

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

**Forum für Interkulturalität, Diversity-Management,
Anti-Diskriminierung und Inklusion**

- Diversity & Inclusion - Das Management der Integration von Vielfalt und Unterschiedlichkeit
 - Corporate Universities – Chance für Diversity & Inclusion
 - Gender als didaktisches Prinzip
- Über Genderfairness und organisationale Widerstände auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule

1 | 2007

Herausgeberkreis

Anne Dudeck, Gleichstellungsbeauftragte der Stiftungsuniversität, Lüneburg

Anke Eglomassé, Bereich Antidiskriminierung, interkulturelle Arbeit, VNB NordWestBildung, Barnstorf (geschäftsführende Herausgeberin)

Dr. Gerhild Framheim, Universität Konstanz, Auslandsreferat/International Office, Konstanz

Prof. Dr. Desiree H. Ladwig, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Management Development Center, Hamburg

Prof. Dr. Doris Lemmermöhle, Vizepräsidentin, Universität Göttingen

Dr. Bettina Jansen-Schulz, TransferConsult, Bildung, Konzept, Projekte, Lübeck

Prof. Barbara Schwarze, Gastprofessorin Gender und Diversity an der Fachhochschule Osnabrück

Klaus Schwerma, Diplom-Soziologe, Dissens eV., Berlin-Marzahn

Prof. em. Dr. Hartmut Wächter, Universität Trier

Dr. Heidemarie Wünsche-Piétzka, Strategy Transnational, Chemnitz

Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler, Universität Bergen (Norwegen), Staatliche Pädagogische Universität Jaroslaw/Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), (Mitarbeit für eine Übergangszeit)

Hinweise für die Autor/innen

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)

33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12

Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

Alexandra Pastewka

E-Mail: pastewka@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die IVI veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zu entnehmen.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

08. Mai 2007

Grafik:

Variation eines Entwurfes von:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten

Einzelpreis 12,50 Euro/ 19,50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.

Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriftenkonzept.html“

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sirius Direktmarketing

Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen.

Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Ausblick auf Heft 2/2007:

Anne Dudeck/Bettina Jansen-Schulz „Integratives Gendering - Gender in die Akkreditierungspraxis einer Hochschule“

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Editorial

II

In eigener Sache

Das Konzept der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“

1

Der Herausgeberkreis der IVI stellt sich vor

2

Forschung über IVI

Steffen H. Boie, Malte R. Kutscher & Desiree H. Ladwig
Diversity & Inclusion -
Das Management der Integration von
Vielfalt und Unterschiedlichkeit

3

Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI

Maïke Andresen
Corporate Universities –
Chance für Diversity & Inclusion

9

Kathrin van Riesen

Gender als didaktisches Prinzip

16

Britta Thege & Ingelore Welp
Über Genderfairness und
organisationale Widerstände auf dem Weg
zur geschlechtergerechten Hochschule

20

Meldungen

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der Hefte P-OE, ZBS und HSW

IV

Sie halten die erste Ausgabe der Zeitschrift „**Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (IVI)**“ in der Hand und ich freue mich, Ihnen unterschiedliche Aspekte dieses weit gefassten Themas präsentieren zu dürfen.

Die Zeitschrift will die Möglichkeiten und Grenzen von Vielfalt und Inklusion in Hochschule, Forschung und Beratung durch kritische Analysen, Visionen und Handlungskonzepte aufzeigen und befördern. Themen des vorliegenden Heftes sind:

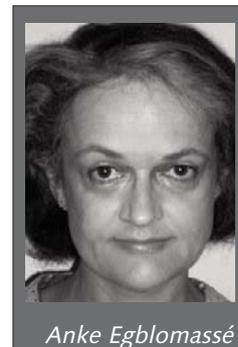
- die begriffliche Einordnung von Vielfalt und Inklusion und
- die Kategorie Gender als eine wichtige Determinante von Vielfalt bzw. Unterschiedlichkeit.

Einen Überblick der Diskussion um Diversity und Inclusion zeigen *Steffen-Hinrich Boie* vom Management Development Center der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, *Malte-Ricklef Kutscher* und *Desiree H. Ladwig* in ihrem Beitrag „**Diversity & Inclusion – Das Management der Integration von Vielfalt und Unterschiedlichkeit**“. Ausgehend von der Entwicklung des Begriffes Diversity in den USA und dessen Rezeption in Europa ziehen Sie einen Bogen zu Managing Diversity - das heißt zu Ansätzen, die Heterogenität produktiv gestalten wollen - bis hin zur Einführung des Begriffes Inclusion, der bestehende Ansätze von Diversity modifiziert. Schließlich unterziehen sie die Anwendung von Diversity einer kritischen Reflexion.

Seite 3

Maike Andresen vom Institut für Personalwesen und Internationales Management an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg diskutiert in ihrem Artikel „**Corporate Universities – Chance für Diversity & Inclusion**“ das Feld der firmeneigenen Universitäten als Aktionsraum für Diversity-Lernen. Dieses wird in Beziehung zu unterschiedlichen Ansätzen des Diversity-Managements gesetzt. Zugrunde liegt die Annahme, dass es in wissensintensiven Unternehmen neuer Lernparadigmen wie des Diversity-Lernens bedarf, d.h. des Lernens durch Diversity. Dieses Lernen wird als strategische Ressource gesehen, das ein Potential zur Generierung nachhaltiger Wettbewerbsvorteile schafft.

Seite 9



Anke Egblomassé

Auch *Kathrin van Riesen* von der Universität Lüneburg befasst sich in ihrem Beitrag „**Gender als didaktisches Prinzip**“ mit Lernprozessen. Sie will geschlechtsimmanente Interaktionsweisen aufdecken, aber auch die gleichstellungspolitische Bedeutung der kritischen Reflexion der Geschlechterverhältnisse in Inhalt und Struktur wissenschaftlicher Lehre hervorheben. Sie beschreibt die Herausbildung von Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der Lehre, und zwar nicht nur bei der Gewinnung neuer wissenschaftlicher Kenntnisse, sondern insbesondere beim Umgang mit Gender in der Hochschulorganisation. Für den Aufbau, den Erhalt und die Weiterentwicklung von Genderkompetenz in der Hochschule geht sie beispielhaft auf die 4D-Strategie als passende Methode ein.

Seite 16

Britta Thege & Ingelore Welp vom Institut für Frauenforschung und Gender-Studien an der Fachhochschule Kiel befassen sich in ihrem Aufsatz „**Über Genderfairness und organisationale Widerstände auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule**“ mit den institutionellen Hürden, die sich auf dem Weg zu Geschlechtergerechtigkeit zeigen. Sie diskutieren die Ursachen und Verlaufsphasen von Widerständen gegen Gendergerechtigkeit, um schließlich Möglichkeiten für deren Überwindung aufzuzeigen.

Seite 20

A. Egblomassé

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept (abgedruckt auf der gegenüberliegenden Seite) Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Forschung über Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion (IVI)“, „Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI“, „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso „Rezensionen“, „Tagungsberichte“, „Interviews“ oder im besonders streitfreudigen „Meinungsforum“. Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie am Ende dieses Heftes.

Das Konzept der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“

Konzept der Zeitschrift: Das breit verstandene Thema *Internationalisierung, Vielfalt, Gleichwertigkeit, Inklusion und Gender* (*Diversity, Equality, Inclusivity and Gender*) gewinnt mit wachsender *Internationalisierung der Hochschulen* und Mobilität ihrer Mitglieder (Studierende, Lehrkörper) und der Herausforderung zur Lösung der *Integrationsproblematik im Lande* (auch gegenüber Bildungsinländern an Hochschulen) noch an Bedeutung. Mit dem Untertitel „Forum für...“ wird gezeigt, dass hier nicht nur Berichte und Analysen publiziert sondern eine Kommunikationsebene geboten wird, auf der mit durchaus streitigen Positionen um neue Einsichten und Problemlösungen gerungen werden soll. Mit den Aufsätzen soll nicht nur Verfassungsrecht weiter zum Durchbruch verholfen, ethischen Richtlinien (auch der EU-Richtlinie gegen Diskriminierung) gefolgt, sondern endlich der damit in der Gesellschaft verknüpfte Reichtum an facettenreichen Ideen, Sichtweisen, Interpretationshintergründen als Basis für kreative Problemlösungen erkannt, erschlossen und ausgeschöpft werden. Die Gleichstellung der Geschlechter kommt nur schleppend voran. Aber es geht nicht allein um die Behebung von Defiziten. Tenor der Zeitschrift soll die Würdigung der Chancen sein, die in diesem Feld liegen, ohne die Schattenseiten des Themenfeldes verschweigen oder schön reden zu wollen. Die vielfach international benutzten Begriffe *Diversity, Equality and Gender* sind ins Deutsche übersetzbar und entsprechen wichtigen deutschen Begriffen, werden aber bisher wenig übersetzt. Nur die Komplexität des Gender-Begriffs ist nicht mit einem Wort wieder zu geben und wird daher beibehalten.

Inklusion: Unter Vielfalt und Inklusion an Hochschulen soll nicht der deutsche Bildungsstandard und das deutsche Wissenschaftsverständnis unreflektiert verbreitet, sondern den internationalen Studierenden und Forschungsnachwuchskräften die Wertigkeit der eigenen (Wissenschafts-) Kultur bewusst gemacht werden und ihr kulturelles Selbstbewusstsein gestärkt werden. Die Betonung liegt auf "unreflektiert", denn ausländische Studierende wollen auch deshalb zeitweise in Deutschland studieren, weil sie das deutsche Wissenschaftsverständnis kennen lernen wollen; es soll also auch nicht verleugnet werden, sich aber internationaler Diskussion stellen.

Diversity: Zwar gibt es keine einheitliche Definition für „Diversity“ (Vielfalt), aber allmählich setzen sich als Definition die Kriterien der EU-Richtlinie (gegen Diskriminierung) durch: Alter, Geschlecht, Herkunft (national, ethnisch und konfessionell), Behinderung und sexuelle Orientierung bzw. Identität sind ihre Hauptbestandteile. Daneben gibt es Bestandteile wie z.B. Bildung, soziale Herkunft, Sprache, Kultur, Hierarchie, Arbeits- und Lebensstil. In Hochschulen und insbesondere im Umgang mit Studierenden sollte Basis des Handelns die Anerkennung sein, dass alle ihre individuell verschiedene Lerngeschichte haben und ihre eigenen Lernvoraussetzungen in den Lernprozess einbringen. Diese Differenz ist horizontal, also gleichberechtigt, nicht vertikal, also in einer Rangreihe hierarchisch oder als Wertigkeitsskala zu interpretieren. Vielfalt ist keine Last (wie „Heterogenität“ in pädagogischen Prozessen oft negativ gesehen

wird) sondern ein Reichtum, der bei ausreichender eigener Kompetenz der Lehrpersonen ausgeschöpft und zu einer wesentlichen Qualitätssteigerung genutzt werden kann. Außerdem werden die Individuen dadurch in ihrer Vielfalt wahr- und ernstgenommen.

Equality: In dem erweiterten Begriff *Diversity* sind dem Verständnis nach die mit den weiteren beiden Begriffen *Equality and Gender* verknüpften Analysen, Erklärungen und Forderungen einbegriffen. Trotzdem werden sie wegen ihres besonderen Gewichts im Titel der Zeitschrift noch einmal gesondert herausgestellt. Die Übersetzungen von *Equality* (abwechselnd mit Gleichwertigkeit bzw. Gleichheit und Gleichstellung) betonen unterschiedliche Facetten. *Gleichwertigkeit bzw. Gleichheit* betont die grundsätzliche Gleichberechtigung aller Mitglieder in einer Gesellschaft. *Gleichstellung* betont den Anspruch auf Realisierung, nicht von abstrakt, sondern konkret gleichen Chancen für die persönliche, soziale und besonders die berufliche Entwicklung (nicht zuletzt als materielle Voraussetzung der ersteren).

Gender: Soziale Unterschiede, die auf Differenzen der Geschlechter zurückgehen, ihre Ursachen, Reichweite, Erscheinungsformen, Gründe ihrer Reproduktion transparent zu machen sowie darauf zurückzuführende Benachteiligungen aufzuklären (Gender-Perspektive) sind ebenso Gegenstand wie die Entwicklung von Strategien, mit denen bei allen Beteiligten und den politischen Akteuren Problembewusstsein geweckt und Lösungsstrategien für die Gleichstellung einschließlich konkret zu ergreifender Maßnahmen und deren Erfolgskontrolle (Monitoring) entwickelt werden können (Gleichstellungspolitik). Ein besonderer Akzent liegt auch hier auf der Darstellung der besonderen Chancen, die eine künftige Kombination der individuellen Stärken und sozialen Enthierarchisierung der Geschlechterverhältnisse für jeden beruflichen Zusammenhang mit sich bringt. Beabsichtigt ist eine Zeitschrift für die Arbeitsebene vor Ort, in einem Spektrum von forschungsbasierter Information bis reflektiertem, praktischem Erfahrungsaustausch. Die Zeitschrift wird als Sparten aufweisen: a) Forschung über Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion, b) Politik und Entwicklung im Bereich Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion, c) Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte. Daneben wird es weitere Sparten geben (Interviews, Rezensionen, Mitteilungen/Berichte usw.).

Zielgruppe: Mit Internationalisierung, interkulturellen Beziehungen, Antidiskriminierung und Integration befasste Mitglieder von Hochschulen, Gleichstellungsbeauftragte, Akademische Auslandsämter, Personalräte und Wissenschaftler-Personalräte an Hochschulen, Referent/innen für den Themenbereich (z.B. Diversity Management) in hochschulbezogenen Organisationen (incl. Stiftungen), Forschungsförderorganisationen, Zentren/Arbeitsstellen für Frauen-/Genderforschung (o.ä.), Frauennetzwerke, Männerinitiativen, Akteure in der Männerforschung, Männer- und Jungenarbeit, Hochschulleitungen, Personalverantwortliche in Hochschulen, im Hochschulbereich agierende Gewerkschaften (verdi, GEW), einschlägige Ministerien, die Hochschulbibliotheken, Landesbibliotheken usw..

Beiträge: Gesucht werden Beiträge in einem weiten Spektrum von Theorie und Praxis: neue Ergebnisse der Forschung im Bereich *Interkulturalität, Diversity, Equality Inclusivity and Gender*; scharfsinnige Analysen; neue Ideen in der Anti-Diskriminierungspolitik und der Gestaltung von Vielfalt und Inklusion; Lösungskonzepte zu einem Problem; wegweisende (Weiter-)Entwicklungen; Aspekte an einem Thema, die bisher nicht gesehen wurden; gut argumentierte theoretische und normative Aspekte; originelle, plausible Thesen, ungewöhnliche, ausreichend plausible Sichtweisen und Standpunkte, die zu kontroverser Auseinandersetzung einladen; gute Überblicksartikel (state of the art-Berichte), die Vorhandenes ordnen und gut strukturiert informieren; anregende Erfahrungen mit Modellen, Verfahren, Projektmanagement u.ä.

Auszug aus den Vereinbarungen zwischen Herausgebern und Verlag: Die Herausgeber verpflichten sich, eine in dem betreffenden Themengebiet durch fachliche Qualität respektierte Fachzeitschrift aufzubauen. Sie sind dabei nur ihrem fachlichen Urteil verantwortlich. Bei diesem Aufbau

soll die Zeitschrift allerdings für die in diesem Themenfeld beruflich Aktiven attraktiv sein. Möglichst viele verschiedene Autoren mit durchaus auch pluralen Standpunkten in der Zeitschrift zu berücksichtigen ist ein zwischen Verlag und Herausgebern konsensuales Ziel. Eingereichte, substanzreiche Beiträge werden mit dem Ziel beraten, sie publizieren zu können. Wenn nötig und möglich, werden Beiträge an die benachbarten Zeitschriften des UVW-Verlages verwiesen. Fachliche Kontroversen in den dafür üblichen sachlichen Formen in den Heften auszutragen ist ausdrücklich erwünscht. Beiträge, die sich mit Person, Institution und Praxis der Institutionen beschäftigen, denen Herausgeber angehören, werden wie alle anderen Beiträge begutachtet und, wenn sie dem Stil einer Fachzeitschrift entsprechen und belastbar recherchiert sind, publiziert. Die Herausgeber können über die fachliche Kontroverse dann mit weiteren Beiträgen eine Debatte im Rahmen der Zeitschrift führen.

Herausgeber und Verlag

Der Herausgeberkreis der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“ stellt sich vor

Anne Dudeck, Gleichstellungsbeauftragte der Stiftungsuniversität, Lüneburg, E-Mail: dudeck@uni-lueneburg.de

Anke Egblomassé, Bereich Antidiskriminierung, interkulturelle Arbeit, VNB NordWestBildung, Barnstorf (geschäftsführende Herausgeberin), E-Mail: anke.egblomasse@vnb.de

Dr. Gerhild Framheim, Universität Konstanz, Auslandsreferat/International Office, Konstanz, E-Mail: international@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Desiree H. Ladwig, Helmut Schmidt Universität Hamburg, Management Development Center, Hamburg E-Mail: desiree.ladwig@hsu-hh.d

Prof. Dr. Doris Lemmermöhle, Vizepräsidentin, Universität Göttingen, E-Mail: doris.lemmermoehle@zvw.uni-goettingen.de

Dr. Bettina Jansen-Schulz, TransferConsult, Bildung, Konzept, Projekte, Lübeck, E-Mail: jansen-schulz@transferconsult.de

Prof. Barbara Schwarze, Gastprofessorin Gender und Diversity an der Fachhochschule Osnabrück, Fakultät Ingenieurwissenschaften und Informatik, E-Mail: ba.schwarze@fh-osnabrueck.de

Klaus Schwerma, Diplom-Soziologe, Dissens eV, Berlin-Marzahn, E-Mail: Klaus.Schwerma@dissens.de

Dr. Heidemarie Wünsche-Piétzka, Strategy Transnational, Chemnitz, E-Mail: strategy.eu@t-online.de

Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler, Universität Bergen (Norwegen), Staatliche Pädagogische Universität Jaroslaw/Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), (Mitarbeit für eine Übergangszeit), E-Mail: webler@iwbb.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

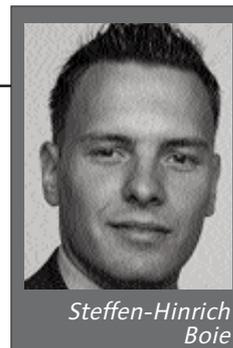
Wim Görts (Hg.)
Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

info@universitaetsverlagwebler.de

Steffen-Hinrich Boie, Malte-Ricklef Kutscher & Desiree H. Ladwig

Diversity & Inclusion - Das Management der Integration von Vielfalt und Unterschiedlichkeit



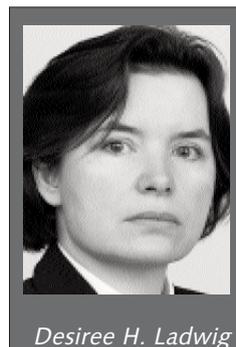
Steffen-Hinrich
Boie

Das erfolgreiche Management von heterogenen (Mitarbeiter-)Gruppen (Diversity Management) ist nicht nur für international agierende Unternehmen eine zunehmend wichtigere Herausforderung, sondern auch für Hochschulen und Forschungseinrichtungen ein interessantes Aktions- und Forschungsfeld. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Globalisierung der Märkte (auch des Bildungsmarktes) und der gerade in Deutschland sehr kontroversen Diskussion über das Antidiskriminierungsgesetz (Umsetzung der Europäischen Richtlinie 2000/43 EG und 2000/78 EG in Länderrecht), erhält das Thema Diversity Management einen in seiner Wirkung noch nicht zu prognostizierenden Aufwind. Der vorliegende Beitrag soll vor diesem Hintergrund zunächst einen kurzen Überblick zur Entwicklung der Diversity-Forschung darstellen und daran anschließend auf einen neueren Diversity-Ansatz: „Diversity & Inclusion“ näher eingehen.

1. Historische Entwicklung

Die Diskussion um Diversity hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer umfangreichen Ansammlung divergierender Anschauungen und Sichtweisen entwickelt (Wagner/Sepehri 2000, S. 57 ff.). Ursprünglich aus den USA stammend, wurde Diversity als Thema in den letzten Jahren auch von Europa erkannt und weiterentwickelt (Ladwig 2003/Domsch 2003, S. 447 ff.). Daraus resultierten unterschiedliche Definitionen und Ansätze von Diversity mit zusätzlichen europäischen und deutschen Komponenten. Die divergierenden Verständnisse erschweren es, eine einheitliche Definition zu generieren (Sepehri 2002, S. 75 f.).

„(...) people define diversity in different even conflicting ways. Consequently, an increasingly diverse workforce is variously viewed as opportunity, threat, problem, fad, or even nonissue“ (Dass/Parker 1999, S. 68). Diversity wird als Chance und als Risiko empfunden. Die Ausbildung von Homogenität folgt grundsätzlich instinktivem Verhalten. Dies rührt daher, dass sich das Individuum eher zu anderen Individuen hingezogen fühlt, die ähnliche Werte, Einstellungen und Persönlichkeiten mitbringen, als zu Mitgliedern von andersartigen Gruppen. Somit kommt es sehr häufig zu homogenen Gruppenbildungen (Cox 1993, S. 36 f.). Dies gilt für Mitarbeitergruppen, z.B. old-boys-networks in Organisationen genauso, wie für Cliquenbildung, Kaffeekränzchen, Sportteams etc. in allen anderen Lebensbereichen. Dieses instinktgesteuerte Verhalten, bewusst auf nicht nur duldende Akzeptanz, sondern auch auf die positiv einbeziehende Wertschätzung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit *umzupolen*, ist eine nicht zu unterschätzende Manage-



Desiree H. Ladwig



Malte-Ricklef
Kutscher

mentleistung. Im Extremfall wird die Durchsetzung einer heterogen strukturierten Belegschaft als Last empfunden und kann maßgeblich die Mitarbeiterzufriedenheit und die Leistungsbereitschaft negativ beeinflussen. Im Hochschulbereich zeigt sich dies in den oft noch sehr männlich dominierten deutschen Forschungsarbeitsgruppen (insbesondere im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich). Man möchte unter sich bleiben und in Ruhe forschen – das der weibliche Blickwinkel oft zu ganz anderen Forschungsansätzen und -perspektiven führt, wird nicht honoriert.

Das Verständnis von Diversity wird durch Erfahrungen, Normen, Traditionen, Ansprüche, Orientierungen und kulturelle, sozioökonomische Abstammungen sowie vom geographischen Lebensmittelpunkt stark beeinflusst. So empfindet z.B. ein farbiger Amerikaner, in einem vorwiegend weißen Viertel in Los Angeles wohnend, eine ganz andere Relevanz für Diversity als ein Deutscher, der in einer für ihn homogenen deutschen Siedlung zu Hause ist und nicht täglich mit Heterogenität konfrontiert wird. Es stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist, das US-amerikanische Verständnis auf die deutschen Bedingungen zu transformieren (Sepehri 2002 S. 76). Das Thema Diversity gelangte in seinen unterschiedlichen Ausprägungen vor allem durch solche Organisationen nach Deutschland und Europa, welche wirtschaftliche Verbindungen zu den USA besaßen, wie z.B. *DaimlerChrysler* sowie die *Deutsche Bank* (Rühl/Hoffmann 2001, S. 56).

In der Literatur wird die Entwicklung von Diversity anhand drei fundamentaler Annäherungen beschrieben:

- Affirmative Action (Förderungsmaßnahmen zu Gunsten von Minderheiten),
- Understanding / Valuing Diversity (das Verstehen / Tolerieren von Diversity),
- Managing Diversity (das zielgerichtete Umgehen mit Diversity), (Roosevelt/Jackson 1992, S. 307)

Da der Begriff Diversity aus dem Englischen übersetzt Vielfalt, Mannigfaltigkeit oder Verschiedenheit bedeutet, kann dieser Terminus in einem sehr breiten Spektrum Verwendung finden. Die Literatur unterscheidet zudem zwischen: „*surface-level-Diversity*“ (...) *differences in readily observable characteristics such as race, gender, or age* (Jackson/May/Whitney 1995/Graen 2003, S. 30) und „*deep-level-Diversity*“ (...) *individuals may also differ in important but less readily transparent ways such as in personality, values, and attitudes* (ebd. S. 30 f.).

Die Diversity Forschung hat erkannt, dass sich Individuen durch Kerngrößen unterscheiden. Darunter versteht man eine Differenzierung auf Grund persönlicher Merkmale, d.h. jedes Individuum beherbergt in sich ein unverwechselbares Selbst. Diese interne Dimension zielt auf Kriterien von biologischer Herkunft ab, wie z.B. Geschlecht, Alter, Hautfarbe, Behinderung, sexuelle Orientierung oder physische Fähigkeiten. Ausprägungen, die sich im Laufe der Lebenszeit durch äußerlichen Einfluss entwickelt bzw. herauskristallisiert haben, unter anderem Einkommen, Familienstand, Gewohnheiten, Religion, Ausbildung oder Auftreten, sind Hauptbestandteil einer externen Ebene (Wächter/Vedder/Führung 2003, S. IV.). Im Gesamtkontext gelten Faktoren, die von einer Person nicht beeinflusst werden können, d.h. Bestandteile der inneren Dimension sind, als wesentliche Kernaspekte von Diversity.

Der Leitgedanke des Diversity-Ansatzes besteht darin, dass Vielfalt enorme Chancen und Wettbewerbsvorteile mit sich bringt, die es lediglich auszuschöpfen gilt (vgl. ebd.). Dies scheint auf den ersten Blick einfach zu bewerkstelligen, allerdings müssen die gleichzeitig auftretenden Nachteile mitberücksichtigt werden. Die erfolgreiche Handhabung personeller Unterschiedlichkeiten gilt als äußerst schwierige Herausforderung.

Das Thema Diversity Management (DiM) hat nicht nur in den USA, sondern auch in Europa und speziell Deutschland in letzter Zeit einen so erheblichen Zulauf erfahren, dass diese Thematik bei kaum einer Weiterbildungsveranstaltung oder einem Managementprogramm fehlen darf (Wächter/Vedder/Führung 2003, S. III.). Als Vorläufer dieses Konzeptes werden die so genannten *Affirmative-Action-Programme* verstanden.

Diese Förderungsmaßnahmen zu Gunsten von Minderheiten wurden Mitte der 1960er Jahre in den Vereinigten Staaten von Amerika eingeführt. Sie galten als Antwort auf die damalige gespannte politische Lage, um die vorwiegend auftretende Rassendiskriminierung bzw. -trennung von Farbigen zu bekämpfen (Sepehri 2002, S. 79). In den USA wird daher *Diversity Management* oftmals als Synonym für *Affirmative Action* verstanden. Diese Annahme ist nicht zutreffend und bedarf einer begrifflichen Abgrenzung.

Wie bereits angesprochen, versteht man unter Diversity die Vielfalt von Menschen, d.h. jegliche Aspekte, in denen sich Individuen unterscheiden bzw. ähneln (Cox/Beale 1997, S. 13). *Managing Diversity* stellt eine Zielsetzung des Personalmanagements dar. Es gilt durch entsprechende Führungskompetenz die Vorteile der Heterogenität zu nutzen sowie die Nachteile zu erkennen und abzubauen. Jede Organisation gestaltet heutzutage ihre Diversity-Management-Strategie unternehmenskulturspezifisch individuell (ebd. S. 15 f.). Unter Diversity Management wird in diesem Zusammenhang ein Umsetzungskonzept verstanden, mit dem die

Organisationsleitung versucht, Diversity zu organisieren und effektiv zu nutzen (Sepehri 2002, S. 77).

2. Wettbewerbsvorteile

Der US-amerikanische Forscher Cox beschreibt, dass sich durch die Steuerung von personeller Vielfalt im Rahmen eines Diversity Managements, unter anderem in den Bereichen *Personalrekrutierung, Kreativität* sowie *Arbeitsqualität und Produktivität*, deutliche Verbesserungen der eigenen Wettbewerbsposition erreichen lassen (Cox 1993, S. 36 f.). In der deutschsprachigen Literatur werden zusätzlich die Aspekte *höhere Flexibilität* und *erfolgreicheres Marketing* als positive Auswirkungen einer heterogenen Belegschaft angeführt (Wächter/Führung 2004, S. 12). Für das wirtschaftliche Überleben von Organisationen ist es notwendig geworden, Humanressourcen vollständig auszuschöpfen, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. Darum ist der Leitgedanke von Diversity Management, Vielfalt in jeglicher Form zu erkennen, zu kontrollieren, effektiv einzusetzen und zielbezogen zu fördern. Die Formulierung einer erfolgreichen Wirkungskette könnte z.B. folgendermaßen lauten:

Wer seine individuellen Bedürfnisse adäquat berücksichtigt sieht und keinen Diskriminierungen ausgesetzt wird, ist motivierter, bringt seine Kompetenzen und Erfahrungen stärker ein, weist eine höhere Arbeitszufriedenheit auf und wechselt seltener den Arbeitgeber (Vedder/Poth/Poth, 2002, S. 36 f.).

Allerdings stellen sich die positiven Effekte von Diversity Management nicht ohne weiteres ein. Sie müssen von geeigneten, differenzierten, aber auch langfristig orientierten Strategien der Organisationsleitung getragen werden.

Da dies kein leichtes Unterfangen darstellt, werden in der Literatur eine Vielzahl von Lösungsansätzen und Handlungsempfehlungen angeboten. Die folgenden Verständnisansätze erleichtern den Organisationen eine Bestimmung des eigenen Reifegrades (Wagner/Sepehri 2000, S. 51 f.): Der populärste Weg, Diversity in ein Unternehmen einzubinden, wurde in der jüngeren Vergangenheit in der *Lern- und Effektivitätsperspektive* gesucht. Entscheidend an dieser Sichtweise ist die Erkenntnis, dass Vielfältigkeit zu Wettbewerbsvorteilen führen kann.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, innerhalb der Belegschaft einen Pluralismus zu fördern, der es ermöglicht, viele differierende Anschauungen und Vorstellungen in den Wertschöpfungsprozess einzubringen. Die Bevorzugung dieses Verständnisansatzes lässt sich sowohl in US-amerikanischen als auch in europäischen Organisationen erkennen. Zudem wird insbesondere in den USA ein deutlicher Kulturwandel sichtbar. Die weiße, männliche Monokultur wird immer stärker abgelöst von multikulturellen Organisationen. Heutzutage haben in den USA mittlerweile mehr als drei Viertel der 500 führenden Unternehmen (*Fortune 500*) ein Diversity Management in die Tat umgesetzt (Baugh/Scandura/Cogliser 2003/Graen 2003, S. 92 f.). Innerhalb der letzten Jahre sind sich auch deutsche Unternehmen der Wichtigkeit dieser Thematik bewusst geworden. Allerdings reicht eine Diversity Management Strategie allein oftmals nicht aus, um den Herausforderungen einer heterogenen Belegschaft gewachsen zu sein. Für eine erfolgreiche Anwendung von Diversity ist eine enge Zusammenarbeit ins-

besondere der Personal-, Kommunikations- und Marketingabteilungen notwendig (Vedder 2003, S. 20).

Tabelle 1: Verständnisansätze von Managing Diversity (Quelle: In Anlehnung an Thomas/Ely 1996, Sephri 2002, S. 103)

Managing Diversity Ansätze	Problemfelder	Relevante Entscheidungsformen	Verständnis	Zielstellung
Resistenz-Perspektive	Diversity ist kein Thema und wird als Gefahr gesehen	Nur dominantes „homogenes Ideal“	MONOKULTUR Homogenität erhalten	Status Quo verteidigen
Fairness- und Diskriminierungs-Perspektive	Vielfältigkeit verursacht Probleme	Klassische Unterschiede (benachteiligte Gruppen)	Assimilierung und Gleichmacherei	Gleichbehandlung benachteiligter Gruppen
Marktzutritts-Perspektive	Vielfältigkeit führt zu Vorteilen	Alle Unterschiede	Differenzierung und „Celebrate Differences“	Zugang zu Kunden und Märkten
Lern- und Effektivitätsperspektive	Vielfältigkeit & Gemeinsamkeiten führen zu Vorurteilen	Wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten	MONOKULTUR, Akkulturation, Pluralismus	Langfristiges Lernen

Inclusion is defined as the degree to which an employee is accepted and treated as an insider by others in a work system (Pelled/Ledford/Mohrman 1999, S. 36, S. 1014). Demnach beschreibt Inclusion die Art, inwiefern den Individuen in der Organisation eine Wertschätzung entgegengebracht wird, wie stark sie respektiert sowie unterstützt werden und wie stark sie eingebunden sind bzw. sich eingebunden fühlen. Der Grad der empfundenen Einbindung der Mitarbeitenden resultiert aus der Organisationskultur, den praktizierten Managementprinzipien sowie zwischenmenschlichen Beziehungen. Ein Arbeitsumfeld, welches es ermöglicht, Individuen gleichberechtigt in den Arbeitsprozess einzubinden, stärkt die Leistungsfähigkeit der einzelnen Mitglieder und motiviert sie dazu, ihr gesamtes Leistungspotenzial auszuschöpfen (Pless/Maak 2004, S. 54, S. 130). Daran wird deutlich, dass die Heterogenität des Personalpools nur dann einen entscheidenden

3. Diversity & Inclusion

Beeinflusst durch die Globalisierung der Wirtschaft und der Veränderung demographischer Bedingungen, hat sich die Komplexität von Diversity erheblich erweitert. Das Thema Inclusion, zu Deutsch *Einbindung*, hat sich im englischsprachigen Forschungsbereich in der jüngsten Vergangenheit neu etabliert. Der reine Diversity-Standpunkt wurde erweitert, um zu verdeutlichen, dass eine heterogene Belegschaft allein nicht den Erfolg bringen kann. Nur die erfolgreiche Einbindung heterogener Potenziale und eine vollständigen „Einbeziehung/Einbindung - Inclusion“ der Individuen in einem Unternehmen kann zu Wettbewerbsvorteilen führen. Das Verständnis von Inclusion ist ebenfalls mit unterschiedlichen Aspekten behaftet (Giovannini 2004, S. 21 f.). Q. M. Roberson befragte Human Resource Manager von 51 börsennotierten US-amerikanischen Unternehmen, was sie unter Diversity & Inclusion verstehen. Die Analyse ergab folgende Annäherung:

Variation in the human capital profile of the organization/people from different races, religions, perspectives, etc, therefore different cultures, values, beliefs, and reactions to the organizational environment. (Diversity) (Roberson, Q. M. 2004, S. 12)

A competitive business advantage that we build and maintain by leveraging the awareness, understanding and appreciation of differences in the workplace to enable individuals, teams and businesses to perform at their full potential. (Inclusion) (ebd.)

Die heterogene Ausprägung der verschiedenen Diversity-Dimensionen (Lebensalter, Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung etc.) in Organisationen können nicht per se als positiv oder negativ deklariert werden. Vielmehr ist der Einfluss der Verschiedenartigkeit auf die Gruppendynamik und Produktivität davon abhängig, wie gut das Management in der Lage ist, diese Vielfalt zu gestalten und zu managen.

Faktor für den Erfolg einer Organisation darstellen kann, wenn das Management die unterschiedlichen Ansprüche der Mitarbeitenden erkennt und in seinen Leitungsprinzipien beherzigt. Wird eine heterogene Belegschaft jedoch unzureichend angeleitet, können starke emotionale Spannungen untereinander auftreten, welche sich dann zu Lasten der Effektivität der Organisation auswirken können (Giovannini 2004, S. 22 f.). Ziel von Diversity & Inclusion ist es, Initiativen zu fördern, welche das volle Potenzial von Diversity durch ein gekonntes, einbindendes Management ausschöpfen. Die beiden Einzelbegriffe stehen somit eng miteinander verwoben, da Inclusion ohne Diversity nicht möglich ist, aber umgekehrt Diversity ohne Inclusion nicht zielgerichtet für den Organisationserfolg eingesetzt werden kann. Katz & Miller stellen fest, dass ein Großteil amerikanischer Unternehmen traditionell von einer monokulturellen Ausrichtung beeinflusst wurde. Um zu stärker heterogen strukturierten und einbindenden Organisationen heranzuwachsen, seien deutliche Einschnitte erforderlich.

Eine Organisation, welche Zugang zu einem breiten Spektrum von Talenten, Erfahrungswerten, Bildungsniveaus, Fähigkeiten und Perspektiven habe, könne erfolgreicher nach neuen Märkten und neuen wirtschaftlichen Möglichkeiten greifen. Demnach sei es wichtig, im Zuge des Wandels der Organisationskultur sicherzustellen, dass alle Belegschaftsmitglieder nach ihren unterschiedlichen Eigenschaften berücksichtigt werden. Diese Form der Einbeziehung der gesamten Bandbreite unterschiedlichster Charaktere in den Leistungserstellungsprozess, sollte sich in der Kultur und den Leitbildern der Organisation niederschlagen. Für die deutsche Hochschullandschaft z.B. würde dies zunächst ein Bewusstsein bedingen, dafür, dass z.B. weibliche Forscherinnen ein Forscherteam befruchten durch die spezielle Art Dinge wahrzunehmen, zu analysieren und zu interpretieren. Weiterhin müsste die Forschungsgruppenleitung aktiv weibliche Forscherinnen aufbauen und einsetzen (der Weg durch die Instanzen ist lang und girls day reicht nicht, um eine ausreichende Anzahl Forscherinnen zu generieren).

Die USA sind diesbezüglich schon viel weiter entwickelt und zeigen, dass man mit divers zusammengesetzten Forscherteam *Weltspitzenleistungen* in der Forschung erbringen kann. Diversity & Inclusion soll somit letztendlich nicht nur als Instrument der Organisationsleitung dienen, sondern vielmehr als **way of life** implementiert werden (Miller/Katz 2002).

4. Empirische Befunde

Wie sich Diversity, Inclusion, Gleichbehandlung und Stress auf die Einflussgrößen Arbeitszufriedenheit und persönliches Wohlbefinden auswirken, untersuchten M. E. Mor Barak/A. Levin im Rahmen einer Befragung von 3.400 Arbeitnehmern aus der Hightech-Industrie in den USA (Mor Barak/Levin 2002, S. 133 ff.). Es konnte belegt werden, dass das Gefühl des Ausgeschlossenenseins (Exclusion) signifikant mit Arbeitsunzufriedenheit und einem verminderten persönlichen Wohlbefinden korreliert. Die Studie ergab weiterhin, dass sich innerhalb der Organisationen Frauen und Mitglieder ethnischer Minderheiten eher ausgeschlossen fühlten. Mitarbeiter mit weißer Hautfarbe fühlten sich am stärksten integriert. Sie waren mit 68% der Belegschaft auch die dominierende Gruppe. Männliche Mitarbeiter - ebenfalls mit 66% die dominierende Gruppe - fühlten sich mehr integriert als Frauen. Ältere Belegschaftsmitglieder zeigten in dieser Studie eine stärkere Eingebundenheit und ein stärkeres Wohlbefinden als jüngere Angestellte.

Das kann damit begründet werden, dass ältere Menschen eine geringere Notwendigkeit verspüren, die Karriereleiter hinaufzuklettern. Sie erfahren dadurch weniger Stress und erleben somit ein höheres Wohlbefinden (Mor Barak/Lewin, S. 150). Je höher der Grad der Diversity in Organisationseinheiten ausgeprägt war, desto geringer fühlen sich die Gruppen integriert.

The continuum of inclusion-exclusion is defined as the extent to which individuals feel part of important organizational processes that affect their jobs and the extent to which they have access to the organizational decision-making process and to information networks (Mor Barak/Levin, S. 136). Dieser Inclusion-Exclusion-Maßstab kann als Bemessungswerkzeug dienen, welches das Repertoire des Verstehens und Arbeitens mit der heutigen diversen Mitarbeiterchaft vergrößern kann. Die Studie macht deutlich, dass Organisationen weit mehr unternehmen müssen als bisher umgesetzt wurde, um eine heterogene Belegschaft zu führen und die Integration zu forcieren.

5. Kritische Reflexion

In der wissenschaftlichen Literatur wird vielfach erwähnt, dass sich zahlreiche Organisationen zunehmend der Herausforderung einer wachsenden Heterogenität ihrer Belegschaften ausgesetzt sehen. Problematisch wird es dann, wenn die einzuführenden Diversity-Training-Programme keiner ausreichenden Überprüfung unterzogen werden. Viele Unternehmen nutzen vorwiegend eine Annäherung über die traditionellen Affirmative-Action-Programme, um ihre Belegschaftsheterogenität zu bewerten und den individuellen Anforderungen entgegenzukommen. Dabei beschränken sie sich hauptsächlich darauf, die Häufigkeit und ggf. Zusammensetzung heterogener Gruppen zu bestimmen. Durch diese Praxis kann allerdings nur ein begrenztes, statisches Bild der eigentlich vorliegenden Diversity erzeugt werden. Betrachtet man das „Modell der vier Stufen von Diversity“ nach A. M. Cummings, so wird deutlich, dass Affirmative Action lediglich die erste Stufe beschreibt, welche in der heutigen Diskussion in der Entwicklung einer einbindenden Organisation vorherrscht:

Tabelle 2: Die vier Stufen von Diversity (Internetpräsenz Bernard Hodes Group (2005))

Stufe	Bezeichnung	Definition
1	Affirmative Action	Entsprechung förderativer, staatlicher und lokaler Gesetze, um Chancengleichheit zu schaffen und Minderheiten zu fördern.
2	Valuing Diversity	Beherrzigen von Diversity und Anbieten von Trainings-Programmen. Berücksichtigung von historisch unterdrückten Gruppen. Auf dieser Stufe wird die Tatsache wahrgenommen, dass Diversity einen Wertzuwachs für Unternehmen darstellt und dabei hilft, die individuell gesetzlichen Ziele zu erreichen.
3	Managing Diversity	Diese Stufe beinhaltet die eigentliche Arbeit, da begonnen werden muss, die Unternehmenskultur zu verändern. Die inneren Einstellungen der Mitarbeiter verändern sich, da sie den Wert von Diversity erkennen und sich zu Nutzen machen. Durch diesen gezielten Umgang mit Diversity versteht die Belegschaft die Heterogenität ihrer selbst als Geschäftsangelegenheit. Des Weiteren wird ein ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein der Individuen gefördert. Diversity wird somit zu einem Maßstab der Leistungsbeurteilung.
4	Inclusiveness	Auf dieser Stufe haben Unternehmen sowohl heterogene Teams, als auch formale Messgrößen verinnerlicht. Hinsichtlich einer erfolgreichen Förderung von Diversity werden Manager zur Verantwortung hergezogen. Dabei werden sie entweder mit Sondervergütungen ausgezeichnet oder mit negativen Konsequenzen konfrontiert.

Die erfolgreichsten und größten Unternehmen in den Vereinigten Staaten sehen sich selbst zwischen den Stufen drei und vier positioniert. Organisationen können dabei unterschiedliche Ergebnisse verzeichnen, da Unterorganisationseinheiten/Divisionen entweder besser oder schlechter abschneiden können als andere (bzw. reifer oder weniger reif sind). Nach Cummings beschreibt „Inclusiveness“ diejenige Stufe, auf welcher die Arbeit von Managing Diversity Früchte trägt. Andere Forscher sehen Inclusion jedoch oftmals als völlig neue, eigenständige Form an, welche weit über Managing Diversity hinausgeht. Die neuere Diskussion über Diversity & Inclusion erscheint durchaus sinnvoll, da sie die Unternehmen dazu verpflichtet, Heterogenität nicht nur zu akzeptieren und zu fördern, sondern auch zielgerichtet zu managen. Inclusion stellt somit ein Ziel dar, welches durch ein verantwortungsbewusstes Diversity Management erreicht werden kann. Die individuellen Fähigkeiten sind am besten in einem respektvollen Arbeitsumfeld, welches die Belange des Einzelnen berücksichtigt, gleichzeitig diese aber zielgerichtet auf den Unternehmens-

erfolg ausrichtet, auszuschnöpfen. Selbst wenn heutzutage bereits ein wachsendes Bewusstsein für die Thematik Diversity Management existiert, sollte allerdings viel weitreichender agiert werden, als lediglich existierende Regeln einzuhalten oder auf Veränderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren. Primär ist also gefordert, den Mitarbeitern eine „Atmosphäre der Einbeziehung“ anzubieten. Denn Diversity Management sollte auf einem soliden, normativen Fundament sowie Gründungsprinzipien aufgestellt werden, welche als Säulen einer zu schaffenden Unternehmenskultur der Einbindung dienen. Eine solche Organisationskultur honoriert die Unterschiedlichkeiten ebenso wie die Gemeinsamkeiten der Individuen untereinander. Obwohl der Materie von Inclusion als Ziel von Managing Diversity zunehmend Bedeutung beigemessen wird, haben viele deutsche Großunternehmen und Organisationen gerade erst begonnen, Diversity als einen relevanten Aspekt ihrer Unternehmensstrategie zu sehen.

IBM Deutschland, Deutsche Lufthansa, Deutsche BP sowie Hewlett Packard Deutschland z.B. haben bereits begonnen, die Anforderungen von Managing Diversity in Richtung Inclusion zu forcieren. In der deutschen Hochschul- und Forschungslandschaft wird Diversity als Forschungsthematik bearbeitet, aber nicht als Kulturstrategie in den Organisationen behandelt. Insofern soll nicht nur zu weiterer Forschung auf dem Gebiet von Diversity & Inclusion angeregt werden, sondern auch ein Implementationsprozess initiiert werden, der sich vor dem Hintergrund auch der Globalisierung des Wissens und damit des Wissensmanagement mit Diversity & Inclusion in diesem Bereich beschäftigt.

Es geht demnach längst nicht mehr nur darum, die Gleichbehandlung benachteiligter Gruppen zu realisieren, sondern Organisationen zu schaffen, in denen alle Mitarbeitenden das volle Ausmaß ihrer individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen erreichen und im Organisationssinn einsetzen können.

Literaturverzeichnis

- Agocs, C./Burr, C. (1996): Employment Equity, Affirmative Action and Managing Diversity: Assessing the Differences, o.O. 1996.
- Baugh, S.G./Scandura, T.A./Cogliser, C.C. (o.J.): LMX and Mentoring Diverse Followers. Finding the Competitive Advantage for Each. In: Graen, G.B. (2003): Dealing with Diversity, New York, 2003, pp. 92 f.
- Behrend, C. (2002): Erwerbsarbeit Älterer im Wandel – demografische Herausforderungen und Veränderung der Arbeitsgesellschaft. In: Behrend, C. (Hg.) (2002): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter - Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige, Opladen.
- Böhne, A./Wagner, D. (2002): Managing Age im Rahmen von Managing Diversity – Alter als betriebliches Erfolgspotential. In: Behrend, C. (Hg.) (2002): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter - Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige, Opladen.
- Cox, T.H. Jr. (1993): Cultural diversity in organizations – theory, research and practice, San Francisco, 2nd printing, 1997.
- Cox, T.H. Jr./Beale, R.L. (1997): Developing Competency to Manage Diversity, San Francisco 1997.
- Dass, P./Parker, B. (1999): Strategies for Managing Human Resource Diversity: From Resistance to Learning. O.O. 1999.
- Dickens, L. (1999): Research and Reports-Age diversity in employment-A code of practice, London. In: The industrial law journal, Vol. 28/2, 1999, pp. 186 ff.
- Domsch, M. (2005): Personal. München. In: Bitz, M. Dellmann, K. Domsch, M. Wagner, F. W. (Hg.) (2005): Vahlens Kompendium der Betriebswirtschaftslehre, Band 1, 5. Auflage, München 2005.
- Gardenswartz, L./Rowe, A. (1993): Managing Diversity: A Complete Desk-Reference and Planning Guide, New York.
- Giovannini, M. (2004): What gets measured gets done – achieving results through diversity and inclusion. In: Journal for Quality & Participation, Vol. 27 Issue 4, S. 21 f., o.O.
- Grosdidier, S. (2003): Management Matters: Understanding different generations in the workplace. In: Veterinary technician, September 2003, Band. 24, Heft 9, S. 614 f., o.O.
- Haeberlin, F. (2003): Ältere Mitarbeiter im Betrieb. In: von Rosenstiel, L. Regnet/E. Domsch, M. (Hg.) (2003): Führung von Mitarbeitern, 5. Auflage, S. 594 ff., Stuttgart.
- Harris, R. (2001): The illusion of inclusion – why most corporate diversity efforts fail. In: CFO Magazine, Vol. 17 Issue 6, S. 42, o.O.
- Henderson, G. (1994): Cultural Diversity in the Workplace. Issues and Strategies, Westport.
- Internetpräsenz Bernard Hodes Group (2005): Diversity Matters, An Interview with Annette M. Cummings, [http://www.hodes.com/diversity-matters/diversity_bestpractices.shtml], 2005.
- Internetpräsenz Novations J. Howard & Associates (2005): Diversity and Inclusion, [http://www.novations.com/novations/go/njha/3421/enUS/DesktopDefault.aspx], 2005.
- Internetpräsenz RDP Consulting Services (2005): Managing Diversity – The challenges of change, [http://www.consultrdp.com/rdp_srvcs_diversty.htm], 2005.
- Jackson, S.E./May, K.E./Whitney, K. (1995): Understanding the Dynamics of Diversity in Decision-Making Teams, in: Graen, G.B. (2003): Dealing with Diversity, New York. S. 30.
- Keita, G.P./Hurrell, Jr., J.J. (Hg.) (1994): Job Stress in a changing workforce – Investigating Gender, Diversity, and Family Issues, Washington D.C.
- Kettleborough, S. (2005): Investing in inclusion. In: Management Services, Vol. 49 Issue 1, S. 8. o.O.
- Kirton, G./Greene, A.-M. (2000): The Dynamics of Managing Diversity, Oxford.
- Ladwig, D.H. (2003): Team-Diversity – Die Führung gemischter Teams In: Rosenstiel, L./Regnet, E./Domsch, M.E. (Hg.) (2003): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, Stuttgart, 5. Auflage, S. 447-459.
- Lockwood, N.R. (2003): The Aging Workforce: The Reality of the Impact of Older Workers and Eldercare in the Workplace In: HR Magazine, Dec. 2003, Vol. 48, Issue 12, S. 2 ff.
- Loden M./Rosener J. (1991): Workforce America: Managing employee diversity as a vital resource, Homewood.
- Menges, U. (2000): Ältere Mitarbeiter als betriebliches Erfolgspotential. In: Hamel, W. (2000) (Hg.): Unternehmensführung und Personalwirtschaft, Köln, Band 11, S. 53 f.
- Miller, F. A./Katz J. H. (2002): The Inclusion breakthrough: unleashing the real power of diversity, o.O.
- Miller, F. A./Katz J. H. (2002): The inclusion strategy, in: Executive Excellence; Vol. 19 Issue 8, S. 12, o.O.
- Milliken, F.J./Martins, L.L. (1996): Searching for Common Threads. Understanding the multiple Effects of Diversity in Organizational Groups. In: Academy of Management Review, New York. Nr. 21, S. 418.
- Mor Barak, M. E./Levin, A. (2002): Outside of the corporate mainstream and excluded from the work community: A study of diversity, job satisfaction and well-being. In: Community, Work & Family, Los Angeles. Vol. 5 No. 2, S. 133.
- Nienhäuser, W. (2002): Alternde Belegschaften – betriebliche Ressource oder Belastung. In: Behrend, C. (Hg.) (2002): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter - Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige, S. 65, Opladen.
- Pelled, L.H./Eisenhardt, K.M./Xin, K.R. (1999): Exploring the Black Box: An Analysis of Work Group Diversity, Conflict, and Performance. In: Administrative Science Quarterly, New York. No. 44, 1999, S. 1.
- Pless, N. M./Maak, T. (2004): Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice. In: Journal of Business Ethics. St. Gallen. Vol. 54, S. 129.
- Roberson, Q. M. (2004): Disentangling the Meanings of Diversity and Inclusion. In: Working Paper Series 04-05, Center for Advanced Human Resource Studies, New York. S. 1.
- Rühl, M./Hoffmann, J. (2001): Chancengleichheit managen – Basis moderner Personalpolitik, Wiesbaden.
- Sepehri, P. (2002): Diversity und Managing Diversity in internationalen Organisationen, München.
- Southard, G./Lewis, J. (2004): Building a Workplace recognizes Generational Diversity. In: Public management, April 2004, Vol. 86, Issue 3, S. 8 f.
- Thomas, D.A./Ely, J.E. (1996): Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: Sepehri, P. (2002): Diversity und Managing Diversity in internationalen Organisationen, S. 103, München.

Thomas, R.R. (2001): Management of Diversity, 1. Auflage, Wiesbaden.
 Vedder, G. (2003): Vielfältige Personalstrukturen und Diversity Management. In: Trierer Beiträge zum Diversity Management. München und Mering. Band 1, S. 18.
 Wächter, H./Führung, M. (Hg.) (2004): Anwendungsfelder des Diversity Management. In: Trierer Beiträge zum Diversity Management. München und Mering. Band 3, S. 12.
 Wächter, H./Vedder, G./Führung, M. (2003): Personelle Vielfalt in Organisationen. In: Trierer Beiträge zum Diversity Management, München und Mering. Band 1, S. 155.
 Wagner, D./Sepehri, P. (2000): Managing Diversity – Eine empirische Bestandsaufnahme. In: Personalführung 7/2000, Düsseldorf. S. 50 f.
 Winters, M.-F. (2002): Sustaining Inclusion. In: Executive Excellence, Vol. 19 Issue 3, S. 11, o.O.

- **Steffen-Hinrich Boie**, Diplom-Kaufmann, Marineoffizier, E-Mail: shboie@gmx.de
- **Malte-Ricklef Kutscher**, Diplom-Kaufmann, Marineoffizier, E-Mail: maltekutscher@gmx.de
- **Dr. Désirée H. Ladwig**, Professorin für Personalwirtschaft und Internationales Management an der OTA University of Applied Sciences Berlin, Geschäftsführerin des Management Development Center, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, E-Mail: desiree.ladwig@hsu-hh.de

1
 Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene



Otto Wunderlich (Hrsg.)
ENTFESSELTE WISSENSCHAFT
 BEITRÄGE ZUR WISSENSCHAFTSBETRIEBSLEHRE

UniversitätsVerlagWebler

im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

**Otto Wunderlich (Hrsg.):
 Entfesselte Wissenschaft
 Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre**

Führt sich die Wissenschaft selbst ad absurdum?
 „Entfesselte Wissenschaft“ setzt sich mit dieser Frage, die durch das Wissenschaftsverständnis vieler Wissenschaftler und den Wissenschaftsbetrieb an Hochschulen und Forschungsinstitutionen nahegelegt wird, in satirischer Form auseinander: Anspruch und Praxis des Wissenschaftsbetriebes werden dabei durchaus ernst genommen, sozusagen zu Ende gedacht, und zu einer „konstruktiven“ Lösung geführt - mit widersinnigen Folgen.

Stimmen zu diesem Band:
 „Grundlegend, richtungsweisend, umfassend...“
Denken und Deuten
 „Für jeden, der ernsthaft in Betracht zieht, eine akademische Karriere zu wagen, eine absolute Pflichtlektüre.“
Prof. Dr. M. Umtrieb

ISBN 3-937026-26-6, Bielefeld 2003, 186 Seiten, 24.00 Euro
 (Preis incl. 7% MWSt. zuzüglich Versand)

www.universitaetsverlagwebler.de
 E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Maike Andresen



Maike Andresen

Corporate Universities – Chance für Diversity & Inclusion

Turbulente Umwelten verlangen insbesondere von wissensintensiven Unternehmen Lernformen, die es den Mitarbeitern und damit der Organisation erlauben, sich zum einen an die rasch verändernden Umweltbedingungen anzupassen und zum anderen neues Wissen für den Umgang mit Unvorhergesehenem zu generieren. Dies hat notwendigerweise eine Intensivierung betrieblicher Lernprozesse zur Folge. Innovatives Wissen muss laufend generiert, erlernt und unter den Mitarbeitern geteilt werden, um die Fähigkeit zu neuen Handlungen schnell aufzubauen.

In diesem Zusammenhang kommt firmeneigenen Universitäten, sogenannte Corporate Universities, eine wachsende Bedeutung zu. Corporate Universities richten sich in Deutschland derzeit ausschließlich an ausgewählte Mitarbeiter des eigenen Unternehmens, um diese mit strategisch relevanten Informationen zu versorgen und ihnen das zur erfolgreichen Umsetzung der Unternehmensstrategie benötigte Wissen zu vermitteln. Darüber hinaus dienen sie der Generierung strategischen Wissens.

Im vorliegenden Aufsatz wird die Position vertreten, dass es in wissensintensiven Unternehmen neuer Lernparadigmen wie des Diversity-Lernens bedarf, d.h. des Lernens durch Diversity. Dieses Lernen wird als strategische Ressource gesehen, welches ein Potenzial zur Generierung nachhaltiger Wettbewerbsvorteile impliziert.

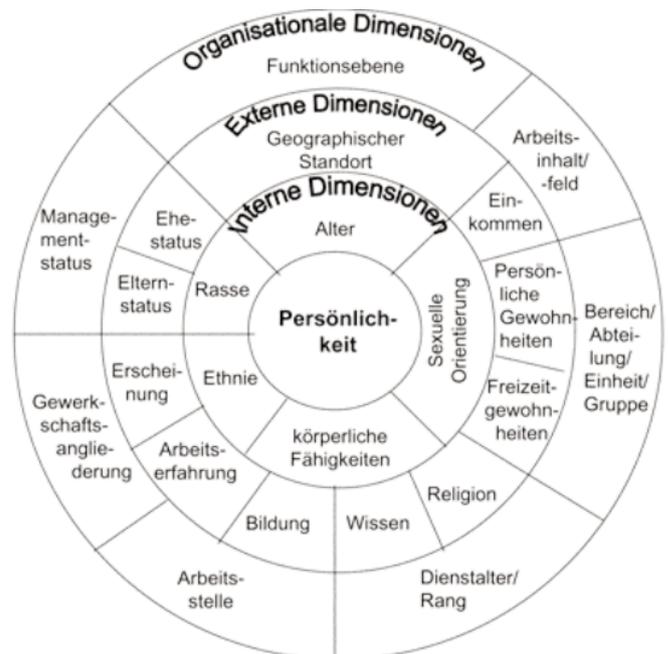
1. Diversity-Lernen als strategische Ressource

Diversity bezeichnet sowohl die wahrnehmbaren als auch nicht-beobachtbaren Unterschiede *und* Gemeinsamkeiten der Mitarbeiter (Thomas 1995, 1996; Wächter 2003). Abbildung 1 fasst eine Vielzahl typischer Diversity-Dimensionen zusammen:

Diversity-Lernen zielt darauf ab, die Diversity der Mitarbeiter gezielt in Lernprozessen zu nutzen. Von besonderer Relevanz im Rahmen des Lernens ist das *Wissen* der Lernenden, welches eine wichtige Diversity-Dimension darstellt und im Vergleich zu anderen Diversity-Faktoren stärker veränderlich ist (Jackson/May/Whitney 1995, S. 217; Jackson/Ruderman 1996; Milliken/Martins 1996, S. 409). Unterschiede im Wissen manifestieren sich in den je individuellen Erfahrungen, Einstellungen, Denkweisen und Kenntnissen.

Die Dimension **Wissens-Diversity** steht im Zusammenhang mit weiteren Diversity-Faktoren. Eine unmittelbare Verbindung besteht u. a. zu *Beruf/Bildung* und *Berufserfahrung*, Dauer der *Unternehmenszugehörigkeit* und *Arbeitsbereich* (Sepehri/Wagner 2000, S. 58). Aber auch Aspekte wie *Gender*, *Kultur*, *Alter* etc. prägen die kognitiven Schemata und beeinflussen unmittelbar das vorhandene Wissensreper-

Abbildung 1: Diversity-Dimensionen



toire, das Verhalten und Denken sowie die Perspektivenwahl. Die gezielt gesteuerte und auf die Unternehmensbedürfnisse abgestimmte Vielfalt von Wissensträgern (Wissens-Diversity) stellt eine strategische Ressource dar, welche das Potenzial hat, nachhaltige Wettbewerbsvorteile zu generieren. Voraussetzung dafür ist dem ressourcenbasierten Ansatz zufolge, dass die Ressource knapp ist, einen Wert schafft, nur schwer zu imitieren ist, keine direkten Substitute hat und Unternehmen dazu befähigt, Geschäftsmöglichkeiten umzusetzen (Barney/Wright 1998; Grant 1991, 2002). Die mit der Diversity verbundene Vielfalt von Perspektiven bietet Unternehmen die Chance, kreativer und innovativer zu sein (Cox 1991, Jackson/LaFasto/Schulz/Kelly 1992) und auf diese Weise die angestrebten strategischen Ziele in besserer Weise zu realisieren.

Voraussetzung für die Erzielung von Vorteilen aus der Wissens-Diversity ist die effektive Gestaltung des Diversity-Lernens. Daher kann Diversity-Lernen selbst ebenfalls als eine unternehmensspezifische Ressource angesehen werden. Wettbewerbsvorteile können generiert werden, indem das Spektrum an Fähigkeiten, Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten der Belegschaft optimiert in Lernprozessen eingebunden und genutzt wird. Gleichsam ist es von Bedeutung, dass gleichzeitig zur „Pfleger“ bzw. Aufrechterhaltung der Wissens-Vielfalt auch eine Homogenität im Wissen der

Mitarbeiter erreicht wird, um über ein aufeinander abgestimmtes Handeln der Akteure die strategischen Ziele des Unternehmens in einheitlicher Weise umsetzen zu können. Dieses Spannungsverhältnis gilt es im Rahmen des Diversity-Lernens zu gestalten und eine Balance herzustellen. Zu unterscheiden sind im Rahmen der Gestaltung der Lernprozesse die Begriffe Diversity und Inclusion. Der Grad der **Diversity** innerhalb der Belegschaft bezeichnet die Streuung von Diversity-Dimensionen unter Mitgliedern einer Gruppe. Bezogen auf Lerngruppen ist der Diversity-Grad höher, wenn (a) die *Zahl* der in Lernprozessen einbezogenen Diversity-Dimensionen hoch ist, (b) die Wissensträger je Dimension eine *Vielzahl von Unterschieden* aufweisen (z.B. viele verschiedene Bildungshintergründe) und (c) eine breite und gleichmäßige *Verteilung* des jeweiligen Merkmals innerhalb der Gruppe gegeben ist. Der Begriff der **„Inclusion“** beschreibt im Zusammenhang mit Lernprozessen das *Ausmaß der bewussten Einbindung* von vorhandenen Unterschieden der Wissensträger, welches von einer Ablehnung über das Bewusstsein und Verstehen von Unterschieden bis zur gewinnbringenden Einbringung und Nutzung der Wissens-Diversity reicht. Während der Diversity-Grad primär den quantitativen Aspekt beinhaltet, bezieht sich Inclusion auf qualitative Faktoren. Dies bedeutet, dass die Tatsache des Gegebenseins von Wissens-Diversity nicht zwangsläufig deren Nutzung impliziert.

Der Effekt der Inclusion auf Lernprozesse lässt sich am besten mit folgender Aussage von Paul Watzlawick erläutern: „Was ich nicht sehe, kann ich nicht sehen.“ Wissens-Diversity kommt unter anderem in einer größeren Bandbreite von Perspektiven zum Ausdruck. Je höher der Grad der Inclusion, desto stärker wird die Wissens-Diversity im Rahmen von Lernprozessen genutzt, indem nicht nur parallel miteinander, sondern v.a. voneinander gelernt wird. Erst dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit kreativer und innovativer Problemlösungen. Dies ist insbesondere für die Lernsituationen in Corporate Universities von Relevanz, die häufig Input aus einer Vielzahl von Bereichen in Organisationen erfordern. Infolge der Differenzierung der Wissensbasis im Zuge des Diversity-Lernens jedes Einzelnen, können diese mehr „sehen“ und entsprechend darauf in ihren Handlungen eingehen.

Den firmeneigenen Universitäten kommt eine zentrale Rolle zu, das Diversity-Lernen in optimaler Weise abgestimmt auf das Unternehmen und dessen spezifische Herausforderungen umzusetzen. Im folgenden wird zunächst eine Charakterisierung von Corporate Universities vorgenommen (Abschnitt 2) sowie Diversity-Lernen in Abhängigkeit vom gewählten Diversity Managementparadigma erläutert (Abschnitt 3), um darauf aufbauend die Funktionsweise von Corporate Universities im Rahmen des Diversity-Lernens zu erläutern (Abschnitte 4 und 5).

2. Begriffsbestimmung ‚Corporate University‘¹

Die (inhaltliche) **Zielsetzung** einer Corporate University (CU) lässt sich mit einem Bild verdeutlichen. Unternehmen sehen heute folgende Herausforderung, der sie mit Hilfe der CU begegnen können: „Die Wettbewerbsfähigkeit auf nationaler, aber insbesondere auch auf internationaler Ebene ist nicht so sehr eine Frage dessen, wie der Wind weht, sondern vielmehr wie man seine Segel setzt.“ Unter-

nehmen müssen folglich nicht nur in der Lage sein, die Umweltfaktoren, die ihre Geschäftstätigkeit beeinflussen, zu bestimmen, sondern insbesondere auch eine hoch qualifizierte Crew zu entwickeln. Diese muss die Fähigkeiten besitzen, die gegenwärtige und zukünftig gewünschte Position wie auch die strategischen Ziele des Unternehmens zu bestimmen, den zur Erreichung der gesetzten Ziele als günstig erscheinenden Kurs festzulegen und einzuschlagen sowie die Firma zu navigieren.

Mit diesem Bild soll verdeutlicht werden, dass eine kooperierende Mitarbeiterschaft, die über ein überlegenes Wissen und bessere Kompetenzen verfügt und in der Lage ist, das eigene Unternehmen zu führen und zu transformieren, ein bedeutender Faktor für die Erzielung eines nachhaltigen Wettbewerbsvorteils ist. Der Corporate University kommt diesbezüglich eine zentrale Rolle zu, um die Voraussetzung für die Bewältigung der sich stellenden Herausforderungen zu schaffen, indem sie gezielt und geplant die Konstruktion, Teilung und Generierung von Wissen im Unternehmen fördert und lenkt, welches die Akteure dazu befähigt, einen Beitrag zu einer wirkungsvollen Strategieumsetzung aber auch -entwicklung zu leisten. Auf diese Weise wird ein strategisches Lernen in und von Unternehmen gefördert, d.h. die Personalentwicklungsprogramme sind in verbindliche strategische Entwicklungskonzepte des jeweiligen Unternehmens und damit unmittelbar in das Organisationsgeschehen konkret eingebunden. Lernen und strategisches Handeln werden als integraler Prozess verstanden. Ziel des Handelns ist die Konzipierung oder Implementierung von Strukturen sowie die Konstruktion von Wissen. Das aufgebaute Humankapital ist unternehmensspezifisch bzw. dient dem Unternehmenszweck.

Hinsichtlich der **didaktischen Ausgestaltung** erfolgt im Rahmen von CUs – wie sie hier verstanden werden sollen – idealerweise ein aktives, anwendungsorientiertes und ganzheitliches Lernen anhand komplexer und anspruchsvoller Ausgangssituationen, die dem Unternehmenskontext entstammen und strategiebezogen sind. In einer sozialen Interaktion mit anderen Lernenden und Experten gilt es, die mit den Situationen verbundenen Probleme, die sich aktuell oder in Zukunft im Unternehmen ergeben, aber auch der Vergangenheit entstammen können, zu lösen.

Der Vorteil der Herangehensweise von Corporate Universities liegt darin, dass auf der Ebene der Individuen über den Bezug auf unternehmensspezifische Strukturen bereits im Lernprozess der spätere Transfer des konstruierten Wissens auf den Arbeitsbereich sowie die Handlungsfähigkeit gefördert bzw. unterstützt wird. Auf Organisationsebene besteht der Vorteil in der unmittelbaren Wertschaffung infolge der Lösung unternehmensbezogener Problemstellungen, der Bearbeitung aktuell anliegender Aufgabenstellungen usw. Corporate Universities haben somit einen Doppelzielcharakter, indem sie als Mittel zum Erreichen sowohl organisationaler als auch individueller Ziele begriffen werden müssen.² Die **Zielgruppen** umfassen in Deutschland überwiegend ausgewählte Fach- und Führungskräfte.

¹ Die Ausführungen zu Corporate Universities basieren auf verschiedenen, seit 1999 durchgeführten eigenen empirischen Untersuchungen von Corporate Universities in Europa und Nord-Amerika und ihrer zusammenfassenden Darstellung in Andresen (2003).

² Zum Zusammenhang von Wissen, Handlung und Struktur vgl. Andresen (2003, S. 154ff.).

Beobachtbar ist in der Praxis darüber hinaus ein Einbezug der Gesamtbelegschaft sowie von Kunden, Zulieferern sowie weiteren Externen als Lernende. Bei den **Referenten** handelt es sich - je nach Ausgestaltung und Zielsetzung - um Experten und Geschäftsführungsmitglieder des Unternehmens, festangestellte Lehrpersonen oder externe Professoren, Experten und Trainer. Hieran wird bereits deutlich, dass der Grad der Diversity der in die Lernprozesse einbezogenen Wissensträger stark von Institution zu Institution sowie von Programm zu Programm variieren kann. Bestimmt wird dies insbesondere vom gewählten Diversity Managementparadigma des Unternehmens, welches einen Einfluss auf die Gestaltung der Lernprozesse in Corporate Universities nimmt.

3. Ausmaß des Diversity-Lernens in Abhängigkeit vom gewählten Diversity Managementparadigm

Inwieweit ein Diversity-Lernen auf organisationaler Ebene tatsächlich in Unternehmen realisiert wird, hängt von dem gewählten Diversity Managementparadigma ab. Zu den bekanntesten Paradigmenansätzen zählt der vierstufige Ansatz von Thomas/Ely (1996) und Dass/Parker (1999), demzufolge der von Organisationen gewählte Diversity Managementansatz von einer Resistenz gegenüber Vielfalt (Resistenzansatz), über die Assimilation bzw. Gleichmachung von Unterschieden (Diskriminierungs- und Fairnessansatz) und die selektive Nutzung von Verschiedenheiten ((Markt-)Zutritts- und Legitimitäts-Ansatz) bis zur erfolgsbringenden, aktiven Einbringungen und Aufrechterhaltung von Diversität (Lern- und Effektivitätsansatz) reichen kann (vgl. Tabelle 1).

Die vier Paradigmen für das Diversity Management in Organisationen haben unmittelbare Konsequenzen für das Management von Lernprozessen in Corporate Universities, wie in Abschnitt 5 gezeigt werden wird.

Die vier Diversity Managementparadigmen und ihre Auswirkungen auf das Ausmaß des Diversity-Lernen sind in der nachfolgenden Tabelle 1 zusammengefasst:

Tabelle 1: Diversity Managementparadigmen

Diversity Ansatz	Grundlage	Interne Definition	Verständnis	Zielsetzung	Ausmaß des Diversity-Lernens (Organisationsebene)
Resistenzansatz	Diversity kein Thema oder als Gefahr	Nicht "wir"	Homogenität bewahren	Status Quo verteidigen	Ausschluss von Wissens-Diversity
Diskriminierungs- und Fairnessansatz	Unterschiede verursachen Probleme	Beschützte Gruppen	Assimilation	Minderheiten gleich behandeln	Nicht-Nutzung von Wissens-Diversity; Homogenisierung des Wissens
(Markt-) Zutritts- und Legitimitätsansatz	Unterschiede schaffen Möglichkeiten	Alle Unterschiede	Differenzierung	Zugang zu Mitarbeitern und Konsumenten	Einbindung von Wissens-Diversity; Heterogenisierung des Wissens
Lern- und Effektivitätsansatz	Unterschiede und Gemeinsamkeiten bieten Möglichkeiten und beinhalten Kosten	Wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten	Akkulturation Pluralismus	Langfristiges individuelles und organisationales Lernen	Einbindung nutzbringender Wissens-Diversity; Aufbau einer facettenreichen, breiten Wissensbasis

Für Unternehmen, welche den **Resistenzansatz** verfolgen, stellt Diversity Management kein relevantes Thema dar oder sie fühlen sich durch Diversity bedroht. Diese Organisationen streben nach einer Beibehaltung der bestehenden

Homogenität und Monokultur. Die zugrundeliegende Strategie ist reaktiv und durch Leugnung, Vermeidung oder Manipulation gekennzeichnet (Dass/Parker 1999). Bezogen auf Lernprozesse wird Wissens-Diversity vermieden bzw. – soweit vorhanden – unterbunden. Der Aufbau und die Pflege homogenen Wissens steht im Vordergrund.

Der **Diskriminierungs- und Fairnessansatz** zielt auf das Erreichen von Chancengleichheit und faire Behandlung verschiedenartiger Mitarbeiter ab. Das Ziel ist die Erreichung einer demographisch repräsentativen Belegschaft. Dieser Ansatz basiert primär auf rechtlichen Entscheidungen und moralischen Überlegungen. Diesen wird eine größere Bedeutung beigemessen als das Ausmaß, in dem die Unternehmensbedingungen es den Mitarbeitern erlauben, ihre persönlichen Kompetenzen und Perspektiven in ihrer Arbeit effektiver einzubringen. Assimilation wird idealisiert (Thomas/Ely 1996). Ein Lernen der Organisation an der vorhandenen Wissens-Diversity wird folglich nicht angestrebt. Im Vordergrund steht der Aufbau einer möglichst homogenen Wissensbasis, um darüber die auf dem Wissen basierenden Handlungen der Mitarbeiter weitgehend zu vereinheitlichen.

Im Unterschied zum Diskriminierungs- und Fairnessansatz geht es beim **(Markt-)Zutritts- und Legitimitätsansatz** um die Akzeptierung und Zelebrierung von Unterschieden. Das Ziel ist die Erreichung einer Situation, in der die Merkmale der Mitarbeiter mit denjenigen wichtiger Auftraggeber und Kunden übereinstimmen, um darüber einen Zugang zu verschiedenen Märkten zu gewinnen und somit einen Wettbewerbsvorteil zu generieren (Dass/Parker 1999; Wright/Ferri/Hiller/Kroll 1995). Wissens-Diversity der Wissensträger wird aktiv angestrebt, wobei eine bewusste Trennung des Expertenwissens für einzelne Nischen bzw. Marktsegmente von Mitarbeitern stattfindet. Wissenskonstruktion, -teilung und -generierung erfolgen demnach parallel innerhalb der Subgruppen; eine unternehmensweite Vernetzung unterbleibt. Folge der damit verbundenen Segregation ist das Nichtlernen der Gesamtorganisation.

Der **Lern- und Effektivitätsansatz** schließt Aspekte des zweiten und dritten Paradigmas ein. Wie beim zweiten fördert dieser Chancengleichheit für alle Mitarbeiter und wie der dritte werden Unterschiede unter den Mitarbeitern anerkannt und deren Wert erkannt. Mit Diversity zu erreichende Ziele schließen Effizienz, Innovation, Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterentwicklung und soziale Verantwortung ein. Der Lern- und Effektivitätsansatz zielt auf Integration ab (Dass/Parker 1999). Die Erfahrungen und das vielfältige Wissen der Wissensträger werden wertgeschätzt und – soweit als sinnvoll und wichtig erachtet – über eine gemeinsame Wissenskonstruktion aufgenommen, über eine Wissensteilung verarbeitet und für die Generierung neuen Wissens gezielt genutzt. Ein umfassendes organisationales Lernen wird erreicht. Die Wissensbasis wird sowohl breiter als auch facettenreicher, wodurch das Handlungsspektrum der Organisation sowie einzelner Wissensträger steigt.

Die vier Diversity Managementparadigmen sind mit einem steigenden Reifegrad gleichzusetzen. Je höher der Reifegrad, desto größer das Interesse an einem Diversity-Lernen und desto eher wird ein organisationales Lernen realisiert. Dies bedeutet, dass der Grad der Inclusion im Rahmen des Diversity-Lernens auf organisationaler Ebene steigt. Dies gilt jedoch nicht zwangsläufig auch für die Realisierung

jedes einzelnen Lernprogramms in Corporate Universities, wie in Abschnitt 5 gezeigt werden wird, was u. a. auf Kosten- und Effizienzgesichtspunkt zurückführbar ist. Der Corporate University kommt bei der Umsetzung des Diversity-Lernens die Aufgabe zu, je nach Zielsetzung des Unternehmens eine Balance zwischen Wissens-Heterogenität und Wissens-Homogenität zu schaffen und Lernprozesse entsprechend zu planen sowie zu gestalten.

4. Die Rolle von Diversity und Inclusion im Rahmen des Lernens in Corporate Universities

Der Corporate University kommen drei zentrale Aufgaben im Bereich des Lernens zu:

1. Die **Konstruktion** strategisch relevanten Wissens durch die Mitarbeiter als Grundlage für das Handeln und den Aufbau von Strukturen.
2. Die **Teilung** von Wissen unter den Mitarbeitern für eine abgestimmte Umsetzung der strategischen Ziele.
3. Die **Generierung** neuen Wissens durch die Mitarbeiter für strategisch relevante Problemstellungen und Fragen des Unternehmens.

Sowohl im Rahmen der Konstruktion, der Teilung als auch der Generierung von Wissen kann von der Diversity bzw. Vielfalt der lernenden Mitarbeiter und der weiteren einbezogenen Wissensträger wie insbesondere der Referenten und eingeladenen Experten und ihren damit im Zusammenhang stehenden unterschiedlichen Wissensbestandteilen und Erfahrungen profitiert werden. Die grundsätzliche Gestaltung der Wissenskonstruktion, -teilung und -generierung im Rahmen von Corporate Universities sowie die jeweiligen Effekte von Diversity und Inclusion werden im folgenden erläutert.

Die **Wissenskonstruktion** erfolgt idealerweise nach konstruktivistischen Lernprinzipien. Zu diesen zählt die *Aktivität* der Lernenden sowie die *Konstruktion* von Wissen, indem Lernende neue Erfahrungen machen, diese mit ihren bisherigen Erfahrungen zu neuem, komplexerem Wissen verbinden, wobei sie Interpretationen und Erfindungen vornehmen, und ihr Vorwissen auf den Lerngegenstand beziehen. Ein weiteres Prinzip ist die *Selbstreferentialität*, demzufolge neue Erfahrungen an die bisherigen Erfahrungen und alten Wissensstrukturen anschlussfähig sein müssen. Folglich lernen Menschen umso mehr, je mehr sie bereits wissen. Die *Anwendungsorientierung* besagt, dass Wissen nicht in abstrakter Form, sondern unter Ausweis konkreter Anwendungsbedingungen und -möglichkeiten erworben werden sollte. Dies kann über die Bearbeitung realer, authentischer Probleme des Unternehmens, die der Vergangenheit oder Gegenwart entstammen (z.B. Unternehmensprojekte), aber auch durch simulative (z.B. Lernfirma, Planspiel) oder mehr symbolisch repräsentierte Lernarrangements mit authentischem Charakter (z.B. Fallstudie) erreicht werden. Weiterhin sollen die Lehr-Lern-Arrangements anspruchsvolle und *komplexe* Ausgangssituationen

bereitstellen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass zwischen den Faktoren eine Vielzahl gegenseitiger Abhängigkeiten bestehen, sie schlecht definiert und wenig strukturiert sind und auch für die Lösung des Problems nicht bedeutsame Informationen enthalten. Die Komplexität führt teilweise dazu, dass zu deren Bewältigung die Zusammenarbeit mehrerer bzw. die Unterstützung durch Experten erforderlich ist. Das Prinzip der *Pluralität* besagt, dass grundsätzlich mehrere brauchbare Lösungswege zugelassen werden. In radikal konstruktivistischer Sicht ist ein Lernen in *sozialen Kontexten* und Lernumgebungen zu fördern, da für den Konstruktionsvorgang der eigenen kognitiven Strukturen die (sprachliche und kommunikative) Interaktion mit anderen Individuen besonders wichtig ist. Die Lernenden sollen ihre je eigene Sichtweise einbringen können, diskutieren und ihre internen Repräsentationen interindividuell prüfen und ggf. verändern. Die neben anderen Lernenden involvierten Fachexperten und Lehrenden agieren nicht mehr als Alles- bzw. Besserwissende, sondern als Anders- bzw. Mehrwissende, die zur Lösung von Problemen andere viable Wege gehen und andere Sichtweisen aufzeigen können. Die Rolle verschiebt sich vom Wissensvermittler zum Mit-Lerner. Wie in obigen konstruktivistischen Lernprinzipien dargelegt, ist die Interaktion mit anderen Lernenden für den Prozess der Konstruktion der eigenen kognitiven Strukturen besonders förderlich. Je höher der Grad der Inclusion, desto mehr wird bei der Wissenskonstruktion darauf geachtet, dass die durch Wissens-Diversity gekennzeichneten Lernenden ihre Vielzahl von Sichtweisen einbringen, diskutieren und ihre internen Repräsentationen interindividuell prüfen und ggf. verändern können. Das konstruierte Wissen kann dadurch zugleich breiter und facettenreicher sein, wodurch durch jeden Einzelnen „mehr gesehen“ werden kann (vgl. Abschnitt 2).

Im Rahmen der **Wissensteilung** geht es darum, wertvolles Wissen einzelner Akteure in einem gegenseitigen Austausch für andere Akteure im Unternehmen verfügbar zu machen, damit es an anderer Stelle im Unternehmen zur Problemlösung eingesetzt werden kann. Da *verteilt* Wissen nicht mit *geteiltem* Wissen gleichzusetzen ist, bedarf es zur Wissensteilung einer gemeinsamen Konstruktion von Wirklichkeit im Rahmen kollektiver Lernprozesse. Je höher der Grad der Inclusion, desto stärker erfolgt ein Wissensaustausch und der Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses über Bereiche, Sparten und Länder hinweg. Eine größere Zahl von Unternehmensakteuren wird dadurch befähigt, gleiche Dinge (z.B. Einflussfaktorender Umwelt, Entscheidungsparameter) zu „sehen“ und darauf abgestimmt in gleicher Weise Handlungen durchzuführen.

Die **Wissensgenerierung** beinhaltet die Schaffung neuer, innovativer Wissensbestandteile und Problemlösungsansätze über den Austausch von (Experten-)Wissen und der gemeinsamen kritischen Reflexion bereits bestehenden Wissens im Hinblick auf neue Herausforderungen der Umwelt. Für den Bereich der Generierung von Wissen ist folglich die Zusammenführung vielfältiger Wissensbestandteile und Perspektiven, d.h. ein steigendes Ausmaß der Inclusion, besonders fruchtbar.

5. Steuerung der Balance zwischen Wissens-Diversity und –Inclusion durch Corporate Universities in der Praxis

Bei der Planung jedes einzelnen Lernprogramms im Rahmen von Corporate Universities ist zu entscheiden, ob – und wenn ja – von welcher Wissens-Diversity in welchem Ausmaß profitiert werden kann und soll. Bestimmt wird dies von der angestrebten Homogenität versus Heterogenität des Wissens sowie der Abwägung von Integration versus Pluralismus von Wissen, welche je nach Lerngegenstand variieren (z.B. unternehmensweit einheitliche Einführung von Standards im Kundenservice vs. Wissen über lokale Marktbedingungen).

Zentraler Ansatzpunkt bei der Gestaltung der Lernprozesse ist die gezielte Zusammensetzung von Lernenden und Lehrenden, d.h. von Wissensträgern, im Hinblick auf ihre Wissensbereiche und jeweiligen Expertenniveaus. Die Gruppenbildung verändert sich in Abhängigkeit vom verfolgten Grad der Diversity und Inclusion des jeweiligen Corporate University-Programms. Lernprogramme mit einem *hohen Diversity-Grad* zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen gezielt durch Diversity gekennzeichnete und damit heterogene Wissensträger in Lernprozessen zusammengeführt werden wie beispielsweise Mitarbeiter unterschiedlicher Länder, Standorte, Unternehmenssparten, Hierarchieebenen und externe Experten wie Business School-Dozenten, Politiker, Wissenschaftler. In Programmen mit *niedrigem Diversity-Grad* fokussiert sich die CU auf homogene Teilnehmergruppen wie beispielsweise potentielle Führungsnachwuchskräfte eines Landes oder verzichtet auf eine bewusste Steuerung der Diversity innerhalb der Lerngruppe.

Ein *hoher Inclusion-Grad* äußert sich in der Förderung gemeinschaftlicher Lernprozesse mit einem hohen Wissensaustausch und weitreichender Wissensteilung, mit dem Ziel, von der Vielfalt des Wissens innerhalb der Lerngruppe bestmöglich zu profitieren und eine Integration heterogener Wissensbestände zu erreichen.

CU-Kurse mit *niedrigem Inclusion-Grad* konzentrieren sich entweder auf die Herausbildung individueller Experten oder kleinerer Expertengruppen oder aber messen der Nutzung vorhandener Diversity im Lernprozess keine Bedeutung bei. Eine Pluralität heterogener Wissensbestände wird akzeptiert bzw. angestrebt.

Es gilt zu betonen, dass beispielsweise bei der Realisierung des Diversity Managementparadigmas „Lern- und Effektivitäts-Ansatz“ in Unternehmen zwar auf organisationaler Ebene ein hohes Maß an Diversity-Lernen mit einem ausgeprägten Grad der Inclusion von Wissens-Diversity grundsätzlich angestrebt wird, die Grade von Diversity und Inclusion bezogen auf einzelne Lernprogramme davon jedoch abweichen können. Hier ist insbesondere der Lerninhalt entscheidender Faktor.

Die unterschiedlichen Ausprägungen von Diversity und Inclusion in Lernprozessen sind in der nachfolgenden Abbildung 2 zusammengefasst.

Ein Aufbau von **Wissensinseln** erfolgt, wenn für den Erfolg von Lernprozessen die Wissens-Diversity als nicht erforder-

Abbildung 2: Ansätze des Diversity-Lernens in CU-Programmen

		Diversity-Grad	
		niedrig	hoch
Inclusion-Grad	niedrig	<p>Wissensinseln</p> <ul style="list-style-type: none"> Lerngruppe aus homogenen Wissensträgern oder Wissens-Diversity ist Nebeneffekt keine aktive Nutzung von Diversity in Lernprozessen Dominanz standardisierten Wissens, welches parallel aufgebaut wird <p>z.B. Bertelsmann University; Leadership Programmen</p>	<p>Wissensbrücken</p> <ul style="list-style-type: none"> heterogen Lerngruppen fehlende oder eingeschränkt aktive Nutzung der Wissens-Diversity in Lernprozessen Begrenzung der Lerngruppe z.B. nach Regionen, Einheiten oder indirekte Nutzung von Diversity über den Aufbau von Netzwerken Pluralismus unterschiedlicher Wissensbestände <p>z.B. AutoUni; Emerging Markets</p>
	hoch	<p>Wissenslandschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> Lerngruppen aus homogenen Wissensträgern oder Wissens-Diversity ist Nebeneffekt Förderung gemeinschaftlicher Lernprozesse mit dem Ziel der Schaffung bzw. Verstärkung unternehmensweit einheitlichen Wissens <p>z.B. Schering University; Building Global Leadership</p>	<p>Wissenslandschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> heterogene Wissensträger Schaffung einer möglichst breiten, facettenreichen Wissensbasis bzw. innovativen Wissens im Unternehmen über gemeinschaftliche Lernprozesse <p>z.B. Bertelsmann University; Emerging Media Technologies</p>

lich oder förderlich angesehen und daher in Programmen nicht aktiv eingebunden wird. Gegebenenfalls vorliegende Unterschiede im (Experten-)Wissen bestehen dadurch unverbunden und inselartig nebeneinander weiter. Individuelles Wissen und Gruppenwissen wird nicht über einen gemeinschaftlichen Austausch in Firmenwissen überführt. Wohl aber kann ein einheitliche Wissen in der Unternehmung über die parallele Durchführung desselben Lernprogramms mit identischen Inhalten erreicht werden. Aus diesem Grunde bestehen die Lerngruppen aus homogenen Personen oder die gegebene Diversity ist ein Nebeneffekt, der nicht genutzt wird. Diese Vorgehensweise ist insbesondere typisch für CU-Kurse, die durch Business Schools durchgeführt werden und bei denen die Vermittlung fachlicher Kompetenzen im Vordergrund stehen, die entweder unternehmensweit in einheitlicher Weise gelten oder in bestimmten Unternehmenseinheiten, Regionen und ähnliches Anwendung finden. Vorteil dieser Herangehensweise ist die Möglichkeit, über parallele Lernprozesse standardisiertes Wissen vergleichsweise schnell zu verankern und einheitliche Handlungsschemata aufzubauen.

Als Beispiel können die Lernprozesse an der *Bertelsmann University* im Rahmen der Leadership Programme I, II und III angeführt werden. In diesen Programmen erlernen junge Executives bei einer anstehenden oder gerade vollzogenen Beförderung das Bertelsmann-Verständnis von Führung und darauf abgestimmte „Leadership Skills“. Die Programme existieren lokal in mehreren Ländern und werden in regelmäßigen Abständen durchgeführt.

Im Falle von **Wissensbrücken** wird angestrebt, im Rahmen von Corporate University-Programmen – bildlich gesprochen – Brücken zwischen einzelnen Wissensinseln zu etablieren. Die hohe Diversity-Orientierung bezogen auf das Wissen kommt in einer gezielten Bildung heterogener Lerngruppen zum Ausdruck. Zwischen den Wissensträgern dieser Lerngruppen sollen Brücken etabliert werden. Der geringe Grad der Inclusion-Orientierung äußert sich in der Weise, dass (a) sich entweder gemeinschaftliche Lernpro-

zesse auf eine begrenzte Gruppe von durch Vielfalt gekennzeichneten Wissensträgern begrenzen, wie im Falle von Wissen, welches ausschließlich für bestimmte Unternehmenseinheiten, Regionen oder ähnliches von Relevanz ist, oder aber (b) die Programme genutzt werden, um über eine Förderung von Netzwerken zwischen ansonsten eher autonomen Wissensträgern bedarfsweise einen Austausch vorzubereiten. Das Expertenwissen wird folglich nur teilweise genutzt bzw. verbunden. Diese Herangehensweise bietet sich insbesondere für Inhalte an, die von dezentraler Relevanz sind. Typisch für derartige Programme sind viele Angebote der *e.on academy*. Vorrangiges Ziel der Programme ist die Vermittlung fachlicher Kompetenzen mit Hilfe maßgeschneiderter Programme von Business Schools. Bei den Teilnehmenden handelt es sich in der Regel um international gemischte Gruppen, wobei die Quoten proportional zur Größe der Market Unit festgelegt werden. Hintergrund dieser Vorgehensweise ist, dass die Programme der Akademie als kulturstiftend angesehen werden.

Weiterhin soll die zentral gesteuerte Netzwerk-Bildung einem Wissensaustausch über persönliche Kontakte förderlich sein. Ein weiteres Beispiel stellt die AutoUni des Volkswagen Konzerns dar. Die *AutoUni* verfolgt die Prinzipien der Regionaldidaktik und Realdidaktik. Regionaldidaktik bedeutet, dass spezielle Themen, die für bestimmte Regionen besonders wichtig sind, in Programmen aufgegriffen werden wie beispielsweise das Thema „Emerging Markets“ wie China. Der Anteil von betrieblichen und aus der Wissenschaft generierten Themen liegt hierbei bei schätzungsweise 50:50. Der Realdidaktik wird Rechnung getragen, indem das Thema „Emerging Markets“ über das Lösen von „Real Cases“, bevorzugt der „Living Cases“ auf die Automobilbranche und hier speziell Volkswagen China heruntergebrochen wird.

Ziel ist es, den Studierenden die spezifische Marktlogik und die Eigenheiten von Wachstumsmärkten näher zu bringen und sie zu befähigen, Schlussfolgerungen für das Agieren auf dem Wachstumsmarkt China ableiten zu können.

Wissenslandschaften gehen über die ersten beiden Schritte hinaus, indem das Wissen der einzelnen Wissensträger aktiv in den Lernprozessen einbezogen wird (hohe Inclusion-Orientierung). Dies ermöglicht die weitläufige Verankerung eines gemeinschaftlichen Wissens. Infolge der geringen Wissens-Diversity der Gruppen bezogen auf das jeweilige Thema ist die Weiterentwicklung dieser Wissensbasis allerdings begrenzt. Hingegen ermöglicht dieser Ansatz, einheitliche Handlungen durch die Akteure im Unternehmen zu etablieren, wodurch Stabilität in den Strukturen erreicht wird. Allerdings können zu uniforme Vorgehensweisen dazu führen, dass Unternehmen nicht imstande sind, adäquat mit Turbulenzen der Umwelt umzugehen.

Veranschaulicht werden kann diese Vorgehensweise mit Hilfe des „Building Global Leadership“ Programms der *Schering University*, das sich an Entwicklungskandidaten ohne Führungserfahrungen richtet. Involviert sind jeweils 30 Teilnehmende. Ziel ist die Vertiefung des Wissens um die Schering-spezifische Strategie, das Erlernen grundlegender Management- und Führungsfertigkeiten und strategischer Kompetenz, um die Strategie umsetzen zu können, sowie der Erwerb von Kompetenzen im Bereich kulturübergreifender Zusammenarbeit. Prinzip der *Schering University* ist es, die an Universitäten gelehrtten allgemeinen Theorien

und Themen in einen Schering-Kontext zu bringen und den „Schering-Weg“ beispielsweise im Einkauf oder Controlling zu vermitteln. Durchgeführt wird das Programm in Kooperation mit Duke Corporate Education, Durham, NC, USA, die neben der Durchführung eines 5-tägigen Seminars die Leitung einer „business simulation“ übernimmt, welches in virtueller Teamarbeit durchgeführt wird.

Wissensgemeinschaften können dadurch aufgebaut werden, dass im Rahmen der Lernprogramme eine Gruppe von Wissensträgern zusammengeführt wird, die durch eine hohe Wissens-Diversity gekennzeichnet sind, um dieses Wissen möglichst weitgehend miteinander zu verknüpfen. Die Chancen dieser Vorgehensweise liegen in der Weiterentwicklung vorhandenen Wissens jedes Einzelnen aber auch der Gruppe insgesamt. Diese Herangehensweise ist insbesondere in turbulenten Umwelten vorteilhaft. Diese verlangen insbesondere von wissensintensiven Unternehmen Lernformen, welche auf den Umgang mit Unvorhersehbarem vorbereiten und die Anpassung der Organisation und ihrer Mitglieder an sich rasch verändernde Umweltbedingungen fördern.

Ein großer Teil der Aufgaben der *Bertelsmann University* ist beispielsweise die Zusammenführung von internen und externen Experten zwecks gemeinschaftlicher Wissenskonstruktion, -teilung und -generierung über Themen, die für Bertelsmann in Zukunft teils Chancen teils Bedrohungen sein werden. Ein Beispiel stellt das Thema „emerging media technologies“ dar. Diskutierte Fragestellungen dieses Programms umfassten unter anderem: Was kommt im Bereich „post digital download“ auf Bertelsmann zu? Werden „personal video recorders“ in Zukunft Werbung komplett ausblenden können und was bedeutet dies für einen „public financed“ Fernsehkanal, der sich zum Großteil über Werbung finanziert? Zudem wird an konkreten Ideen gearbeitet. Das jeweilige Thema wird von der Bertelsmann University aufbereitet. Neben einer Zusammenführung der Top 100 Technologen im Konzern in Budapest wurden Experten von anderen Firmen sowie von Hochschulen an den Tisch geholt.

6. Fazit

Im Zuge der sich stark verändernden Umweltbedingungen für Unternehmen wie beispielsweise die Globalisierung der Märkte und den daraus resultierenden Wettbewerbsbedingungen, der demographischen Entwicklung des Erwerbspersonenpotentials im Sinne zunehmend älterer Erwerbspersonen sowie einer steigenden Erwerbstätigkeit von Frauen, um nur einige Faktoren zu nennen, besteht die Herausforderung darin, vorhandene Unterschiede bzw. Diversity sowohl bei Externen wie insbesondere Kunden als auch Mitarbeitern nicht als Problem, sondern als Potentialfaktor zu betrachten, den es zu nutzen gilt.

Insbesondere in wissensintensiven Unternehmen ist Wissens-Diversity als Ressource im Wettbewerb zu betrachten. Corporate Universities kommt die Schlüsselaufgabe zu, diese Ressource abgestimmt auf die Unternehmensbedürfnisse über eine entsprechende Gestaltung der Lernprozesse zu nutzen. Die Zusammenstellung heterogener Wissensträger in Lerngruppen ist eine Quelle für Innovation sowie für die Herausbildung sowohl breiteren als auch differenzierteren Wissens unter der Voraussetzung, dass die Wissens-Diversity aktiv über eine Inclusion in den Lernprozessen ein-

gebunden und genutzt wird. Bei der Gestaltung des gesamten Spektrums von Lernprogrammen im Rahmen der Corporate University ist allerdings immer auch der Balance zwischen Diversity als Grundlage für die Herausbildung neuen oder auch differenzierteren Wissens und Gemeinsamkeiten zur Bewahrung geteilter, „bewährter“ Wissensbestände Rechnung zu tragen, um eine gewisse Stabilität in den Handlungen der Akteure zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Andresen, M. (2003): Corporate Universities als Instrument des Strategischen Managements, Hamburg u. a.
- Barney, J.B./Wright, P.M. (1998): On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage. In: Human Resource Management, Vol. 37, 1998, S. 31-46.
- Cox, T. (1991): The multicultural organization. In: Academy of Management Executive, Vol. 5, 1991, No. 2, S. 34-47.
- Dass, P./Parker, B. (1999): Strategies for managing human resource diversity: from resistance to learning. In: Academy of Management Executive, Vol. 13, 1999, No. 2, S. 68-80.
- Grant, R.M. (1991): The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation. In: California Management Review, Vol. 33, 1991, No. 3, S. 114-135.
- Grant, R.M. (2002): Contemporary Strategy Analysis. Concepts, Techniques, Applications. 4th ed., Oxford.
- Jackson, B.W./LaFasto, F./Schultz, H.G./Kelly, D. (1992): Diversity. In: Human Resource Management, Vol. 31, 1992, No. 1 and 2, S. 21-34.
- Jackson, S.E./May, K.A./Whitney, K. (1995): Understanding the Dynamics of Diversity in Decision Making Teams. In: Guzzo, R.A., Salas, E. (eds.): Team effectiveness and decision making in organizations, San Francisco, S. 204-261.
- Jackson, S.E./Ruderman, M.N. (Hg.) (1996): Diversity in work teams: Research paradigms for a changing workplace, Washington, DC: American Psychological Association.
- Milliken, F.J./Martins, L.L. (1996): Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. In: Academy of Management Review, Vol. 21, 1996, No. 2, S. 402-433.
- Sepehri, P./Wagner, D. (2000): Managing Diversity – eine empirische Bestandsaufnahme. In: Personalführung, o. Jg. 2000, H. 7, S. 50-59.
- Thomas, R.R. (1995): A diversity framework. In: Chemers, M., Oskamp, S., Costanzo, M. (eds.): Diversity in organizations. Thousand Oaks, S. 245-263.
- Thomas, R.R. (1996): Redefining Diversity, New York.
- Thomas, D.A./Ely, J.E. (1996): Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review, Vol. 74, 1996, No. 9/10, S. 79-90.
- Wächter, H. (2003): Personelle Vielfalt in Organisationen. Interdisziplinäre Zugänge zu den Chancen und Risiken von Diversität. Einleitung. In: Wächter, H./Vedder, G./Führung, M. (Hg.): Personelle Vielfalt in Organisationen, München, Mering, S. III-VIII.
- Wright, P./Ferris, S.P./Hiller, J.S./Kroll, M. (1995): Competitiveness through management of diversity: effects on stock price valuation. In: Academy of Management Journal, Vol. 38, 1995, No. 1, S. 272-287.

■ Dr. Maïke Andresen, Diplom-Handelslehrerin, Projektleiterin für die Bereiche Corporate Universities, Diversity Management und Arbeitszeitflexibilisierung am Institut für Personalwesen und Internationales Management, Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg; E-Mail: Maïke.Andresen@hsu-hh.de



Im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Ulrich Welbers (Hrsg.):
Studienreform mit Bachelor und Master**
Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens
und Lernens an Hochschulen
Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften

Der Band befasst sich mit den Chancen und Problemen, die eine Reform der Studiengänge durch gestufte Systeme beinhaltet. Es werden Analysen und eine Fülle von Materialien bereitgestellt, die für die praktische Studienreformerarbeit vor Ort direkt nutzbar sind. Im ersten Teil des Buches analysieren Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher fächerübergreifend zunächst die mit dem Thema verbundenen Stichworte, die einer näheren Bestimmung bedürfen. Im zweiten Teil werden Modelle aus den Geistes- und Sozialwissenschaften anschaulich vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Art und Weise eine qualitätsvolle Studienreform bereits gelungen bzw. zu erwarten ist. Ein Band für alle, die nach fundierten und pragmatischen Studienreformlösungen für die Arbeit vor Ort im Fachbereich suchen, die wirksame Verbesserungen des Lehrens und Lernens erwarten lassen.

ISBN 3-937026-11-8, Bielefeld 2003, 528 Seiten, 29,50 Euro
(Preis incl. 7% MWST. zuzüglich Versand)

www.universitaetsverlagwebler.de
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Kathrin van Riesen



Kathrin van Riesen

Gender als didaktisches Prinzip

Ein zentrales Handlungsfeld zur Herstellung und Wahrung von Geschlechtergerechtigkeit innerhalb der Hochschule bezieht sich auf Inhalte, Formen und Strukturen von Studium und Lehre.

In Studium und Lehre erwerben Studierende für ihre Fachdisziplin notwendiges Fachwissen und zunehmend auch weitere zentrale Schlüsselqualifikationen wie Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz und Persönlichkeitskompetenz. In den Hochschulen werden sie wissenschaftlich sozialisiert, bilden ihre Fachidentitäten nach Maßgabe und Wertvorstellung der jeweiligen Disziplinen aus und erhalten eine wissenschaftliche Berufsqualifikation. Gleichzeitig wird durch Studium und Lehre aber auch das Interesse der Studierenden an einer weiteren wissenschaftlichen Qualifikation oder gar einer Wissenschaftskarriere geweckt, gestärkt oder auch gebremst (vgl. Kahlert 2003, S. 110).

Inhalte und Form, aber auch Interaktions- und Organisationsstrukturen der Lehre tragen in der Regel dazu bei, traditionelle Geschlechterverhältnisse zu reproduzieren oder aber bieten bei einer geschlechterreflektierten Lehre die Chance, diese zu erodieren und zu verändern.

Dieser Beitrag zielt darauf ab, einerseits geschlechtsimmanente Interaktionsweisen aufzudecken und betont andererseits die gleichstellungspolitische Bedeutung der kritischen Reflexion der Geschlechterverhältnisse in Inhalt und Struktur wissenschaftlicher Lehre.

Die Herausbildung und Gewinnung von Genderkompetenz steht dabei als eine fachliche, methodische, soziale und persönliche Schlüsselqualifikation im Mittelpunkt und wird auf der Grundlage der 4D-Strategie (Dierkes/Marz 1998) konkretisierend herausgearbeitet.

1. Geschlechterverhältnisse zwischen Tradition und Moderne

Die vielfach verbreitete Aussage der Angleichung der Geschlechter ist in Wahrheit eine Angleichung ohne Gleichheit. Obwohl Mädchen mittlerweile die besseren Schulleistungen erbringen, können sie ihr Bildungskapital auf dem Arbeitsmarkt nicht in dem Ausmaß ausschöpfen, wie dies jungen Männern möglich ist (vgl. BMFSFJ 2002).

Für die Bildungskarrieren in Studium und Wissenschaft lässt sich das anhand von Zahlen exemplarisch aufzeigen:

Frauen waren 2004, rund 100 Jahre nach Öffnung der Universitäten, mit je 49% als Studienanfängerinnen wie auch als Absolventinnen an den Hochschulen vertreten und machen somit fast die Hälfte der Studierenden aus. Ihr Anteil wird aber nach Abschluss des Studiums in der weiteren wissenschaftlichen Qualifikation immer geringer. So waren Frauen nur noch mit 39% an Promotionen und mit 23% an

Habilitationen beteiligt. Juniorprofessuren waren zu 31% mit Frauen besetzt und der Frauenanteil an Professuren in Deutschland betrug 14% im Jahr 2004 (vgl. iwd, 7/2006). Auch bei der Fächerwahl der Studienanfängerinnen und –anfänger lassen sich nach wie vor eindeutige Präferenzen erkennen. Die am häufigsten angewählten Studienfächer von Frauen im Wintersemester 2004/2005 waren Germanistik, Pädagogik, Sozialwesen, Anglistik, Biologie und Medizin. Während die Männer sich für Elektrotechnik, Maschinenbau, Informatik und auch Wirtschaftsingenieurwesen einschrieben (Statistisches Bundesamt 2006).

Zukunftsfähige Bildung von Frauen und Männern in Hochschulen bedeutet, dass Bildung und Gender-Aspekte nicht losgelöst voneinander oder nebeneinander betrachtet werden, sondern die gegenseitigen Beziehungen zueinander erkannt, gedacht und thematisiert werden.

Hier setzt Gender-Mainstreaming an, denn die großen Beharrungstendenzen in der Struktur der gesellschaftlichen Ungleichheit und die Bildung von Gleichheitsmythen haben an den bestehenden Machtverteilungen zwischen Mann und Frau bisher nicht viel verändert.

Mädchen und Jungen wachsen heutzutage unter gleichen institutionellen Gegebenheiten auf und ihnen stehen ebenso selbstverständlich alle Bildungschancen offen (vgl. Oechsle 2000), dies wird vielfach als Chance begriffen, definiert sich aber unter dem Blickwinkel der Modernisierung (Beck 1991) zur individuellen Leistung oder auch zum individuellen Versagen jedes/jeder Einzelnen innerhalb der gesellschaftlich vorgegebenen Strukturbedingungen.

Wird also die Modernisierung mit der darin enthaltenen Individualisierungsthese ins Verhältnis zur Sozialisationsfrage gesetzt, tritt die biographische Gestaltungsaufgabe von Frauen und Männern nochmals deutlich hervor. So sehen sich die Einzelnen mit neuen Anforderungen konfrontiert: dem Zwang zur Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihrer Einbindungen in Institutionen und Netzwerke und dies wiederum immer wiederkehrend in wechselnden Lebensphasen.

Damit werden Frauen und Männer zu Konstrukteurinnen und Konstrukteuren ihrer Geschlechteridentität bestimmt, wobei zwar die alten Geschlechterrollen an Verbindlichkeit und Orientierungskraft verloren haben, auch die Ungleichheit der Geschlechter nicht mehr als selbstverständlich gilt, aber dennoch die Prozesse der Geschlechtsaneignung in einer fortwirkenden Gesellschaft der Zweigeschlechtlichkeit passieren. Grund dafür ist ein Arbeitsmarkt, der hauptsächlich auf den Lebensentwürfen von Männern aufbaut und sich derzeit noch kaum an den Bedürfnissen von Frauen nach flexiblerer Zeitorganisation, Ein- und Ausstiegsmög-

lichkeiten sowie sozialer und materieller Anerkennung von Frauenberufen orientiert. Die Orientierung an einem vollzeiterwerbstätigen Mann und einer dazuverdienen Frau trägt zum Erhalt traditioneller Rollenmuster in Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt bei.

Erfahrungen junger Frauen zwischen dem Ende der Schulzeit und der Geburt des ersten Kindes zeichnen ein Bild des aktuellen Standes gesellschaftlicher Modernisierungen, das durch Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten zwischen den verschiedenen Lebensphasen und gesellschaftlichen Teilbereichen gekennzeichnet ist.

Hier lassen sich Re-Traditionalisierungsschübe (Wetterer 2003) erkennen, die der Beständigkeit gesellschaftlicher Strukturzusammenhänge geschuldet sind, und junge Frauen bei der Realisierung ihre Lebenspläne, konkret bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, scheitern lassen. Somit gewinnen spätestens im Alter der Familiengründung die „traditionellen“ Geschlechterrollen bei Frauen und Männern wieder an Bedeutung.

Ein entscheidender Strukturierungsfaktor, der immer wieder zur Reproduktion traditioneller Rollenmuster beiträgt, ist die Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft. Es ist eine unbestrittene Tatsache, dass wir, wenn wir einer Person begegnen, zunächst routinemäßig und weitgehend unbewusst ihre Geschlechtszugehörigkeit bestimmen.

Personen werden nicht erst als das eine oder das andere Geschlecht identifiziert, wenn sie eher weibliche oder männliche Eigenschaften an den Tag legen, sondern ihnen werden vielmehr aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit Fähigkeiten unterstellt und ihr Verhalten wird nach dieser Maßgabe bewertet.

Einen entscheidenden Erklärungsansatz zur Geschlechterkonstruktion lieferte Carol Hagemann-White bereits Anfang der 1980er Jahre mit dem Ansatz der „Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System“ (Hagemann-White 1984).

Mit der Formel der „Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System“ wird vor allem unsere Denktradition in binären Ordnungen zum Ausdruck gebracht. Die Einordnung der Wirklichkeit in dichotome Deutungsmuster, wie weiblich und männlich, führt dazu, dass Personen, Strukturen und auch Handlungen klassifiziert und in hierarchische Ordnungen gestellt werden. Dabei ist gesellschaftlich das weibliche dem männlichen Prinzip untergeordnet und somit auch alles, was als weiblich konnotiert wird.

Diese Bewertungen und Zuordnungen bilden das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft, das durch die weitgehend unbewusste Strategie der hierarchisierenden und vereindeutigenden Zuordnungen immer wieder geschützt, bestätigt und reproduziert wird.

Der Auffassung, dass mit der Zuordnung zum weiblichen und männlichen Geschlecht bereits Interessen, Fähigkeiten, individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und vor allem gesellschaftliche Aufgaben vorgegeben sind, hat die Frauen- und Geschlechterforschung das Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht entgegengesetzt. Geschlecht als soziale Kategorie ist somit das Ergebnis der Zuschreibung bestimmter geschlechtstypischer Eigenschaften und ihrer kulturellen Definitionen. Der englische Begriff „gender“ ist Ausdruck der sozial konstruierten und kulturell überformten Geschlechterrollen im Unterschied zum biologischen Geschlecht (im engl. sex) und hat mit dieser Bedeutung bereits seinen selbstverständlichen Platz im deutschen Sprach-

gebrauch erhalten. Der Genderbegriff bietet in seiner Bedeutung aber gleichzeitig die Möglichkeit, über die gesellschaftliche Dualität der Geschlechter hinauszugelangen und eine größere Vielfalt von Zuschreibungen für Frauen und Männer zu formulieren.

Mit der Formulierung der Dekonstruktion von Geschlecht wird der Versuch unternommen, die manifestierten Vorstellungen von dem was Frauen und Männer auszeichnet und unterscheidet, aufzulösen und zu einer individuellen Betrachtung der Persönlichkeit eines Menschen zu gelangen, die frei von kultureller Überformung ist.

Die Frauen- und Genderforschung an Universitäten, Fachhochschulen und außeruniversitären Forschungsinstituten hat international in über 30jähriger Geschichte, Prozesse der Herstellung von Geschlechterrollen und Geschlechteridentitäten empirisch belegt und theoretische Diskurse über die soziale Konstruktion von Geschlecht entwickelt.

Sie hat begonnen, ein entsprechendes Wissen zu erarbeiten und in diesem Kontext zum Teil auch gesellschaftliche Tabus gebrochen. Ziel war dabei aber immer auch, einen Beitrag zur Sensibilisierung der Gesellschaft zu leisten.

Die Inhalte und Forschungsbereiche der Frauen- und Genderforschung lassen sich grob in folgenden Kategorien darstellen:

- Lebensphasen und -lagen,
- Bildung und Kultur,
- Arbeit, Politik und Ökonomie,
- Technologie, Umwelt und Nachhaltigkeit,
- Körper und Gesundheit,
- Frauenbewegung und Gleichstellungspolitik, Gender- und Frauenforschung findet sich mittlerweile in beinahe allen wissenschaftlichen Disziplinen.

Es stellt sich für Hochschulen in diesem Zusammenhang nicht nur die wichtige Aufgabe, neue Erkenntnisse im Hinblick auf Geschlechterfragen zu gewinnen, sondern gleichsam diese gleichstellungspolitisch motiviert in ihre eigene Organisation einzutragen, dass heißt sich geschlechtersegregierender Prozesse innerhalb von Hochschulen bewusst zu sein und einen (selbst-)reflexiven und kritischen Umgang mit der Konstruktion von Gender zu entwickeln, beispielsweise in dem Aufbau von Studiengängen und ihren Angeboten sowie in der konkreten Gestaltung der Lehre.

Darüber hinaus gilt es, eine reflexive und kritische Auseinandersetzung mit doing-gender-Prozessen gestalten zu können, die von der eigenen Person ausgeht. Genderwissen, Genderreflexivität bilden neben methodischen und didaktischen Fähigkeiten die Basis für Genderkompetenz in der Lehre.

2. Genderkompetenz als Schlüsselkompetenz für Hochschullehrende

Geschlecht und Hochschuldidaktik zu thematisieren, bedeutet somit die Lebenssituationen von Frauen und Männern theorie-, institutionen-, und datensensibel zu betrachten, um daraufhin geschlechtersensible Handlungsansätze für die Hochschullehre zu entwickeln.

Dazu ist Genderkompetenz notwendige Voraussetzung.

„Genderkompetenz ist somit das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern soziale Festlegungen im (privaten, beruflichen, universitären) Alltag zu er-

kennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“.

(Metz-Göckel/Roloff 2005, S. 14)

Genderkompetentes Handeln setzt die Einsicht in das Geschlechterverhältnis voraus, dass beispielsweise seinen Ausdruck in der Definitions- und Gestaltungsmacht, Teilhabe und Arbeitsteilung der Geschlechter findet.

Gleichsam ist die Bereitschaft der Rekonstruktion sozialer Konstruktionen von Geschlecht sowie das Erkennen von Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern von zentraler Bedeutung. Geschlechtergerechte Wege zu beschreiten und Chancengleichheit zu praktizieren ist daraus folgend konsequentes Handeln für alle Akteurinnen und Akteure einer Hochschule.

Die Chancengleichheit von Frauen und Männern innerhalb von Hochschulen herzustellen, wird zum gesellschaftlich gewünschten Tatbestand, damit Potenziale, die in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft eingebracht werden können, nicht aufgrund traditionell stereotyper geschlechtsbezogener Beschränkungen verloren gehen (Metz-Göckel/Roloff 2005). Genderkompetenz ist definiert als eines der zentralen Ziele der Gender Mainstreaming-Strategie. Mit Gender Mainstreaming wird auf die strukturellen Bedingungen von Geschlechterverhältnissen geblickt. Die historischen, sozialen und kulturellen Bedingungen für bestimmte Verhältnisse werden aufgedeckt und lassen Reduzierungen auf natürliche Bestimmungen im Geschlechterverhältnis nicht zu.

Gender Mainstreaming bedeutet die Gestaltung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dahingehend, dass sich die Geschlechterverhältnisse verändern. Hierbei geht es nicht um eine spezielle Förderung eines Geschlechts, sondern um die Bereitstellung gleicher Chancen für beide Geschlechter (vgl. Stiegler 2003).

Dies erfordert eine differenzierte geschlechtersensible Betrachtungs- und Herangehensweise von Strukturen, Angeboten, Maßnahmen, Programmen usw. Dieses Vorgehen ist somit auch für Fragen der Hochschuldidaktik von zentraler Bedeutung. Das Kernstück des Gender Mainstreamings ist die Genderanalyse. In Genderanalysen geht es um die Frage nach den je spezifischen Verstärkungen von geschlechtlich konnotierten Lebens- und Arbeitsweisen.

Es geht also um geschlechtsspezifische Mechanismen, die kulturell bestimmte Regeln für Personen eines Geschlechts beinhalten. Eine Genderanalyse bedeutet also nicht nur nach der Differenz zwischen einer Gruppe von Männern und Frauen zu fragen, sondern auch, in welcher Weise diese Differenz hergestellt wird und welchen Beitrag die Strukturen und Mechanismen, deren Wirkungen man gerade vor Augen hat, dazu leisten.

Eine Genderanalyse fragt nach dem „doing-gender“ der Organisation und ihren „Outputs“ bzw. Handlungskonzepten (vgl. Stiegler 2003, Gender Manifest 2006). Eben so eine Genderanalyse lässt sich auf der Grundlage der von Dierkes und Marz entwickelten 4D-Strategie durchführen. Diese Strategie unterstützt praxis- und zukunftsorientiertes Wissensmanagement in Organisationen. Die 4D-Strategie verfolgt dabei vier Denkrichtungen, die Innovationen hervorbringen und Potenziale befördern sollen.

3. Gender als didaktisches Prinzip in der Hochschullehre

Die 4D-Strategie nach Dierkes und Marz (1998) beinhaltet das strukturierte und reflektierte Denken in vier Richtungen: Anders-, Zurück-, Quer- und Umdenken. Mit diesen vier Denkrichtungen wird das „Durchdenken“ von bestehenden Organisationsstrukturen, wie beispielsweise die einer Hochschule und deren immanenten Handlungsmustern ermöglicht und bietet eine geeignete Reflexionsebene, die sich innerhalb der Hochschule auf die Kultur, die Struktur und die Personen auswirkt.

Daher ist die 4D-Strategie eine passende Methode für Aufbau, Erhalt und Weiterentwicklung von Genderkompetenz, wobei Anders- und Zurückdenken der Analyse von Kultur, Struktur und Personal dient und Quer- und Umdenken auf Veränderung in diesen Bereichen zielt.

Andersdenken erfordert sowohl das Erstellen von Leitbildern und zukünftigen Zielen als auch das Entwerfen von Visionen und Zukunftsszenarien über eine geschlechtergerechte Hochschulorganisation. Voraussetzung ist, dass Gender Mainstreaming im Leitbild der Hochschule manifestiert ist, aber darüber hinaus müssen Perspektiven für eine geschlechtergerechte Hochschulkultur entworfen werden. Hierzu gehört beispielsweise das Erkennen und das Einwirken auf die segregierenden Momente von Fachkulturen, die Frauen oder Männer aus Studiengängen oder aus Fächergruppen ausschließen oder sie als wenig attraktiv für das eine oder das andere Geschlecht erscheinen lassen, die Entwicklung von Perspektiven für eine familienfreundliche Hochschule, Perspektiven zur Förderung der Potenziale und Fähigkeiten von Studierenden und Nachwuchskräften jenseits traditioneller Rollenmuster.

Zurückdenken erweitert den unmittelbaren persönlichen und kollektiven Erfahrungshorizont der Hochschulmitglieder. Es geht darum, sich das historische Gedächtnis und Vermächtnis von Universitäten und anderen Hochschulen in seiner androzentristischen Wirklichkeit zu vergegenwärtigen. Geschlechtergerechte Handlungsweisen lassen sich für eine Hochschule nur dann entwickeln, wenn jene denk- und handlungsleitenden Hintergrundgewissheiten, die allen Hochschulmitgliedern als „selbstverständlich“, „logisch“ und auch „natürlich“ erscheinen, identifiziert sind.

Dazu gehört beispielsweise, dass die antizipierte „weibliche Normalbiografie“ unvereinbar mit der „androzentristischen Logik“ akademischer Institutionen erscheint. Auch wird eine vermeintlich geringere Produktivität von Frauen angenommen, die ihren Ausdruck beispielsweise in einer geschlechtsspezifischen Verteilung von Diplomarbeitsthemen findet. Frauen bekommen dabei häufiger die weniger interessanten Themen zugewiesen (vgl. Welpel/Schmeck 2005 und BMBF 2005).

Querdenken erfordert den Aufbau von interdisziplinärem und vernetztem Wissen, die zum Aufbau von Genderkompetenz der Hochschulmitglieder beitragen. Hierbei müssen unterschiedliche Wissensarten und Fachdisziplinen miteinander in Beziehung gesetzt werden, die üblicherweise strikt von einander getrennt sind. Ihre Verbindung führt zu neuem Wissen und neuen Erkenntnissen. Dazu müssen interne und externe Wissensbestände kritisch hinterfragt und

mit neuen Fragen konfrontiert werden. Konkret gilt es die vorhandenen Kompetenzen innerhalb einer Hochschule zu identifizieren: Wo ist innerhalb der Hochschule Genderkompetenz und Genderwissen vorhanden? Wo lassen sich durch interdisziplinäre Zugänge, durch die selbstverständliche Einbeziehung von Theorien, Ansätzen und Erkenntnissen auch von Wissenschaftlerinnen und nicht nur von Wissenschaftlern sowie durch das Einbringen von Gender- und Diversitythemen in alle Studienfächer neue didaktische Zugänge für die Gestaltung von Lern-Lehrprozessen darstellen (vgl. Jansen-Schulz 2005).

Umdenken ist darauf fokussiert, die unterschiedlichen kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungs-, Denk- und Entscheidungsmuster, auf die sich das alltägliche Handeln stützt, zu identifizieren und transparent zu machen sowie ihnen gegenüber eine ständige (selbst)kritische und (selbst) reflexive Haltung aufzubauen. Dies geschieht in erster Linie durch den Erwerb von Genderwissen, um die Vielfältigkeiten und den Facettenreichtum von weiblichen und männlichen Lebenslagen und Lebensstilen zu erfassen, Ungleichheiten zu entdecken sowie durch die Ablösung von rollenstereotypen Vorstellung von Frauen und Männern, um Studentinnen und Studenten zu ermutigen, sich anhand ihrer individuellen Potenziale zu entwickeln und ihren Interessen, Fähigkeiten und Begabungen nachzugehen. Umdenken ist die Denkstrategie, die einen aktiven Beitrag zur Dekonstruktion von Geschlecht leistet.

Geschlecht wird in institutionellen und außerinstitutionellen Interaktion tagtäglich reproduziert und manifestiert sich dabei an einer androzentristischen Wirklichkeit. Genderkompetenzen beispielsweise auf der Grundlage des kritischen Durchdenkens von Kultur, Struktur und Personen aufzubauen, ist eine Aufgabe die an alle Akteurinnen und Akteure einer Hochschule gerichtet ist. Der Abbau von geschlechterstereotypen Denk- und Interaktionstraditionen erfordert in erster Linie die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Dazu gehört aber immer auch das Wissen über dichotome Zuweisungen von Weiblichkeit und Männlichkeit, um Aspekte der Geschlechterungleichheiten entdecken zu können. Ein bedenklicher Nebeneffekt von Genderanalysen wird der Homogenisierung und Pauschalisierung von Frauen und Männern und der Ausblendung der Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen bescheinigt. Zum Zwecke der Operationalisierbarkeit geschieht im Kontext von Genderanalysen eine notwendige Komplexitätsreduktion und Pointierung auf eine duale Geschlechterordnung. Damit tragen die Geschlechteranalysen auf den ersten Blick zur Festigung und Dramatisierung der Geschlechterverhältnisse bei, obwohl sie doch zur Überwindung dienen sollten. Eben diese Überwindung kann aber nur durch den Dreischritt von Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion erfolgen (vgl. Gender – Manifest 2006). Nach der Konstruktion von Geschlechterrollen sollte es zur Rekonstruktion gesellschaftlicher Zuweisungen und ihrer Bedeu-

tungsinhalte von Weiblichem und Männlichem sowie seiner strukturellen Implikationen kommen. Das Erkennen und Entlarven von Geschlechterrollen und gesellschaftlichen Strukturen sollte dann zum Ausgangspunkt der Dekonstruktion von Geschlecht werden. Es sollte zur tatsächlichen individuellen Förderung ohne geschlechtsstereotype und kulturelle Überformung kommen.

Gender mit seiner dekonstruktiven Zielrichtung muss zur grundsätzlichen Voraussetzung für die Ausrichtung und Gestaltung von Studium und Lehre werden. Die Integration der Geschlechterfrage als didaktisches Prinzip in der Hochschuldidaktik, erfordert zum einen das strukturierte Durchdenken der Strukturen des Studiums, des Curriculums, der Theorie-Praxis-Anwendungen, der Anleitung von Lernprozessen sowie der Unterrichtsmethoden und zum anderen der Integration des Geschlechterblicks in die hochschuldidaktische Forschung.

Literaturverzeichnis

- Beck. U. (1991): Gegengifte. Eine organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt am Main.
- BMBF (2005): Frauen im Studium. Bonn, Berlin.
- BMFSFJ (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.
- Meinolf D./Marz L. (1998): Wissensmanagement und Zukunft. Orientierungsnot, Erwartungsfallen und 4D-Strategie. WZB Diskussionspapier FS-II-98-102, Berlin.
- Gender-Manifest (2006): Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung. Hg: genderbüro Berlin und GenderForum Berlin.
- Hagemann-White C. (1984): Sozialisation: weiblich – männlich?, Opladen iwd 2006: Die Hälfte des Wissens. Institut der deutschen Wirtschaft, Nr. 7/2006, Köln.
- Jansen-Schulz B. (2005): Integratives Gendering als eine Gender Mainstreaming Strategie für genderorientierte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. In: Burkhardt/König (Hg.): Gender. Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform, Bonn, S. 195-206.
- Kahlert H. (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen, Opladen.
- Metz-Göckel S./Roloff C. (2005): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Internationales Netzwerk Weiterbildung (INET) e.V.: Genderkompetenz. Ein Reader für die Praxis, Leipzig-Mölkau, S. 12-18.
- Oechsle M. (2000): Gleichheit mit Hindernissen. Hg: SPI Stiftung, Berlin.
- Stiegler B. (2003): Gender Mainstreaming. Postmoderner Schmusekurs oder geschlechterpolitische Chance? Argumente zur Diskussion. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Statistisches Bundesamt (2006): Frauen in Deutschland 2006, Wiesbaden.
- Welpel I./Schmeck M. (2005): Kompaktwissen Gender in Organisationen, Frankfurt am Main.
- Wetterer A. (2003): Die Krise der Sozialisationsforschung als Spiegel gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. 21 Jg. 1/2001, S. 3-22.

■ Dr. phil Kathrin van Riesen, Diplom-Sozialpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Frauen- und Gleichstellungsbüro an der Universität Lüneburg, E-Mail: vriesen@uni-lueneburg.de

Britta Thege & Ingelore Welp

Über Genderfairness und organisationale Widerstände auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule



Britta Thege



Ingelore Welp

„Wir haben ein hochgestecktes Ziel, wir haben über kleinschrittiges Handeln, über nicht nachlassende Argumentations- und Überzeugungsarbeit, über unermüdlichen Einsatz von vielen Akteurinnen und Akteuren in den mehr als vier Jahren gleichzeitig viel und wenig erreicht - gemessen an den Ideen wenig - gemessen an den Ausgangssituationen und zu trägen Hochschulstrukturen jedoch viel.“ (Roloff/Seilent/Pfaff 2003, S.17)

Unter den hochschulpolitischen Vorgaben für allgemeine Neustrukturierungen sind inzwischen unterschiedliche Weichen für geschlechtergerechte Hochschulen an vielen staatlichen Hochschulen bundesdeutscher Länder gestellt worden. Die Geschlechtergerechtigkeit als ein gesellschaftspolitisches Thema hat sich an Hochschulen im „Koordinatensystem von Qualität, Effizienzsteigerung und Kostenreduzierung“ (König/Kreckel 2003) einen respekablen Platz in Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen gesichert.

Hochschulen sind spezifische Organisationen, in denen Gender in unterschiedlicher Weise für männliche und weibliche Mitglieder eine bedeutsame Rolle spielt. Hochschulen sind bisher noch nicht genderfair, sondern praktizieren weitgehend den historisch bewährten „orthodoxen Konsens“ (Giddens 1979), wonach Institutionen der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Lehre traditionellen Minoritäten den Zugang erschweren und eine pluralistische Diversität vermeiden. Sie verstehen sich zwar immer noch als kulturbildende Institutionen allerersten Ranges, jedoch mit einem formalen Charakter, dem sie einerseits ihre organisationale Stabilität und Effizienz aus der langen krisenfesten kulturellen Autorität der maskulinen westlichen Wissenschaft und Technik und andererseits den erheblichen Widerstand gegenüber modernen sozialen Entwicklungen zur Chancengleichheit und zur kulturellen Vielfalt des letzten Jahrhunderts verdanken. Lange Zeit haben akademische Institutionen glücklich und unberührt von Gender-, Chancengleichheits- und Diversitätsfragen lehren und forschen können (Brown 1994, S. 75). Nicht zuletzt deshalb waren sie keineswegs immer Produzenten des gesellschaftlichen Fortschritts, sondern auch eine Form „of trained incapacity“ (Feyerabend 1975), die nach der Befreiung von manchen ihrer selbst gesetzten Denkrestriktionen nicht nur mehr Wissenschaftlichkeit, sondern auch eine fällige soziale Emanzipation zu erwarten hätten. Für Lyotard (1984) zeigten schon die 1980er Jahre den Verfall gesellschaftlicher Mythen an, darunter auch den der beiden am weitest reichenden, der Rationalität und der Wissenschaft. Der Grund dafür war, dass neues Wissen Eingang in den öffentlichen Diskurs fand, insbeson-

dere das der Genderforschung in Organisationen, das vor allem auch den sozialen Sachverhalt der negativen Diskriminierung und des systematischen Ausschlusses von Frauen und anderen Minoritäten aus den akademischen Institutionen beschrieb (Calas & Smircich 1994). Akademische Institutionen sind in der heutigen Internetökonomie hinsichtlich der Modernität ihres Wissensstandes gut überprüfbar. Ihre Interessensgruppen vergleichen akademische Institutionen auch hinsichtlich der erfolgten Aufnahme von relevanten Genderaspekten in ihre Lehrprogramme, ihre Forschungsvorhaben, in ihre Personalpolitik und ihre Organisationskultur. Hieran sind die intendierte und realisierte Genderpraxis und der Grad der Genderfairness für die außenstehende Öffentlichkeit unschwer und explizit zu erkennen. Einige Gründe für den nach wie vor bestehenden Mangel an Genderfairness in akademischen Institutionen kennt allerdings nur die Innenperspektive, die sich denen erschließt, die die Idee und Praxis der geschlechtergerechten Hochschulen voranbringen wollen und dabei auf differenzierte Formen des organisationalen Widerstandes und einer bestimmten veränderungsresistenten Genderlogik in der scientific community stoßen.

1. Worum geht es bei Genderfairness in Hochschulen?

Ganz allgemein zielt Genderfairness auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis, auf faire geschlechtergerechte Arbeitsbedingungen, auf eine geschlechtergerechte Organisation und Personalpolitik, Genderkompetenz in der Lehre, der Weiterbildung und bei Dienstleistungen sowie auf eine diskriminierungsfreie Forschung in Hochschulen ab.

Mit der Zielsetzung „Genderfairness“ gehen in Hochschulen weit reichende Reformen einher, die schließlich die Transformation der Hochschulen des alten genderblinden Typs zu fairen Institutionen bewirken werden. Wesentliche Bemühungen und Maßnahmen für mehr Fairness richten sich auf die akademisch tätigen Frauen in den Hochschulen und auf die lehrende und forschende akademische Organisationskultur. Begründungen dafür liefert die interdisziplinäre Genderforschungsliteratur, die die mangelnde Repräsentanz sowie die Gründe und Strategien für den überzufälligen Ausschluss von leistungsfähigen Frauen aus Forschung und Lehre ebenso nachgewiesen hat, wie die fehlende oder falsche Thematisierung von Geschlecht in den Lehrprogrammen und in einer genderinkompetenten Lehrkultur (vgl. Bendl 2006, Ebeling, Schmitz 2006, Pasero, Pridat 2004, Dausien et. al. 1999). Unfaire Verhältnisse sollte es in den Organisationen in einer liberalen demokratischen Gesellschaft mit

formaler Chancengleichheit eigentlich nicht geben dürfen. Wenn aber eine auffällige positive Korrelation zwischen den Inhabern gut und besser dotierter Stellen, Ämtern und Funktionen und einer hierfür irrelevanten Eigenschaft wie z.B. Geschlecht besteht - und dies ist an unseren Hochschulen der Fall - dann muss man annehmen, dass die Strukturen und Prozesse dieser Organisation die positive Diskriminierung einer (oder mehrerer) männlichen Gruppen fördern oder unterstützen. Formale Chancengleichheit reicht offenbar nicht aus, um alle Mitglieder der Organisation - hier die Frauen - vor negativer Diskriminierung zu schützen und ihnen gleiche Chancen zu gewähren. Die Diskussionen und Argumentationsmuster um Chancengleichheit, Frauenförderung, Qualifikation, Verdienst und Gerechtigkeit - neuerdings geschlechtergerechte Hochschulen - sind alt (Rössler 1993), aber in ihren Forderungen unerledigt. Den allgemeinen Begründungen, dass die Idee der Gleichheit und Gerechtigkeit richtig sind, wird von den Mitgliedern unserer Hochschulen für richtig erachtet unabhängig davon, ob die Anwendung dieser Prinzipien in einer bestimmten Situation, z.B. in Berufungsverfahren, ihren unmittelbaren Eigeninteressen dienlich ist. Nicht mehr so einfach zustimmungsfähig, das gilt bereits auf einem allgemeinen Diskussionsniveau, ist schon die Frage, ob es unfair ist, wenn relevante Genderaspekte in Lehrprogrammen fehlen und die Aussicht auf Chancengleichheit durch einen genderneutralen Lehrstil gemindert wird. Die Forderung, Genderaspekte in die Techniklehre einzubringen, ein verpflichtendes Gendermodul für Erstsemester in z.B. ingenieurwissenschaftliche oder betriebswirtschaftliche Studiengänge einzuführen oder gar eine genderorientierte Didaktikschulung für Professoren der Physik oder Medizin vorzusehen, löst ein breites Spektrum von passiven und aktiven Widerständen aus. Das „Immunsystem“ der Organisation reagiert auf das Neue in vielerlei Formen und in bewährter Weise prompt.

Die Hochschulen im europäischen Raum und der Arbeitsmarkt Wissenschaft werden derzeit weit reichenden Umstrukturierungen und Veränderungsprozessen unterzogen (Altbach 1996), und es ist keineswegs zu erwarten, dass sich bei der sich abbildenden Diversität zukünftiger Hochschulsysteme auch mehr Genderfairness herstellen wird. Eine mögliche Verknappung von Positionen im Arbeitsmarkt Wissenschaft könnte sogar verstärkte Ausschlussprozesse erzeugen. Die weitergehende Kommerzialisierung und Privatisierung der Wissenschaft könnte zudem das begonnene moderne Gender Mainstreaming von Lehrprogrammen und Fachkulturen als sekundär unterbrechen. Auf dem Weg zur Chancengleichheit in genderfairen oder geschlechtergerechten Hochschulen ist es daher notwendig, die Art und Formen des Widerstandes, die der „genderfairen Hochschule“ entgegenstehen, zu verdeutlichen, um den schwierigen Dialog zur Überwindung besser führen zu können.

2. Organisationskultur, Gender und Argumente in Hochschulen

Wissenschaft ist nicht nur eine spezifische Form der Wissensbildung, sondern sie ist auch eine gesellschaftliche Veranstaltung einer „scientific community“, die nach den Gesetzmäßigkeiten eines Betriebes Wissens produziert und verbreitet. Die Regeln des Wissenschaftsbetriebes bestimmen nicht nur, wie Forschungsgegenstände für Erkenntnis-

gewinnung und Wissensgenerierung zu untersuchen sind, sondern sie sind selbst ein sozialer Sachverhalt (Felt, Nowotny, Taschner 1995). Die Produktion im Wissenschaftsbetrieb erfolgt nach den Spielregeln, die seine Mitglieder im historischen und sozialen Kontext erwickelt haben. Ausschlaggebend dafür sind die Perzeptionen, die mentalen Konzepte, die Wertorientierung und der Lebenskontext der Personen, die Wissenschaft betreiben wollen und sich dafür organisationale Strukturen schaffen, die ihren Vorstellungen und Bedürfnissen dafür am geeignetsten erscheinen. Da historisch und derzeit immer noch Wissenschaft und Hochschule ein von männlichen Personen präferiertes und gestaltetes Arbeitsfeld ist, haben akademische Institutionen eine maskulin orientierte Organisationsstruktur und -kultur. Nach wie vor haben weibliche Personen - Frauen als Wissenschaftlerinnen - in allen Fachgebieten von Qualifikation zu Qualifikationsstufe statistisch gesehen nur jeweils einen Bruchteil der Chancen zum Einstieg in eine wissenschaftliche Karriere im Vergleich zu gleich qualifizierten Männern (vgl. Bund-Länder-Kommission 2000). Dieser Befund führt immer wieder zu der Bewertung, dass in dieser Hinsicht die Organisationsstrukturen, Einstellungen und die Entscheidungsprozesse in Hochschulen gegenüber weiblichen Personen implizit oder explizit unfair sind, insofern als für Fairness relevante Genderaspekte und ein bestehender kulturprägender Genderbias einschließlich der ihm zugrunde liegenden Genderlogik nicht thematisiert werden und Thematisierung verdeckten und offenen Widerstand auslöst.

So unbestritten Fairness als Organisationsnorm bejaht wird, so bestritten wird die Forderung nach mehr Fairness im Kontext des Genderthemas. In aller Regel besteht nämlich in den Hochschulen Konsens, dass ihre Wissenschaftsproduktion genderneutral, objektiv erfolgt, dass sie frei und nicht (maskulin) interessengeleitet ist und das Prinzip der Rationalität und Meritokratie gilt und insofern Fairness als gegeben zu sehen ist.

In der internationalen Genderforschung hingegen besteht Übereinkunft, dass Gender kein Merkmal von Individuen, sondern das einer Institution ist (Connell 1987, S. 120), zudem ein struktureller Bestandteil einer Gesellschaft, so dass Gendernormen alle Organisationen durchdringen (Acker 1990, S. 146). Eine Institution ist eine von Menschen erdachte Beschränkung zur Ordnung des Zusammenlebens. Institutionen bestehen aus formellen Beschränkungen, den Verhaltensnormen, Konventionen, Regeln, Verfassungen und Durchsetzungsinstrumenten mit denen die sozialen Handlungen von Individuen in eine bestimmte Richtung gesteuert, Ordnungen hergestellt und ihre Interaktionen geregelt werden. Die für männliche und weibliche Individuen existierenden geschlechtsgebundenen Rollen können als persönliche Aspekte der Institutionen betrachtet werden (Göbel 2002). Welche Gendernormen nun eine Organisation bei ihren Entscheidungen benutzt, das hat für Individuen bevorzugende oder benachteiligende Auswirkungen, je nach Geschlechtszugehörigkeit. Die sehr signifikant geringere Beteiligungsquote von Frauen am Wissenschaftsbetrieb und die darin abgebildete Persistenz ihrer Benachteiligung ist nicht nur ein Indikator für den erheblichen Mangel an Fairness in Hochschulen, sondern Ausdruck einer „Institutionalisierung wahrgenommener Geschlechtsunterschiede, die sich in alltäglichen Prozessen und deren Bewertung ausdrückt“ (Welpel 2006). Es ist anzunehmen, dass die so signi-

fikant geringere Beteiligungsquote von Frauen am Wissenschaftsbetrieb Ausdruck der Persistenz kognitiver Genderschemata und darin enthaltener allgemeiner paternalistischer Geschlechterstereotypen sind, die Frauen nach wie vor konsistent mit Expressivitätsmerkmalen und Männer mit Kompetenzmerkmalen assoziieren und darüber hinaus auch insbesondere Frauen-Substereotypen einschließen, die für Frauen Benachteiligungspotential enthalten (Clifton et. al. 1976).

Weder passt der Frauensubtyp „Hausfrau/Familienfrau“ noch der Subtyp „Karrierefrau/emanzipierte Frau“ richtig in die akademische Organisation. Die erstere ist inkompetent, die zweite konkurrenzfähig. Beide Substereotype liefern - bewusst oder unbewusst - die Rechtfertigung der fortgesetzten organisationalen Diskriminierung, der traditionellen Ausschlusspraktiken und der Errichtung von Karrierebarrieren für Frauen in Hochschulen. Qualifizierte Frauen und Männer konkurrieren auf dem Wissenschaftsmarkt vermehrt um gleichrangige Positionen, um Einfluss auf die Gestaltung der Organisation und die Art ihrer Leistungserbringung in Forschung und Lehre. Frauen sind ernstzunehmende akademische Konkurrentinnen geworden, die die „patriarchale Dividende“ (Connell 1987) schmälern können, da sie maskulinitätsassoziierte Merkmale hervor- und femininitätsassoziierte Merkmale zurücktreten lassen. Priddat (2004) hat in diesem Zusammenhang mit der Besetzung von Führungspositionen in der Wirtschaft von *hard girls* gesprochen, die in ihrem Verhalten und Habitus Männer kopieren, in deren Domänen sie eindringen wollen. Frauen, die akademische Karrieren anstreben, ihr Wissen in die Lehr- und Forschungsprogramme und Interaktionsformen einbringen und maskuline akademische Organisationen umgestalten wollen, konfrontieren die *hard guys* (Wajcman 1998) in Hochschulen hinsichtlich ihrer Kompetenzen und ihrer unfairen Anteile ihrer institutionalisierten Genderlogik. Angesichts der Daten, der Faktenlage und der komplexen Bedingungen für ambitionierte Frauen in Hochschulen - glass ceiling and walls, Produktivitätsschranken, organisatorische Polylinguistik (Wieland 1999, S. 57f.) - sind Gleichstellungsprogramme keine ausreichenden Reaktionen, weil für die Komplexität organisationaler Sachverhalte ihr Analyseniveau unzureichend ist und damit auch das Veränderungspotential ihrer Maßnahmen. Auch in akademischen Organisationen geht es um *Inklusionsmanagement in Wissensorganisationen* (Priddat 2004) und die Überwindung des „institutionelles Versagens“ von Frauen trotz ihrer teilweise überdurchschnittlichen Produktivität und einer ausgeprägten Aufstiegsmotivation. Für die Forderung nach fairer Behandlung der Frau-

en hinsichtlich Status, Positionen, Einkommen und Aufgaben und ihr vorbehaltloser Einschluss in (noch geschlechterasymmetrische) akademische Organisationen sind drei unterschiedliche Argumente relevant:

Abb.1: Unterschiedliche Argumente für genderfares Inklusionsmanagement (modif. nach Welpé & Welpé 2003, S.90)

Ausgangspunkt: Die ungleichverteilung von Männern und Frauen in akademischen Organisationen 85 bis 30 Prozent Frauen und 95 bis 70 Prozent Männer		
Annahme: Frauen können in akademischen Organisationen gleich viel leisten		
1. Normative Ethik	2. Organisationskultur	3. Ökonomisches Argument
Gleich Behandlung von Frauen und Männern	Gleich Chancen für Frauen und Männer	Faires Gendermanagement
Gesetze	Gleichstellungsprogramm	Inklusionsmanagement
Strenges Proporz- und Quotendenken	Wahrnehmung der Organisation durch interne und externe Interessengruppen	Auswahl, Entwicklung und Behinderung der besten Frauen und Männer führt zu:
Gleiche Verteilung von Fähigkeiten nicht erforderlich		<ul style="list-style-type: none"> • faire Organisation • höhere Produktivität • akademischer Exzellenz
Ökonomische Interessen Kriterien Effektiv und Effizient sind irrelevant	Kann auf Effektivität und Effizienz und Produktivität wirken	und führt zu Wettbewerbsvorteilen

en hinsichtlich Status, Positionen, Einkommen und Aufgaben und ihr vorbehaltloser Einschluss in (noch geschlechterasymmetrische) akademische Organisationen sind drei unterschiedliche Argumente relevant:

In den Alltagsdialogen in Hochschulen zum Thema Geschlecht, Gleichberechtigung, Geschlechtergerechtigkeit, Frauenförderung, Gender Mainstreaming tauchen ethische Argumente häufig, kulturelle manchmal und ökonomische sehr selten auf. Alle drei Gruppen von Argumenten lösen Widerstände aus und tragen nach der herrschenden (maskulinen) Genderlogik entweder nicht zur Fairness sondern zu Konflikten bei (1 und 2) oder hätten die unterstellte Ineffizienz in Hochschulen bei Benachteiligung der Frauen zuerst nachzuweisen, um dann produktivitätssteigernden innovativen Wirkungen erst noch zu beweisen (3). Zunächst kann man auf die Gruppe derjenigen Argumente eingehen, die wir als „ethische Argumente“ bezeichnen. Unter dem moralphilosophischen Argument (1) der ausgleichenden und austeilenden Gerechtigkeit vorhandener Güter sind Hochschulen „moralisch“ verpflichtet, „Gleiches gleich“ zu behandeln und daher die Ungleichbehandlung von akademisch tätigen Frauen zu beseitigen. Die moralische Rechtfertigung dafür lautet, dass sittliches (fares) Verhalten auch das nützliche ist, da es sowohl dem Einzelnen (Mann und Frau) als auch der (Hochschul-)Gemeinschaft dient und Positionen und die damit einhergehenden Verdienstmöglichkeiten ein gerecht an alle gesellschaftlichen Gruppen zu verteilendes Gut seien und nicht eine Gruppe (Männer) mehr als eine andere (Frauen) bekommen dürfe. Die Idee einer geschlechtergerechten Hochschule enthält auch einen zukunftsorientierten Ansatz, nämlich beizutragen zur gerechten Gesellschaft, in der Lasten und Profite so gerecht wie möglich verteilt werden sollen. Dabei wird impliziert, dass

alle diversen Gruppen der Gesellschaft in der ihnen zahlenmäßig angemessenen Weise auf allen Ebenen repräsentiert werden. Da das in Hochschulen bisher nicht der Fall ist, ist dies ein Zeichen ihrer ungerechten Organisationsstruktur. Die ungerechten Diskriminierungen zeigen sich daran, dass eine irrelevante Eigenschaft - männliches Geschlecht - bei der Verteilung von Gütern (Positionen, Entgelten, Gratifikationen, Aufgaben) immer noch eine Rolle spielt. Das Argument aus der normativen Ethik, das sich nicht an kulturellen oder ökonomischen Werten orientiert, sondern an der *wohlgeordneten Gesellschaft* (Rawls 1979) hat nicht das Ziel materiale Grundsätze zu benennen, sondern die Festlegung von Verfahrensregeln. Denn allein die Verfahrensgerechtigkeit - Fairness - kann die soziale Gerechtigkeit, die dem liberalen demokratischen Gesellschaftsideal entspricht, gewährleisten.

Allerdings ist raumzeitunabhängige Verfahrensgerechtigkeit für die Mitglieder einer Organisation als Argument für mehr Fairness nicht ausreichend, da die konkreten Prozesse von Verfahren in einer Organisation teilweise auch immer wieder in einem konsensbildenden Dialog und Diskurs derjenigen Personen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Organisation gehören, festgelegt werden.

In historisch männerdominiert gewachsenen Organisationen, wie es Hochschulen sind, sind Gerechtigkeitsvorstellungen keineswegs ausschließlich Ergebnis kontingenter Diskurse zwischen Männern und Frauen, sondern Gerechtigkeit in Hochschulen ist in vielfacher Hinsicht unabhängig von einer diskursiven Einigung zwischen Mitgliedern unterschiedlichen Geschlechts als (voraus)gesetzt gegeben und opportunistisch nach maskulinen Präferenzen definiert.

Frauen sind in Hochschulen daher ungerecht behandelt und fühlen sich depriviert, da ihre normative Referenzgruppe, Männer an Hochschulen, unter Gerechtigkeitsaspekten aus illegitimen Gründen über Positionen und Entgelte verfügt, die ihnen in gleicher Weise vorenthalten werden und auf die sie aufgrund gleicher oder besserer Qualifikationen legitimen Anspruch zu haben glauben.

Unter dem Organisationskulturargument (2) müssen sich Hochschulen fragen, wie fair sie intern von ihren Mitgliedern und extern von ihren Interessengruppen wahrgenommen werden, wieweit Chancengleichheit in ihren Organisationskontext eingebettet ist. Ausgehend vom normativen Argument sollte die Organisationskultur von Hochschulen Frauen bei gleicher Qualifikation tatsächlich gleiche Chancen bieten und sie bei besserer Qualifikation auch immer auswählen. In den realen Auswahlprozessen und Beförderungsprozessen der Hochschulen sind die Begriffe Qualifikation und Chancengleichheit aus nachvollziehbaren Gründen immer noch unklar. „Gleich“ ist immer ein unvollständiges Prädikat und zieht im Alltagsdialog immer wieder die Frage nach sich: Gleich in welcher Hinsicht? Handelt es sich um beschreibbare Eigenschaften - ist ein *hard girl* einem *hard guy* gleich - und welche Eigenschaften sind es, an denen Hochschule interessiert ist? Wer verdient eine Position oder welches Amt an einer Hochschule mit Leistungskultur? Üblicherweise diejenigen, die die erforderlichen besten Leistungen erbracht haben. Durch Einbringung eines leistungsunabhängigen Kriteriums wie Geschlecht wird ein meritokratisches, auf Verdienst beruhendes System gestört. Noch komplizierter wird die Verdienstfrage dadurch, dass es keine objektive Bestimmung dessen

gibt, was als Verdienst gilt, sondern Verdienst in Hochschulen entsprechend der männlichen Majorität unmittelbar mit maskulinen Nutzensdefinitionen in einem patriarchalen Gesellschaftssystem definiert ist. (Chancen)Gleichheit als politisch-normativer Begriff macht den Organisationsdiskurs problematisch, weil die geforderte Gleichbehandlung Gleichheit voraussetzt, die bei der Variabilität der Menschen nach naturwissenschaftlicher Anthropologie nachweislich nicht existiert. Zwar kann man politisch zur Durchsetzung von Chancengleichheitsprogrammen anderer Meinung sein. Organisationsintern lässt sich gegen „Ungleiches muss ungleich“ behandelt werden, schwerlich etwas sagen. Zudem wird ja gerade bei der Suche nach den Besten nach den Unterschieden zwischen Bewerbern und ihren Qualifikationen gesucht. Die Chancengleichheitsprogramme (nicht nur) in Hochschulen stehen mit ihrer normativen Ausgangsbasis und bei der gegebenen anthropologischen Realität auf „schwachen Beinen“ und zusätzlich dann, wenn durch Gleichstellungsmaßnahmen mehr Effizienz und Effektivität für die Organisation als Lockmittel lediglich in Aussicht gestellt, jedoch nicht glaubhaft gemacht werden. Zudem bildet sich eine faire Organisationskultur wahrscheinlicher durch interne vorteilsversprechende Verhandlungsprozesse und strategische Kooperation zwischen den Mitgliedern heraus und nicht durch Mitleid und Empathie für einander (Welpel/Welpel 2006).

Das ökonomische Argument (3) gewinnt - für Hochschulen weit mehr als ethische oder allgemeine sozialpolitische es können - unter den derzeitigen Exzellenzinitiativen und in der internationalen Konkurrenz um Status, Produktivität, Forschungsgelder und Attraktivität eine ähnliche und hohe Bedeutung wie dies für Wirtschaftsunternehmen seit langem schon gilt. So lassen sich in den Zielvereinbarungen und Hochschulpakten bundesdeutscher Hochschulen im Zusammenhang mit Geschlechtergerechtigkeit durchgängig Schlagwörter wie wettbewerbsfähige und wirtschaftliche Strukturen, Effizienzsteigerung, Leistung und Innovationsfähigkeit finden (König/Kreckel 2003). Für mentale und motivationale Leistungsbereichen ist es durch psychologische und anthropologische Geschlechtervergleichstudien empirisch belegt, dass es keine Mittelwertunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Populationen gibt. Daher ist davon auszugehen, dass Frauen in akademischen Organisationen gleich viel leisten wie Männer, ebenso gut lehren und forschen können und ebenso an wissenschaftlichen Berufskarrieren interessiert sind. Aus den Hochschulstatistiken wissen wir, dass die typischen Verteilungen von Männern und Frauen auf den Positionen, die Hochschulen vergeben, ungleich sind und je nach Disziplin, Hochschultyp und Region der Anteil der Frauen von 5 bis 30% variiert und ihr Anteil zudem mit der Höhe der Positionen abnimmt. Wenn es jedoch plausibel ist, von einer Gleichverteilung der wissenschaftlichen Fähigkeiten für Forschung und Lehre bei Männern und Frauen auszugehen, dann müssen sich die Hochschulen fragen lassen - ebenso wie auch Wirtschaftsunternehmen zur ihrer weitestgehend „frauenfreien“ Unternehmensführung (Welpel/Welpel 2003) - ob die Hochschulen ihre Professuren und Hochschulmanagementpositionen mit den „besten“ Professoren besetzt haben. Sachlogisch kann die Antwort nur „nein“ heißen. Allein aufgrund der Tatsache der gleich verteilten wissenschaftlichen Fähigkeiten und ohne dass man daher

ein normatives oder kulturelles Argument zusätzlich bemühen müsste, lässt sich sagen, dass ein großer Teil (rein rechnerisch 45% bis 20%) der Professorenstellen an „second best“, also an nicht bestqualifizierte männliche Bewerber vergeben sein muss. Dass sich zu wenige Frauen auf Professorenstellen bewerben, ist nur für diejenigen Disziplinen akzeptabel, deren Studiengänge einen entsprechend geringen Studentinnenanteil verzeichnen, wie z.B. in Maschinenbau oder Elektrotechnik, und daher der Bewerberinnenpool entsprechend beschränkt ist. Aber exakt dieser Fakt ist in ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten kein Gegenstand von Selbstreflektion und ebenso wenig bei der Evaluation ingenieurwissenschaftlicher Lehr- und Fachkultur. Die Mehrzahl der Lehrenden lehrt nämlich nach eigener Überzeugung so, dass sie männliche und weibliche Studierende gleich behandeln, wobei hier irrtümlich die guten Absichten mit fairem Verhalten gleichgesetzt werden.

Die professorale Selbstwahrnehmung der Gleichbehandlung und Gleichberechtigung männlicher und weiblicher Studierender und der Standpunkt, dass Lehrprogramme geschlechtsneutral vermittelt werden, erfolgt aufgrund des impliziten und daher weitgehend unbewussten Wissens von den Geschlechtsunterschieden und Geschlechterstereotypen. Die drei analytisch verwobenen Dimensionen von Gender, nämlich 1. die strukturelle, die auf geschlechterhierarchische Arbeitsteilung und das Arbeitsvermögen bezogen ist, 2. die symbolische, die Frauen- und Männerbilder der Gesellschaft betreffen und 3. die individuelle, nach der jedes Individuum geschlechtstypisch nach seinen erlernten Verhaltensmuster lebt, erzeugen zuerst den (Frauen zugerechneten) Mangel an weiblichen Studierenden und weiblichem wissenschaftlichen Nachwuchs und so die Geschlechterasymmetrie in den Verteilungen.

Warum erzeugen so genannte femininisierte Disziplinen wie Medizin oder Biologie ebenfalls schiefe Verteilungen von Frauen und Männern auf Hochschulpositionen? Das Pooldefizit-Argument zur Erklärung der unterschiedlichen Karriere-wahrscheinlichkeit greift hier nicht, sondern die Überlegung, dass die Hochschulen den Lebensraum ihrer männlichen Führungskräfte und männliche Lebenswelten durch Beibehaltung ihrer angeblich genderneutralen Karrierelogik und Organisationslogik schützen. Der Ausschluss feministisch begründeter Genderaspekte hält diese Logiken und damit die „patriarchalische Dividenden“ (Connell 1987) aufrecht, und setzt auf intransparente Selektions- und Beteiligungsmechanismen im Wissenschaftsbetrieb. Das große Ausmaß des „akademischen Frauensterbens“ (Hassauer 1994), trotz der Mehrheit weiblicher Studienanfänger und Absolventen in vielen Studiengängen, resultiert aus unfairer Behandlung durch institutionalisierte Ausschlusspraktiken, z.B. die Diskriminierungspraxis durch das Gutachterwesen (Wenneräs & Wold 2000), das einen signifikanten Männerbonus erzeugt (Burell 1993). Die Güte einer Institution resultiert aus der Beteiligungsintensität ihrer Mitglieder bei gleichberechtigter Macht- und Informationsverteilung (Bea/Göbel 2002). Legt man diesen institutionenökonomischen Maßstab an die realen Prozeduren der Hochschulen an, so können sie nicht als gut und fair bezeichnet werden. Hochschulen vergeben ihre Positionen entgegen des Selbstbildes keineswegs nur nach wissenschaftlichen Leistungen, son-

dern nach anderen Kriterien, unter denen männliche Geschlechtszugehörigkeit eine besondere Relevanz hat. Geschlecht ist in allen Gesellschaften die primäre und effektivste Diversitätskategorie, neben Klasse und Ethnie, die demgegenüber sekundär sind. Aus der primären Diversitätskategorie Geschlecht und den gendertypischen Zuschreibungen folgen in maskulinen Organisationen, wie es Hochschulen sind, für Männer und Frauen unterschiedlich große Gewinnerwartungen und Gewinnoptionen. Männlich zu sein, das enthält „Distinktionspotential“ (Bourdieu 1987, S. 369). Man(n) ist einfach nicht etwas besser geeignet als Frauen für die die Zielsetzungen und Aufgaben in akademischen Institutionen, sondern passt dazu noch besser in deren „scientific community“ hinein.

Die Zukunftsfähigkeit von Hochschulen hängt von ihren Initiativen für wissenschaftliche Exzellenz, den damit einhergehenden wirtschaftlichen Wertschöpfungsmöglichkeiten und ihnen gewährten finanziellen Ressourcen ab.

Wie in Wirtschaftsunternehmen so wird in den Hochschulen der Wissensgesellschaft nicht das Sach- oder das Finanzkapital, sondern das Vorhandensein von spezifischem und wertvollem Humankapital entscheidend für wettbewerbskritische Produktivität und Spitzenleistungen in Forschung und Lehre sein. Diese weltweit wirtschaftlich und wissenschaftlich geteilte Erkenntnis ist allein eine ausreichende Begründung für Genderfairness in Hochschulen.

Dazu werden die Chancengleichheitsprogramme vom Inklusionsmanagement und Humankapitalmanagement (Rachbauer/Welpe 2004) unter relevanten Genderaspekten der Organisation abgelöst werden.

3. Organisationaler Widerstand gegenüber dem Genderthema

Mit der bloßen Ersetzung von Gleichstellungsprogrammen durch Inklusions- und Humankapitalmanagement ist man noch keinen konkreten Schritt weiter vorangekommen bei der Zielsetzung, das Genderthema weiter in Hochschulen zu integrieren. Die Befassung mit den organisationalen Widerständen bleibt keinem Innovationsvorhaben erspart. Lernwiderstände sind die steten Begleiter neuer Themen und auch derjenigen, die Strukturen, Prozesse, die Qualität und die Kultur in Hochschulen genderfairer machen wollen. Will man dem Genderthema ein sicheres Entree in die Hochschulen verschaffen, um seine Innovationspotentiale fruchtbar zu machen, führt der Weg allerdings nur und ohne Abkürzung über die Auseinandersetzung mit dem organisationalen Widerstand, der die (alte) Institution Gender im Organisationskontext nicht hinterfragt sehen will.

Widerstand hat eine nachvollziehbare Funktion in Organisationen. Er zielt darauf, die alten Verhältnisse zu fixieren, das Neue möglichst lange zu verhindern und die persönliche Entscheidungsfreiheit von Nutznießern weiter zu gewährleisten. Reaktanzphänomene entstehen immer dann, wenn Organisationsmitglieder wahrnehmen, dass ihre bisherige Entscheidungsfreiheit bedroht zu werden scheint und Entscheidungsspielräume durch Veränderungen vermeintlich verengt werden sollen (Gniech/Dickenberger 1992). Das Genderthema verlangt von einer Hochschule die Auseinandersetzung über die Effektivität und Effizienz der von

ihr praktizierten Geschlechterordnung und -normen und, um genderfaire Bedingungen herzustellen, in der Regel auch deren mehr oder weniger umfangreiche Revision. Da vom Genderthema jeder Mensch wegen seines Geschlechts betroffen ist, glaubt man auch, dass die eigenen Erfahrungen, das persönliche Lebensmodell oder die persönlichen Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht entweder schon beste Praxisleitung sind oder Vorschläge für Chancengleichheit als Kritik an Personen oder Leistungen betrachtet werden. Mit Gendergerechtigkeit in Hochschulen werden daher leicht viele Reizthemen assoziiert. Der schwierige Dialog wird aus vier Quellen gespeist: In der Organisation erzeugen Unwissenheit, Unwilligkeit, Unfähigkeit und Verbotene latente und manifeste Widerstände.

1. Unkenntnis

Genderwissen gehört nicht zum Allgemeinwissen, sondern ist Spezialist/innenwissen weniger Frauen (Männer) in Hochschulen: Chancengleichheitsbeauftragte an Hochschulen, Mitglieder von Frauengleichstellungskommissionen, Gendertrainerinnen oder Frauenforscherinnen geben übereinstimmend an, dass explizites Wissen zum Genderthema, wie publizierte anwendungsreife Ergebnisse der Genderforschung für Fachkulturen und Curricula und wie das Modernisierungspotential der Genderperspektive in der Organisation nicht allgemein verfügbar ist, sondern ihr spezielles Wissen ist.

2. Unwilligkeit

Genderpolicy, frei flottierend als Verhaltenskodex in der Organisation, dient nur der „political correctness“: Eine Reihe von Hochschulen hat sich mit dem Attribut „geschlechtergerecht“ ausgestattet und erklärt Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium und zum Bestandteil ihrer Entwicklungsstrategie. Eine Genderpolicy ohne konzeptionelles Genderprogramm, ohne Budget, ohne verbindlichen Implementierungsprozess in Steuerungsgremien und ohne Erfolgscontrolling für Fakultäten und Institute dient der gleichstellungspolitischen Korrektheit und Verdeckung der internen Reaktanzen auf den Führungsebenen der Hochschule.

3. Unfähigkeit

Das Resultat aus Unwissen und Unwilligkeit ist mangelnde Genderkompetenz in der Organisation. Die Realisierung einer geschlechtergerechten Hochschule verlangt genderbasierte Innovationen im Hochschulalltag, in Leistungsprozessen, Arbeitsabläufen, Verhaltensweisen, im Studien- und Lehralltag, im Sprachgebrauch und der Öffentlichkeitsarbeit in Führungsinstrumenten, in Selektionsprozessen und bei der Nachwuchsförderung. Genderkompetenz muss ebenso wie Führungs- und Fachkompetenz erworben werden und zwar durch Erwerb von Genderwissen, Anwendung des Wissens und Erfahrungsbildung. Hinsichtlich Genderexpertise und Genderkompetenz bestehen in Hochschulen weit reichende Defizite, nicht selten auch eine „tabula rasa“.

4. Verbote

Dem gesellschaftlichen Gebot der Geschlechtergerechtigkeit stehen organisationspolitische Widerstände konservativer Entscheider entgegen, die faktisch die Qualität von Verboten haben, da Geschlechtergerechtigkeit und Gender Mainstreaming das Weltbild und Existenz der alten patriarchalen Diskriminierungskultur und das traditionelle Männlichkeitsstereotyp infrage stellt. Obgleich die Herstellung von Chancengleichheit in Hochschulen rechtlich und politisch verpflichtend ist und die Steuerung der Implementierung zum Kerngeschäft der Gleichstellungsbeauftragten gehört, werden sie häufig lediglich als politisch gewollt betrachtet und sind daher offiziell geduldet. Es wird als ausreichend betrachtet, die Position zu besetzen und dazu ist es legitim, Gleichstellungsbeauftragten zu signalisieren, dass organisationswirksame Aktivitäten unerwünscht sind. Es gibt keine Erlaubnis für die Organisationsentwicklung durch das Genderthema. Der Widerstand ist taktisch.

4. Widerstands-Verlaufphasen

Widerstand hat von der Organisationsseite her die nachvollziehbare Funktion, bewährte alte Verhältnisse zu fixieren und persönliche Entscheidungsfreiheiten alter Mitglieder zu sichern.

Je stärker der externe und interne Veränderungsdruck in Richtung auf Geschlechtergerechtigkeit in Hochschulen wird und die Reaktanz zunimmt, je nachdrücklicher Frauen faire Chancen von akademischen Organisationen einfordern, umso wichtiger ist es für sie und weitere Stakeholder der Geschlechtergerechtigkeit, die üblichen Verläufe eines organisationalen Widerstandsprozesses zu kennen, um Mittel und Wege zur Überwindung zu finden.

Verlaufphasen

1. Die Ausgangslage und der Normalzustand der Organisation: *Geschlechtergerechtigkeit/Gender Mainstreaming ist kein Thema.*

2. Die Organisation gerät in Kontakt mit dem neuen Thema zur Modernisierung, z.B. durch gleichstellungspolitische Vorgaben und durch den Gender Mainstreaming Prozess. *Der Neuigkeitsgehalt der Informationen und vor allem ihr Veränderungspotential lösen Konfusion aus.*

3. In der Organisation entstehen thematische Konfrontationen, in denen Gruppen ihre unterschiedliche Standpunkte zeigen, Argumente zuspitzen, streiten, ihre Ziel- und Interessenkonflikte emotionalisieren und ihre wahrgenommene Unterschiedlichkeit zur Entscheidungsvorbereitung auf die Spitze treiben. Die Entwicklung entsteht durch Konfrontation. *Das Genderthema macht die Konfliktstruktur und Gruppendynamik der Organisation sichtbar.*

4. Der Übergang zur einer Vereinbarungsstruktur wird eingeleitet durch rationales Nachfragen, Nachdenken und Argumentieren zu Forderungen und zu Nutzen und Kosten von Gender Mainstreaming. Konsensfähige Aspekte des Genderthemas werden ausgewählt. *Die Organisation akzeptiert ein Pilotprojekt zum Genderthema.*

5. Die erste erfolgreiche Durchführung eines Genderprojekts erzeugt mehr Klarheit über die Ausgestaltung und den Mehrwert von Gender Mainstreaming. *Das Genderthema kann in die Leistungs- und Bewährungsphase eintreten und bei Erfolg seinen Sonderstatus verlieren.*

6. Gender Mainstreaming wird als ein Instrument der Organisations- und Personalentwicklung anerkannt. Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit werden in Zielvereinbarungen, Qualitätsmanagement und Modernisierungsstrategien aufgenommen. *Die Organisation erklärt und gewöhnt sich an eine handlungsleitende Genderpolicy.*

7. Durch pragmatische und routinemäßige Anwendung von Genderaspekten in aktuellen Handlungsfeldern der Organisation wird Gender Mainstreaming integraler und selbstverständlicher Qualitätsbestandteil der Organisation. *Durch Wissensnetzwerke und Kooperationen praktizieren und leben die Mitglieder der Organisation Genderfairness.*

Den Weg durch die Phasen 1 bis 7 kann bei thematischen und organisatorischen Innovationen und unter den Gegebenheiten, dass zwischen den Mitgliedern einer Organisation Interessenkonflikte und wechselseitige Abhängigkeiten gegeben sind, nicht abgekürzt und nicht beschleunigt werden. Inwieweit Geschlechtergerechtigkeit und Genderfairness erreicht und gelebt werden können (Phase 7), bestimmen auch die Toleranz und der Kommunikationsstil in den phasenspezifischen Legitimitäts- und Machtdiskursen in der Organisation und wie die Mitglieder die Ambivalenz ihrer Gefühle während der dynamischen Phasenübergänge handhaben und innovationstreibende Gruppen die alten innovationskritischen (sowohl männliche wie weibliche) auf den Wechsel ausrichten können.

5. Wie organisationale Widerstände überwindbar werden

Zu den wesentlichen Aufgaben derjenigen, die Veränderungsprozesse in Organisationen beraten und begleiten gehört es, Widerstände gegenüber Neuerungen zu überwinden und Widerstände als reguläre Bestandteile organisationalen Verhaltens zu begreifen. Will man Hochschulen geschlechtergerechter strukturieren und entwickeln, dann sind folgende Überlegungen in den Veränderungsprozess mit einzubeziehen: *Widerstand ist ein Phänomen, das reale Personen erzeugen. Alte Gewohnheiten werden nur dann aufgegeben, wenn die neuen besser sind.*

Was das Bessere an einer geschlechtergerechten Hochschule ist, das muss gezeigt werden können. Die Frage nach dem Besseren kann zu Recht gestellt und für den Fall der Geschlechtergerechtigkeit anhand der drei beschriebenen Argumentationslinien beantwortet werden.

Da die in der Regel männlich dominierten Entscheidungsgremien an Hochschulen und auch der größere Teil der Mitglieder der Hochschulverwaltung bisher nicht ausreichend gendersensibilisiert sind, um die Fortschrittspotentiale, die Geschlechtergerechtigkeit bereithält, so einfach einzusehen und konkret anzuwenden und die geronnenen genderfreien Routinen im Führungs- und Verwaltungshandeln zwangsläufig Denk- und Handlungsspielräume verengen und die Kreativität und Flexibilität einschränken, sind die Organisation und das Veränderungspotential ihrer Mitglieder sozusagen „eingefroren“. „Heiße Themen“, zu denen Geschlechtergerechtigkeit gehört, sind gut geeignet, das Veränderungspotential der Mitglieder aufzutauen.

Da jedes Mitglied einer Organisation ein Geschlecht hat und damit wahrscheinlich auch persönliche Erfahrungen mit Genderkonflikten, sollte es in der Hochschule genügend konkrete, augenöffnende Themen für mehr Geschlechtergerechtigkeit in der eigenen Hochschule geben, an denen Mitgliedsgruppen persönliches Interesse haben. Erfahrungsgemäß „tauen“ Frauen und Männer in paritätisch besetzten Gendertrainings, in denen es um Geschlechterkommunikation, um wechselseitige Stereotypen und Vorurteile und um Genderkonflikte im Arbeitsalltag in der Organisation geht, dem Genderthema auf.

Das Sachthema Geschlechtergerechtigkeit kann von einzelnen Mitgliedergruppen oder auch Einzelpersonen unsachlich und als ein persönlicher Angriff definiert werden.

In diesem Fall schützen Personen ihr vermeintlich angegriffenes und abgewertetes Selbst- und Weltbild mit erheblichen Abwehrmaßnahmen, die wahrgenommen werden müssen. Ängstliche Personen nehmen neue Ideen leichter auf, wenn sie nicht von außen induziert, sondern ihr selbst erzeugt erscheinen. In Zusammenhang mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit fühlen sich vor allem veränderungsresistente und hinsichtlich des Genderthemas unreflektierte männliche Mitglieder der Organisation diskriminiert und wegen ihrer Bevorzugungen beschuldigt und bedroht. Jede vermeintliche Herabsetzung des Selbstkonzepts von Mitgliedern und Mitgliedsgruppen erhöht den Widerstand und kann bei mangelnder Kommunikationskompetenz zu weiteren irrationalen Eskalationen gegenüber dem Vorhaben Geschlechtergerechtigkeit führen.

• *Widerstand zeigt sich insbesondere in homogenen männlichen oder stark gendasymmetrischen Gruppen. Es ist ein wichtiges Ziel, solche Gruppen zu „Mit-Eigentümern“ des Gender Mainstreaming Prozesses zu machen.*

Die Genderforschung hat die Eigenart und Charakteristika von maskulin homogenen und männerdominierten Gruppen und ihre Auswirkungen auf die Implementierung von Chancengleichheit und Diversität und Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen hinreichend untersucht (vgl. u.a. Scheidegger/Osterloh 2004, Gilbert/Ones 1998) und zeigt, dass maskuline und stark männerdominierte Gruppen sich geschlechterstereotyp normativer verhalten und daher ihre Gestaltungsspielräume keineswegs selbstverständlich

und aus für sie rationalen Eigeninteressen für Geschlechtergerechtigkeit nutzen. Entsprechend des hohen organisationalen Status, den solche Gruppen haben und nach Maßgabe ihrer ausgeprägten Genderstereotypen, ist es sachlogisch, dass strategische Innovationen in der Organisation durch sie definiert und gesteuert werden und „uninteressante“ Inhalte wie Geschlechtergerechtigkeit auch einfach ausschließen können. Das geschieht vor allem dann, wenn ein fremdes Thema eine hohe Veränderungsdynamik in Gang setzen könnte. Nicht nur gegenüber (weiblichen) Personen, sondern auch gegenüber „nichtmaskulinen“ Themen gibt es gläserne Decken und Wände, die nur dann überwunden werden können, wenn die männliche Organisationselite überzeugt wird, zu Miteigentümern des Gendethemas zu werden. In diesem Kontext werden für die Überzeugungsarbeit an den Letzt-Entscheidern die Befunde und Argumente der Gerechtigkeitsforschung in Unternehmen relevant, die nicht von der Geschlechtergerechtigkeit, sondern von sozialen Gerechtigkeitsforderungen der diversen Stakeholdergruppen und korporativen Akteure in Unternehmen ausgehen (Kieser 1993).

Genderthemen und Geschlechtergerechtigkeit können, sofern man Widerstände und das ingroup/outgroup-Phänomen minimieren möchte, aussichtsreich nur in geschlechterbalancierten Gruppen behandelt werden. In geschlechterbalancierten (Entscheider-)Gruppen werden Vorurteile differenzierter und Interessenkonflikte zum Thema Geschlechtergerechtigkeit konkreter und kreativer bearbeitet, solideres Wissen ausgetauscht und mehr an organisationaler Verpflichtung und Zufriedenheit bei der Umsetzung von Zielvereinbarungen erzeugt.

- *Beziehungsnetzwerke sind effektiv und effizient bei der Überwindung von diffusen Widerständen.*

Netzwerkperspektiven auf Organisationen untersuchen die Soziometrie, die Beziehungsstrukturen zwischen den Organisationsmitgliedern und Macht und Einflussstärken unterschiedlicher Netzwerke (vgl. Granovetter 1973/Burt 1992). Zentrale Akteure für Geschlechtergerechtigkeit sind Chancengleichheitsbeauftragte und Mitglieder von Gleichstellungskommissionen.

Zusätzlich zur Positionsmacht lassen sich durch ein differenziertes und strategisches Netzwerken Einfluss und Mitstreiter für Geschlechtergerechtigkeit und Fairness in Organisationen gewinnen (Welpel/Welpel 2006). Über Beziehungsnetzwerke können neue Ideen ihre Akzeptanzkarriere deutlich steigern und zwar durch darin ungehinderte Informationsflüsse und offene, vertrauensbildende Kommunikation, die Zugehörigkeit schafft und Identifikation mit dem Genderthema und dessen Unterstützung befördert. Über Beziehungsnetzwerke kann sich das Genderthema eher unbemerkt und unbedroht von „feindlichen“ Lagern in das Organisationswissen einschleichen und ungehindert in den Substrukturen der Organisation selbstorganisiert ausbreiten. Über offizielle Widerstände und Hierarchien, Fachbereiche und einzelne Personen hinweg schaffen Beziehungsnetzwerke neue Fürsprecher und ungewöhnliche Allianzen für die Idee der fairen Organisation, in der die Geschlechtergerechtigkeit ein wesentlicher Bestandteil ist.

6. Wie kommt eine Hochschule zu mehr Geschlechtergerechtigkeit?

Die Diskussion über mehr Geschlechtergerechtigkeit lässt sich nur führen auf der Grundlage eines differenzierten Begriffsverständnisses, der Herausarbeitung der spezifischen Relevanz und des Anwendungskontextes in einer Hochschule: Eine angemessene Beschreibung der Geschlechtergerechtigkeit in Strukturen, Verfahrens- und Verteilungsprozessen in einer Hochschule formulieren ihre männlichen und weiblichen Mitglieder und die Hochschulgruppen nach ihren normativen Erwartungen, ihrem Nutzenkalkül und nach funktionalen Erfordernissen. Die Klärung der Möglichkeitsbedingungen der geschlechtergerechten Hochschule und die genauere Beschreibung, in welcher Form eine Hochschule angesichts der Restrukturierung, Internationalisierung und Kommerzialisierung der Hochschulen wertschöpfend, organisatorisch und prozedural praktiziert wird, ist eine Gemeinschaftsleistung der Hochschule, die den Mitgliedern große soziale Kompetenz und Mobilisierung für ein soziales Thema abverlangt. Geschlechtergerechtigkeit berührt die Gemeinschaft Hochschule und um „gemeinsame Wertvorstellungen“ oder um „Sinnvermittlung“ (vgl. Krell 1994/Becker/Langosch 1986), in der negative Effekte maskuliner hierarchisch-bürokratischer Kontrolle durch soziale Kontrolle gemildert und ersetzt werden.

Legt eine Hochschule tatsächlich Wert auf Geschlechtergerechtigkeit, dann wird sie sich vor allem mit der Partizipation von weiblichen Mitgliedern befassen, damit deren vollwertige Mitgliedschaft erreicht werden kann. Geschlechtergerechtigkeit ist für Frauen ein sowohl besonders wertvolles als auch bisher vorenthaltenes Gut. Hochschulen, deren Auftrag es ist, Wissen und Kompetenzen zu erzeugen und dies in einer nicht nur (geschlechter-)diversen Gemeinschaftsleistung, tun, sollten um ihrer Zukunftsfähigkeit willen diskriminierungsfreie und genderfaire Wissenschaft, Lehre und Zusammenarbeit (Harding 2004) zu einem Programm machen.

Literaturverzeichnis

- Acker, J. (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of gendered organizations. In: *Gender and Society*, 4/2, S. 139-158.
- Altbach, P. H. (Hg.) (1996): *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, Princeton.
- Bea, F. X./Göbel, E. (2002): *Organisation*, Stuttgart.
- Becker, H./Langosch, I. (1986): *Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*, Stuttgart.
- Bendl, R. (Hg.) (2006): *Betriebswirtschaftslehre und Frauen- und Geschlechterforschung*, Frankfurt.
- Bourdieu, P. (1987): Die Objektivität des Subjektiven. Zur Logik subjektiver Formen. In: *Merkur* 1, S. 367-375.
- Brown, C. (1994): Organization studies and scientific authority. In: Reed M./Hughes, M. (eds): *Rethinking organizations*, S. 67-84.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2000): *Frauen in der Wissenschaft - Entwicklung und Perspektiven auf dem Weg zur Chancengleichheit. Bericht der BLK vom 30. Oktober 2000*, Bonn.
- Burell, G. (1992): Sex and organizational analysis. In: Mills, A./Tancred, P. (eds): *Gendering organizational analysis*, Newbury Park.
- Burt, R. S. (1992): *Structural holes: The social structure of competition*, Cambridge.
- Calas, M. B./Smircich, L. (1994): ReWriting gender into organizational theorizing: Directions from feminist perspectives. In: Reed, M./Hughes, M. (eds): *Rethinking organizations*. S. 227- 253.

- Clifton, A. K./McGrath, D./Wick, B. (1976): Stereotypes of woman: A single category? In: Sex Roles, 2, S. 135-148.
- Connell, R. W. (1987): Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics, Stanford.
- Dausien, B./Herrmann, M./Oechsle, M./Schmerl, C./Stein-Hilbers, M. (Hg.) (1999): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln die Wissenschaft, Opladen.
- Ebeling, S./Schmitz, S. (Hg.) (2006): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel, Wiesbaden.
- Felt, U./Nowotny, H./Taschner, K. (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Campus, Frankfurt/M.
- Feyerabend, P. (1975): Against Method, London.
- Giddens, A. (1979): Central Problems in Social Theory, London.
- Gilbert, J. A./Ones, D. S. (1998): Role of informal integration in career advancement: Investigations in plural and multicultural organizations and implications for diversity valuation. In: Sex Roles, 39, S. 685-704.
- Gniech, G./Dickenberger, D. (1992): Die Reaktanztheorie. In: Kieselbach, T. (Hg.): Bremer Beiträge zur Psychologie. Reihe D: Forschungsbereiche der wissenschaftlichen Einheit „Handlung und Wahrnehmung“. Universität Bremen.
- Göbel, E. (2002): Neue Institutionenökonomik, Stuttgart.
- Granovetter, M. (1973): The strength of weak ties. In: American Journal of Sociology Supplement 78, S. 1360-1380.
- Harding, S. (2004): Wissenschafts- und Technikforschung: Multikulturelle und postkoloniale Geschlechteraspekte. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie, S. 267-277.
- Hassauer, F. (1994): Homo Academica. Genderkontrakte. Institutionen und die Verteilung von Wissen, Wien.
- König, K./Kreckel, R. (2003): Bevorzugte Geschlechtergerechtigkeit. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen. In: die Hochschule, 2, S. 64-80.
- Krell, G. (1994): Vergemeinschaftende Personalpolitik, Mehring.
- Lyotard, J. F. (1984): The postmodern condition: A report on knowledge, Manchester.
- Martini, S. (2006): Der unbenannte Widerstand gegen Gender Mainstreaming und Chancengleichheit - weshalb nicht nur Gendertrainer/innen ein scharfer Wind entgegenweht. In: GiP Gleichstellung in der Praxis 3, S. 9-15.
- Pasero, U./Priddat, B. P. (Hg.) (2004): Organisationen und Netzwerke: Der Fall Gender, Wiesbaden.
- Priddat, B. P. (2004): Von Gender Trouble zu Gender-Kooperation. In: Pasero, U./Priddat, B. P. (Hg.): Organisationen und Netzwerke: Der Fall Gender. Wiesbaden, S. 165-199.
- Rachbauer, S./Welpel, I. (2004): Human-Capital-Management statt Human-Resource-Management. Notwendigkeit und Vorteile einer neuen Philosophie. In: Dürndorfer, M./Friedrichs, P. (Hg.): Human Capital Leadership. Hamburg, S. 139-162.
- Rawls, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt.
- Roloff, C./Selent, P./Pfaff, C. (2003): Qualität und Innovation: Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie (QueR): Abgeschlossen ist nicht vorbei. Vortrag zum offiziellen Abschluss QueR. Universität Dortmund, Internationale Tagung 17./18.1.2003. <http://www.verwaltung.uni-dortmund.de/quer/de/content/Aktuelles/VortragQueR.pdf>.
- Rössler, B. (Hg.) (1993): Quotierung und Gerechtigkeit, Frankfurt.
- Scheidegger, N./Osterloh, M. (2004): One network fits all? Effekte von Netzwerkcharakteristika auf Karrieren. In: Pasero, U./Priddat, B. P. (Hg.): Organisationen und Netzwerke: Der Fall Gender, Wiesbaden, S. 199-227.
- Wajcman, J. (1998): Managing like a man: Women and men in corporate management, Cambridge.
- Welpel, I. (2006): Organisation als Schnittstelle zwischen Genderforschung und Betriebswirtschaftslehre. In: Bendl, R. (Hg.): Betriebswirtschaftslehre und Frauen- und Geschlechterforschung, Frankfurt, S. 23-47.
- Welpel, I./Schmeck, M. (2006): Lernwiderstände in Organisationen gegenüber dem Genderthema. Wie man Widerstände besser versteht und überwinden kann, in GiP Gleichstellung in der Praxis 3, S. 15-20.
- Welpel, I./Welpel, I. (2006): Netzwerken für Egoisten, München.
- Wennerås, C./Wold, A. (2000): Vetterwirtschaft im Gutachterwesen. In: Kraus, B. (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung, Frankfurt.
- Wieland, J. (1999): Die Ethik der Governance, Marburg.

■ **Dr. Ingelore Welpel**, Professorin für Psychologie am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Fachhochschule Kiel, Mitbegründerin und geschäftsführende Direktorin des Instituts für Frauenforschung und Gender-Studien, E-Mail: ingelore.welpel@fh-kiel.de

■ **Britta Thege**, Dipl.-Soz., M. A., Geschäftsführerin des Instituts für Frauenforschung und Gender-Studien der Fachhochschule Kiel, E-Mail: britta.thege@fh-kiel.de



im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

Winfried Ulrich:
Da lacht der ganze Hörsaal - Professoren- und Studentenwitze

ISBN 3-937026-43-6, Bielefeld 2006, 120 Seiten, 14.90 Euro

www.universitaetsverlagwebler.de,
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Fachkongress „Job - Chance - Internet. Frauen gestalten Zukunft“ am 1. und 2. Februar 2007 in Bremen

Mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Fachkongress „Job - Chance - Internet. Frauen gestalten Zukunft“ wurden neue Wege zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Frauen rund ums Internet aufgezeigt.

Das Arbeitsfeld rund ums Internet bietet gute berufliche Chancen für Frauen: Neue Tätigkeitsfelder im eCommerce, eLearning und in der Online-Beratung verlangen keine rein technische Ausbildung, sondern interdisziplinäre Fertigkeiten und Fachkenntnisse. Das Internet wird zunehmend zum Informations-, Kommunikations-, Lern- und Dienstleistungsmedium. Damit haben Frauen aus den von ihnen bevorzugten Fachrichtungen wie z.B. Design, Marketing oder auch Sprachwissenschaften gute Chancen.

Während des Kongresses informierten und diskutierten Fach-Expertinnen und -Experten sowie Akteurinnen und Akteure aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in Vorträgen und fünf Zukunftsforen über innovative Business-Modelle und erfolgreiche Qualifizierungs- und Contentangebote von und für Frauen.

In einem aus Vertreterinnen und Vertretern aus Politik und Wirtschaft besetzten Podium wurden Handlungsbedarfe und Zukunftsperspektiven aufgezeigt.

130 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem gesamten Bundesgebiet nahmen in der Stadtbibliothek Bremen am

Kongress teil. Zudem nahmen zahlreiche Interessentinnen und Interessenten die Möglichkeit wahr, den Kongress unter <http://www.job-chance-internet.de> live im Internet zu verfolgen.

Veranstaltet wurde der Fachkongress vom Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit, der Deutschen Telekom AG, der Initiative D21, der Zeitschrift BRIGITTE und der Stadtbibliothek Bremen.

Kontakt:

Ulrike Struwe
Kompetenzzentrum Technik-Diversity-
Chancengleichheit e.V.
Wilhelm-Bertelsmann-Str. 10
33602 Bielefeld
struwe@kompetenzz.de
www.kompetenzz.de

Quelle: <http://www.idw-online.de/pages/de/news195455>,
Kompetenzzentrum Technik - Diversity - Chancengleichheit
e.V., Pressestelle Christina Haaf M.A.,
07.02.2007

Geschlechterforschung in Europa. Internationale Fachkonferenz mit Unterstützung der DFG im Juli 2007

Vom 20. bis 21. Juli 2007 findet die internationale Fachkonferenz „*Transferring Gender: Contested Gender Cultures Across the European Union*“ an der Universität Erfurt statt. Die Tagung wird durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert und von Professor Dr. Theresa Wobbe (Geschlechtersoziologie) in Zusammenarbeit mit Professor Dr. Claudia Kraft (Geschichte Ostmitteleuropas) durchgeführt. „Die wissenschaftliche Zielsetzung der Konferenz“, erläutert Theresa Wobbe, „liegt darin, die Perspektiven der Osteuropaforschung, der EU- und Geschlechterforschung zusammen zu führen, um die binnen- und transnationalen Geschlechtervorstellungen in den weiteren Kontext der EU-Politik einzubetten.“

Die Tagung wird Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus Ost- und Westeuropa miteinander ins Fachgespräch bringen. Die bereits bestehenden Kooperationen sollen vertieft und im Hinblick auf einen größeren gemeinsamen Antrag im 7. EU-Rahmenprogramm gebündelt werden.“

Weitere Informationen/Kontakt:

theresa.wobbe@uni-erfurt.de
claudia.kraft@uni-erfurt.de

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news202821>,
Universität Erfurt, Pressestelle, Jens Panse, 02.04.2007

im Verlagsprogramm erhältlich:

Helen Knauf: Tutorenhandbuch - Einführung in die Tutorienarbeit

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2005, 2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der Hefte P-OE, ZBS und HSW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis jeder bisher erschienenen Ausgabe.

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

Heft 4/2006
Individuelle Professionalisierung

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer
Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich:
Beschreibung eines Beratungsformates

Karin Reiber
Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Über Personalentwicklung zum Profil: Hochschule für die Praxis
Interview mit der Rektorin der Hochschule für Wirtschaft Luzern, Frau Prof. Dr. Sabine Jaggy

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Aufstieg in der Hochschulverwaltung – eine mögliche Karriere
Interview mit der Bologna-Beauftragten der Universität Kassel, Frau Helga Boemans

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?
Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten

Rezension

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen (Dr. Anja Frohnen)

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 2/2007
Vielfältige Aufgaben in der Beratung von Studierenden

Beratungsentwicklung/-politik

Der Übergang von der Schule zur Hochschule:
Gibt es einen Handlungsbedarf für die Politik? Interview mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin und Präsident der Kultusministerkonferenz

Gerhart Rott
Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollen Anforderungen

Michael Katzensteiner
Anmerkungen eines Psychologischen Studentenberaters zu Studienbeiträgen in Österreich

Praxisberichte

Ottmar L. Braun & Britta Buchhorn
Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern – Evaluation eines Trainingskonzepts

Constanze Keiderling
Das Wohnheimtutorenprogramm des Studentenwerkes Berlin

Rezension

Brigitte Reysen-Kostudis:
Leichter lernen. Für ein erfolgreiches Lernmanagement in Studium und Beruf (Gesa Schubert)

Tagungsberichte

„Studienberatung an deutschen Hochschulen“ Aktuelle Themen der GIBeT-Fachtagung in Bochum vom 14.-17. März 2007 (Ludger Lampen)

„Beratung zeigt Profil“ Fachtagung des Deutschen Studentenwerkes vom 6.- 8. Dezember 2006 in Berlin (Helga Knigge-Illner)

Workshop „Suizidalität und Krisenintervention in der Beratung“, anlässlich der DSW-Tagung in Berlin 2006 (Henrike Selling)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 1/2007
Wann befinden sich Studiengänge auf Hochschulniveau?

Hochschulentwicklung/-politik

Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Welche Abgrenzungen gibt es zwischen Schule und Hochschule?
Interview mit der Leiterin der Labor-schule Bielefeld (Versuchsschule des Landes NRW), Prof. Dr. Susanne Thurn

Ludwig Huber
Hochschule und gymnasiale Oberstufe – ein delikates Verhältnis

Wolff-Dietrich Webler
Geben wir mit der Akkreditierungspraxis das Hochschulniveau unserer Studiengänge preis?
Zur Differenz von Schule und Hochschule

Christine Teichmann
Hochschullehre auf dem Prüfstand von Bologna – ein deutsch-russischer Vergleich

Hochschulforschung

Harald Schomburg & Ulrich Teichler
Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs

Tagungsbericht

„Ab in den Osten“:
Das CHE sorgt sich um die Demographie. Ein Tagungsbericht. (Klaus Scholle)

Hinweise für Autor/innen der „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“

Sehr geehrte Autor/innen,

wir freuen uns darüber, dass Sie an einer Publikation in dieser Zeitschrift interessiert sind. Grundsätzlich werden nur Arbeiten publiziert, die an keiner anderen Stelle eingereicht, im Druck oder bereits publiziert sind. Gelegentlich gibt es jedoch Vorabdrucke aus geplanten Buchpublikationen oder Nebenabdrucke mit anderen Fachzeitschriften, deren Leserkreis ein völlig anderer ist; derartige Angebote bedürfen der Absprache mit den geschäftsführenden Herausgebern. Die Angebote durchlaufen ein Gutachterverfahren. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber.

Besonders wünschenswert ist es, wenn Autoren/innen herausstellen, was in dem vorliegenden Text das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung oder des Meinungs austausches ist bzw. welcher Entwicklungsstand mit ihrem Beitrag überwunden werden soll.

Manuskripte sind in das Textlayout der Zeitschrift zu bringen. Diese Layout-Vorlage finden Sie auf der Verlags-Homepage zum Herunterladen; sie ist weiterhin auf Anfrage in der Redaktion erhältlich. Von Ihrem Manuskript, das im Textverarbeitungsformat Microsoft Word vorliegt, werden im Papierformat zwei Exemplare an die geschäftsführenden Herausgeber gesendet. Im Falle der Annahme des Manuskriptes zur Publikation benötigt die Redaktion das Manuskript in Papier- und Dateiform. Die Daten können Sie als Daten-CD der Papierform beigefügt oder per E-Mail an die Redaktion schicken. Die Post- und Mail-Adresse der Redaktion finden Sie im Impressum.

Layout-Vorlage

Um eine optimale Darstellung Ihres Beitrages zu gewährleisten, bitten wir bei der Abfassung des Manuskripts folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Verständlichkeit des Manuskripts

Das Manuskript muss in kurzen, prägnanten und klaren Sätzen verständlich abgefasst sein. Vermeiden Sie **Schachtelsätze**. Bedenken Sie, dass auch Dritte Ihre Gedankengänge nachvollziehen können sollen; schreiben Sie für und nicht gegen den Leser/die Leserin. Grundsätzlich ist eine 10 bis 15zeilige zusammenfassende **Einleitung** oder Hinführung zum Thema voranzustellen, die keine Überschrift und keinen Gliederungspunkt enthalten darf. **Wecken Sie mit der Einleitung das Interesse des Lesers/der Leserin. Abkürzungen** sind grundsätzlich zu vermeiden, es sei denn, sie sind allgemein verständlich. Namen und Institutionen, die abgekürzt werden, müssen bei erstmaliger Erwähnung einmal ausgeschreiben und dort mit dem Kürzel versehen werden.

2. Umfang

Hauptbeiträge sollen **5-8 Seiten** (Orientierung: 7 Seiten ~ rd. 25.000 Zeichen), Kurzartikel **1 bis 3 Seiten** (3 Seiten ~ rd. 11.000 Zeichen) umfassen und zwar einschließlich Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis. Nur bei größeren Überblicksarbeiten (Länderberichten, Artikeln zum state of the art etc.) darf dieser Umfang nach Absprache mit den geschäftsführenden Herausgebern überschritten werden. In seltenen Fällen wird auch einmal ein Beitrag mit zwei in sich verständlichen Teilen über zwei Hefte verteilt.

3. Auszeichnung

Textstellen können *kursiv* und **fett** hervorgehoben werden. Sie sollten jedoch mit dieser Auszeichnungsmöglichkeit sparsam umgehen, damit das Schriftbild nicht unruhig wirkt und nur **wesentliche** Aussagen oder Merkmale hervorgehoben werden. Unterlegen Sie den Text, die Grafiken und die Tabellen nicht mit einem Raster, da hier bei der Weiterverarbeitung Probleme auftreten.

4. Gliederung

Eine leserfreundliche Gliederung sollte auch in Ihrem Interesse liegen. Die einleitenden Ausführungen (vgl. Ziffer 1) erhalten keine Überschrift. **Wichtig:** die Hauptgliederungsteile werden nummeriert und zur besseren Lesbarkeit mit ausreichend häufigen Zwischenüberschriften versehen. So werden die gefürchteten „Bleiwüsten“ (Seiten, die -fast- nur aus dem laufenden Text bestehen) vermieden. Titel und Abschnittsüberschriften werden nicht in Blockbuchstaben geschrieben. Soweit möglich, bitte Beiträge durch Grafiken und Abbildungen illustrieren.

5. Illustrationen

Verarbeitet werden ausschließlich reproporeife Vorlagen (wenn fremde Rechte bestehen, bitte Quelle angeben und Abdruckgenehmigung einholen). **Tabellen, Grafiken, Fotos** etc. müssen in **Graustufen ohne angehängtes Farbprofil als jeweils separate Datei im EPS- oder JPEG-Format zugeschickt werden**. Hierbei benötigen **Fotos** eine Auflösung von **mindestens 300 dpi**, **Grafiken und Abbildungen** eine Auflösung von **mindestens 600 dpi**. Für den Fließtext benutzen Sie MS Word-Format. Im Fließtext ist zu vermerken, wo die jeweilige Abbildung in etwa plaziert werden soll (z.B.: „Hier etwa Abbildung 3 einfügen“).

6. Fußnoten

Fußnoten sind im Desktop-Publishing-Programm (im Gegensatz zu Textverarbeitungsprogrammen) nur äußerst aufwendig herstellbar. Sie sollen daher sparsam verwendet werden und nur Erläuterungen enthalten, die auf einer anderen Ebene angesiedelt sind als der Haupttext, also Bemerkungen zum Forschungsstand, Kontroversen etc. Sie werden fortlaufend nummeriert und an das Ende der jeweiligen Manuskriptseite gestellt.

7. Zitierweisen

Literaturhinweise im Text werden in Klammern wie folgt aufgenommen: (Müller 1998, S. 10); bei mehreren, im gleichen Jahr erschienenen Werken des Autors: 1998a, 1998b usw. Die Autor/innen werden nicht in Blockbuchstaben gesetzt. Der vollständige Titel wird dann in das (dem Aufsatz nachgestellte) Literaturverzeichnis aufgenommen. Autor/innen werden mit abgekürzten Vornamen zitiert. Im Literaturverzeichnis heißt es dann: Porzig, W. (1950): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Beiträge aus Sammelbänden lauten: Berger, P. (1950): Sprachliche Entwicklung. In: Porzig, W. (Hg.): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Zeitschriften: Müller I. (1992): Der Lebensweltbezug der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung, 5. Jg. 1992, H. 2, S. 99. Da die traditionelle Kennzeichnung der Zeitschriften einschließlich der Jahreszahl das Auffinden und die Rückübertragung in traditionelle Literaturlisten sehr erleichtert, wird das Erscheinungsjahr auch bei Jahrgang und Heft wieder erwähnt. Englischsprachige Titel werden in allen Teilen in Englisch aufgenommen: *Kälvermark, T. and van der Wende, M.* (eds.)(1998): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. Englische Zeitschriftenartikel werden zitiert als: Teichler, U. (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe“. In: Tertiary Education and Management, Vol. 5, 1998, No. 1, pp. 5-23.

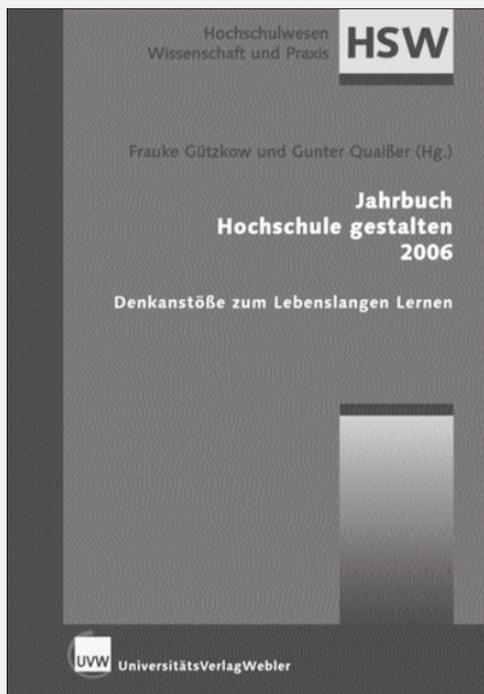
8. Angaben zum Autor/zur Autorin

Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben: Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professor/innen Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ...“), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzende/r einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder eines Gremiums). Ferner Anschrift der/s Autorin/Autors, Telefon, soweit vorhanden Fax und E-Mail-Adresse sowie ein aktuelles Portraitfoto mit den unter Ziffer 4 aufgeführten Dateieigenschaften.

Für Rückfragen an die geschäftsführende Herausgeberin: Anke Egblomassé, E-Mail: anke.egblomasse@vnb.de

Frauke Gützkow und Gunther Quaiber (Hg.)

Jahrbuch Hochschule gestalten 2006
Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen



ISBN 3-937026-50-9,
Bielefeld 2007, 181 Seiten,
24.80 Euro

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen steht unter einem starken Veränderungsdruck – durch den Bologna-Prozess, aber auch durch den gesellschaftspolitischen Anspruch des Lebenslangen Lernens. Wie sie ihre Potenziale nutzen und Impulse für die Hochschulentwicklung insgesamt setzen kann, hängt von der Gestaltung dieser Veränderungsprozesse ab.

Die Beiträge in diesem Sammelband

- informieren über die Ergebnisse international vergleichender Studien zur Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung und den Impulsen, die von der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ausgehen,
- empfehlen den Wechsel von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive und eine Prozessorientierung bei der Gestaltung der Angebote,
- beleuchten die Zukunftsperspektiven im Kontext des Lebenslangen Lernens und die Konsequenzen für den Hochschulzugang,
- informieren aus der Sicht der Bildungsfinanzierung,
- skizzieren, welchen Beitrag die wissenschaftliche Weiterbildung zum Hochschulprofil leistet und welchen Rahmen sie dafür benötigt und
- analysieren die Herausforderungen aus der Sicht der Organisationsentwicklung.

Das „Jahrbuch Hochschule gestalten“ will Akteuren in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, der Studienreform und der Hochschulleitung und -planung, aber auch der Hochschulpolitik in Ministerien, Verbänden und Gewerkschaften „Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen“ geben und diejenigen informieren, die sich für Hochschulforschung und hochschulpolitische Entwicklungen interessieren.

Mit Beiträgen von: Klaus Bredl, Eva Cendon, Bernhard Christmann, Robert Erlinghagen, Peter Faulstich, Daniela Holzer, Roman Jaich, Wolfgang Jütte, Karla Kamps-Haller, Peter Krug, Irene Lischka, Ada Pellert, Erich Schäfer, Hilde Schaeper, Christiane Schiersmann, Axel Schilling, Michael Schramm, Ulrike Strate, Peter Weber und Andrä Wolter.

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.) Coaching und Beratung an Hochschulen

Veränderungsprozesse an Hochschulen werfen Fragen nach deren professionellem Management auf. Instrumente aus der Organisations- und Personalentwicklung gewinnen an Bedeutung, immer häufiger werden externe Berater und Experten hinzugezogen.

In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen“ werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- die Einführung von Mitarbeitergesprächen
- die Implementierung von Kollegialer Beratung
- die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- die Durchführung einer Konfliktklärung
- die Einführung von Coaching für wissenschaftliche Führungskräfte
- und die Veränderung von Berufungsverfahren.

In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen und kann Beratung wirken.

ISBN 3-937026-48-7,
Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro

