden: Springer.
- BAMF (2017): *Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration*. Berlin: BAMF.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass.
- Czollek, L. C./G. Perko/H. Weinbach (2009): *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Weinheim/München: Juventa.
- Earley, P. C./S. Ang (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (Hg.) (2012): *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense.
- Europäische Bildungsminister (2009): *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve.
- Europäische Bildungsminister (2015): *Yerevan Communiqué*. 14.–15.4.2015.
- Fantini, A./A. Tirmizi (2006): *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1 (13.8.2018).
- Fink, C. (2013): *Das Zusammenspiel von Kompetenz und Performanz auf individueller und organisationaler Ebene*. Dissertation. FU Berlin.
- Gardenswartz, L./A. Rowe (1998): *Managing diversity. A complete desk reference and planning guide*. New York: McGraw-Hill.
- Gardenswartz, L./A. Rowe (2003): *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Society for Human Resource Management.
- Genkova P./T. Ringeisen (2016) (Hg.): *Handbuch Diversity Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.

- Hany, E. A./C. Grosch (2007): Assessment of intercultural understanding: Results of two method studies. In: Kusune, S./Y. Nishijima/Adachi (Hg.): Socio-cultural transformation in the 21st century? Kanazawa, S. 79–100.
- Hofmuth, M./S. Weber (2011): Zur Messung interkultureller Kompetenz. In: Faßhauer, U./J. Aff, J./B. Fürstenau/E. Wuttke (Hg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 25–36.
- Hoyer, B. (2015): Interaktion statt Inklusion. Diversitykompetenz in der Lehrer_innenbildung. In: Hoyer, B. (Hg.): Migration und Gender – Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen: Budrich UniPress, S. 81–106.
- Jansen-Schulz, B./K. van Riesen (2013): Integratives Gendering und Gender-Diversity-Kompetenz. Anforderungen an eine innovative Hochschullehre: In: Ernstson, S./M. Meyer (Hg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 217–237.
- Kanning, U. P. (2016): Viel Lärm um nichts? - Diversity im beruflichen Kontext. In: Genkova, P./T. Ringeisen (Hg.), Handbuch Diversity Kompetenz. Wiesbaden: Springer, S. 17–28.
- Klinger, C./G.-A. Knapp (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. In: Klinger, C./G.-A. Knapp/B. Sauer (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Frankfurt: Campus, S. 19–41.
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin: KMK.
- Koester, J./M. Olebe (1988): The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12 (2), S. 233–246.
- Krell, G. (2018): Vielfältige Wettbewerbsvorteile. In: Kress, G./R. Ortlieb/B. Sieben (Hg.): Gender und Diversity in Organisationen. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 39–55.
- Leenen, W. R./S. Stumpf/A. Scheitza (2014): „Interkulturelle Kompetenz“ in der Personalauswahl. In: v. Helmolt, K. (Hg.): Interkulturelle Arbeitsplätze, Arbeitssituationen und Berufsfelder. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 227–258.
- Minks, K.-H./N. Netz, Nicolai/D. Völk (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover: HIS
- OECD (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the Final Report „Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society“. Paris: OECD.
- Paechter, Manuela; Maier, Brigitte & Macher, Daniel (2010): Evaluation universitärer Lehre mittels Einschätzungen des subjektiven Kompetenzerwerbs. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2010 (57), S. 128–138.
- Perko, G./D. Kitschke (2014): Kompetenzmessung in der Hochschullehre? Eine Studie über die Vermittlung und Einschätzung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen für soziale Berufe im Hochschulkontext. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfeufer, Matthias (2015): Brauchen Schulen mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsgeschichte? In: Hoyer, B. (Hg.) (2015): Migration und Gender – Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen: Budrich UniPress, S. 177–190.
- Pietzonka, M. (2016a): Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung? In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre (HQSL). Berlin: Raabe Verlag. S. 1–26.
- Pietzonka, M. (2016b): Die Kompetenzorientierung in Studium und Lehre – Die Reform und ihre Umsetzung. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre (HQSL). Berlin: Raabe Verlag. S. 21–48.

- Pietzonka, M. (2018c): Die Rating-Skala DiKo zur Messung von Diversity Kompetenz und ihre Zusammenhänge zu Persönlichkeitsmerkmalen. Tagungsband. 13. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie (ÖGP) , Linz, S. 1–14.
- Pietzonka, M. (2018d): Messung von Kompetenzen zum Umgang mit Vielfalt – Schlüsselkompetenzen für die Arbeitswelt 4.0. In: Hermeier, B./T. Heupel, T./S. Fichtner-Rosada (Hg.): Arbeitswelten der Zukunft. Wiesbaden: Springer-Gabler, S. 101–117.
- Pietzonka, M./C. J. Kolb (2018): Boundaries of the Mind: The Rating Scales „DiKo“ and „AdoDiKo“ for the Measurement of Diversity Competence“. Tagungsband. ISPP 2018 Conference „Beyond Borders and Boundaries: Perspectives from Political Psychology“. San Antonio, Texas. S. 1–4.
- Reinders, H./B. Gniewosz, B./A. Gresser/S. Schnurr, S. (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern u. Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar. Diskurs Kindheits- u. Jugendforschung 4-2011, S. 429–452.
- Ruben, B. D. (1976): Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group / Organization Studies*, 1, S. 334–354.
- Rühl, M./J. Hoffmann (2008): Das AGG in der Unternehmenspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Schulte, F. P. (2014): Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Expertise des Projekts „KompetenzDual“. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <http://www.stifterverband.de/pdf/hds-essen-transferkompetenz.pdf> (13.8.2018).
- Schulte, F. P./S. Heinemann, S. (2014): Anders kennen, anders können – Die Erwartung von Studierenden an eine Vermittlung von Diversity-Kompetenz im Kontext anderer Kompetenzfacetten. In Spelsberg, K. (Hg.), *Einsichten und Aussichten – ein interdisziplinärer Auftakt. Gender 360° Bd. 1*, Berlin: LIT. S. 248–262.
- Schulte, F.P./K.-H. Gerholz/S. Heinemann (2015): Linking “Doing”, “Doing Right” and “Doing Right With Others”. Empirical Indications of the Relationship Between Ethical Competency, Diversity Competency and Other Parts of the Competency Construct. In: O’Riordan, L./P. Zmuda, P./S. Heinemann (Hg.): *New Perspectives on Corporate Social Responsibility*. Wiesbaden: Springer, S. 527–545.
- Süß, S./M. Kleiner (2006): Diversity Management: Verbreitung in der deutschen Unternehmenspraxis und Erklärungen aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In: Krell, G./H. Wächter (Hrsg.): *Diversity Management – Impulse aus der Personalforschung*. München/Mering: Hampp. S. 57–79.
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: *Die Deutsche Schule* 106 (4). S. 300–323.
- Tondorf, K./G. Krell (1999): „An den Führungskräften führt kein Weg vorbei!“ Erhöhung von Gleichstellungsmotivation und -kompetenz von Führungskräften des öffentlichen Dienstes. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Walter, C./B. Schmidt (2016): Paradigmenwechsel in der Gesellschaft: Wie schützt Diversity Kompetenz vor Diskriminierung? In: Genkova, P./T. Ringeisen (2016) (Hg.): *Handbuch Diversity Kompetenz*. Wiesbaden: Springer, S. 235–249.
- Weber, S./F. Achtenhagen (2010): Molare didaktische Ansätze zur Förderung forschungs- und evidenzbasierter Lehr-Lern-Prozesse. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bd. 23. Stuttgart: Steiner. S. 13–26.
- Wolff, F. (2017): *Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte*. Wiesbaden: Springer.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<https://www.diehochschule.de>

Kontakt Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Konakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-63-2

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können sozial- und geschichtswissenschaftliche Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

Arbeit an den Grenzen

Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen

Daniel Hechler, Peer Pasternack:

Schnittstellenmanagement an Hochschulen7

Markus Drüding:

Jubiläumssieber und Jubiläumitis?

Fragen zur Jubiläumsbegeisterung deutscher Universitäten.....23

Olaf Eigenbrodt:

Räumliche Lernarrangements in Hochschulen.

Eine sozialkonstruktivistische Erörterung35

Christian Nille:

Hochschulforschung und historische Bildwissenschaft.

Potenziale einer bislang unerprobten Zusammenarbeit46

Felix Maximilian Bathon:

Die Praxis der informalen Stellenvergabe in der Wissenschaft

als brauchbare Illegalität67

Ulf Banscheraus:

Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen:

Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel87

Julia Reuter, Oliver Berli:

Wissenschaft im (Un)Ruhestand. Wie ProfessorInnen das

altersbedingte Ausscheiden aus der Universität meistern.....101

Cornelia Driesen:

Strategien für den Übergang Schule-Hochschule an Hochschulen.

Eine empirische Studie zur Sicht deutscher Hochschulleitungen.....112

Katrin Girgensohn:

Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit. Ein neuer Blick

auf Governance an Hochschulen am Beispiel der

Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentren125

Christian Decker, Anna Mucha, Michael Gille:
Organisationale Diversitätsrendite und individuelle Heterogenitätskosten.
Internationalisation-at-Home in einem international ausgerichteten
Studiengang.....138

Manuel Pietzonka:
Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung
von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen.....147

Alfred Ruppert:
„Ranking-Racehorse“-Strategie und „Reaktivitäts-Index“.
Wie Rankings auf das Innere einer Universität wirken165

GESCHICHTE

Ulrich Teichler:
Der studentische Protest der 1960er Jahre und die Entstehung der
Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland.....179

Herbert Wöltge:
Die unordentliche Präsidentenwahl von 1990. Notizen zu einem
ungewöhnlichen Akademieereignis aus der Endzeit der DDR.....204

FORUM

Justus Henke, Peer Pasternack:
Kein systematischer Zusammenhang. Politische Zusammensetzungen
der Landesregierungen und die Finanzausstattung der Hochschulen219

Gerd Grözinger:
Die Internationalität der deutschen Professorenschaft.....236

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler, Norman Richter:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945.....245

Autorinnen & Autoren.....269

Autorinnen & Autoren

Ulf Banscherus, Dr., Leiter der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt in der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) der Technischen Universität Berlin. eMail: ulf.banscherus@tu-berlin.de

Felix Maximilian Bathon B.A., Student der Soziologie an der Universität Bielefeld und Wissenschaftliche Hilfskraft an der Fakultät für Soziologie. eMail: felix.bathon@uni-bielefeld.de

Oliver Berli, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln. eMail: oberli@uni-koeln.de

Christian Decker, Prof. Dr., Professur für Internationale Betriebswirtschaftslehre mit den Lehrschwerpunkten Internationale Finanzierung und Unternehmensfinanzierung am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: christian.decker@haw-hamburg.de

Cornelia Driesen M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Drittmittelprojekt „Strategien und Organisationsstrukturen am Übergang Schule-Hochschule deutscher Hochschulen“ an der Technischen Universität Berlin. eMail: driesen@campus.tu-berlin.de

Markus Drüding, Dr. phil, zuletzt wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-Lernforschung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, jetzt Lehrer. eMail: m_drue02@uni-muenster.de

Olaf Eigenbrodt M.A., Leiter der Hauptabteilung Benutzungsdienste, Vertreter der Fachaufsicht und Baubeauftragter an der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Lehrbeauftragter im Bereich Fernstudium am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin sowie an der Bibliotheksakademie Bayern. eMail: olaf.eigenbrodt@sub.uni-hamburg.de

Astrid Frankze, Dr. phil, Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft. eMail: franzke@em.uni-frankfurt.de

Michael Gille, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftsrecht am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: michael.gille@haw-hamburg.de

Katrin Girgensohn, Dr. phil. habil, Hochschulforscherin mit Schwerpunkt Lehr- und Lernforschung, Europa-Universität Viadrina, Leiterin Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen. eMail: girgensohn@europa-uni.de

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Professur für Bildungs- und Sozialökonomik, Mitglied des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Justus Henke, Mag. rer. soc. oec., Volkswirt, seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF). eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Anna Mucha, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. eMail: anna.mucha@wiso.uni-hamburg.de

Christian Nille, Dr. phil., Kunsthistoriker mit Schwerpunkt der Geschichte und Theorie der Kunstgeschichte. eMail: nille@uni-mainz.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Manuel Pietzonka, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftspsychologie an der FOM Hochschule Hannover und seit 2014 selbstständiger Hochschulberater. eMail: manuel.pietzonka@fom.de; www.akkreditierungslotse.de

Julia Reuter, Prof. Dr., Professur Erziehungs- und Kulturosoziologie am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln. eMail: j.reuter@uni-koeln.de

Norman Richter B.A., Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: norman.richter@hof.uni-halle.de

Alfred Ruppert, Dr. rer. soc., Fachgebiet: Organisationssoziologie und Soziologie der Quantifizierung; letzte Wirkungsstätte: Universität Bern. eMail: alfred.ruppert@gmail.com

Ulrich Teichler, Prof. Dr., Hochschulforscher, 1978 bis 2013 Professor an der Universität Kassel und langjährig Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel). eMail: teichler@incher.uni-kassel.de

Herbert Wöltge, Dr. rer. pol., Wissenschaftsjournalist, langjähriger Leiter der Presseabteilung der Akademie der Wissenschaften der DDR und Gründungsmitglied der Leibniz-Sozietät. eMail: hwoeltge.leibniz@gmx.de