

Vielfalt und Diversität im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Die Perspektive der Studierenden



Projektbericht zuhanden Prof. Dr. Barbara Fäh,
Leiterin des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit

Maritza Le Breton, Annette Lichtenauer, Zuzanna Kita

Olten, im November 2012

Danksagung

An dieser Stelle sei ein spezieller Dank an Prof. Dr. Barbara Fäh, Leiterin des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit, gerichtet, die mit Ihrem grossen Interesse am Themenkreis „Vielfalt und Diversität im Bachelor-Studium“ das Projekt in Auftrag gegeben und finanziell ermöglicht hat.

Ebenso bedanken wir uns herzlich bei Karin Monteiro-Zwahlen, lic. phil., Sozialanthropologin und Schriftstellerin, für ihr grosses Engagement und Genauigkeit bei der Transkription der für die vorliegende Studie geführten Interviews sowie für den anregenden inhaltlichen Austausch.

Ein grosser Dank gebührt den Studierenden für das entgegengebrachte Vertrauen und ihre Bereitschaft, mit uns ein Interview zu führen. Ohne ihre Offenheit und Gesprächsbereitschaft wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Ein grosser Dank gilt unserer Institutskollegin Julia Bannwart für das Korrekturlesen und Layouten des Berichts.

Das Projektteam: Prof. Dr. Maritza Le Breton, lic. phil. Annette Lichtenauer, M.A. Zuzanna Kita

Olten, im November 2012

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Einleitung und Problemstellung.....	5
1 Ausgangslage und Fragestellung.....	5
2 Hinweise zum Arbeitsaufbau	8
Teil II: Theoretische Grundlagen	10
3 „Vielfalt der Verschiedenheiten“ – Ein theoretischer Abriss.....	10
3.1 Diversität – Vielfalt – Heterogenität: Begriffliche Überlegungen	10
3.2 Vielfalt im Bildungsbereich: Pädagogik der Vielfalt	15
3.3 Vielfalt und Diversity im Hochschulbereich	19
3.3.1 Diversity Management als Konzept für Hochschulen?.....	19
3.3.2 Diversity Management an Hochschulen	21
Teil III: Empirische Untersuchung	25
4 Methodisches Vorgehen	25
4.1 Allgemeine Betrachtungen und Auswahl der Befragten.....	25
4.2 Das Verfahren der Datenerhebung und der Datenauswertung	27
5 Falldarstellungen: Studierende der Sozialen Arbeit im Blickfeld.....	30
5.1 Frau K. Karber – „Vielfalt stellt eine grosse Herausforderung im Kontext des Studiums dar“	30
5.1.1 Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema	31
5.1.2 Problembereiche resp. Benachteiligungserfahrungen	31
5.1.3 Handlungs- und Unterstützungsbedarf	35
5.2 Herr C. Ferreira – „Das Studium ist von jungen Schweizern und Schweizerinnen geprägt“	36
5.2.1 Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema	36
5.2.2 Problembereiche	38
5.2.3 Handlungs- und Unterstützungsbedarf	39
5.3 Frau R. Lünger – „Vielfältigkeit ermöglicht den Studierenden, sich für etwas zu entscheiden, was ihnen am ehesten entspricht“	39
5.3.1 Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema	40
5.3.2 Problembereiche	41
5.3.3 Handlungs- und Unterstützungsbedarf	42
5.4 Herr C. Suter – „Die Idee der Nicht-Diskriminierung ist für die Hochschulkultur sehr wichtig“	43
5.4.1 Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema	43
5.4.2 Problembereiche	46
5.4.3 Handlungs- und Unterstützungsbedarf	47
5.5 Zwischenfazit – Transversale Aspekte	48
6 Einschätzungen und Erfahrungen der befragten Studierenden zur „Vielfalt der Verschiedenheiten“	52
6.1 Diversitätsdimensionen im Fokus – Problemperspektiven auf ein komplexes Phänomen.....	52
6.2 Überlegungen zu einer Anti-Diskriminierungs-Haltung im Bachelor-Studium.....	60

Teil IV: Schlussbetrachtungen.....	63
7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	63
8 Quellenverzeichnis	68
Bildverzeichnis	71
Anhang	72
Anhang I: Interviewleitfaden	72
Anhang II: Allgemeine Hinweise zur Transkription der Interviews	74

Teil I: Einleitung und Problemstellung

1 Ausgangslage und Fragestellung

„Chancengleichheit und Partizipation aller Mitglieder der Gesellschaft bleiben eine wichtige Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung und ein friedliches Zusammenleben. In einer Welt, die immer komplexer wird und sich immer schneller verändert, sind Ansätze und Systeme gefragt, die ebenso differenziert, dynamisch und offen sind wie die anstehenden Fragestellungen und Herausforderungen ihres pluralen Umfeldes.“ (Ehret/Eicke 2009: 44).

Obwohl moderne Gesellschaften durch Heterogenität und Vielfalt durchzogen und charakterisiert sind und die Vielfältigkeit von Lebensverhältnissen im Zeitalter von Globalisierung eine positive Konnotation aufweist (vgl. Schröder 2006: 60), wird Heterogenität je nach Kontext nach wie vor als gesellschaftliches Problem betrachtet. So werden beispielsweise heterogene Lebenswelten der Adressaten und Adressatinnen der Sozialen Arbeit eher als Konfliktquelle denn als Ressource gedeutet (vgl. Ehret/Eicke 2009: 44).

Die Debatte rund um Vielfalt hat in den letzten 20 Jahren wichtige Veränderungen erfahren. So lässt sich beispielsweise in den 1990er Jahren ein Wandel des Multikulturalitäts- zum Interkulturalitätsansatzes festhalten, wobei so genannte kulturelle Andersartigkeit in diesem Zusammenhang insbesondere auf die durch Migration entstandene Vielfältigkeit und folglich auf Migrierende bezogen war. Allerdings geriet auch der Interkulturalitätsansatz in der deutschsprachigen Frauen- und Migrationsforschung in die Kritik, Kulturen zu naturalisieren resp. zu verdinglichen und als unveränderbare, homogene Gebilde, als Natureigenschaften von Menschen zu begreifen. Diese Reduzierung von Migrierenden auf so genannte Herkunftskulturen führt dazu, dass soziale Ungleichheit und folglich strukturelle Machtkonstellationen und Differenzsetzungen entlang der so genannten „Achsen der Ungleichheit“ (vgl. Klinger/Knapp/Sauer 2007) resp. entlang von nationaler und geschlechtlicher Zugehörigkeit, Klassenverhältnissen, sexueller Orientierung, Körpernormen, des Alters, der Sprache, der religiösen oder politischen Überzeugung etc. ausgeblendet werden. Identitätskonstruktionen können folglich nicht essentialistisch einer bestimmten Kultur zugeordnet werden, denn es handelt sich dabei um soziale Prozesse, die kontextabhängig sind. Ehret und Eicke betonen in diesem Zusammenhang, dass aus solchen Prozessen „(...) sich in einer Gesellschaft vielfältigste Schnittstellen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten (ergeben), wobei die Bezugnahme auf das Gemeinsame aus unterschiedlichen individuellen und lebensweltlichen Perspektiven heraus sehr verschieden ausfallen können“ (2009: 44).

Für die Soziale Arbeit war u.a. die Rezeption der im Kontext der politischen Emanzipationsbewegungen in den USA entstandenen konstruktivistischen Ansätze rund um *Diversity* resp. Vielfalt (so beispielsweise die *gender studies*, *race* oder *ethnic relation studies* oder *disability studies*) von Relevanz, da diese den gesellschaftlichen Konstruktionscharakter von Andersartigkeit und Anderssein betrachteten, die damit verbundenen Machtverhältnisse aufdeckten und zugleich als wandelbar darstellten (vgl. *ibid.*).

So haben die unterschiedlichen Emanzipationsbewegungen gesellschaftlich benachteiligter Gruppen dazu geführt, dass Gleichstellung und Chancengleichheit heute als zentrale Werte der Gesellschaft angesehen werden. Partizipation und Teilhabe aller Menschen an allen relevanten gesellschaftlichen Teilbereichen werden als gesellschaftspolitische Ziele betrachtet, die international ihren Niederschlag in verschiedenen Gesetzgebungen gefunden haben. In Form von Antidiskriminierungsgesetzgebungen haben beispielsweise die UNO oder auch die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Gesetzestexte in ihre Verfassungen aufgenommen, die die Diskriminierung aus Gründen des Geschlechts, der „Rasse“, der „ethnischen“ Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung verbieten.

Beeinflusst durch Antidiskriminierungsgesetze aber auch durch die Globalisierung entstand in den USA ab Mitte der 1990er Jahre das Handlungskonzept des *Management Diversity*, das sich vor allem mit der Heterogenität der Mitarbeitenden in Unternehmen beschäftigt und Vielfalt als Ressource betrachtet (Döge 2004). Dieses Konzept hat seine Wurzeln im Managementbereich von Unternehmen und versucht, Vielfalt als Erfolgsfaktor einer Firma zu nutzen. *Diversity Management* ist ein Instrument der Unternehmensführung. Insofern steht in diesem Ansatz nicht der Partizipationsgedanke im Zentrum, sondern in erster Linie der Erfolg des Unternehmens resp. die Entwicklung und Nutzung vorhandener personaler Vielfalt in betriebswirtschaftlich relevanter Orientierung (vgl. Iber/Virtbauer 2008).

Demgegenüber ist die Herstellung von Chancengleichheit für alle gesellschaftlichen Gruppen und die Teilhabe resp. gesellschaftliche Partizipation seit je her ein Kernthema der Sozialen Arbeit. So betont Staub-Bernasconi, dass „Soziale Arbeit im weitesten Sinne (...) sich seit jeher mit kultureller Übersetzungsarbeit (befasst), vor allem zwischen sozialen Klassen und Schichten, aber auch zwischen Jugend- und Erwachsenenkulturen, Weiblichkeits- und Männlichkeitskulturen, ferner zwischen ländlichen und städtischen Kulturmustern als auch zwischen basis-, professions-, wissenschafts- und verwaltungsbezogenen organisationellen Kulturen usw.“ (1995: 303). Vielfalt wird in der Sozialen Arbeit deshalb stets vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse betrachtet (vgl. Schröder 2006).

Schröer zufolge ist Vielfalt der Sozialen Arbeit immanent. Seines Erachtens ist der Gegenstand der Sozialen Arbeit hinsichtlich Vielfalt „die kritische Analyse von deren Konstruktion und die Anerkennung von Gleichwertigkeit und Verschiedenheit“ (ibid.: 63). Es ist allerdings zu betonen, dass trotz vielschichtiger und solider Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität in der Sozialen Arbeit vielerorts nach wie vor auf einzelne Zielgruppen mit spezifischen Problemkonstellationen fokussiert wird. Es gelingt daher lediglich ansatzweise, die Wahrnehmung und Gestaltung von Vielfalt als transversale Aufgabe zu betrachten (vgl. Ehret/Eicke 2009: 46). Ebenso ist festzustellen, dass im Fokus der Betrachtung von Diversität in der Sozialen Arbeit insbesondere die lebensweltlichen Bedingungen der Adressatinnen und Adressaten oder die Hilfeinrichtungen stehen. Heterogenität und damit verbunden die Entwicklung von diversitätsgerechten Ansätzen in der Schule resp. in Bildungslandschaften – Schule, Jugendhilfe – stellen seit geraumer Zeit, insbesondere im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ein vieldebattiertes Thema dar. In Bezug auf das (Fach-)Hochschulstudium in Sozialer Arbeit und die Situation der Studierenden hinsichtlich Diversität und deren Gestaltung besteht allerdings grosser Forschungs- und Handlungsbedarf. Denn obwohl sozio-kulturelle Heterogenität mittlerweile als gesellschaftliche Normalität verstanden wird, und Lern- resp. Ausbildungskontexte aus gender- und diversitätstheoretischer Perspektive Fragen nach deren strukturellen Bedingungen und Ausgestaltung aufwerfen, lässt sich festhalten, dass viele Aspekte von Vielfalt und Heterogenität und deren Ausgestaltung wissenschaftlich erst ansatzweise erforscht und folglich viele grundlegende Fragen hierzu offen oder sogar strittig sind (vgl. Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007).

Da Bildung und Ausbildung einen wichtigen gesellschaftlichen Teilbereich darstellen, der wesentlich über den Zugang zum Arbeitsmarkt entscheidet, ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, auch im (Aus-)Bildungskontext Partizipationsbarrieren zu hinterfragen. Im Weiteren ist hierbei zu berücksichtigen, dass (Fach-)Hochschulkontexte durch die unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsansätze ihrer Angehörigen charakterisiert und geprägt werden und die vielfältigen biographischen und sozio-kulturellen Erfahrungshintergründe der Studierenden und Mitarbeitenden einer Hochschule wesentlich zur Bereicherung der Lehre, Forschung sowie des alltäglichen zwischenmenschlichen Zusammenlebens beitragen (vgl. <http://www.univie.ac.at/diversity/wissen.html>). Das bedeutet letztlich, dass es Aufgabe der Sozialen Arbeit – sowie auch der Hochschule – ist, in den Ausbildungsgängen Vielfalt und Heterogenität zu fördern und zu gestalten sowie Benachteiligungen und Hindernisse zu bewältigen, die sich aufgrund von unterschiedlichen Dimensionen entlang von Alter, Geschlecht, Behinderung, nationaler Zugehörigkeit usw. ergeben.

Das vorliegende Vorhaben versucht, ansatzweise diese Lücke zu schliessen und folglich neue Aspekte und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Vielfalt und Heterogenität im Bachelor-Studium von den Studierenden selber erfasst und erlebt wird. Daraus abgeleitet sollen Handlungsansätze skizziert werden.

Die Analyse wird durch folgende Fragen geleitet:

- Wie lässt sich die Situation der Studierenden des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit hinsichtlich Vielfalt und Heterogenität näher charakterisieren?
- Inwiefern lassen sich dabei Benachteiligungserfahrungen festhalten?
- Besteht spezifischer Handlungs- resp. Unterstützungsbedarf hinsichtlich des durch Vielfalt und Diversität gekennzeichneten Studienkontextes?

Die Studie kann als Versuch verstanden werden, Vielfalt und Heterogenität im Kontext des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit zu berücksichtigen resp. zu reflektieren und dazu allfällige Differenzsetzungen resp. –kategorien (Geschlecht, nationale Herkunft resp. Migrationshintergrund, Behinderung, Alter, etc.) aus einer offenen Perspektive und in anderen Relationen zu denken, wahrzunehmen und zu beobachten. Denn Chancengleichheit und Partizipation resp. der Abbau von Partizipationsbarrieren entsteht nicht von selbst, sondern ist – auch in akademischen Ausbildungskontexten – mit notwendigen Gestaltungsprozessen verbunden, welche entsprechende Anstrengungen erfordern, um einen kreativen und produktiven, damit auch zukunftsweisenden Umgang mit Vielfalt und Heterogenität zu ermöglichen (vgl. Iber/Virtbauer 2008). Folglich soll die Studie aus einer emanzipatorischen Perspektive Möglichkeiten eröffnen, mögliche Grenzen und Fixierungen resp. so genannte „normale“ Strukturen im Kontext des Studiums in Sozialer Arbeit an der HSA kritisch zu betrachten und durch entsprechende Ansätze gestaltungsoffener zu machen. Denn obwohl „Diversity (...) auf dem Bildungsmarkt (boomt)“ (Breinbauer 2008: 69) sind solche Prozesse im Hochschulkontext resp. an Hochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz bisher zögerlich untersucht und diskutiert worden.

2 Hinweise zum Arbeitsaufbau

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile: anschliessend an die „Einleitung und Ausgangslage“ wird der theoretische Diskurs rund um die vielschichtige Konzeptualisierung des in Frage stehenden Phänomens Diversität, Vielfalt und Heterogenität umrissen. Eine weitere Achse der Ausführungen hierzu befasst sich mit dem Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“ und dessen Bedeutung für den Bildungsbereich und diskutiert die Rezeption des Diversity Management Ansatzes sowie die Implementierung von Diversity Management Strategien im

hochschulischen Kontext. Somit ist der Bezugsrahmen gesetzt, in welchem der Themenkreis rund um Vielfalt und Diversität im tertiären Bildungsbereich verortet werden kann.

Schwerpunkt des dritten Teils stellen die empirische Untersuchung resp. die Ergebnisse der Datenauswertung dar. Zunächst wird die methodische Anlage der Studie erläutert. Die weiteren Ausführungen hierzu sollen in einem ersten Schritt einen ergiebigen Einblick in die lebensweltlichen Konstellationen der befragten Studierenden sowie in ihre Einschätzungen und Erfahrungen hinsichtlich Vielfalt und Diversität und folglich eine Herleitung zur empirischen Auseinandersetzung ermöglichen. Anhand von vier kontrastierenden Fallbeschreibungen der interviewten Studierenden entlang verschiedener Diversitätsdimensionen, wie Gender, Alter, nationale Herkunft resp. Migration, Behinderung und Beeinträchtigung, Religion resp. Weltanschauung sowie Studienmodus und Standort soll in Kap. 5 zweierlei verfolgt werden: Einerseits sollen Subjekte ins Blickfeld rücken und deren Zugänge zur in Frage stehenden Thematik gezeichnet sowie Besonderheiten zu Problem- und Handlungsfeldern im Zusammenhang mit verschiedenen Diversitätsdimensionen entfaltet werden. Andererseits werden mit Fokus auf die Fragestellungen transversale Ausprägungen und hypothetische Annahmen aus den Falldarstellungen abgeleitet. Dadurch wird hierbei die Annäherung an die Dateninterpretation veranschaulicht. Anhand ergänzender Perspektiven aus den Erzählungen werden in einem weiteren Schritt in Kap. 6 die herauskristallisierten Annahmen weiterverfolgt resp. überprüft. Dabei werden die Einschätzungen und Erfahrungen der weiteren befragten Studierenden insbesondere zu sechs Diversitätsdimensionen resp. entlang der „Vielfalt der Verschiedenheit“ im Studienkontext dokumentiert. Damit verbunden rücken die thematisierten Problemperspektiven und Benachteiligungs- resp. Ungleichheitserfahrungen sowie spezifische Handlungsfelder zur Gestaltung von Diversität im Bachelor-Studium ins Blickfeld.

Die Schlussfolgerung im letzten Teil der Arbeit greift auf die Hauptfragestellungen zurück und erläutert die daraus resultierenden Ergebnisse und Empfehlungen.

Teil II: Theoretische Grundlagen

3 „Vielfalt der Verschiedenheiten“ – Ein theoretischer Abriss

3.1 Diversität – Vielfalt – Heterogenität: Begriffliche Überlegungen

Diversität bzw. Vielfalt und Heterogenität gelten in der heutigen Zeit als zentrale gesellschaftliche Herausforderungen, womit sich Politik, Wirtschaft aber auch die Wissenschaft zunehmend auseinandersetzen (vgl. Riedmüller/Vinz 2009: 69). Im angloamerikanischen Raum werden in Forschung und Lehre beispielsweise bereits seit längerer Zeit Diversity Studies betrieben, worunter unterschiedliche Forschungsperspektiven integriert werden, so etwa zum Thema Arbeit und ihre Interdependenzen oder Verschränkungen mit Gender, Migration und Demographie (vgl. Krell/ Riedmüller/ Sieben/Vinz 2007: 7).

Die Analyse der Begrifflichkeit zu Diversity und Vielfalt verdeutlicht, dass es sich dabei meist nicht nur um Synonyme resp. Übersetzungen handelt. Denn dabei stehen teilweise unterschiedliche, mehr oder weniger ausdifferenzierte, durchaus nicht immer eindeutige Theoriekonzepte und praktische Zugänge. Gemäss Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz (2007: 8) ist dem in unterschiedlichen Disziplinen geführten Diskurs rund um Diversität gemeinsam, dass damit verbundene Achsen, wie Differenz, Diskriminierung, Ungleichheit, Pluralismus, Integration und Inklusion im Zentrum der Auseinandersetzung stehen. Eine Schwierigkeit der theoretischen Annäherung an die Debatte zu Vielfalt, Heterogenität und Diversität besteht u.a. darin, dass sich der Diskurs hierbei je nach Perspektive aus unterschiedlichen theoretischen Konzepten und Blickfeldern speist. So bilden u.a. Theorien der Ungleichheit, der Intersektionalitätsansatz, Antidiskriminierungsansätze oder Bildungstheorien, aber auch Managementtheorien die theoretische Grundlage dieser Debatte. Allemann-Ghionda weist darauf hin, dass der – im Zusammenhang mit Heterogenität – wichtige Begriff der Differenz heute neutral – das heisst nicht wertend – verstanden wird; das Konzept der Ungleichheit jedoch eine negative Konnotation aufweist. Demnach besteht heute mehr oder weniger Einigkeit darüber, „dass Differenzen oder Unterschiede zu ungleicher und ungerechter Behandlung führen“ (2006: 17). Das gängige Verständnis von Heterogenität ist gemäss der Autorin heute „aus Ungleichartigem zusammengesetzt“ (ibid.).

Allemann-Ghionda (ibid.) betont explizit, dass die Diskussion zu Heterogenität und Vielfalt keineswegs neu ist, auch wenn die gegenwärtig unter dem Begriff Diversity geführte Debatte dies vermuten lässt. So liegt es für sie beispielsweise „auf der Hand, dass Bildungsein-

richtungen mit heterogenen Gruppen arbeiten, da Menschen untereinander viele Unterschiede aufweisen“ (ibid.). Der Diskurs über den Umgang mit Heterogenität im Bildungsbe-
reich hat aus dieser Perspektive denn auch eine lange historische Tradition (siehe hierzu
Ausführungen im Kap. 3.2). Der Diskurs zu Vielfalt wird gegenwärtig jedoch vor dem Hin-
tergrund des ökonomisch geprägten Diversity Management Konzepts geführt, welches in
den 1990er Jahren in den USA entstanden ist. Die nachfolgende Darstellung des Vielfalt-
Diskurses verweist deutlich auf die Überschneidungen und Verwobenheit dieser Debatte.

Unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen rund um Globalisierung, Migration, soziale
Emanzipationsbewegungen, aber auch der Wertewandel haben dazu geführt, dass heute
„eine zunehmende Diversität an Identitäten, Lebensformen und Lebenslagen“ festzustellen
ist (Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007: 9).

Gesellschaftliche Vielfalt wird gemäss Ehret und Eicke zwar häufig immer noch eher als
Problem thematisiert (2009: 44), zunehmend treten jedoch auch Überlegungen nach einem
produktiven Umgang mit Vielfalt und Unterschieden ins Zentrum (vgl. Döge 2004). Die „Po-
tentialausschöpfung“ von gesellschaftlicher Vielfalt – wie Meyerhofer und Jeive (2010: 6)
dies bezeichnen – kann denn auch als eine zentrale Denkrichtung angesehen werden, aus
denen die Debatte rund um Diversität (und spezifisch rund um Diversity Management) sich
gegenwärtig speist.

Eine weitere Grundlage kann auf das Gleichberechtigungs- und Chancengleichheitspostulat
der US-amerikanischen BürgerInnenrechtsbewegung zurückgeführt werden. Im Kontext
dieser vielschichtigen sozialen Bewegung entstanden die konstruktivistischen Ansätze, wel-
che den gesellschaftlichen Konstruktionscharakter von Differenz und Anderssein ins Blick-
feld rückten. Damit konnten die gesellschaftlichen Machtverhältnisse thematisiert werden
und aus ihrer vermeintlichen „Naturgegebenheit“ gelöst und ansatzweise dekonstruiert resp.
als veränderbar beschrieben werden.

Seit den 1980er Jahren setzt sich auch in der deutschsprachigen soziologischen Ungleich-
heitsforschung die Erkenntnis durch, dass soziale Ungleichheit keineswegs das Resultat
einzeller sozialer Strukturkategorien wie Klasse oder Schicht darstellt, sondern durch viel-
fältige Formen und verschiedene Ungleichheitskategorien determiniert wird. So betont bei-
spielsweise die Frauen- und Geschlechterforschung die Bedeutung von Geschlecht als Di-
mension sozialer Ungleichheit, die Migrationsforschung bezieht sich auf die ungleichheits-
generierenden Folgen von Rassierungs- und/oder Ethnisierungsprozessen, und die Al-
tersforschung konzentriert sich auf die Kategorie Alter(n). Seit Ende der 1980er Jahre er-
fährt diese Debatte theoretische Reflexionen und methodologische Präzisierungen, insbe-

sondere aus der angloamerikanischen Frauen- und Geschlechterforschung, die in ihrer Gesellschaftsanalyse diese Ungleichheitskategorien in ihren Wechselwirkungen auch theoretisch zu erfassen suchte und diese Forschungsperspektive als „Intersektionalität“ bezeichnete (vgl. Winker/Degele 2009; Le Breton 2011).

Die Debatte um soziale Ungleichheit und Benachteiligung hat zunächst in den USA und dann auch in anderen Ländern ihren Niederschlag in Antidiskriminierungsgesetzgebungen gefunden. Mit Hilfe von Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsgesetzen soll der Anspruch auf Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen verwirklicht werden. So haben heute – wie bereits in der Ausgangslage erwähnt – beispielsweise die UNO aber auch die Mitgliedstaaten der Europäischen Union in ihren Verfassungen gesetzliche Bestimmungen verankert, welche die Diskriminierung aus Gründen des Geschlechts, der „Rasse“, der „ethnischen“ Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung verbieten. Damit decken diese Verfassungen die gängigen Diversitätsdimensionen ab (siehe dazu Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007: 9). In diesem Zusammenhang ist jedoch zu beachten, dass diese Dimensionen im Prinzip bereits eine Einschränkung von Vielfalt und Verschiedenheit vornehmen und die mit Vielfalt verbundene „Komplexität erheblich reduzieren“ (ibid.). „Konzeptionell betrachtet ist (...) die Liste möglicher Diversity-Dimensionen unendlich lang“ (ibid.). Iber und Virtbauer weisen darauf hin, dass Unterscheidungen „grundsätzlich hinsichtlich jeder äusseren oder inneren Eigenart gezogen werden“ können (2008: 21). Die Autorinnen geben zu bedenken, dass die Festlegung einzelner Diversitätsdimensionen von gesellschaftlichen Konventionen geprägt und diese damit von Machtstrukturen durchdrungen sind. „Die Einschränkung auf bestimmte Dimensionen, deren Definition und Benennung sowie daraus resultierende Handlungen, spiegeln gesellschaftliche Denkstrukturen und Wertesysteme wider“ (ibid.).

Die Globalisierung aber auch Antidiskriminierungsgesetzgebungen und neue Strategien des Human Resource Managements führten ab den frühen 90er Jahren des letzten Jahrhunderts in den USA zur Entwicklung des Handlungskonzeptes *Managing Diversity*, das spezifisch im Bereich der Unternehmensführung entwickelt wurde. Das Personal eines Unternehmens wurde nicht mehr länger nur als Kostenfaktor betrachtet, sondern als wirtschaftliches Potential, das optimal genutzt werden sollte. In diesem Kontext wurde Vielfalt zunehmend als betriebswirtschaftliche Ressource angesehen (Schröer 2004: 2). Mit dem Diversity Begriff wird heute häufig denn auch dieses, aus der Unternehmensstrategie stammende Konzept verbunden. Insgesamt steht Managing Diversity resp. Diversity Management für „Strategien, Programme und Massnahmen für einen konstruktiven und produktiven Umgang

mit Vielfalt“ (Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz 2007: 9). Fokussiert wird dabei auf die Vielfalt „der Mitglieder oder Bezugsgruppen einer Organisation“ (ibid.).

KritikerInnen dieses Ansatzes werfen dem Diversity Management Konzept vor, dass Vielfalt dabei hauptsächlich im Hinblick auf den ökonomischen Profit eines Unternehmens thematisiert wird. Vielfalt wird nach dieser Logik als Wettbewerbsvorteil gesehen. Indem Vielfalt nicht im Kontext von „Gleichheit und Gerechtigkeit“ thematisiert werde, fehle dem Ansatz „jedes kritische Potential“ fassen Andresen und Koreuber die Kritik zusammen (2009: 20). Für Schröer (2004: 3) besteht ein Widerspruch der Diversity Management Strategie darin, dass Vielfalt immer nur Mittel zur ökonomischen Zielerreichung eines Unternehmens sein kann, nicht aber Zweck an sich. Darin sieht der Autor auch einen wesentlichen Unterschied zur Thematisierung von Vielfalt im Kontext von Sozialer Arbeit, deren „Inklusionsvermittlung“ immer auf die „Einbeziehung in die Funktionssysteme der Gesellschaft gerichtet ist und damit auf soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit zielt“ (ibid.: 2).

Auch Krell/Riedmüller/Sieben und Vinz weisen darauf hin, dass das Ziel, Pluralismus zu fördern, Vielfalt zu schätzen und Diskriminierung zu vermeiden, im Diversity Management in erster Linie verfolgt wird, „weil es ökonomische Vorteile verspricht“ (2007: 11). Die AutorInnen halten der Kritik am Diversity Management jedoch entgegen, dass dieses im deutschsprachigen Raum in der Regel auf den „Business Case“ reduziert und das Konzept damit verkürzt rezipiert würde. In den USA hingegen werde Diversity Management stets vor dem Hintergrund der BürgerInnenrechtsbewegung und der davon angestossenen Antidiskriminierungsgesetzgebungen verstanden. Damit sei „in den USA Diversity nicht nur als ein Thema etabliert (...), bei dem es um das Management von Unternehmen und anderen Organisationen geht, (...) sondern als eines, das eine weitere gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Bedeutung hat und deshalb Gegenstand vieler Disziplinen ist“ (ibid.: 11).

In diesem Zusammenhang sind auch die Ausführungen von Döge (2008) interessant, der Diversity Management als eine positive Wendung von Antidiskriminierung betrachtet. Denn seines Erachtens werden mit Hilfe von Gleichstellung und Antidiskriminierung, marginalisierten Gruppen gleiche Rechte innerhalb der sogenannten „Dominanzkultur“ zugestanden. Dabei bleibe die vorherrschende „Normalitätskultur“ jedoch weitgehend bestehen. Diversity Management geht aus der Perspektive des Autors einen Schritt weiter und „zielt auf die Veränderung der Normalitätskultur“ resp. versucht die „Herstellung gleichwertiger Vielfalt“ (2008: 33f.).

Wie bereits erwähnt, wird der Diskurs um Vielfalt heute in der Regel vor dem Hintergrund von Diversity Management geführt. Für Riedmüller und Vinz geschieht allerdings mit der „Ineinssetzung von Diversity und Managing Diversity (...) eine problematische Verkürzung“ (2009: 69). Die Autorinnen sind der Auffassung, dass damit unter anderem, theoretische Grundlagen von Diversity wie beispielsweise die Debatte um die Konstruktion von Differenz unterschlagen werden. Im Diskurs zu beachten gilt es deshalb, dass Vielfalt, Diversität, Heterogenität aber auch Diversity komplexe Konzepte mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen und Perspektiven darstellen, die nicht einfach im Diversity Management Konzept aufgehen.

Ausserdem kann bei der gegenwärtigen Diskussion um Diversity Management leicht vergessen gehen, dass die Beschäftigung mit Vielfalt auch der Sozialen Arbeit seit je her eigen ist (Schröer 2004). So waren stets unterschiedliche Zielgruppen mit ihren je verschiedenen Problemlagen Gegenstand der Sozialen Arbeit. Dabei war und ist ein normatives Ziel Sozialer Arbeit stets die Herstellung von sozialer Gerechtigkeit bzw. der damit verbundene Ausgleich von (negativer) Ungleichheit zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Gruppen. Für Schröer kann die Soziale Arbeit aber insofern vom Diversity Management Konzept lernen, als dass sie sich löst von einer „minderheitenorientierten Zielgruppenarbeit mit ihren Ausgrenzungen und Stigmatisierungen“ und sich hinwendet zu einer „Anerkennung von Diversity als Querschnittsaufgabe“ (2004: 10). Damit kann das Diversity Konzept einen Beitrag dazu leisten, Vielfalt im Kontext von Sozialer Arbeit, weniger als zu bearbeitendes Problem zu sehen, sondern Diversität positiv zu konnotieren (vgl. dazu auch Ehret /Eicke 2009).

Festhalten lässt sich also, dass im Kontext von Sozialer Arbeit eine Haltung von Diversity bzw. Vielfalt gefragt ist, die sowohl den Gerechtigkeits- und Gleichheitsaspekt berücksichtigt, wie auch die Anerkennung von Vielfalt als Ressource beinhaltet. Eine Haltung die, um mit Prenzel zu sprechen, eine Gesellschaft vor Augen hat, die „ihren Individuen und Gruppen beides gewährt: Gleichberechtigung wie auch Anerkennung der Verschiedenheit“ (2006: 9). Um diese Sichtweise zu verdeutlichen und der Gefahr einer Verkürzung des Diversity Begriffs auf ökonomische Belange zu entgehen, wird in dieser Studie deshalb im Weiteren dem Begriff „**Vielfalt**“ gegenüber dem Begriff Diversity der Vorrang gegeben. Da der Fokus vorliegender empirischer Untersuchung auf den tertiären Bildungsbereich ausgerichtet ist, ist mit dem Begriff Vielfalt zudem auch eine Referenz an den zentralen Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006) gegeben, welcher nachfolgend näher ausgeführt wird.

3.2 Vielfalt im Bildungsbereich: Pädagogik der Vielfalt

Vielfalt bzw. die damit zusammenhängende Verschiedenheit ist immer auch Gegenstand von Bildung und Erziehung. „Seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht (...) und seit der Entfaltung eines wissenschaftlichen Diskurses über Bildung werden das Phänomen der Verschiedenheit und seine Bedeutung für die Bildung thematisiert“ (Prengel 2008: 50). So weisen Tanner und Wehrle darauf hin, dass schon für Friedrich Herbart (einem der Begründer der Theoriebildung in der Pädagogik) die Verschiedenheit der Schüler als zentrales Problem im Schulunterricht galt (2006: 9). Von grosser Bedeutung war bzw. ist hierbei immer auch die Frage, wie Bildung allen Kindern, unabhängig von ihrer jeweiligen Unterschiedlichkeit ermöglicht werden kann. Wie können Mädchen und Jungen, Kinder ohne und Kinder mit Behinderung oder auch Kindern aus Migrantenfamilien und Familien der Unterschicht im Bildungssystem die gleichen Chancen und Möglichkeiten erhalten? Wie geht das Bildungssystem mit Unterschiedlichkeiten um? Die Antwort auf Verschiedenheit war über lange Zeit Ausgrenzung des nicht Passenden aus dem normalen Schulbetrieb und die Separation in Sonderklassen. Die auf Homogenität ausgerichteten Jahrgangsklassen konnten mit Unterschieden nicht umgehen (vgl. Tanner /Wehrle 2006: 9).

Mit ihrem bekannten Buch „Pädagogik der Vielfalt“ hat Prengel (2006) den Diskurs um Vielfalt im Bildungsbereich wesentlich geprägt und sowohl die erziehungswissenschaftliche Forschung wie auch das professionelle Handeln beeinflusst. In und aus der Praxis entstandene Bestrebungen, Heterogenität im Bildungswesen zu thematisieren, erfuhren unter anderem durch Prengel gewissermassen eine wissenschaftliche Fundierung.¹ Heute besteht in den Erziehungswissenschaften ein breiter Konsens darüber, dass es Aufgabe des Bildungssystems ist, allen Kindern unabhängig von ihren jeweiligen Verschiedenheiten, „die individuell bestmöglichen Bildungschancen“ (Tanner/Wehrle 2006: 9) zu gewährleisten. In der Praxis ist dieser Gedanke jedoch noch lange nicht umgesetzt (siehe dazu beispielsweise die Beiträge in Tanner et. al. 2006). Prengel selbst stellt ihr Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt in den Kontext von Diversity Education, das sie wiederum auch im Zusammenhang mit Diversity Management sieht (vgl. dazu Prengel 2007) und hierbei folglich eine Verknüpfung ihres theoretischen Konzeptes mit dem Handlungskonzept Management Diversity herstellt.

Da es in der vorliegenden Untersuchung um Diversität im Bildungsbereich geht, wird im Folgenden Prengels Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt dargelegt. Dadurch soll ihr Konzept von Vielfalt für die vorliegende Untersuchung fruchtbar gemacht werden.

¹ Darüber hinaus leisten zahlreiche empirische Studien z. Bsp. im Bereich der Integration von Kindern mit einer Behinderung diese wissenschaftliche Fundierung.

Grundsätzlich stellt sich die Frage: „Kann pädagogisches Handeln der (...) individuellen Verschiedenheit gerecht werden?“ (Prenzel 2006: 15). Gemäss Prenzel geht es dabei letztlich um das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Verschiedenheit und den pädagogischen Umgang damit (ibid.).

Bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts war das Bildungswesen noch stark geprägt von hierarchischen Unterschieden, wodurch gewissermassen die Rangordnung der Gesellschaft reproduziert wurde. Unterschiede in „Intelligenz und Leistungsfähigkeit wurden gesellschaftlichen Schichten und Gruppen (...) zugeordnet“ (ibid.: 19). Ab den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts begannen sich im Bildungswesen, die in der Aufklärung wurzelnden Gedanken der Chancengleichheit durchzusetzen. Alle Kinder sollten nun die gleichen Chancen und Möglichkeiten erhalten. Der Zugang zum Bildungssystem sollte unabhängig der Herkunft gewährleistet sein. Mit Fördermassnahmen wurde versucht, so viel Chancengleichheit wie möglich zu erzielen (ibid.: 18ff.). In Bezug auf die ökonomische Logik des Diversity Managements ist interessant, dass sich auch im Bildungswesen das Ziel der Chancengleichheit mit einem ökonomischen Interesse traf, und zwar mit der Nachfrage nach gut ausgebildeten Fachkräften. (ibid.: 21).

Die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen ermöglichte nun, erstmalig zumindest formal den meisten Kindern den gleichen Zugang zum Bildungssystem, was einen grossen Fortschritt bedeutete. Die Betonung hierzu liegt jedoch auf „formal“, da sich schnell herausstellte, dass sich auch durch Fördermassnahmen Benachteiligungen nicht aufheben liessen. „Schule ist nach wie vor eine ‚monokulturelle‘ Mittelschichtseinrichtung, in der die Mehrheit der Kinder ihre (sub)kulturellen Erfahrungen und Haltungen verlernen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen“, so Prenzel (ibid.: 25, Hervorheb. i. O.). Interessant ist zudem, dass sich das Prinzip der Chancengleichheit im Bildungssystem in Bezug auf Kinder mit beispielsweise schweren Behinderungen sogar negativ auswirkte. So wurde die Separation dieser aus dem Regelschulsystem sogar noch verstärkt, denn es wurden in der Regel nur Schülerinnen und Schüler gefördert „deren Schulversagen durch kompensatorische Erziehung als behebbar angesehen wurde (...)“ (ibid.:26).

Für Prenzel ist die Schwierigkeit, die ein auf Chancengleichheit ausgerichtetes Bildungssystem im Umgang mit Verschiedenheit hat, ein Hinweis darauf, dass ein „Mangel an Differenzvorstellungen im Hauptstrom demokratischer Tradition“ besteht (ibid.: 167). Differenz bzw. Verschiedenheit steht in der demokratischen und emanzipatorischen Tradition schon deshalb häufig in der Kritik, da es stets verbunden scheint mit einer Hierarchisierung der Gesellschaft. Verschiedenheit impliziert häufig eine Über- bzw. Unterordnung verbunden

mit Unterdrückung und Ausgrenzung. Dass Verschiedenheit auch in Zusammenhang mit Gleichheit gedacht werden kann, losgelöst von einer „unterordnenden Hierarchisierung“, ist aus Sicht Prengels in den Emanzipationsbewegungen teilweise zu wenig beachtet (vgl. *ibid.* 2006: 34f. u. 181f. sowie 2008: 52). Gleichzeitig muss jedoch betont werden, dass es gerade die Emanzipationsbewegungen waren, die das Terrain für Ungleichheitsdebatten vorbereitet haben.

Prengel zeigt auf, dass vor dem Hintergrund der Schwierigkeit, neben Chancengleichheit auch Vielfalt im Bildungssystem zu berücksichtigen, verschiedene pädagogische Bewegungen entstanden sind. Diese vertraten spätestens ab den 1980er Jahren die Ansicht, dass neben der „gleichsetzenden Gerechtigkeit auch die unterscheidende Gerechtigkeit“ berücksichtigt werden müsse (*ibid.*: 26). Die Autorin vertritt die These, dass der Integrationspädagogik, der feministischen Pädagogik und der interkulturellen Pädagogik – neben allen unterschiedlichen Aspekten – strukturelle Gemeinsamkeiten zugrunde liegen. Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Ansätzen ihre Kritik daran, dass sich „die Entwertung des ‚Anderen‘ (der weiblichen Erfahrung, der anderen kulturellen Erfahrung, der Erfahrung von Behinderten)“ auch unter den Bedingungen der Chancengleichheit fortsetzen würde (*ibid.*: 178, Hervorheb. i. O.). So sei auch in einer auf Chancengleichheit ausgerichteten Pädagogik nur durch Angleichung an die vorherrschende Lebensweise der Zugang zu Privilegien möglich (*ibid.*). Darin trifft sich diese Kritik mit den Überlegungen von Döge (2008), dass auch im Konzept der Antidiskriminierung die Problematik der Anpassungen an die Dominanzkultur besteht.

Aus der Auseinandersetzung mit den strukturellen Gemeinsamkeiten dieser drei Ansätze entwickelt Prengel ihr Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt. Kernpunkt dieser Pädagogik ist die sogenannte „egalitäre Differenz“ (2007: 52). Diese definiert die Autorin als „Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte“ (Prengel 2006: 49). Zentral ist die „Wertschätzung der Differenz“ (*ibid.*). Ziel einer Pädagogik der Vielfalt ist es demnach, für alle Schülerinnen und Schüler einen gleichberechtigten Zugang zu den Ressourcen des Bildungssystems zu schaffen und gleichzeitig die „vielfältigen Lern- und Lebensweisen“ anzuerkennen und zu berücksichtigen (*ibid.* 2007: 52).²

² Am Ende ihrer Untersuchung zu Vielfalt arbeitet Prengel (2006: 184ff.) 17 Thesen heraus, die als Elemente einer „Pädagogik der Vielfalt“ in der Praxis der Schulbildung ihre Anwendung finden sollen.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion lautet heute die Antwort auf Verschiedenheit Integration bzw. neuer Inklusion³, statt Separation. Die Bestrebungen nach vermehrter Integration sind je nach Land verschieden weit fortgeschritten und bedienen sich unterschiedlichen Strategien (Allemann-Ghionda 2006: 25).

Prengel (2007: 55f.) hebt hervor, dass sich eine Pädagogik der Vielfalt im Hinblick auf stets neu hinzukommende und sich verändernde Heterogenitätsdimensionen weiter ausdifferenziert. Nachdem es beispielsweise zunächst darum ging, die zweigeschlechtliche Differenz sichtbar zu machen, wird heute die Überwindung dieser und die Berücksichtigung „vielfältiger geschlechtlicher Lebensweisen“ gefordert (ibid.:56). Zudem misst die Autorin dem Ansatz der Intersektionalität im pädagogischen Kontext eine hohe Relevanz zu. Mit Hilfe dieses Ansatzes wird es möglich, Überschneidungen von Vielfaltsdimensionen und deren Verwobenheit sichtbar zu machen (ibid.).

Deutlich wird, dass beide Konzepte Bezug nehmen auf „demokratische Ideale wie die Forderung nach realer Chancengleichheit und Anti-Diskriminierung“ wie Schür (2010) hervorhebt, die das Verständnis von Vielfalt in pädagogischen Inklusionstheorien⁴ und im Diversity Management untersucht hat. Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass sie in diesem Zusammenhang nicht die Anpassung an eine dominante Gruppe meinen, sondern gleichwertige Vielfalt propagieren.

Das Diversity Management Konzept kann jedoch für den Bildungsbereich insofern eine Bereicherung darstellen, als dass dieser Ansatz sich explizit mit dem Umgang mit Vielfalt in Organisationen beschäftigt. Laut Schür kann dies insofern von Nutzen sein, „als dass damit auch der Blick auf den Anteil, den die Institutionen selbst an Benachteiligung und Diskriminierung haben, geschärft wird“ (2010).

Die Grundsätze einer Pädagogik der Vielfalt – in erster Linie die wertschätzende Anerkennung einer gleichwertigen Verschiedenheit – stellen wesentliche Grundsätze des Professionsverständnisses Sozialer Arbeit dar.

Die Rezeption von Prengels Ansatz zeigt zudem die Notwendigkeit auf, den Diskurs rund um die Pädagogik der Vielfalt auch im Hochschulkontext zu beachten.

³ Heute wird im Zusammenhang mit der Integration von Kindern mit einer Behinderung in die Regelklassen auch von Inklusion gesprochen. Inklusion geht in diesem Verständnis einen Schritt weiter als Integration, in dem sie die Wertschätzung der Verschiedenheit aller Kinder in den Mittelpunkt stellt. Es geht also hierbei, ganz im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt nicht um die Integration von Menschen mit einer Behinderung in die sogenannte Dominanzkultur, sondern letztlich um eine Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen dahingehend, dass jede resp. jeder die gleichen Rechte und Möglichkeiten hat, unabhängig von den individuellen Verschiedenheiten (siehe dazu auch Hinz 2004).

⁴ Siehe Fussnote 3.

3.3 Vielfalt und Diversity im Hochschulbereich

3.3.1 Diversity Management als Konzept für Hochschulen?

Vor dem Hintergrund des Untersuchungsgegenstands zu Vielfalt und Heterogenität im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit stellt sich die Frage nach der Thematisierung und Gestaltung von Vielfalt im Hochschulkontext. Da – wie Iber und Virtbauer hervorheben – nicht nur Wirtschaftsunternehmen, sondern auch Hochschulen immer mehr gefordert sind, auf Entwicklungen wie Globalisierung, demographische und arbeitsmarktliche Veränderungen usw. zu reagieren, müssen sich folgerichtig auch Hochschulen mit der Vielfaltthematik auseinandersetzen (2008: 17).

Die Forderung von Prengel nach Berücksichtigung einer gleichwertigen Vielfalt im Bildungsbereich bleibt selbstverständlich nicht nur auf die obligatorische Schulzeit beschränkt, sondern muss auf alle Bereiche des Bildungssystems bezogen werden. Vom Bildungssystem insgesamt wird heute erwartet, „dass es komparative Vor- und Nachteile nivelliert und die Chancengleichheit (...) gewährleistet“ (Bundesamt für Statistik 2010, zit. in: Fröse 2012: 61). Über den Zugang zu einer Hochschule entscheidet jedoch nicht nur die obligatorische Schulzeit mit ihren Selektionsmechanismen, sondern auch die Partizipationsbarrieren der Hochschulen selbst. So zeigt Fröse auf, dass beispielsweise die soziale Herkunft häufig immer noch darüber entscheidet, ob jemand ein Hochschulstudium aufnimmt (2012: 61). Unter Bezug auf eine Studie des Deutschen Studentenwerks zeigt die Autorin, dass Kinder aus nicht-akademischen Haushalten signifikant weniger an deutschen Hochschulen vertreten sind, als Kinder mit einem akademischen Hintergrund. Interessant daran ist, dass ein Grossteil der Erstgenannten trotz erlangter Hochschulreife häufig kein Hochschulstudium aufnimmt (Fröse 2012: 64).⁵ Der ‚formal‘ mögliche Zugang zu einer Hochschule sagt offensichtlich noch nichts über den ‚realen‘ Zugang aus. Aus dem Gender-, Behinderungs- und auch Migrationsdiskurs ist seit langem bekannt, dass strukturelle Bedingungen die Partizipationsmöglichkeiten von bestimmten Gruppen an gesellschaftlichen Teilbereichen wie z. Bsp. dem Erwerbsleben, erheblich beeinflussen und Zugangsbarrieren schaffen. In einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft ist es deshalb von Interesse, solche Zugangsbarrieren

⁵ Mit Blick auf den Diversity-Diskurs ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Fröse (2012: 61) zu beachten, dass die – von der Autorin näher betrachtete – Kategorie, ‚soziale Herkunft‘ in den wichtigen Diversity-Dimensionen zwar vorkommt, im diesbezüglichen Diskurs aber kaum aufgegriffen wird.

im Hochschulkontext zu analysieren und sichtbar zu machen. Mit Zugangsbarrieren sind Hindernisse gemeint, die sowohl die Aufnahme eines Studiums erschweren bzw. verhindern als auch das Verbleiben während des Studiums an einer Hochschule beeinflussen.

Im Kontext des Einzugs von Diversity Konzepten in die Unternehmensführung hat der Diversity Gedanke auch in der Schweiz Eingang in den Hochschulkontext gefunden. In Anlehnung an Meyerhofer/Jeive lässt sich festhalten, dass „seit ein paar Jahren (...) die Berücksichtigung von ‚Diversity‘ auch bei öffentlich-rechtlichen Institutionen wie Hochschulen und Verwaltungen als neues Leitmotiv (gilt)“ (2012: 6, Hervorheb. i.O.) Die vom BBT unterstützte Studie untersucht aus unterschiedlicher Perspektive bzw. vor dem Hintergrund der verschiedenen Diversity Dimensionen „Zielvorstellungen und Umsetzungsmassnahmen“ (ibid.: 7) des Diversity Konzepts. Dabei wurden sowohl rechtliche Grundlagen beleuchtet, wie auch in verschiedenen Ländern Experten und Expertinnen im Bereich Diversity im Kontext von Hochschulen befragt. Wie die Studie zeigt, nehmen Überlegungen zu Diversity im Hochschulkontext immer mehr Gestalt an. Je nach Land und Bildungsinstitutionen werden unterschiedliche Massnahmen ergriffen, um Vielfalt im tertiären Bildungssektor zu berücksichtigen. In den untersuchten Ländern Grossbritannien, Norwegen und Deutschland werden – in unterschiedlicher Ausprägung – durch die Politik Anreize geschaffen, den Diversity-Gedanken in der Hochschule zu etablieren sowie spezifische Programme zur Förderung von Diversity initiiert (vgl. Meyerhofer/ Jeive 2012).

Die Implementierung von Diversity Management Strategien im Hochschulbereich wirft die Frage nach der Übertragbarkeit des Konzeptes in den tertiären Bildungssektor auf. Iber und Virtbauer, die die Einführung von Diversity Management an der Universität Wien beleuchten, stellen in Bezug auf die Kritik an der ökonomischen Logik des Diversity Konzeptes die Frage, ob „für die Universitäten gilt, was auch für den freien Markt gilt?“ (2008: 20). Für die Autorinnen kann Bildung „nicht auf rein anwendungsbezogene und arbeitsmarktorientierte Wissensvermittlung reduziert und einer einfachen Nachfrage-Angebot-Logik unterworfen werden“ (ibid.). Luciak vertritt zudem die Ansicht, dass der Umgang mit Vielfalt in Bildungsinstitutionen viel weiter reicht als im unternehmerischen Kontext (2008: 39). Zwar gehe es vor dem Hintergrund von Globalisierung auch hier um Wettbewerbsorientierung, der Autor hält jedoch „Gleichstellungsfragen, emanzipatorische Ziele und Bildungsanliegen“ für die wesentlichen Faktoren der Vielfaltdiskussion im Hochschulkontext (ibid.). Der Unterschied zwischen Diversity Management in Unternehmen und demjenigen in Bildungsinstitutionen zeigt sich für Luciak darin, dass im ersten Fall die Gefahr bestehe, die Förderung von Vielfalt aufzugeben, sobald diese nicht mehr rentabel scheint (ibid.). Bildungsinstitutionen sollten jedoch „*in erster Linie* nicht wirtschaftlicher Rentabilität, sondern einem Bildungsauftrag

verpflichtet sein, der für alle gesellschaftlichen Gruppen gelten muss“ (ibid.: 42, Hervorheb. i. O.). Diversity Management „muss darum bemüht sein, allen gesellschaftlichen Gruppen den Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen und Barrieren abzubauen“, so die Forderung des Autors (ibid.: 40). Insgesamt ist der Autor der Ansicht, dass der Umgang mit Vielfalt an Hochschulen zwar auch den wirtschaftlichen Nutzen von Vielfalt berücksichtigen darf resp. sogar soll, grundsätzlich aber Bildungsinteressen und emanzipatorische Belange im Vordergrund stehen sollten (ibid.: 43 u. 50). Vor diesem Hintergrund kann verstanden werden, dass Iber und Virtbauer darauf hinweisen, dass die einzelnen Hochschulen bei der Umsetzung des Konzeptes in die Praxis, dieses stets einem kritischen Blick unterwerfen, und Widersprüche resp. Paradoxien thematisieren sollten, um der Gefahr einer reinen ökonomischen Logik von Diversity Management zu entgehen. Wichtig ist für die Autorinnen dabei, dass an der jeweiligen Hochschule ein breiter Diskurs unter anderem über die Vor- und Nachteile von Diversity-Management geführt wird, sowie Machtstrukturen und politische Strategien transparent gemacht werden. Diesen breiten und interdisziplinären Dialog sehen sie an der Universität Wien, die als eine der ersten europäischen Universitäten Diversity-Management eingeführt hat, als gewährleistet (2008: 20f.).

Demnach lässt sich festhalten, dass im Zusammenhang mit der Debatte um Vielfalt im Hochschulbereich in erster Linie auf das Diversity Management Konzept verwiesen wird. Dies mag damit zusammenhängen, dass es sich auch bei Hochschulen um grosse und komplexe Organisationen handelt, die einer gewissen Management Logik unterliegen. Praktische Massnahmen können in der Hochschule durchaus vor dem Hintergrund von Management Strategien umgesetzt werden. Im Kontext des Vielfaltdiskurses ist dennoch zu beachten, dass auch an Hochschulen der Diskurs vor dem Hintergrund vielfältiger theoretischer Zugänge, wie beispielsweise der Ungleichheitsdebatte aber auch des Ansatzes der Pädagogik der Vielfalt zu betrachten ist. Eine rein auf den Management-Aspekt bezogene Debatte käme einer Verkürzung der Problematik gleich.

3.3.2 Diversity Management an Hochschulen

Wie bereits erwähnt, befassen sich immer mehr Hochschulen mit Diversity und beschäftigen sich in diesem Zusammenhang mit Diversity Management. Häufig bilden u. a. Antidiskriminierungsmassnahmen die Folie, vor deren Hintergrund Diversity Management Strategien diskutiert bzw. entsprechende Massnahmen eingeleitet werden.⁶ Iber und Virtbauer sprechen beispielsweise von einer Organisations-Strategie, die „Massnahmen im Bereich

⁶ So wird gemäss Pärli und Wantz (2012: 11) die Diversity-Thematik in den Rechtswissenschaften unter Antidiskriminierungsrecht diskutiert.

der Chancengleichheit und Antidiskriminierung“ ergreift (2008). Die Berücksichtigung von Vielfalt im Hochschulkontext wird demnach durch Antidiskriminierungsgesetzgebungen und andere einschlägige Gesetzgebungen unterstützt und vorangetrieben resp. – wenn diese fehlen – behindert (vgl. auch Pärli/ Wantz 2012).

Pärli und Wantz erläutern in ihrem Beitrag zur „rechtlichen Verankerung von ‚Diversity‘ an schweizerischen Fachhochschulen“ (2012: 10ff., Hervorheb. i. O.) die grosse Bedeutung des rechtlichen Rahmens für die Umsetzung des Diversity-Gedankens an Hochschulen. Wie sie hervorheben, gibt es in den Staaten der EU und in den USA einen „rechtlich verbindlichen Rahmen für *Diversity*-Ansätze“ im Bildungswesen (ibid.: 11, Hervorheb. i. O.). In den USA wird beispielsweise der Hochschulzugang von Studierenden aus Bevölkerungsgruppen, die untervertreten sind, durch entsprechende Programme gefördert (ibid.: 11). Die Rechtslage in der Schweiz ist gemäss Pärli und Wantz diesbezüglich eher dürrig; die AutorInnen heben jedoch hervor, dass die Schweizer Hochschulen „mehrheitlich öffentlich-rechtliche Organisationen sind“, für die Grundrechte und Diskriminierungsrechte der Bundes- und der Kantonsverfassungen gelten (ibid.: 12). Mit Blick auf die Schweizer Fachhochschullandschaft kommen die AutorInnen insgesamt zum Schluss, dass in den entsprechenden Fachhochschulgesetzen und -verordnungen die Förderung von Vielfalt nicht bzw. kaum erwähnt wird, und die in der Bundesverfassung geforderte „Nichtdiskriminierung“ nicht „umfassend konkretisiert“ ist (ibid.: 35). Zu konstatieren ist zudem, dass in der Regel hauptsächlich die Geschlechtergleichstellung thematisiert wird, die anderen Vielfaltsdimensionen bis anhin jedoch kaum Beachtung finden. Die Problematik der Zugangsbarrieren an Hochschulen wird beispielsweise im Kontext von Behinderung meist verkürzt – das heisst nur vor dem Hintergrund von baulichen Barrieren – diskutiert (ibid.).

Die vermehrte Auseinandersetzung mit dem Diversity-Gedanken im Hochschulkontext hat jedoch in jüngster Zeit dazu geführt, dass beispielsweise an der FHNW ab 31. Oktober 2011 eine Diversity-Politik besteht, die „Leitlinien für die Anerkennung und Nutzung von Vielfalt der Mitarbeitenden und Studierenden der FHNW“ vorgibt (Diversity-Politik FHNW vom 31.10.2011). Ziel ist es, die unterschiedlichen Vielfalt-Dimensionen zu beachten und diese als Ressourcen und Potentiale zu sehen. Allgemeine Massnahmen werden aufgeführt. So sollen die Gleichstellung, Antidiskriminierung und Chancengleichheit von Mitarbeitenden und Studierenden umgesetzt werden, Diskriminierung vorgebeugt und Kompetenzen und Erfahrungen genutzt werden, die sich aus der Unterschiedlichkeit der Mitarbeitenden und Studierenden ergeben. Ausserdem wird darin festgehalten: „Die FHNW stellt im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten die für die Umsetzung nötigen Ressourcen zur Verfügung.“ (ibid: 2)

Die Umsetzung der Diversity-Politik steckt an der FHNW noch in den Anfängen und ist deshalb wenig konkretisiert. Luciak (2008), der Beispiele aus den USA und Europa analysiert hat, verdeutlicht, dass die Beachtung von Vielfalt und damit verbunden die Umsetzung von Massnahmen des Diversity Managements in unterschiedlichen Bereichen einer Hochschule stattfinden können. Aufgrund seiner Analyse benennt der Autor hierzu drei Bereiche: 1. *Organisations- und Personalentwicklung*, 2. *Lehre, Forschung und Evaluation* sowie 3. *Förderung von Studierenden gesellschaftlich benachteiligter Gruppen* (ibid.: 44ff.). Für Luciak kann Diversity Management an Hochschulen insgesamt als eine Art Organisationsentwicklungsstrategie angesehen werden, die aber letztlich über die reine Organisationsentwicklung hinausgeht. So sollen Massnahmen vom Diversity Management beispielsweise im Bereich Organisations- und Personalentwicklung, die Förderung bzw. Erhöhung des Anteils von wissenschaftlichem Personal aus benachteiligten Gesellschaftsgruppen herbeiführen.

In den USA gehören dazu Mentoring-Programme oder auch die Schaffung von spezifischen Fachstellen. In europäischen Hochschulen beziehen sich diesbezügliche Massnahmen meist auf den Genderbereich, in den letzten Jahren vermehrt auch auf Diversity. In den USA sowie in Grossbritannien werden, wie Luciak hervorhebt, jedoch auch die „Anliegen verschiedener Minderheitengruppen“ vertreten (ibid.: 44). Einen Unterschied zwischen europäischen und US-amerikanischen Hochschulen macht Luciak auch darin aus, dass erstere im Bereich der Lehre zwar Themengebiete anbieten, die sich im weitesten Sinne mit Diversity beschäftigen. US-amerikanische Hochschulen haben jedoch häufig verpflichtende Veranstaltungen für die Studierenden aller Studienrichtungen zu Diversity Themen im Curriculum. Ausserdem werden die Lehrenden aller Fachrichtungen angeleitet, Diversity Themen in ihren Veranstaltungen zu beachten. Nicht zuletzt ist die Förderung von Studierenden gesellschaftlich benachteiligter Gruppen ein wichtiger Bereich von Diversity Management im Hochschulkontext. In den USA wird beispielsweise mit speziellen Mentoring-Programmen und mit der gezielten Begünstigung benachteiligter Personen versucht, Vielfalt an Hochschulen zu fördern. Ausserdem scheint die Existenz spezifischer Fach- und Beratungsstellen eine wichtige Massnahme im Kontext von Diversity zu sein, wie Luciak im Hinblick auf diesbezügliche Massnahmen für Studierende mit einer Behinderung in den USA aufzeigt (ibid.).

Interessant in Bezug auf die Umsetzung von Diversity Management Strategien ist, dass in den USA Diversity Themen an Hochschulen von Bedeutung waren, lange bevor der Diskurs um den Begriff Diversity Management in den Unternehmen geführt wurde. Im Kontext der BürgerInnenrechtsbewegung forderten und erkämpften sich marginalisierte Gesellschaftsgruppen in den 1960er Jahren den Zugang zur tertiären Bildung (siehe dazu die Beispiele

bei Luciak 2008). Die Beachtung von Vielfalt an Hochschulen darf also keineswegs nur im Zusammenhang mit Diversity Management gesehen werden, wie es die gegenwärtigen Diskussionen implizieren, sondern muss immer auch deren theoretische Verortung und Implikationen beachten.

Teil III: Empirische Untersuchung

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Allgemeine Betrachtungen und Auswahl der Befragten

Die Erfassung von Diversitätsdimensionen der Studierenden des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und damit zusammenhängende Problem- und Handlungsfelder stellt einen komplexen, vielschichtigen und bisher kaum explorierten Forschungsgegenstand dar. Vor diesem Hintergrund gelangen in dieser Studie qualitativ-empirische Methoden zur Anwendung. Im Vordergrund steht dabei das Handeln und Interagieren der Subjekte in ihrem alltäglichen Kontext (vgl. Flick 2005: 17). Ziel ist es, eigene Einschätzungen und Erfahrungen und demnach Deutungsmuster und Relevanzstrukturen der befragten Studierenden hinsichtlich Vielfalt und Diversität im Bachelor-Studium zu rekonstruieren.

Der Zugang zu den befragten Studierenden erfolgte in einer ersten Phase in Kooperation mit der Fachstelle Kompetenzforschung und Didaktik des Studienzentrums Soziale Arbeit (SZSA), welche in der Studierendenbefragung im Frühjahrssemester 2011 einen Hinweis zur Gewinnung von Studierenden für die vorliegende Studie vorgenommen hat.⁷

Mit diesem Hinweis sowie der zusätzlichen Unterstützung der ehemaligen Vorstandspräsidentin der Fachschaft der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW⁸ konnten in einer ersten Phase neun Studierende für ein Interview berücksichtigt werden. Danach erfolgte – entlang der in Frage stehenden Diversitätsdimensionen – eine gezielte Anfrage von in Frage kom-

⁷ „Teilnehmende für interne Studie gesucht: An der HSA wird ein Projekt zu Vielfalt und Heterogenität im Bachelor-Studium durchgeführt. Dafür werden Studierende gesucht, die sich als Interviewpartner/Interviewpartnerin zur Verfügung stellen. (Fach-)Hochschulen werden durch die unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsansätze ihrer Angehörigen geprägt. Die vielfältigen biographischen und sozio-kulturellen Erfahrungshintergründe der Studierenden und Mitarbeitenden einer Hochschule tragen wesentlich zur Bereicherung der Lehre, Forschung sowie des alltäglichen zwischenmenschlichen Zusammenlebens bei. Das bedeutet, dass es Aufgabe der Sozialen Arbeit ist, in den Ausbildungsgängen Vielfalt und Heterogenität zu fördern und zu gestalten, die sich auf Grund von unterschiedlichen Dimensionen entlang von Alter, Geschlecht, Behinderung und Beeinträchtigung, nationaler Zugehörigkeit resp. Migration, sexueller Orientierung usw. ergeben. Das vorliegende Projekt hat zum Ziel, die Diversität des Studienkontextes anhand der Perspektive der Studierenden des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW systematisch zu erfassen. Bei Interesse melden Sie sich bitte bei den Projektverantwortlichen.“ (März 2011)

⁸ „Der Vorstand der Fachschaft HSA FHNW besteht ausschliesslich aus Mitgliedern der Studierendenorganisation FHNW (students.fhnw) und ist nach Möglichkeit aus Vertretern beider Standorte (Basel und Olten) zusammengesetzt. Der Vorstand vertritt die Fachschaft HSA nach Innen und Ausen und organisiert sich selbst.“ (Organisationsreglement der Fachschaft HSA FHNW o.J.: 1)

menden Studierenden. Im Vordergrund der Auswahl der befragten Studierenden standen inhaltliche Überlegungen resp. soweit möglich kontrastierende Kriterien entlang der erwähnten Diversitätsdimensionen. Somit orientierte sich die Zusammenstellung des Samplings an dem Grundsatz, eine möglichst breite Variation von Perspektiven und Erfahrungszusammenhängen rund um den Themenkreis Vielfalt und Diversität im Bachelor-Studium und damit verbundene Problem- und Handlungsfelder in der Stichprobe zu berücksichtigen, mit dem Ziel, die Komplexität und Vielschichtigkeit des in Frage stehenden Phänomens abzubilden. Nachdem die Forscherinnen die Angaben der Studierenden entlang der erwähnten inhaltlichen Kriterien erfasst hatten, wurde die Kontaktnahme resp. die Interviewtermine direkt mit den Studierenden vereinbart. So wurden im Zeitraum von Juli 2011 bis August 2012 themenzentrierte Interviews mit 20 Studierenden geführt. Es handelte sich um Studierende im Alter von 21 bis 52 Jahren. Befragt wurden je zehn weibliche und männliche Studierende, davon sechs mit Migrationshintergrund⁹, drei mit einer körperlichen Beeinträchtigung, vier mit gleichgeschlechtlicher sexueller Orientierung sowie mit einem selbstbekenennenden gläubigen Studierenden, der sich auf Hinweis in der Studierendenbefragung für ein Interview meldete. Dabei studierten zum Zeitpunkt der Datenerhebung neun Studierende am Standort Olten, acht in Basel und drei an beiden Standorten. Die Studienmodi verteilten sich wie folgt: neun Studierende absolvierten die studienbegleitende Praxisausbildung, acht das Teilzeit- und drei das Vollzeit-Studium, wobei vier Befragte beabsichtigten, den Studienmodus auf das Vollzeit-Studium und eine auf den Teilzeit-Studienmodus zu wechseln.¹⁰

Die Gespräche fanden in den Räumlichkeiten der Hochschule für Soziale Arbeit, je nach Wunsch der Studierenden am Standort Olten und Basel, statt und dauerten zwischen 45 und 75 Minuten. Geführt wurden diese von je einer resp. zwei Forscherinnen. Die Gespräche folgten zwar in Anlehnung an den für dieses Projekt entwickelten Leitfaden¹¹ jeweils derselben thematischen Abfolge, basierten allerdings auf einem offenen und kommunikativen Prozess, der nicht lediglich durch eine Frage-Antwort-Struktur charakterisiert war. So war es möglich, unvorhergesehene Fragen anzusprechen und Themen zu gewichten, welche die befragten Studierenden als relevant erachteten.

⁹ Hierbei gilt zu betonen, dass es nicht leicht ist, „das latente Konstrukt ‚Migrationshintergrund‘ zu erfassen“ (vgl. Müller 2012: 1). Denn die Bezeichnung „Studierende mit Migrationshintergrund“ lässt sich je nach Perspektive unterschiedlich definieren. In der vorliegenden Studie bezieht sich der Begriff „Migrationshintergrund“ auf Studierende, die als Kinder oder Erwachsene in die Schweiz zugewandert sind und ihre Kenntnisse in der Landessprache als Zweitsprache erworben haben. Als Synonym wird ebenso „migrantische Studierende“ verwendet.

¹⁰ Aufgrund des Datenschutzes wird auf eine Übersicht der soziodemographischen Merkmale der befragten Studierenden verzichtet.

¹¹ Siehe hierzu den Interviewleitfaden im Anhang I.

4.2 Das Verfahren der Datenerhebung und der Datenauswertung

Die Gewinnung der Daten erfolgte anhand themenzentrierter Interviews in Anlehnung an das Verfahren des problemzentrierten Interviews (PZI) nach Witzel (2000), wobei im Vordergrund die Themenzentrierung stand. Ziel dabei ist, eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ vorzunehmen (ibid.: 1). Diese Interviewform ist insofern vorteilhaft, als sich an eine erste narrative Phase ein flexibler Leitfaden anschliessen lässt. Aufgrund dieser Struktur werden in einem solchen Interview Narrationen wie auch Beschreibungen und Argumentationen erzeugt, was wiederum ermöglicht, sowohl Aspekte des Semantischen als auch des episodischen Gedächtnisses der Befragten zu erschliessen (Flick 1995) und folglich reichhaltige Daten zu generieren.

Demnach umfasste das Erhebungsverfahren einen vor- und nachgeschalteten Kurzfragebogen zur Erfassung von soziodemographischen Daten, einen Interviewleitfaden, die Tonbandaufzeichnung sowie das Interviewprotokoll. Die Gespräche wurden vollumfänglich aufgezeichnet, und die Verschriftlichung der verbalen Daten in bearbeitbare Dokumente erfolgte anhand von Transkriptionsregeln in Anlehnung an Hoffmann-Riem (1984) und Kallmeyer/Schütze (1976).¹² Die Interviews sowie sämtliche Hinweise auf Module des Bachelor-Studiums wurden vollständig anonymisiert.

Die Auswertung bedingt – wie in jeglichem Forschungsprojekt mit einem verstehenden Zugang – ein adäquates Vorverständnis resp. eine entsprechende „theoretische Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996: 25ff.), um die Einsichten und Erfahrungszusammenhänge der befragten Studierenden zu kontextualisieren und folglich den „fremden Sinn“ in eine weiter gefasste Sinnstruktur einzufügen, mit dem Ziel, Problem- und Handlungsfelder zu erkennen resp. zu verdeutlichen.

Die Auswertung des Datenmaterials orientierte sich am Verfahren des offenen Kodierens der *Grounded Theorey* (vgl. Strauss/Corbin 1996) sowie an der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1997). Anhand dieser Methodenkombination erfolgte die Verdichtung der Daten in mehreren Vorgängen, welche im Folgenden umrissen werden:

- In einem ersten Auswertungsvorgang wurden vier reichhaltige und entlang verschiedener kontrastierender Kriterien resp. Diversitätsdimensionen gewählten Interviews¹³ mit Hilfe der Software Atlas.ti offen kodiert, konzeptualisiert und folglich aufgebrochen. Das bedeutet, dass die Daten nach kleinen Sinneinheiten zerlegt und mit Kodes resp. Bezeichnungen aus

¹² Siehe dazu die allgemeinen Hinweise zur Transkription der Interviews im Anhang II.

¹³ Siehe hierzu die Falldarstellungen in Kap. 5.

der Terminologie der befragten Studierenden – so genannte „natürliche Kodes“ – versehen wurden.

- In einem weiteren Vorgang wurde für diese vier Interviews eine Fallbeschreibung von je rund fünf Seiten erstellt. Als analytisches Raster für die Komprimierung der Daten wurden folgende drei thematische Dimensionen entlang der forschungsleitenden Fragen herangezogen: Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema, Problembereiche resp. Benachteiligungserfahrungen sowie Handlungs- und Unterstützungsbedarf. Diese Fallbeschreibungen beinhalten Ausprägungen und Besonderheiten der thematischen Sequenzen und wurden im Verlauf der Analyse ergänzt resp. verfeinert. Dies erlaubte, das Interview in einer vertikalen Analyse zu erschliessen und entsprechende Handlungsmuster resp. Fallstrukturen daraus zu gewinnen, welche die Grundlage der Fallcharakterisierungen bildeten.

- Die Fallcharakterisierungen wurden entlang der erwähnten thematischen Vergleichsdimensionen in einem weiteren Schritt in Verbindung zu einander gesetzt und kontrastiert. Ziel dabei war es, eine horizontale Analyse empirischer Regelmässigkeiten und Besonderheiten der verschiedenen Fälle vorzunehmen und deren Profile zu schärfen.

- Der nächste Vorgang bestand darin, Achsenkategorien entlang dieser vier Fälle und im Kontext der thematisch definierten Vergleichsdimensionen induktiv zu entwickeln, welche dann in ein Kategorienschema anhand deren Eigenschaften und Dimensionen eingebracht wurden. Diese systematische Analyse ermöglichte es, die gewonnenen Kategorien auf ihre Kombination und Konvergenz hin abzustimmen. Durch das gezielte In-Beziehung-Setzen der Achsenkategorien mit den weiteren gewonnenen Kategorien resp. Konzepten und deren systematische Überprüfung anhand der Daten sowie vor dem Hintergrund der „theoretischen Sensibilität“ (Strauss/Corbin 1996: 25ff.) des Forschungsteams wurden fallübergreifende Zusammenhänge und folglich transversale Aussagen zum in Frage stehenden Gegenstand generiert.

- Die Reduktion des weiteren Datenmaterials wurde in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen. So wurden zunächst jegliche Textstellen der weiteren einzelnen Interviews markiert, welche Antworten auf die forschungsleitenden Fragen ermöglichten. Diese Analyseeinheiten wurden dem theoriegeleitet entwickelten Kategorienschema entlang der bereits erwähnten thematischen Dimensionen: eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema, Problembereiche resp. Benachteiligungserfahrungen sowie Handlungs- und Unterstützungsbedarf zugeordnet, differenziert und präzisiert. Durch übergreifende thematische Bündelungen und weitere Kontrastierungen wurde es möglich, eine innere Logik aus dem Material herauszukristallisieren und folg-

lich die aus dem Kodierverfahren gewonnenen Aussagen weiter zu überprüfen sowie neue Einsichten und Erfahrungszusammenhänge der befragten Studierenden herauszukristallisieren.

Die Ergebnisse aus der Datenauswertung wurden regelmässig vom Forschungsteam diskutiert und auf diese Weise konsensual validiert.

5 Falldarstellungen: Studierende der Sozialen Arbeit im Blickfeld

Ziel der Ausführungen in diesem Kapitel ist es, die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung zu erläutern. Anhand von vier Falldarstellungen entlang verschiedener Diversitätsdimensionen soll zunächst eine Charakterisierung der befragten Studierenden und dabei ihre lebensweltlichen Konstellationen sowie ihre Einschätzungen und Erfahrungen hinsichtlich Vielfalt und Heterogenität im Kontext des Bachelor-Studiums nachgezeichnet werden. Die Auswahl der Fälle erfolgte aufgrund verschiedener und möglichst kontrastierender Kriterien entlang der Dimensionen Studienmodus, Standort, Gender, Alter, nationale Herkunft resp. Migrationshintergrund, Beeinträchtigung und Religion resp. Weltanschauung.

Diese Falldarstellungen sollen exemplarisch verschiedene Sichtweisen und Perspektiven der befragten Studierenden zum Thema Vielfalt und Heterogenität im Bachelor-Studium veranschaulichen und Einschätzungen ermöglichen, wie sie das Studium, ihre Mitstudierenden und den Studienbetrieb in dieser Hinsicht erfahren. Dabei wird eine möglichst umfassende Konturierung der Erzählungen vorgenommen sowie „die Vielfalt der Unterschiede“ (Breinbauer 2008: 69) entlang folgender erhobener Schwerpunkte berücksichtigt:

1. Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema
2. Problembereiche resp. Benachteiligungserfahrungen
3. Handlungs- und Unterstützungsbedarf

Im Vordergrund steht demnach die Frage, wie Studierende Vielfalt und Heterogenität aus eigener Perspektive beschreiben und welche Hinweise resp. Ansätze sie für einen angemessenen Umgang damit im Studium thematisieren. Anhand einer kontrastierenden Betrachtung entlang der erwähnten thematischen Dimensionen sollen anschliessend übergreifende Aspekte resp. Kernaussagen aus den Falldarstellungen entfaltet werden.

5.1 Frau K. Karber – „Vielfalt stellt eine grosse Herausforderung im Kontext des Studiums dar“

Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert K. Karber das Bachelor-Studium im Teilzeit-Modus am Standort Basel. Sie hat vor, das Studium Ende Frühlingssemester 2011 abzuschliessen. Sie ist 35 Jahre alt und alleinerziehende Mutter einer Tochter. Zudem ist es für sie relevant, sich für Studienanliegen in der Fachschaft einzusetzen, an der sie eine wichtige Position einnimmt. Sie hat sich für das Interview auf den Hinweis in der Studierendenbefragung des Bachelor-Studiums angemeldet.

5.1.1 Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema

K. Karber nimmt das Studium als vielfältig wahr. Ihrer Meinung nach sind Unterschiede hinsichtlich Alter, Religion, Weltanschauung, Familienstatus, Behinderung, nationaler Zugehörigkeit resp. Migration sowie sexueller Orientierung festzustellen. Diese Dimensionen erkenne sie auch aufgrund ihres Engagements als Mitglied der Fachschaft der Studierenden der HSA. Die Organisation befasst sich mit dem Anliegen der Studierenden und vertritt diese gegenüber der Hochschule. Aufgrund ihrer Rolle als Vorstandsmitglied in der Fachschaft HSA sind ihr die Alltagsprobleme der Studierenden bekannt. Die Studierenden schätzen, dass alle Informationen innerhalb der Fachschaft bleiben und nur anonymisiert weitergegeben werden.

Zum Zeitpunkt des Interviews stelle der religiöse Fundamentalismus im Studium eines der Hauptthemen der studentischen Fachschaft dar. Gläubige Studierende bildeten kleine, hermetische Gruppen, und lebten nach christlichem Glauben. Ihre Präsenz sei im Studium spürbar. Insbesondere deren Bekehrversuche gegenüber anderen Studierenden erlebt K. Karber als bedrängend, sogar gefährlich. Aussagen religiöser Art kämen auch während des Unterrichts vor, was zur Konsternation ihrer Mitstudierenden und Dozierenden führe. Ihr Eifer lasse sie vermuten, dass dahinter ein System stehen könne, welches womöglich diese Studierenden auch finanziell unterstütze. Denn solche Ansichten empfindet sie als atypisch für Studierende in diesem Alter.

5.1.2 Problembereiche resp. Benachteiligungserfahrungen

K. Karber thematisiert problematische Erfahrungen hauptsächlich im Zusammenhang mit gläubigen Studierenden. So war sie persönlich aufgrund ihres Aussehens und Weltanschauung mit Diskriminierungen, beispielsweise an der Supervision, konfrontiert und wurde seitens dieser Studierendengruppe von der Zusammenarbeit ausgeschlossen. Alle Bemühungen seitens der Supervisorin, die Situation zu verändern, wurden verhindert. Diese Erlebnisse umschreibt sie wie folgt:

„(...) die haben einfach während der ganzen Supervision, das ging ein halbes Jahr, nicht mit mir geredet, weil ich schwarz angezogen bin und nicht gläubig bin, also neutral bin und das finde ich schwierig, also ich finde das das Letzte! (...)“ (Z. 243-246)

Die Supervisionssitzungen konnten ihres Erachtens unter diesen erschwerten Bedingungen nicht optimal genutzt werden, was sie äusserst bedauert. Die Vorstellung, dass künftige

AdressatInnen, welche sich in schwierigen Lebenslagen befänden, ähnliche Diskriminierung erleben könnten, ist für sie unhaltbar.

Sie weist darauf hin, dass gläubige Studierende lediglich in gewissen Einrichtungen der Sozialen Arbeit eine Anstellung finden können. Daher erachtet sie es als relevant, dieses Problemfeld mit der Studienleitung zu diskutieren.

Das erste Studienjahr empfindet K. Karber als äusserst anstrengend. Dabei thematisiert sie den Unterschied zwischen den verschiedenen Altersgruppen der Studierenden und grenzt sich in ihrem Lernverhalten von den jüngeren Studierenden ab. So ist sie der Ansicht, dass „ihre Generation“ es als wichtig erachtete, das erworbene Wissen in erster Linie nachzuvollziehen. Deshalb sei es ihr wichtig gewesen, zu Beginn des Studiums ein eigenes Lernsystem zu entwickeln, um das breite Spektrum an Wissen und Lerninhalten angemessen bearbeiten zu können. Sie wäre überfordert gewesen, wenn sie alles hätte verstehen wollen. Nichtsdestotrotz bekundet sie grosse Mühe mit Auswendiglernen, was ihres Erachtens für die jüngeren Studierenden unproblematisch zu sein scheint. Deswegen glaubt sie, das vermittelte Wissen werde von vielen Studierenden weder verstanden noch reflektiert.

Eine weitere Dimension der Heterogenität im Studium bildet ihres Erachtens der Familienstatus. K. Karber ist alleinerziehende Mutter und erlebt das Studium daher auch aus dieser Perspektive. Sie hat den Eindruck, in dieser Hinsicht ein Einzelfall zu sein. Andere Studierende, die Kinder haben, werden von ihren PartnerInnen unterstützt. Alleinerziehende Mutter zu sein, empfindet sie als belastend, da sie ihre Aufgaben mit niemandem teilen kann. Das Gefühl *„immer an allem gleichzeitig zu sein“* (Z. 960f.) erschwere das Studium und stelle eine Herausforderung dar. Andererseits schätzt sie die Entscheidungsfreiheit, da sie *„(...) keine mühsamen Diskussionen zuhause (...)“* führen (Z. 1006f.), keine Kompromisse schliessen müsse und nach eigenem Rhythmus vorgehen könne. Die Bewältigung des Studiums erfordere viel Energie, welche sie bisher habe gut aufbringen können. So hat sie sich kürzlich für das Master-Studium angemeldet. Trotzdem fände sie es erstrebenswert, das Regelstudium um zwei Semester zu verlängern. Auf diese Weise käme man Studierenden mit Kindern entgegen.

K. Karber erzählt, dass nicht alle Studierenden in der Lage seien, privates und studentisches Leben zu trennen. In gewissen Situationen beeinflussten ausserhochschulische Probleme die Leistungsfähigkeit im Studium. Sie habe gelernt, mittels verschiedener Lerntechniken, unabhängig von Belastungssituationen effizient zu arbeiten. Studierende, die Familienverpflichtungen hätten, arbeiteten ihres Erachtens viel disziplinierter und fokussierter, da sie die knappen Zeitressourcen optimal nutzen müssten. Dies zeige sich insbesondere in Gruppenarbeiten. Studierende ohne Kinder hätten ein anderes Arbeitstempo, da sie

entsprechend über zeitliche Ressourcen verfügten. Es komme vor, dass sie sich verspäten oder nicht angemessen für die Gruppenaufträge vorbereitet seien. K. Karber, deren Tochter während der Ausführung der Gruppenaufgaben gehütet wird, empfindet die fehlende Verbindlichkeit seitens dieser Studierenden als sehr anstrengend. Sie benötige viel Geduld und Zurückhaltung, um solche Situationen zu bewältigen.

Gruppenarbeiten stellten generell ein Konfliktfeld dar, da Studierende über verschiedene Arbeitsrhythmen und Kompetenzen verfügten und nicht alle gleichermassen pflichtbewusst und arbeitsam seien. Nicht alle Gruppenteilnehmenden hätten zudem die gleichen Ansprüche hinsichtlich Arbeitsqualität. Jene, die hohe Ansprüche hätten, müssten in der Gruppe Kompromisse eingehen, um das Ziel zu erreichen. Auch wenn die Ergebnisse schliesslich nicht ihrem üblichen Niveau entsprächen.

Eine weitere Dimension von Vielfalt stellt für sie das Alter der Studierenden dar. Die Mehrheit bilden jüngere Studierende, die noch zu Hause wohnen oder emotional eng mit der Familie verbunden seien. Das wirke sich in gewissen Fällen negativ auf deren Selbstständigkeit aus. Oft träten sie direkt nach der Mittelschule ins Studium ein. Am Anfang des Studiums seien die älteren Studierenden von den Jüngeren distanziert behandelt worden, was den Austausch deutlich erschwert habe. Eine solche Haltung empfindet sie als befremdend. Mit der Zeit habe sich das Altersgefälle verwischt und der Austausch sei besser geworden. Die jüngeren Studierenden bildeten – gemäss ihrer Beobachtungen – sehr schnell kleine fünf- resp. sechsköpfige Gruppen. Sie nimmt an, Gruppenzugehörigkeit gebe den Jüngeren ein Sicherheitsgefühl, so seien sie – auch während der Pausen – nicht alleine. Der Austausch bleibe auch auf diese Gruppenkonstellationen beschränkt. Im Unterschied zu ihrer Generation würden die jüngeren Studierenden schnell und stark „schubladisieren“, Verurteilungen fänden kurzerhand statt. Sie hofft, dass jene Studierenden, die nun am Anfang des Studiums stehen, einen offeneren Umgang pflegen werden: *„(...) Ich hoffe, das ändert sich mit denen, die jetzt anfangen oder vor einem Jahr begonnen haben, dass da wieder ein neuer Wind hereinkommt (...).“* (Z. 221-222)

K. Karber spricht auch Probleme an, womit behinderte Studierende im Studium konfrontiert sind. Sie erinnert sich an die Situation anfangs Studium, als sich Studierende für die Theoriearbeit per Einschreibelisten haben einschreiben müssen. Die ungünstigen Raumverhältnisse waren für eine beeinträchtigte Studentin ein unüberwindbares Hindernis, leider hätten die anderen Studierenden keine Rücksicht auf sie genommen, was K. Karber als bedenklich erachtet. Aufgrund ihres Engagements in der Fachschaft wie auch ihrer Diskretion sei sie eine informelle Beraterin geworden. Zu ihr kämen Studierende mit Beeinträchtigung sowie mit psychischen Problemen. Trotzdem nähmen sie jedoch weder die Studienbera-

tung in Anspruch noch beantragten sie eine Verschiebung der Leistungsnachweise oder eine Auszeit. Die Hilfsangebote seien ihnen zwar bekannt, doch die Hemmschwelle und die Schamgefühle seien zu gross, um diese zu beanspruchen.

Die Probleme hinsichtlich nationaler Herkunft der Studierenden seien auch in der Fachschaft thematisiert worden. Studierende mit Migrationshintergrund hätten sich nämlich bei ihr über rassistisches Verhalten einiger Mitstudierender beschwert. Sie betont ausdrücklich, dass besonders von künftigen SozialpädagogInnen und Sozialarbeitenden eine andere Haltung erwartet werden dürfte. Die Schwierigkeiten seien bereits in Gruppenarbeiten zu beobachten. Es komme nämlich vor, dass die fremdsprachigen Studierenden in einigen Gruppen nicht erwünscht seien. Es sei anzunehmen, dass die Zusammenarbeit mit ihnen aufgrund eines langsameren Arbeitstempos oder von Kommunikationsschwierigkeiten als Belastung wahrgenommen werde. Eine Studentin ist K. Karber besonders in Erinnerung geblieben. Sie sei aufgrund ihrer Sprachkenntnisse kritisiert worden, was bei ihr zu einer emotionalen Krise geführt habe. Trotz grosser beruflicher Erfahrung konnte sie sich nicht an Diskussionen beteiligen, wurde blockiert und nicht ernst genommen. K. Karber hat seitens des Dozenten eine passende Reaktion erwartet, was jedoch nicht erfolgte. Sie hält solches Verhalten seitens der Studierenden für inakzeptabel, besonders von angehenden Sozialarbeitenden.

Für K. Karber ist das Studium in Sozialer Arbeit, wie es sich nach der Umsetzung der Bologna-Reform und der grossen Studierendenzahl darstellt, eine beliebte Studienrichtung für Personen ohne konkrete berufliche Vorstellungen, was sie in folgender Sequenz unterstreicht:

„(...) jetzt gibt es halt die Soziale Arbeit als etwas, das man mal beginnen kann und viele studieren () auch aus diesem Grund. (Pause) Also nicht, weil sie das wirklich wollen, sondern weil sie vielleicht auch noch nicht genau wissen, was sie wollen (...)“ (Z. 290-294).*

Die grosse Anzahl Studierender erschwert ihres Erachtens auch den studentischen Austausch. Denn Diskussionen fänden in erster Linie in kleinen Gruppen statt, da es in solchen Kontexten eher möglich sei, Vertrauen unter den mitwirkenden Studierenden zu gewinnen.

Eine weitere Dimension von Vielfalt im Studium stelle die sexuelle Orientierung dar. K. Karber hat mit vielen homosexuellen Mitbewohnenden eine WG geteilt, deren Comingouts und Leidensdruck miterlebt. Ein homosexuelles Männerpaar im Studium sei aber für viele Studierende befremdend gewesen. Das Selbstbewusstsein und die Souveränität der beiden hat K. Karber bewundert. Ein anderes gleichgeschlechtliches Frauenpaar halte sich im Stu-

dium eher abseits. Sie nimmt an, es gebe mehr homosexuelle Studierende im Studium, aber aus Furcht vor Ausschluss werde dies eher geheim gehalten.

5.1.3 Handlungs- und Unterstützungsbedarf

K. Karber erachtet es als relevant, im Zusammenhang mit Gruppenaufgaben jeweils Teamregeln zu vereinbaren und in schwierigen Situationen sich an Dozierende zu wenden. Sie stellt sich die Frage, ob solche Abmachungen betr. Teamregeln nicht Teil der entsprechenden Leistungsnachweise werden könnten. Denn Konflikte beeinflussten deutlich die Qualität der Zusammenarbeit und folglich auch das Ergebnis eines Leistungsnachweises. Deshalb sollten ihres Erachtens Dozierende in Kenntnis gesetzt werden. Denn in solchen Konfliktsituationen wende sich lediglich eine sehr geringe Anzahl Studierender an die zuständigen Dozierenden. Sie befürchteten nämlich, dass es Auswirkungen auf die Noten haben könnte, was für K. Karber unverständlich ist.

„Das ist auch etwas, das kenne ich nicht aus dieser Generation, aus der ich komme. Da ist man noch viel mehr an den Tisch zusammengesessen und hat auch die Konflikte ausdiskutiert und so, das gibt es heute nicht mehr. Also (Pause) der Umgang mit Konflikten ist jetzt in dieser Generation wirklich sehr speziell, also für mich sehr befremdend.“ (Z. 502-508)

Der Umgang mit Konflikten sei eine Übungssache, etwas Erlernbares. Sie ist der Ansicht, dass ein Studienalltag von Missverständnissen und Spannungsfeldern geprägt sei, aber Personen, die im sozialen Umfeld zu arbeiten beabsichtigten, müssten allerdings lernen, solche Konfliktsituationen anzugehen resp. zu bewältigen. Deshalb erachtet K. Karber die Unterstützung der Dozierenden als erstrebenswert. Regelmässige Treffen könnten genutzt werden, um beispielsweise die Arbeitsatmosphäre und die Fortschritte eines Gruppenprozesses zu thematisieren. Auf diese Weise könnten – auch potenzielle – Konfliktquellen frühzeitig erkannt und aufgegriffen werden. Der grosse Erfahrungshintergrund der Dozierenden wäre an dieser Stelle sehr hilfreich.

Vielfalt und Diversität, aber auch Vorurteile und Stigmatisierungen gegenüber Studierenden sollten im Studium unbedingt thematisiert und reflektiert werden, und zwar in verschiedenen Modulen als auch auf unterschiedlichen Ebenen – Studienleitung, Fachschaft, Dozierendenkonferenzen –, dies insbesondere im Kontext einer Ausbildung in Sozialer Arbeit. Diese Thematik sei auch Gegenstand von Gesprächen mit der Studienleitung gewesen.

5.2 Herr C. Ferreira – „Das Studium ist von jungen Schweizern und Schweizerinnen geprägt“

C. Ferreira absolviert das Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung am Standort Basel und hat zum Zeitpunkt des Interviews gerade das dritte Semester abgeschlossen. Er ist 39 Jahre alt, verheiratet und hat einen Stiefsohn. Die Entscheidung, Soziale Arbeit zu studieren, verortet er in seiner Biographie resp. in der Familientradition, sich für andere Menschen einzusetzen und freiwillige Arbeit zu leisten. Diese Kindheitserlebnisse hätten dazu geführt, sich im Rotary Club zu engagieren. Seine Offenheit gegenüber Menschen, seine Kommunikationsfähigkeit sowie ein früheres Studium im Kulturbereich hätten mit der Ausbildung in Sozialer Arbeit zusammengepasst.

5.2.1 Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema

C. Ferreira erlebt das Studium als nicht besonders vielfältig. Diversität bestehe insbesondere hinsichtlich der geographischen Herkunft der Studierenden, denn diese seien in verschiedenen Städten und Regionen in der Schweiz wohnhaft. So liessen sich verschiedene Gruppen beobachten, die beispielsweise aus Basel, Bern, Zürich, aber auch aus Deutschland kämen.

Nach C. Ferreira ist das Studium von jungen Schweizern und Schweizerinnen geprägt; Studierende, die das Gymnasium abgeschlossen hätten. Er als Student mit Migrationshintergrund betrachtet sich als Minderheit, und betont, dass lediglich *„(...) ein paar ausländische Gesichter, denen man die Herkunft ansehen kann (...)“* (Z. 29f.) im Studium anzutreffen seien.

Eine andere Dimension von Vielfalt manifestiere sich im Altersunterschied. Er schätzt einen Grossteil der Studierenden als jünger ein. Zudem konstatiert C. Ferreira, dass die Mehrheit der Studierenden, die die studienbegleitende Praxisausbildung absolvierten, im stationären Bereich tätig sei. Die Jüngeren seien voller Energie und strebten Veränderungen an; die Älteren, zu denen er sich selber zählt, hätten derartigen Schwung nicht, möglicherweise weil sie schon familiären und anderen Verpflichtungen nachkommen müssten. Einerseits sei der Altersunterschied im Studium begrüßenswert. Denn ein wertvoller Austausch zwischen älteren und jüngeren Studierenden sei vor allem für Letztere wichtig, besonders am Anfang des Studiums, eine Phase, die von Desorientierung und grosser Unsicherheit geprägt sei. Hierbei könnten die erfahrenen KommilitonInnen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Die Jüngeren profitierten ebenfalls vom Erlebnis- und Erfahrungsreichtum älterer Studierender, was während den Diskussionen beispielsweise an Lehrveranstaltungen zum

Ausdruck käme. Andererseits könnten die Berufs- und Lebenserfahrung sowie der Altersunterschied eine gewisse Distanz verursachen. Für die Älteren stellte sich gelegentlich die Schwierigkeit dar, mit den Jüngeren über Themen zu diskutieren, die einen gewissen Erfahrungshintergrund erforderten, wie beispielsweise Erziehung. C. Ferreira hat selber einen sechzehnjährigen Stiefsohn, die Erziehungsprobleme seien ihm also nicht fremd. So gibt es zu bedenken, ob Studierende in so jungem Alter geeignet seien, im stationären Bereich zu arbeiten.

C. Ferreira erlebt das Studium als permanente Neuorientierung. Aufgrund der Modularisierung würden Studierende ständig anderen, neuen Arbeitsgruppen zugeteilt, was grosse Flexibilität erfordere. So müssten die Studierenden dauernd mit neuen Mitstudierenden und Modulleitenden zusammenarbeiten. Dies könnte für eher zurückhaltende Personen, die einen sicheren Platz in der gleichen Gruppenkonstellation oder in der gleichen Stuhlreihe suchten, problematisch sein. Als kommunikativer Mensch, der auf Veränderungen ausgerichtet sei, sei dieser Prozess dennoch spannend und lebendig, denn er geniesse den Austausch mit anderen Studierenden. Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen ermöglichen ihm zugleich, wacher zu bleiben. Gerade diese Dynamik garantiere seines Erachtens Chancengleichheit, denn jeder Student und jede Studentin müsse sich ständig neu orientieren.

Allerdings empfindet er die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden bisweilen auch als anspruchsvoll. Die Motivation sinke, sobald Missverständnisse zwischen Studierenden und Dozierenden aufträten, gewisse Modulinhalte nicht besonders interessant seien oder die anderen Studierenden sich nicht an Gruppenaufträgen angemessen beteiligten. Diese Situation erschwere, die knappen Zeitressourcen, die zwischen Studium, Familie und Arbeit geteilt werden müssten, effizient zu nutzen.

C. Ferreira ist es bewusst, dass er von seinen Mitstudierenden als Student mit Migrationshintergrund wahrgenommen werde. Andererseits geniesse er das Privileg, aus einem Land zu kommen, das meist positiv konnotiert werde. So erfahre er in der Regel Akzeptanz und fühle sich stets willkommen. Für die Anderen verkörpere er nämlich Offenheit und Kommunikationsfähigkeit, Eigenschaften also, die mit seinem Herkunftsland assoziiert würden. Er gibt aber zu, dass andere migrantische Studierende, die eher introvertiert seien und die Sprache nicht gut beherrschten, anders wahrgenommen würden, was das Studium erschwere. Aus Gesprächen mit seinem Arbeitskollegen, der aus dem Balkan kommt, weiss C. Ferreira, dass auch im Berufsleben sich nicht alle Migrantinnen und Migranten in einer guten Lage befänden. So werde das Herkunftsland seines Kollegen praktisch nur negativ konnotiert, nämlich mit Gewalt, Streitereien und Konflikten. Er hält solche Konnotationen für

„(...) Vorurteile, die nicht bewusst ausgesprochen werden, aber sie werden gefühlt“ (Z. 477f.)

5.2.2 Problembereiche

Das Studium empfindet C. Ferreira als eine äusserst bürokratische Welt. In Bern, wo er zuvor studiert hat, sei das Studium viel einfacher und unkomplizierter gewesen. Eine Fülle an Reglementen, verschiedene Internetplattformen zum E-Learning, OLAT, Evento Web, viele E-Mails seitens der Modulleitenden erschwerten den Studienalltag, insbesondere für Studierende, die über eine andere Erstsprache als Deutsch verfügten. Er habe das Gefühl, „hängen zu bleiben“ resp. dauernd hinterher zu sein. Auch die Grundidee einzelner Module, die sich praktisch über das ganze Studium erstreckten, sei nicht ganz nachvollziehbar. Seines Erachtens seien die Studierenden, die ihre Vorbildung in der Schweiz absolviert hätten, viel besser für das Studium vorbereitet, verstünden schneller, wie das Studium resp. der Studienbetrieb funktioniere und könnten sich einfacher in den Hochschulstrukturen zurechtfinden. C. Ferreira ist es bewusst, dass er aus einem anderen Hochschulkontext kommt und die Mittelschule nicht in der Schweiz absolviert hat. Er ist jedoch nicht sicher, worin solche Unterschiede genau zu verorten seien. Denn möglicherweise kämen neben strukturellen auch kulturelle Aspekte in Betracht.

Er ist der Auffassung, dass seine schweizerischen Mitstudierenden die Lernprozesse nicht genau reflektierten, sie analysierten nicht gründlich deren Ergebnisse, gäben sich einfach zufrieden, wenn die Leistungsnachweise erbracht worden wären. Studierende mit Migrationshintergrund hingegen seien ständig gefordert, Veränderungs- und Optimierungsprozesse in Betracht zu ziehen, was auch Unsicherheiten mit sich bringe. So verdeutlicht er: „(...) immer am Herausfinden, am Organisieren, am Planen, sogar ohne es zu können (...)“ (Z. 568f.).

Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung müssten erschwerte Studienkonstellationen angehen, denn die zeitliche Bewältigung des Studiums stelle eine grosse Herausforderung dar. Er selber habe das Gefühl, ständig am Vorbereiten, Planen, Schreiben etc. zu sein und könne sich kaum Pausen leisten. Anstrengend seien ebenfalls die Gruppenarbeiten, da diese einen grossen Organisationsbedarf und Abklärungen benötigten, so bleibe ihm lediglich wenig Zeit zur Verschriftlichung der Arbeiten. Als Student mit Migrationshintergrund benötige er zudem mehr Aufwand, um die Studienaufgaben vorzubereiten. Auch die Prüfungsregeln seien nicht immer verständlich, denn die Erwartungen seien nicht immer explizit. Erfreulicherweise könne er auf die Unterstützung von Mitstudierenden zählen, so

beispielsweise bei der Ausführung der Theoriearbeit, was er sehr schätze. Auch an der Praxisstelle häuften sich die Pendenzen und die Erstellung eines Berichtes gestalte sich einiges zeitintensiver als bei seinen ArbeitskollegInnen. Die Sprache werde auch von anderen migrantischen Mitstudierenden als Erschwernis angesprochen, dies werfe einen Schatten auf die anderen Schwierigkeiten. Migrantische Studierende aus Deutschland befänden sich laut Herrn Ferreira in einer ganz anderen Situation, denn Sprachprobleme beträfen sie nicht.

5.2.3 Handlungs- und Unterstützungsbedarf

C. Ferreira hat sich aus zeitlichen Gründen entschieden, zunächst die Pflichtmodule zu besuchen, danach habe er vor, die Vertiefungsmodule zu belegen. Denn es sei ihm wichtig, keinen „(...) *Held [zu] spielen*“ (Z. 292), wie andere Studierende, die mehrere Vertiefungsmodule besuchten und damit äusserst überfordert seien. Um seinen Studienplan angemessen auszugestalten resp. Prioritäten zu setzen, hat er die Studienberatung in Anspruch genommen. Er schätzt die Möglichkeit, Unterstützung für die Ausgestaltung seiner Studienplanung zu erhalten. Obwohl ihm das Beratungsangebot seit Studienbeginn bekannt war, erachtete er es erst jetzt als angemessen, dieses zu beanspruchen. Aufgrund früherer Erfahrungen mit einer Ausbildung in Bern hat er zunächst gehofft, das Studium selbständig bewältigen zu können, was er in der folgenden Sequenz darlegt: „(...) *wenn man Schwierigkeiten hat, (...) will man ja auch nicht nachgeben, man will nicht zugeben, dass man Hilfe braucht, man will einfach selber machen*“ (Z. 505-508).

Auf die Frage hinsichtlich Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende mit Migrationshintergrund erachtet C. Ferreira einen zusätzlichen Einführungstag resp. eine Veranstaltung, an der spezifische Fragen geklärt werden könnten, als einen guten Lösungsansatz. Dies sei besonders am Anfang des Studiums wichtig, wenn der Informationsbedarf seitens der Studierenden besonders gross ausfalle. Für eine solche Veranstaltung hätte er sich gerne gemeldet.

5.3 Frau R. Lünger – „Vielfältigkeit ermöglicht den Studierenden, sich für etwas zu entscheiden, was ihnen am ehesten entspricht“

R. Lünger absolviert das Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung im vierten Semester am Standort Olten. Sie ist ledig und 25 Jahre alt. Während eines pädagogischen Praktikums hat sie die Entscheidung getroffen, Soziale Arbeit zu studieren. Da sie das

Gymnasium in einer Wohngruppe in einem Internat absolvierte, ist sie der Ansicht, über Eigenschaften zu verfügen, die im Umgang mit Menschen wichtig seien, demnach sei ihr die Auswahl der Studienrichtung einfach gefallen.

5.3.1 Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema

R. Lünger hat erst die Maturaprüfung ausserhalb des Internats absolviert, in der sie ihre Schulbildung durchlaufen hat. Deshalb sei sie teilweise unsicher und besorgt gewesen, ob sie das Studium, ihrer Meinung nach „(...) *den schwersten Teil* (...)“ (Z. 33) ihres Ausbildungswegs erfolgreich bewältigen würde. Zu ihrer positiven Überraschung erweise sich das Studium weniger anspruchsvoll als erwartet.

R. Lünger empfindet das Studium als vielfältig. Unterschiede seien vor allem hinsichtlich Motivation und Engagement der Studierenden festzustellen. Manche Studierende nähmen an den Vorlesungen lediglich am Anfang des Studiums teil, dann würden sie nur noch an Prüfungen erscheinen. Andere interessierten sich für das Studium und beteiligten sich aktiv mit Diskussionsbeiträgen an Lehrveranstaltungen. Wieder andere nähmen zwar immer am Unterricht teil, trauten sich jedoch nicht, Fragen zu stellen oder ihre Meinungen kundzutun. Einige kämen lediglich an Lehrveranstaltungen, die sie interessant fänden. Demnach seien die Einstellungen zum Studium äusserst divers. Eine weitere Dimension der Heterogenität im Studium stelle das Sprachniveau und die kommunikativen Kompetenzen der Studierenden dar. Studierende, die die Mittelschule und die Maturität abgeschlossen hätten, verfügten über symbolische Kompetenzen und könnten sich besser in Wort und Schrift ausdrücken. Sie hätten während der Vorbildung entsprechende Erfahrungen gemacht, eine Maturaarbeit schreiben und präsentieren müssen. Im Studium falle es diesen Studierenden deshalb leichter, wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen oder die Ergebnisse von Gruppenaufgaben vorzutragen. R. Lünger weist zugleich auf das breite Spektrum an Modulangeboten hin, die den Studierenden zur Verfügung stehen. Ihres Erachtens ist das Studium in Sozialer Arbeit sehr gut an die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden angepasst, jede Person könne etwas Passendes für sich finden. Fremdsprachige Studierende träfen im Studium auf Fragen und Unsicherheiten, besonders bei der Erstellung wissenschaftlicher Texte müssten sie viel mehr Aufwand als ihre deutschsprachigen Mitstudierenden erbringen. Sie könne sich in die Lage fremdsprachiger Studierender gut einfühlen, denn sie hat aufgrund ihrer Beeinträchtigung auch Formulierungsprobleme und ist deshalb auf eine individuelle Korrekturhilfe bei der Verschriftlichung von Texten angewiesen. Erfreulicherweise werde im Studium nicht nur auf Stil und Fehlerlosigkeit geachtet. Sie habe das Gefühl, Do-

zierende legten eher Wert auf inhaltliche Auseinandersetzungen, Interesse und Engagement der Studierenden.

5.3.2 Problembereiche

Wie bereits erwähnt, stellt die Bewältigung des Studiums für R. Lünger eine grosse Herausforderung dar. Sie ist hörbehindert, was Lernprozesse in gewisser Hinsicht erschwert. An einer Vorlesung kann sie lediglich rund einen Drittel der vermittelten Inhalte mitverfolgen. Sie betont jedoch, auf Unterstützung seitens Mitstudierender zählen zu können und gehört einer Gruppe an, in welcher sich Studierende gegenseitig unterstützen. Dadurch könne das Vertrauen untereinander aufgebaut und eine gewisse Offenheit entwickelt werden. Sie schätzt die Hilfsbereitschaft anderer Mitstudierender hoch ein, betont aber zugleich, dass nicht jede Person bereit und ungehemmt genug sei, Hilfeleistungen anbieten zu können.

Unterstützungsleistungen seitens der Dozierenden seien leider nicht immer vorhanden. Sie verweist auf eine Situation, als eine individuelle Anpassung ihres Leistungsnachweises erforderlich war. In einem Modul seien die Vorlesungsinhalte in Podcast-Format zugänglich gewesen, was für Studierende mit einer Hörbeeinträchtigung ein unüberwindbares Hindernis darstelle. Als sie bei den Dozierenden um traditionelle Vorlesungsunterlagen nachgefragt habe, hätte sie eine abschlägige Antwort erhalten. Diese Dozierenden seien nicht bereit gewesen, ihr die Veranstaltungsunterlagen in herkömmlicher Form zuzustellen. Folglich sei sie auf die Notizen ihrer Mitstudierenden angewiesen, was sie als Benachteiligung erlebt habe.

Eine unangenehme Erfahrung habe sie auch in einem anderem Modul gemacht, an dem eine Podiumsdiskussion als Leistungsnachweis vorgesehen war. R. Lünger ist es aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung nicht möglich, mehreren Personen gleichzeitig im Gespräch zu folgen. Zwar hätten die Modulverantwortlichen die Umstände berücksichtigt und ihr eine andere Form des Leistungsnachweises angeboten, dieses Angebot sei allerdings unverhältnismässig gewesen. Denn um das Modul zu bestehen, sollten die anderen Studierenden an der Diskussion teilnehmen, auch wenn nur mit geringen Diskussionsbeiträgen. Sie dagegen habe eine dreiseitige schriftliche Arbeit verfassen müssen. Insofern hätte sie sich mehr Fairness gewünscht.

Abgesehen von diesen Episoden habe sie bisher durchaus positive Erfahrungen im Studium gemacht. Besonders gut erinnere sie sich an Dozierende, die auf ihre Lage Rücksicht genommen und ihr vor der Lehrveranstaltung sämtliche Unterlagen zugestellt hätten. Dies habe ihr das Gefühl gegeben, akzeptiert und respektiert zu werden.

Für die Bewältigung des Studiums kann R. Lünger die Unterstützung einer Assistentin in Anspruch nehmen, die von der IV bezahlt wird. Diese „ältere Studentin“, die im Studium weiter fortgeschritten war, hat jeweils Modulleitende und Dozierende über ihre spezifische Situation informiert und ihr bei der Ausgestaltung ihrer Studienplanung zusammen mit der Studierendenberatung geholfen.

R. Lünger empfindet das Beratungsangebot im Rahmen des Bachelor-Studiums als zufriedenstellend. Sie habe dieses für spezifische Fragen zur Studienplanung beansprucht, für weitere Anliegen rund um das Studium bestehe ihrerseits kein Handlungsbedarf, sich an die Studierendenberatung zu wenden. Viel bessere Ergebnisse könne sie in direktem Kontakt mit Modulleitenden und Dozierenden erreichen, was sie in der folgenden Sequenz näher zum Ausdruck bringt:

„(...) die Dozierenden bieten sich ja auch immer wieder für Gespräche an. Man kann wirklich zu jeder Person gehen. Man geht eigentlich immer direkt zu den Dozierenden, wenn etwas ist. Darum braucht es eigentlich gar nicht so viele Beratungen. Und wenn es ein Problem in einem Modul gibt, geht man ja direkt zur Studienleitung.“ (Z. 279-283)

Im Kontakt mit der Studienleitung ziehe sie auch das direkte Gespräch vor. Als sie Schwierigkeiten gehabt hätte, die Vorlesungsunterlagen zu erhalten, habe sie unverzüglich die Studienleitung kontaktiert. Zwar habe das Gespräch eine gewisse Wirkung erzielt, jedoch hätte sie sich ergiebiger Unterstützung seitens der Studienleitung gewünscht. Idealerweise sollte die Studienleitung die Dozierenden dazu verpflichten, ihr jeweils die nötigen Unterlagen zur Verfügung zu stellen. Dazu äussert sie sich wie folgt:

„Auch die Studienleitung war ein bisschen vorsichtig, hat auch gesagt, ja, ich kann nicht garantieren, dass andere Dozierende ihre Unterlagen geben. Und ich hätte mir gewünscht, dass doch die Studienleitung sagt, doch wir schauen, dass Sie die Unterlagen von allen Dozierenden bekommen.“ (Z. 309-312).

5.3.3 Handlungs- und Unterstützungsbedarf

Ein Beratungsangebot, das möglicherweise erwünscht wäre, würde die Phase nach dem Studium beinhalten. Unterstützung hinsichtlich Praktika- und Arbeitsmöglichkeiten oder Bewerbungshilfen könnte bei den Studierenden und AbsolventInnen auf grosse Beliebtheit stossen. Ebenfalls gezielte Unterstützungsmöglichkeiten für beeinträchtigte Studierende, insbesondere für Hörbehinderte, stellten einen guten Ansatz dar. Sie hätte sich gerne gemeldet, wenn ein solches Angebot vorhanden gewesen wäre, um von Gruppenaustauschprozessen zu profitieren.

Individuelle Anpassungen der Leistungsnachweise seien ein kontroverses und schwerlösbares Problem, wofür es aus ihrer Perspektive keine eindeutige Lösung gebe. Einerseits fragt sie sich, ob Studierende, deren Lage nachteilig ist, von gewissen Erleichterungen profitieren könnten, was sie für ein faires Vorgehen hält.

„(...) wenn die Studierenden das Bedürfnis haben, nicht teilnehmen zu können, wegen Benachteiligung, dass die Dozierenden dann anpassen. Also zuvorkommen und eine andere Lösung finden. Dafür würde ich sofort plädieren, also das muss einfach sein. Weil nicht alle die gleichen Chancen haben.“ (Z. 361-365).

Auch wenn sie sich für Veränderungen und Anpassungen der Studienbedingungen für Studierende mit erschwerten Situationen, mit einer Beeinträchtigung oder mit Sprachhindernissen ausspricht, ist sie andererseits überzeugt, dass alle Studierenden gleich behandelt werden sollten, obwohl das Gleichheitsprinzip ihres Erachtens nicht einfach zu verwirklichen sei.

5.4 Herr C. Suter – „Die Idee der Nicht-Diskriminierung ist für die Hochschulkultur sehr wichtig“

C. Suter absolviert das Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung am Standort Basel, wobei er zugleich einzelne Module in Olten besucht. Zum Zeitpunkt des Interviews belegt er das fünfte Semester. Er ist 27 Jahre alt, ledig und wohnt im urbanen Basel. Sein Interesse für das Interview hat er durch den Hinweis in der Studierendenbefragung des Bachelor-Studiums bekundet.

5.4.1 Eigenes Verständnis, Erfahrungen und Einschätzungen zum Thema

C. Suter erlebt das Bachelor-Studium und seine Mitstudierenden als vielfältig. Seines Erachtens seien Unterschiede hinsichtlich familiärem oder kulturellem Hintergrund sowie verschiedene Anschauungen festzustellen. Eine weitere Dimension von Heterogenität im Studium stellten die Herkunftsgebiete der Studierenden dar. So kämen Studierende, die das Studium am Standort Olten absolvierten, eher aus ländlichen Regionen. Jene, die in Basel studierten, seien in Basel-Stadt wohnhaft und eher städtisch ausgerichtet. Dies beeinflusse ebenfalls die politischen Ansichten. C. Suter hat den Eindruck, dass Studierende aus Olten, insbesondere am Anfang des Studiums, im Vergleich zu den tendenziell eher links orientierten Studierenden aus Basel, eher konservativ seien. Solche Unterschiede manifestierten sich auch in Lehrveranstaltungen, so beispielsweise zum Thema „moderne Familienfor-

men“; diese Meinungsverschiedenheiten würden jedoch keine Konfliktsituationen verursachen. Im Studium seien zudem Altersunterschiede festzustellen, die Studienatmosphäre werde dadurch jedoch nicht beeinflusst. Verschiedenheit und Vielfalt werden im Studium nicht direkt thematisiert, die Unterschiede kämen eher in Gesprächen zum Vorschein, besonders in einzelnen Modulen, in denen die Persönlichkeit und Individualität der Studierenden im Fokus stünden.

C. Suter ist der Auffassung, dass die Hochschule für Soziale Arbeit grossen Wert auf Individualität legt. Es herrsche eine „pluralistische Kultur“, jede Anschauung sei willkommen, solange die Meinungsfreiheit des Anderen nicht beeinträchtigt oder eingegrenzt würde. „Absolute“ Anschauungen stellten hingegen eine grosse Herausforderung für die hochschulische Kultur dar. So ist C. Suter der Überzeugung, dass er mit seiner Gesinnung als überzeugter Christ auf Widerstand stösst.

Aufgrund seines Glaubens erlebt er im Studium vielfältige Reaktionen. Bei manchen Studierenden wecken seine Äusserungen Neugier und Diskussionsbedarf, die anderen regten sich darüber auf. Mit Letzteren habe er eine längere Auseinandersetzung geführt und dabei beobachtet, wie diese sich im Laufe des Gesprächs geärgert hätten und aggressiver geworden wären. Besonders schwierig für die anderen Studierenden sei seine Überzeugung, dass die Wahrheit, welche für ihn als Christ gilt, universelle Geltung habe.

Seine Haltung vertrete er auch im Unterricht. Während die Reaktion der Dozierenden auf Professionalität hindeute, würden seine Aussagen von seinen Mitstudierenden teilweise belächelt. Ihm sei bewusst, dass er mit solchen Äusserungen vorsichtig umgehen müsse.

C. Suter vertritt die Idee einer einzigen, für alle geltende Wahrheit und weiss, dass seine religiösen Äusserungen sehr provokativ wirken, jedoch könne er seinen Glauben nicht verleugnen. Er verstehe die Ängste seiner nicht gläubigen Mitstudierenden und halte es für normal, vor etwas Absolutem – sei es spirituell oder politisch – Bedenken zu haben. Deshalb könne er auch nachvollziehen, dass Gruppen, die eine absolute Position verträten, verstärkt in Frage gestellt würden. Damit solche Gruppen andere nicht unterdrücken könnten, habe der Pluralismus eine hohe Priorität. Er könne deshalb auch negative oder gar aggressive Reaktionen seiner KommilitonInnen gut verstehen. Denn mit seinen Aussagen rede er ins Leben seiner Mitstudierenden hinein:

„Also ich sage nicht einfach, für mich stimmt es so, sondern ich sag, ich wünsch dir, du hättest das auch. Und das ist natürlich das Zweite, das sehr unangenehm ist, weil man sich nicht so gerne ins Leben reden lässt.“ (Z. 970-973)

C. Suter ist mit seinen Überzeugungen nicht alleine. An der Hochschule studieren auch andere christliche Gläubige. Obwohl sie nicht oft im gleichen Modul anzutreffen seien, fühlten sie sich durch die Glaubensinhalte miteinander verbunden. Sie beten manchmal zusammen oder treffen sich auch in der Freizeit. Das gibt Herrn Suter ein Gemeinschaftsgefühl:

„Es ist so, wir sind, wir sind natürlich schon durch den Glauben, mhm, eigentlich eine starke Einheit (...).“ (Z. 1003f.)

Seiner Meinung nach geht die Hochschule sehr sensibel mit dem Thema „Chancengleichheit“ um. Die Dozierenden seien äusserst bemüht, keine Unterschiede zu machen. Bei Studierenden, die aus anderen Ländern kämen, stelle er fest, dass der Erfolg im Studium nicht von ihrem kulturellen Hintergrund abhängig gemacht werde. Sprachprobleme würden auch nicht thematisiert. Auch Studierende mit Behinderung habe er im Studium wahrgenommen. Seines Erachtens seien die Räumlichkeiten in Olten und Basel für sie gut zugänglich. Beeinträchtigungen könnten eher das Berufsleben erschweren, im Studium jedoch komme das nicht vor.

Die Idee der Nicht-Diskriminierung sei für die Hochschulkultur auch sehr wichtig. Das Thema werde oft in den Modulen aufgegriffen. Dozierende legten stets viel Wert auf das Prinzip der Nicht-Diskriminierung und versuchten, solche Maximen auch zu verwirklichen.

Im Studium seien jedoch auch verschiedene Kritikpunkte zu hören, welche einerseits organisatorische Belange beträfen, wie beispielweise unerwartete Raumänderungen oder kleine administrative Fehler. Die Fülle an Theorie und Literatur erschwerten andererseits den Studienalltag. Auch Unstimmigkeiten in einzelnen Modulen seien ein übliches Thema. Solche Problemstellungen seien am besten der Studierendenorganisation bekannt, die sich mit konkreten Anliegen der Studierenden befasst.

Die Schweizerische Politik stelle auch kein fremdes Thema im Studium dar. Laut C. Suter werde besonders über die Schweizerische Volkspartei diskutiert. Ihre Ansichten stünden in Konflikt mit der Haltung der Dozierenden an der Hochschule. Die SVP stosse auch bei den Studierenden nicht auf grosse Beliebtheit, denn diese werde gerne und offen kritisiert. Die Dozierenden erlaubten sich deshalb Randbemerkungen und einzelne Kommentare, seien aber mit offener Kritik eher zurückhaltend. Er fühle sich nicht betroffen, wenn Kritik hierzu ausgeübt werde. Dennoch vertrete er die Ansicht, dass diese kritische Position gegenüber der SVP in Diskrepanz zu den vertretenen Standpunkten stehe, denn diese sei tendenziös und einseitig. Die Partei gelte als undifferenziert, Stereotypen und Vorurteile verbreitend. Dies scheint C. Suter insofern paradox, da er - selbst wenn er nicht immer mit den SVP-

Parolen einverstanden sei, von sozial ausgerichteten und anti-diskriminierenden Studierenden Objektivität erwarte. Die Kritik seiner Mitstudierenden empfindet er allerdings zugleich als klischeehaft und vereinfachend. Die folgende Schilderung verdeutlicht diese Aussage:

„Ja, also wenn die SVP schubladisiert, dann kann man ihnen eigentlich keinen Vorwurf machen, weil sie je nach dem auch dazu steht, aber wenn man gerade gegen das Schubladieren ist und dann die SVP als schubladisierend schubladisiert, es ist eigentlich auch ein bisschen widersprüchlich. (...) Aber ich habe manchmal das Gefühl, es ist wie eine gewisse, so eine gewisse Blindheit da.“ (Z. 579 – 585)

5.4.2 Problembereiche

Lediglich einmal hat C. Suter das Gefühl gehabt, ausgegrenzt worden zu sein. Denn er habe erfahren, dass sich eine Dozentin in einer Lehrveranstaltung zu den gläubigen Studierenden geäußert habe. Sie sei der Auffassung gewesen, Studierende, die an eine einzige absolute Wahrheit glaubten, nicht zum Studium zugelassen werden sollten. Da diese Äusserung keine Diskussion unter den Studierenden ausgelöst habe, sei anzunehmen, dass dies Konsens sei. C. Suter fühlt sich jedoch keinesfalls aufgrund seines Glaubens verfolgt. Seines Erachtens sei diese Situation nicht so zu deuten, als ob die Mehrheit der Studierenden gegen ihn und die anderen gläubigen Studierenden gewesen wäre. Selbstmitleid sei ihm fremd. Ganz im Gegenteil, er würde gerne die anderen Studierenden für das Christentum gewinnen können.

C. Suters religiöse Ansichten beeinflussen in gewisser Hinsicht auch Gruppenaufgaben. Kleine Täuschungen, wie die Nennung im Protokoll der Namen jener Gruppenteilnehmenden, die in Wirklichkeit nicht anwesend waren, falle der Mehrheit der Studierenden leicht. Er dagegen stehe vor dem grossen Problem des Gewissenskonflikts. Zwar würde er sich gerne loyal gegenüber anderen Mitstudierenden verhalten, dennoch habe er moralische Prinzipien, denen er sich verpflichtet fühle. Diese Einstellung, die er zu Beginn jeder Gruppenarbeit offen kommuniziere, werde meist problemlos akzeptiert. Viel mehr Konflikte verursachten Personen, die sich an den Gruppenaufträgen nicht genügend engagierten oder unzuverlässig seien. Er habe jedoch Glück gehabt, meistens in ziemlich motivierten Gruppenkonstellationen mitgewirkt zu haben.

5.4.3 Handlungs- und Unterstützungsbedarf

Beratungs- und Unterstützungsangebote sind C. Suter gut bekannt. Er weiss, dass sowohl bei organisatorischen Fragen rund um die Module als auch für persönliche Probleme der Studierenden eine Beratungsstelle zur Verfügung steht. Die Studierendenorganisation resp. die Fachschaft ist ihm ebenso gut bekannt, bei welcher die Anliegen der Studierenden eingereicht und besprochen werden können. Er selber habe bereits die Studienberatung in Anspruch genommen. Zwar sei er nicht angemessen beraten worden, dennoch habe er daraus keine Folgen zu tragen und sei mit der daraus resultierenden Situation zufrieden. Er kenne dazu zwei weitere Studierende, die ebenso nicht optimal beraten worden seien, dennoch wurde auch in diesen Fällen eine passende Lösung gefunden.

Das Unterstützungssystem an der HSA betrachtet er als vorteilhaft. Neben der Studienberatung seien auch die Leitung des Bachelor-Studiums sowie die Studierendenorganisation gut zugänglich und stünden – falls erforderlich – für ein Gespräch zur Verfügung. Zudem seien alle wichtigen Studieninformationen in schriftlicher Form übersichtlich vorhanden. Seines Erachtens gebe es genügend Unterstützungsmöglichkeiten; Studierende müssten sich allerdings zutrauen, diese in Anspruch zu nehmen. Es sei jedoch eine Frage der Selbstkompetenz, eigene Bedürfnisse mitzuteilen und entsprechende Hilfe anzufragen.

Rassismus und Diskriminierung würden in den verschiedenen Modulen intensiv behandelt. C. Suter fragt sich jedoch, ob nicht zu sensibel mit solchen Themengebieten umgegangen werde. Denn er habe den Eindruck, Problemkonstellationen würden häufig auf Rassismus zurückgeführt, auch wenn die entsprechenden Zusammenhänge nicht immer deutlich dadurch erläutert werden könnten.

Das Thema Chancengleichheit und Gender wecke in ihm ebenfalls Zweifel. Zwar schätze er die Möglichkeit, sich Kenntnisse über verschiedene geschichtliche Zusammenhänge anzueignen, frage sich jedoch zugleich, ob Frauen in der Schweiz wirklich benachteiligt würden. Denn er habe viele Erfahrungen mit Leuten aus anderen Ländern gemacht. Die Situation in der Schweiz könne allerdings damit nicht verglichen werden. Was die Lohndifferenz zwischen den Geschlechtern in der Schweiz angehe, nehme er zwar eine anhaltende Ungleichheit wahr, habe allerdings niemals eine Frau getroffen, die sich darüber beklagt habe. Er sei deshalb der Ansicht, dass solche Problemstellungen heutzutage überbetont würden.

5.5 Zwischenfazit – Transversale Aspekte

Das Studium der Sozialen Arbeit an der HSA gestaltet sich u.a. hinsichtlich Studienmodus, Standort und curricularen sowie pädagogisch-fachlichen Ansätzen und Angeboten verschiedenartig und weitreichend. Dementsprechend bilden Studierende der Sozialen Arbeit keine homogene Zusammensetzung. Folglich ist es ein Anliegen vorliegender Studie, Studierende mit unterschiedlichen Merkmalen und Voraussetzungen zu berücksichtigen. Die je zehn weiblichen und männlichen befragten Studierenden widerspiegeln in den Erzählungen verschiedene gesellschaftliche Konstellationen, (Denk-)Strukturen, Werthaltungen und eigene Präferenzen resp. Interessenslagen; verweisen auf organisationale Prozesse und dualistische gesellschaftspolitische Diskurse sowie Machtkonstellationen, so beispielsweise entlang von Behinderung resp. Beeinträchtigung, Alters- oder Migrationsfragen. Trotz der Deutungsunschärfe der „Vielfalt der Definitionen von Vielfalt“ (Iber/Virtbauer 2008: 21) und der Gefahr, Mehrdimensionalitäten innerhalb der einzelnen Kategorien sowie deren entsprechenden Interdependenzen nicht gebührend zu berücksichtigen, lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden – mit wenigen Ausnahmen – die Bewältigung des Studiums als grosse Herausforderung empfinden. Insbesondere für Studierende mit unterschiedlichen resp. ungleichartigen Lebensentwürfen, beispielsweise solche, die die studienbegleitende Praxisausbildung absolvieren, familiäre Verpflichtungen haben und/oder alleinerziehende Eltern sind; Studierende mit Migrationshintergrund oder Studierende mit einer Beeinträchtigung verweisen auf Mehrfachbelastungen sowie Spannungsverhältnisse, welche sie im Studium auszubalancieren resp. zu überwinden haben. So lässt sich aus den präsentierten Falldarstellungen ableiten, dass die Ausgangslage der Studierenden sich je nach biographischen Ressourcen und lebensweltlichen Konstellationen unterschiedlich gestaltet. Obwohl sie auf heterogene resp. ungleiche Lebensentwürfe und Bedingungen von sich selbst sowie von anderen Studierenden hinweisen und für eine anerkennende Praxis von Vielfalt und die damit verbundenen Verschiedenheiten eintreten, konstruieren sie sich durch die Markierung von Differenzen resp. Prozessen der Fremd- und Selbstzuschreibungen als anders und reproduzieren zugleich binäre Konstruktionslogiken entlang von Kategorien wie Jung und Alt, Mehrheit – Minderheit, ländlich-traditionell – urban resp. Einheimische – MigrantInnen und weiteren inneren oder äusseren Merkmalen, welche hierarchische Verhältnisse im Kontext des Studiums verfestigen. So weisen ältere Studierende auf fehlende Lebens- und Berufserfahrungen von jüngeren Studierenden hin und zweifeln, ob diese den Herausforderungen der Praxisausbildung gewachsen seien. Folglich wird ihnen u.a. aufgrund ihres Alters weniger Eigenständigkeit, Verlässlichkeit, Disziplin und Effizienz attestiert. Studierende, die die studienbegleitende Praxisausbildung absolvieren, grenzen sich

gegenüber Vollzeit-Studierenden ab, einheimische gegenüber Studierenden mit Migrationshintergrund und umgekehrt. Solche Verschiedenheiten resp. Ungleichheitswertigkeiten manifestieren sich besonders in direkten Lernarrangements resp. in kollektiven Gruppenprozessen, welche eher als „erzwungene und konkurrierende Konstellationen“ resp. als „Konfliktfelder“ denn als Reflexions- und Austauschgefässe betrachtet, in denen explizite oder subtile Formen von Ausschlussprozessen erfahren werden. Dadurch wird verdeutlicht, „dass (...) Diversitätsdimensionen entlang von Grunddualismen angeordnet sind (...)“ (Breinbauer 2008: 73). Zwar erscheinen diese Grunddualismen zunächst als komplementär, de facto sind sie jedoch hierarchisch verwiesen. Denn dabei fungiert eine Dimension in der Regel als Norm, während die andere Seite als Abweichung gilt (ibid.), was insbesondere die Erzählungen von K. Karber, C. Ferreira und R. Lünger verdeutlichen. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise die Aussage von C. Ferreira verortet werden, der das Studium von jungen Schweizern und Schweizerinnen mit Mittelschulabschluss geprägt sieht, dabei von Normalitätsvorstellungen an der Hochschule ausgeht und zugleich auf Erfahrungen des „Anders-Seins“ und als Minderheitszugehöriger verweist. Als Repräsentant eines „fröhlichen, strahlend offenen und extrovertierten lateinamerikanischen Landes“ (Z. 465ff.) fühlt er sich – auch aufgrund seines früheren Studiums und seiner Kommunikationsfähigkeit – in einer Sonderposition, wodurch er sich von anderen Studierenden mit Migrationshintergrund abgrenzt, gleichzeitig aber auf Hierarchisierungen innerhalb der Dimension Migration resp. nationaler Zugehörigkeit hinweist. Dennoch thematisiert er nicht nur Überreglementierungen und fehlende Kommunikationssystematiken entlang der verschiedenen Instanzen und Module des Bachelor-Studiums, sondern veranschaulicht – als älterer Student der studienbegleiteten Praxisausbildung mit familiären Verpflichtungen und Migrationshintergrund – besondere Anstrengungen betreffend Organisationsbedarf und Abklärungen der Aufgaben innerhalb der Gruppenarbeiten sowie seinen sprachlichen Mehraufwand. Trotz Unterstützung seiner Mitstudierenden stellt die Sprache für C. Ferreira eine stark zu überwindende Hürde dar. De facto befindet sich C. Ferreira in einer – im Bachelor-Studium – unterrepräsentierten Gruppe, denn von 1'188 Studierenden beträgt der Anteil an Studierenden mit einem ausländischem Studienberechtigungsausweis lediglich 7.3 Prozent.¹⁴ Berechtigt ist hierbei die Frage nach den Ursachen für diese Unterrepräsentanz von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Hochschule sowie nach adäquaten Bedingungen für ein erfolgreiches Studium (vgl. Discher/Plösser 2010). Da die Sprache häufig als Beweis für fachliche Kompetenz, soziale Anerkennung und Zugehörigkeit fungiert, wird deutlich, dass hierarchische Zugehörigkeiten entlang von Sprachkenntnissen verhandelt werden, dies obwohl

¹⁴ Stand immatrikulierter Studierender an der HSA – gemäss Angaben der Ausbildungsadministration Standort Olten im November 2012.

Normalitätsvorstellungen, „(...) die Sprache der Mehrheitsgesellschaft perfekt zu beherrschen“, sich als „irrigte Vorstellungen“ erweisen (ibid.: 9f.). Denn „in einer monokulturellen Sprachordnung, in der weder sprachliche Pluralitäten noch auf Normalisierung abzielende sprachliche Bemühungen hinreichend (an-)erkannt werden, machen Studierende mit Migrationshintergrund zwangsläufig die Erfahrung fehlender Wirksamkeit und fehlender Mitgliedschaft“ (ibid.: 10). Folglich vermögen Sprachdiskurse, Machtverhältnisse zu stabilisieren, was Studierende mit Migrationshintergrund mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besonders betrifft.

Auch K. Karber als politisch-bewusste und emanzipierte alleinerziehende Mutter und Studentin stösst auf Diskriminierungen seitens gläubiger Mitstudierender, da sie ihren geschlechtsspezifischen Vorstellungen und religiösen Weltanschauungen nicht entspricht. Deshalb problematisiert sie die absoluten Ansichten christlich-gläubiger Studierender und verweist auf ethische Fragen im Zusammenhang mit deren fehlender Akzeptanz gegenüber vielfältigen Lebensentwürfen ihrer Mitstudierenden sowie hinsichtlich Vereinbarkeit absoluter Positionen mit ethischen und fachlichen Grundsätzen und Pflichten angehender Sozialarbeitenden.

Und obwohl P. Lünger als Studentin mit einer Hörbeeinträchtigung das Studium im Allgemeinen positiv erfährt, kann sie sich aufgrund eigener Erfahrungen mit Studierenden mit Migrationshintergrund hinsichtlich sprachlicher und kommunikativer Anforderungen solidarisieren. Dies auch in Anbetracht eigener schwieriger Erfahrungen aufgrund fehlender Regeln, was den Umgang mit Behinderung und Beeinträchtigung im Studium und insbesondere bezüglich angemessener Kompensationsleistungen im Prüfungswesen anbelangt.

Auch wenn Differenz und Ungleichheit in den Geistes- und Sozialwissenschaften kein „Modethema“ postmoderner Gesellschaften darstellt, ist die Auseinandersetzung damit „zu einem zentralen Thema philosophischer, kulturwissenschaftlicher, soziologischer oder psychologischer Diskurse“ (Kleve 2001: 1) geworden. Die Thematisierung von Differenz, Ungleichheit und Anerkennung ist in der Sozialen Arbeit sowohl in der theoretischen und analytischen als auch in der professionellen Praxis konstitutiv. Auf mehreren Ebenen erfolgen Auseinandersetzungen rund um die Frage nach der Darstellung und der Gestaltung menschlicher Vielfalt. Es ist unbestreitbar, dass „Differenz und Umgang mit Differenz (...) sowohl aufgrund des sozialarbeiterischen Bezugs auf Gerechtigkeit, Klassenlage und gesellschaftliche Teilhabe- und Teilnahmemöglichkeiten von Gruppen [Einzelpersonen, Familien, Gemeinwesen] als auch in den professionellen Interaktionen (...) bedeutsam (wird)“ (Heite 2010: 193, Hinzufügung durch die Verf.). Zwar stellen wissenschafts- und professionstheoretische Diskurse rund um soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Differenzierungs-

und Ausschlussprozesse sowie auch gerechtigkeits- und anerkennungstheoretische Ansätze zentrale curriculare Themenfelder des Bachelor-Studiums dar, allerdings geht aus den Erfahrungen der befragten Studierenden hervor, dass der Fokus solcher inhaltlicher Auseinandersetzungen in der Regel auf die Adressatinnen und Adressaten sowie auf institutionelle und organisationale Kontexte der Sozialen Arbeit ausgerichtet sind. Studierende der Hochschule selber stehen dabei selten im Blickfeld. Herausforderungen, die im Zusammenhang mit Vielfalt und Diversität im Studium stehen sowie Ungleichheitsdimensionen, die die Situation einzelner Studierender betreffen, wie beispielsweise Behinderung resp. Beeinträchtigung, Alter, Migration, sexuelle Orientierung werden im Studium nicht explizit aufgegriffen. Zwar verdeutlichen die im Rahmen der Interviews artikulierten Erfahrungen der Studierenden gleichzeitig, dass die Hochschule mit Flexibilität, Unterstützungs- und Beratungsangeboten auf die Anliegen und Bedürfnisse der Studierenden eingeht, was ihrerseits hoch geschätzt wird. Dennoch verweisen die Erfahrungen der Studierenden darauf, dass Regeln und Systematiken, die lebensweltliche Diversität und Vielfalt im Curriculum sowie im hochschulischen Kontext gezielt angehen und Studierende mit unterschiedlichen Bedürfnissen sowie Diskriminierungserfahrungen entsprechend berücksichtigen, weitgehend fehlen. Einzelne Studierende unterstreichen zwar, dass Grundsätze der Nicht-Diskriminierung für die Hochschulkultur ein äusserst wichtiges Anliegen darstellen. So legen die Studienleitung als auch Dozierende grossen Wert auf eine pluralistische Hochschulkultur und bemühen sich, solche Grundsätze zu verwirklichen. Allerdings lässt sich aus den Daten ableiten, dass trotz „Diversity-Politik“ der FHNW vom 31.10.2011 sowie den „Grundsätzen des Umgangs mit Diversität in der Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW“ vom 14.12.2011/19.01.2012 eine programmatische Strategie zur Gestaltung von Vielfalt und Diversität und folglich zur Umsetzung der erwähnten Grundsätze an der Hochschule sowie im Studium noch nicht vorliegt. Denn Vielfalt kann keinesfalls Selbstzweck darstellen und sollte in den institutionellen Kontext der Hochschule eingebunden sein.

Vor dem Hintergrund der Sichtweisen und Erfahrungen der porträtierten Studierenden werden die hier herauskristallisierten Annahmen anhand ergänzender Perspektiven in den nachfolgenden Ausführungen weiter verfolgt resp. überprüft.

6 Einschätzungen und Erfahrungen der befragten Studierenden zur „Vielfalt der Verschiedenheiten“

Ausgehend von den forschungsleitenden Fragen fokussieren die folgenden Ausführungen die Einschätzungen und Erfahrungen der befragten Studierenden zu den Diversitätsdimensionen und folglich zur „Vielfalt der Verschiedenheiten“ im Studienkontext. Dabei sollen insbesondere die seitens der Studierenden thematisierten Problemfelder und damit verbundene Benachteiligungs- und Ungleichheitserfahrungen sowie der spezifische Handlungs- und Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Gestaltung von Diversität im Bachelor-Studium näher beleuchtet werden.

6.1 Diversitätsdimensionen im Fokus – Problemperspektiven auf ein komplexes Phänomen

Das Hochschulstudium stellt Studierende vor grosse Herausforderungen. Für diejenigen, deren lebensweltlichen Konstellationen besondere Merkmale aufweisen und dadurch den Normalitätserwartungen der Mehrheitsgesellschaft nicht entsprechen, sind diese Herausforderungen ungleich grösser. Die daraus entstehenden Probleme akzentuieren sich, wie die Aussagen der Befragten verdeutlichen, insbesondere in den ersten zwei Semestern, in denen es den Studierenden generell schwerfällt, sich im Hochschulbetrieb zu orientieren resp. im breiten Spektrum von Angeboten und Anforderungen zurechtzufinden und den neuen Ansprüchen – sowohl intellektuell als auch organisatorisch – zu genügen. Anhand der Analyse der 20 durchgeführten Interviews lassen sich verschiedene Problembereiche herauskristallisieren, in denen aufgrund differierender lebensweltlicher Zusammenhänge Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung stattfinden. Vielfalt und Heterogenität wird von den befragten Studierenden hauptsächlich entlang folgender sechs Dimensionen thematisiert: Behinderung resp. Beeinträchtigung, Migration resp. Sprache, Alter, Studienmodus, Religion und sexuelle Orientierung. Diese Dimensionen überschneiden sich in den Erzählungen, so dass in der alltagsweltlichen Realität der Befragten zwei oder gar drei Dimensionen als fundamental erachtet werden können. Das bedeutet zugleich, dass sich Zugehörigkeitskategorien je nach aktuellen Schwierigkeiten und Wirklichkeitsbezügen verschieben und auftretenden Spannungsverhältnissen, Dominanzstrukturen oder gar Exklusionsprozessen Mehrfachdimensionen zugrunde liegen können. Ohne solche Mehrfachbelastungen und Interdependenzen aus den Augen zu verlieren, soll im Folgenden anhand der dargelegten Erfahrungen der befragten Studierenden auf die sich abzeichnenden Problemfelder eingegangen werden. Dabei gilt es zu betonen, dass die Virulenz resp. Relevanz der

hierzu identifizierten Problembereiche von den Studierenden sehr unterschiedlich eingeschätzt werden: Während beispielsweise C. Studer versichert, sie habe *„noch nie irgendwo festgestellt, dass jemand am Schluss alleine dasteht“* (Z. 683f.) oder auch B. Hätinger der Meinung ist, *„dass die Chancengleichheit wirklich (...) gut wahrgenommen werde“* (Z. 263), erzählt C. Çiçek von subtilen, aber auch expliziten Ausgrenzungserfahrungen insbesondere im Zusammenhang mit Gruppenarbeiten, worauf in den folgenden Ausführungen näher eingegangen wird.

Die Dimension **Behinderung resp. Beeinträchtigung** wird von den Studierenden anhand meist konkreter Bedürfnisse diskutiert, was folgende Interviewsequenz näher illustriert:

„Ja, genau, dort, wenn sie jetzt dort noch bei der Treppe eine Linie ziehen würden, grad vor dem Tritt, dann würde ich die Unterschiede zwischen den Tritten sehen und so, also das sind so Kleinigkeiten (...). Oder dass Zimmernummern grösser angeschrieben wären, dass ich nicht irgendwie so nah vorne dranstehen muss, damit ich sehe (...).“ (Z. 419-423).

Diese Benachteiligungserfahrungen beziehen sich meist auf strukturelle Probleme oder auf fehlende infrastrukturelle Erleichterungen, welche einen gleichberechtigten Zugang für alle Studierenden an der Hochschule beeinträchtigen oder gar verhindern. So schildert B. Hätinger seine Erfahrungen mit den auf OLAT zugestellten Textbeiträgen in den verschiedenen Modulräumen als unsystematisch, was auf didaktische Normalitätsvorstellungen seitens der Dozierenden sowie auf die „Körperversessenheit“ der lebensweltlichen Relevanz von „disability“ (vgl. Waldschmidt 2007: 123) im Studium verweist:

„Sicher, etwas mit dem ich oft Mühe habe, also dass diese Texte, die auf OLAT gestellt werden, nicht so die Qualität haben für mich, weil sie aus einem dicken Buch heraus kopiert wurden oder weil es eine alte Kopie ist, die gescannt wurde oder dass sie mit Leuchtstift oder Lineal Sachen unterstrichen haben und da fällt meine Sprachausgabe darüber, wenn halt irgendetwas am Text verändert worden ist. Das war sicher etwas, womit ich immer mal wieder ein bisschen Mühe hatte.“ (Z. 444-451)

C. Studer, die selbst leicht hörbeeinträchtigt ist, verweist zudem, sich auf einen sehbehinderten Kollegen beziehend, auf den Energiemehraufwand, den körperlich beeinträchtigte Studierende aufbringen müssen, um die Anforderungen des Studiums bewältigen zu können:

„Und er ist aber, glaube ich, einfach immer wieder im Gespräch und meldet das und hat sehr viel Energie auch, immer wieder hinzugehen und das halt anzumelden und zu sagen: 'Hey, funktioniert nicht, ich brauche das anders.' Aber es braucht schon auch etwas Energie dann in so Situationen.“ (Z. 1227-1231)

Ganz konkret empfindet sie es als Benachteiligung, dass beispielsweise in Olten nicht die ganze Modulauswahl zur Verfügung steht, weil für Studierende mit mobiler Beeinträchtigung der Aufwand des Ortswechsels resp. der Angewöhnung an eine andere Infrastruktur zu gross sei. Sie nimmt dazu nochmals Bezug auf ihren sehbehinderten Kollegen:

„(Name), der sehbehindert ist, der einfach sagt, dass dieser Aufwand, mich auch noch an Basel zu gewöhnen und mich dort wieder zurechtzufinden ist mir definitiv zu gross, geht nicht, das schaff ich nicht.“ (Z.1259-1262)

Die Differenzkategorie **Migration resp. nationale Herkunft** wird insbesondere im Zusammenhang mit Sprachschwierigkeiten seitens migrantischer Studierender mit anderen Erstsprachekompetenzen als Deutsch thematisiert. Verschiedene Interviewsequenzen unterstreichen, dass sprachliche Einschränkungen ein grosses Hindernis für die betroffenen Studierenden darstellen. Trotz starkem Selbstbewusstsein berichtet beispielsweise S. Gökdal über Asymmetrie- und Benachteiligungserfahrungen aufgrund der Sprache sowie über ihre Bemühungen, den sprachlichen Anforderungen im Studium zu genügen:

„Aber sprachlich fühle ich mich immer wieder mhm, benachteiligt gegenüber den anderen. Wenn ich eine Arbeit schreibe (...), aber in der Klasse nicht, ich kann frei reden, diskutieren, das habe ich persönlich entwickelt, ich schäme mich nicht, wenn ich Fehler mache, weil das gehört zu mir. Aber bei den schriftlichen Prüfungen oder Aufgaben, da muss ich immer wieder, bei Prüfungen nicht, aber bei der Arbeiten muss ich es vorher zu jemandem geben, sprachlich, die sprachliche Korrekturen zu machen.“ (Z. 91-97)

Da die Sprache im Kontext von Migration häufig als Unterscheidungs- resp. Distinktionsmerkmal fungiert, werden sprachliche Schwierigkeiten – insbesondere in monolingual ausgerichteten Bildungsinstitutionen – als Problemfeld resp. „als mangelnde fachliche Kompetenz oder ‚Dummheit‘ bewertet“ (Discher/Plösser 2010: 9). Demnach verdeutlicht C. Çiçek in folgender Interviewpassage ihre Erfahrungen von prekärer Zugehörigkeit im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit:

„(...) aber im ersten Semester war ziemlich schwierig für mich wegen der sprachlichen Kompetenzen und wir haben viele Texte bekommen, das war nicht einfach für mich zum Lesen. Abgesehen davon, ja, habe ich mich oft, ja, allein gefühlt.“ (Z. 40-44)

Das Konflikt- und Distinktionsfeld **Sprache** wird zusätzlich durch das Schweizerdeutsche akzentuiert, denn es wird von Studierenden mit anderen Erstsprachekompetenzen als Deutsch erwartet, dass sie Deutsch beherrschen und zugleich die Schweizer Dialekte verstehen, was für sie eine besondere Herausforderung darstellt. So erwarten sie zugleich, dass ihre Schweizer Mitstudierenden ihnen sprachlich entgegenkommen und sich in der

Kommunikation mit ihnen auf Hochdeutsch ausdrücken. Immer wieder aufs Neue auf die hochdeutsche Kommunikation zu pochen, beschreiben die befragten Studierenden nicht deutscher Erstsprache als demotivierend und unbefriedigend, oder mit den Worten von C. Çiçek:

„Und die anderen Studenten waren nicht mit Bereitschaft und sie haben immer miteinander Schweizerdeutsch gesprochen, obwohl sie wissen, dass ich nicht Schweizerdeutsch verstehe, das war ziemlich schwierig für mich.“ (Z. 50-53)

Auch T. Tunc gibt seinem Unbehagen diesbezüglich Ausdruck:

„Ich habe eine (...) Bekannte, die auch türkischstämmig ist und die versteht kein Dialekt, kein Schweizerdeutsch und darum hat sie mir gesagt, also als wir darüber gesprochen haben, hat sie mir gesagt, ja, ich muss immer die Studierenden darauf aufmerksam machen und so, dann ist es auch so unangenehm, so unangenehm, weil du bist dann immer derjenige, der immer mhm (...), der auffällig ist oder der danach keinen Namen hat, der Türke oder die Türkin und so wird man dann benannt, weil man ist dann auffällig und (...) ja, das ist auch dann ((schnalzt)), aber wie, wie das gelöst werden muss, weiss ich auch nicht.“ (Z. 312-321)

Im Fokus dabei steht nicht nur die sprachliche Kommunikation, die zweifellos eine Schlüsselfunktion einnimmt, ermöglicht sie doch Kontakte und Zugehörigkeit, sondern damit verbunden sind auch Differenzverhältnisse, die Denkmuster, ideelle und symbolische Vorstellungen oder konkrete Ausbildungsstrukturen betreffen.

So weist T. Tunç darauf hin, dass er anfänglich all seine Verständigungsschwierigkeiten auf seine mangelnden Sprachkenntnisse zurückgeführt habe, dann habe er jedoch lernen müssen, dass es die Denkweise einiger Dozierender gewesen sei, die er einfach nicht verstanden habe. Ebenso seien gewisse Unterrichtsmethoden, beispielsweise die Reflexion und Dokumentation der Entwicklung eigener professioneller Kompetenzen über den Studienverlauf hinweg im Rahmen des Moduls „Studentisches Portfolio“, für ihn völlig neu gewesen. Seine Ausführungen deuten ebenso auf die tief greifende Verunsicherung hin, welche mit sprachlichen und symbolischen Kommunikationsbarrieren einhergeht.

„(...) aber danach gab es zwei Dozierende, die, die ich im Normalfall (...) nicht, ja also wirklich nicht verstehe (...), weil sie für mich zu kompliziert denken. Oder ich denke einfach, oder ((lacht)) unkompliziert, weiss ich nicht. (...) also ich hab vieles natürlich verstanden, aber es war das Gefühl bezüglich dem Sprachmangel habe ich, musste ich überwinden, deswegen fühlte ich mich manchmal also nicht verstanden, ob es wirklich so war oder nicht, weiss ich nicht, ehm, ja.“ (Z. 87-90 u. 59-62)

Gerade aber der Bereich Migration zeigt deutlich die Spannungsbreite entlang von Schwierigkeiten und Ressourcenorientierung der betreffenden Studierenden auf. Während nämlich die Studierenden mit Migrationshintergrund dokumentieren, wie sie aufgrund ihrer lebensweltlichen Verschiedenheiten mit Hindernissen und Barrieren zu kämpfen haben, bezeugen sie gleichzeitig, dass sie auch Vorteile hinsichtlich persönlicher Reife, kulturellen Wissens und Sozialkompetenzen daraus ziehen und ihre Andersartigkeit als Ressource verstehen. C. Çiçek fasst diesen Ansatz sehr treffend in folgender Aussage zusammen:

„(...) deswegen fühl ich mich natürlich benachteiligt, aber ich finde es eine Chance für andere Studenten, dass wir auch als Ausländer in diesem Studium sind, weil sie auch eine Chance haben, sich mit dieser Realität auseinanderzusetzen, aber leider sehe ich kein Interesse. Ja, wir, wir haben eine andere Kultur und andere Erlebnisse. Ich habe einen Flüchtlingshintergrund und sie könnten von mir und ich von ihnen viel lernen. Sie werden sowieso nach der Ausbildung mit Migranten oder mit Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten. Und deshalb finde ich eine Chance für sie und natürlich auch für mich, dass ich hier bin.“ (Z. 245-254)

Die Erfahrungen von migrantischen Studierenden mit anderer Erstsprache als Deutsch veranschaulichen, dass sie – trotz Zwei- oder Mehrsprachigkeit und internationalen biographischen Ressourcen – als „Migrationsandere“¹⁵ (Mecheril 2010: 17) konnotiert werden. Und dies, obwohl Migration im Diskurs der Moderne mit all ihren sozialen, geographischen, räumlichen, ökonomischen, kulturellen und anderen Dimensionen als positiv beschrieben wird. So wird beispielsweise in Europa, aber auch in so genannten Schwellenländern, die Mobilität von Wirtschafts- und Bildungs- resp. „Wissenseliten“ (Lutz 2009: 8) stark gefördert. Doch haben Migrationsprozesse in den westlichen Ländern – wie Lutz feststellt – ebenso eine Kehrseite. Diese zeigt sich in der „Zurückweisung der Mobilität von Frauen, Männern und Kindern, die aus Armuts- und Kriegsregionen stammen (ibid.). In diesen Kontext können die segregierenden Erfahrungen gestellt werden, die einige Studierende mit Migrationshintergrund – so C. Çiçek – thematisieren. Denn die fehlende Auseinandersetzung mit Migrationsphänomenen sowie die Nicht-Beachtung der biographischen Ressourcen von Studierenden mit Migrationshintergrund können nicht nur als Charakteristikum der Mehrheitsgesellschaft betrachtet werden, sondern prägen ebenso den Studienkontext.

¹⁵ Paul Mecheril (2010:17) verweist mit dem Begriff „Migrationsandere“ darauf, dass Differenzen entlang der binären Konstruktionslogik „Migrant und Nicht-Migrant“ nicht per se existieren, sondern als relationales Phänomen im Kontext der Migrationsgesellschaft zu deuten sind (vgl. dazu auch Discher/Plösser 2010: 4). „Der Terminus ‚Migrationsandere‘ soll nun zum einen die mit dieser Relation einhergehende Festschreibung und Pauschalisierung deutlich anzeigen und zum anderen zur Reflexion des Konstruktionsprozesses von Andersheit auffordern.“ (ibid).

Rund um die Diversitätsdimension **Alter** werden u.a. verschiedenartige Arbeitsweisen, Qualitätsansprüche und Lebenserfahrungen thematisiert. Das Hierarchiegefälle ist in diesem Bereich weniger klar, denn obwohl sich ältere Studierende als eine Minderheit wahrnehmen und sich ihre lebensweltlichen Bedingungen von derjenigen der Mehrheit unterscheiden, verfügen sie genau aufgrund ihrer differierenden Biografien über einen Erfahrungsvorsprung, den sie auch zu nutzen wissen. Sie sind beispielsweise bereits in der Berufswelt integriert und haben sich dadurch verschiedene Kenntnisse und Kompetenzen angeeignet, haben teilweise familiäre Verpflichtungen und/oder bereits früher eine andere Ausbildung absolviert. Dieser Erfahrungsvorsprung sowie verschiedene Verpflichtungen ermöglichen es ihnen, ihre zeitlichen Ressourcen angemessen zu organisieren¹⁶, den hochschulischen Anforderungen mit anderen Kriterien zu begegnen und eine weiter reichende Vision hinsichtlich künftigen Berufsleben zu entwickeln. Aus den Daten lässt sich hinsichtlich der Thematisierung der Dimension Alter allerdings auch ein gewisses Unbehagen gegenüber der jüngeren Studierendengeneration konstatieren, welcher fehlende Eigenverantwortung, mangelnde Lebenserfahrung, teilweise aber auch ungenügendes Interesse und unsolidarisches Sozialverhalten vorgeworfen wird, was zugleich auf Abgrenzungsstrategien entlang binärer und pauschaler Konstruktionslogiken seitens älterer Studierender verweist. Folgende Interviewsequenzen von P. Bühlmann und S. Hürlimann unterstreichen diesen Sachverhalt:

„Und ich habe einfach gemerkt so mit meinen jüngeren Mitstudierenden, die jetzt zwischen zwanzig und fünfundzwanzig sind, da geht es einfach um belegen, durchziehen um möglichst schnell abzuschliessen.“ (Z. 153-156)

„(...) und da hört man dann schon, dass gerade Jüngere, so (...) sich recht versuchen zu etablieren und das "böxlet dänn huure sträng (...)." (Z. 447f.)

Diese negativen Einflüsse und Reibungsflächen würden sich auch auf das eigene Studium auswirken, wird mehrheitlich von Studierenden älterer Jahrgänge angemerkt.

Die biographischen Ressourcen und das kulturelle Kapital (Bourdieu 1997) jüngerer Studierender werden allerdings nicht nur seitens ihrer älteren Mitstudierenden in Frage gestellt, denn A. Montebello greift im Folgenden eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten zu Praxisstellen für jüngere Studierende auf und verdeutlicht somit, dass auch das Alter im Studium als Motiv für Ausschlussprozesse und verwehrte soziale Anerkennung fungieren kann:

¹⁶ Dies obwohl die Vereinbarkeit von Beruf resp. Studium und Familie in der Schweiz nach wie vor eine grosse Herausforderung darstellt (vgl. Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF 2009).

„Und sonst Barrieren ist in Bezug auf die Praktika, dass halt, dadurch, dass sehr viele jetzt so jung die Ausbildung machen, es gibt viele (...), Praxisstellen, die sagen unter fünfundzwanzig nehmen wir niemanden.“ (Z. 350-353)

Nicht zwingend, jedoch in vielen Fällen ist der **Studienmodus** mit der Diversitätsdimension Alter verschränkt. Die Fremd- und Selbstzuschreibungen, die entlang dieser Dimensionen definiert werden, weisen Ähnlichkeiten auf. So sehen sich Studierende, die die studienbegleitende Praxisausbildung absolvieren, einer grossen Mehrfachbelastung ausgesetzt. Im Gegensatz zu den Vollzeitstudierenden tragen sie zusätzlich berufliche Verantwortung und müssen zu einem effizienteren Zeit- und Energiemanagement befähigt sein.

B. Hätinger, der das Studium zunächst im Teilzeit- und nun im Vollzeit-Modus absolviert, zeigt sich empathisch und unterstreicht diese Mehrfachbelastung, so macht er dadurch auf die verstärkten Anstrengungen aufmerksam, die Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung auf sich nehmen müssen, um den vielseitigen Anforderungen des Studiums und der Praxisstelle zu genügen:

„(...) und die, die es berufsbegleitend machen, die haben die Belastung von der Arbeit und die Belastung von der Schule und dort ist sicher ein grosser Unterschied und vielleicht kann man dort sagen, ist die Gleichberechtigung nicht ganz gegeben, weil die in Vollzeit einfach mehr Zeit haben, um sich auf Prüfungen vorzubereiten und wirklich den Druck der Arbeit nicht haben.“ (494-499)

Die Interviews von C. Çiçek und S. Hürlimann dokumentieren allerdings, dass je nach Studienkonstellation die Studierenden von verstärkter Überforderung betroffen sein können.

Eine weitere Diversitätsdimension stellt **sexuelle Orientierung** dar. Diese wurde jedoch nur von wenigen der befragten Studierenden als solche wahrgenommen, obwohl mehrere gleichgeschlechtliche Studierende in der Studie berücksichtigt wurden. Einzelne Studierende beschreiben negative Erfahrungen, die sie in der Auseinandersetzung mit christlichen Studierenden rund um dieses Thema gemacht haben. Wieder andere thematisieren vielfältige Studienkonstellationen und verweisen darauf, dass sie zwar akzeptiert werden, ohne jedoch die Frage der Gleichgeschlechtlichkeit ins Blickfeld zu stellen. M. Rüell geht zwar davon aus, dass Chancengleichheit im Studium gegeben sei, dennoch beklagt sie sich beispielsweise über die Äusserungen von Mitstudierenden in einer elektronischen Modulplattform, Homosexualität sei moralisch nicht vertretbar und stellt fest, dass der zuständige Mentor nicht in die Diskussion eingegriffen habe und dieser Angriff somit keine Beachtung gefunden habe:

„Und dort ist einfach nichts passiert, also wir haben diesen Leistungsnachweis abgeschlossen und es ist nichts passiert. Kein Gespräch gesucht, nichts.“ (Z. 179ff.)

Hingegen betont sie, sie habe sich später durch die entsprechende Stellungnahme der Hochschule resp. durch die Veröffentlichung der „Grundsätze des Umgangs mit Diversität in der Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW“ gestärkt gefühlt, was auf die Positionierung der Hochschule zugunsten Minderheitszugehöriger hinweist.

Während in den bisherig beschriebenen Problemkonstellationen die Diversitätsdimensionen durch Selbst- und Fremdzuschreibung meist eine Norm resp. die Abweichung davon bedeuten, sind die Zuschreibungskategorien rund um das Thema **Religion** vielfältiger. So streicht beispielsweise G. Gökdal heraus, dass sie sich als Türkin und Atheistin oft gegen die Fremdzuschreibung Muslimin wehren muss. Religion ist ein emotional hoch befrachtetes Thema und auf die Existenz differenter Gruppierungen wird besonders sensibel reagiert. A. Montebello meint dazu, dass die Unterscheidung zwischen Christen oder Nicht-Christen der einzig existierende Gesinnungskonflikt an der Hochschule sei, und P. Bühlmann erzählt von einem Mitstudenten, der sich bei einer Gelegenheit missioniert gefühlt habe, selber habe er allerdings nie solche Erfahrungen gemacht. Das Interview mit K. Karber macht deutlich, dass religiöse Differenzen auch Spannungen bezüglich geschlechtsspezifischer Vorstellungen oder sexueller Orientierung implizieren.

Die anhand dieser verschiedenen Problemkonstellationen dargestellten lebensweltlichen Differenzen manifestieren sich insbesondere, wie bereits erwähnt, in Gruppenprozessen resp. kollektiven Lernarrangements. Übergreifend lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden die Gruppenarbeiten als besonders konfliktreich, schwierig und aufreibend betrachten. Subtile oder explizite Exklusionsprozesse werden bei Gruppenarbeiten besonders deutlich. Sowohl C. Çiçek als auch E. Arslan schildern Schwierigkeiten bzw. eine gewisse Isolation bei der Gruppenbildung, wenn diese nicht von den Dozierenden bestimmt wird. C. Çiçek weist zudem auf subtile Ausschlussmechanismen hin, die beispielsweise auf einer gewissen Mimik resp. non-verbalen Sprache, dem Nicht-Ernstnehmen oder der Verwendung des Schweizer Dialekts gründen. Aber auch kontrastierende Weltanschauungen, religiöse Ansichten und allgemeine Lebenserfahrungen beeinflussen die Bearbeitung der gestellten Aufgaben und treffen so in den Gruppen besonders hart aufeinander. Dazu veranschaulicht B. Hätinger:

„Was ich immer sehr mühsam empfunden habe, sind Gruppenarbeitern, weil ich doch so, glaub, eher zu den Älteren gehöre im Studium und halt auch aus einer Art Welt komme, oder eine Arbeitserfahrung mitbringe, die sehr (...) man hält sich an Termine. Man ist ver-

bindlich, man, man hat einen hohen Qualitätsanspruch und da merk ich einfach, ich treff mich selten dann mit meinen Teammitgliedern (...).“ (Z. 88-93)

Nicht nur die Gruppenarbeiten werden von den befragten Studierenden als Konfliktfeld dargestellt, sondern auch – allerdings in geringerem Ausmass – die Praktika. Wiederum sind Sprachkompetenzen ein zentraler Punkt, an dem sich Schwierigkeiten kristallisieren.

Dazu erklärt S. Gökdal:

„Eine Praxisstelle zu finden, glaube ich, haben wir einige schon Schwierigkeiten gehabt, ich auch. (...) aber bei dem Praktikum ich hab mir sehr viel Mühe gegeben, ich konnte den Dialekt nicht verstehen, vielleicht das war Problem, ich musste immer (während zwei Jahren?) auf Dialekt kommunizieren mit den Mädchen und mit dem, mit meinen Arbeitskollegen.“ (Z. 399f. u. 688-691)

Ein weiteres identifizierbares Problemfeld, welches in den nachfolgenden Ausführungen entlang der Frage nach konkretem Handlungs- und Unterstützungsbedarf dargelegt werden soll, stellen die konkreten Prüfungssituationen dar.

6.2 Überlegungen zu einer Anti-Diskriminierungs-Haltung im Bachelor-Studium

Obwohl die befragten Studierenden der Hochschule generell ein gutes Zeugnis ausstellen und mehrheitlich eine weitgehende Zufriedenheit mit den bestehenden Angeboten manifestieren, kann in der Interviewanalyse ein gewisser Handlungs- und Unterstützungsbedarf hinsichtlich den erwähnten Problembereichen und Konfliktfeldern entlang der beschriebenen Diversitätsdimensionen herauskristallisiert werden. Die Gestaltung von Vielfalt kann sich nicht nur auf die Einführung punktueller Verbesserungen beschränken, sondern meint eine Haltung zu konstruieren, welche „das Prinzip der anerkannten Gleichwertigkeit mit demjenigen der anerkannten Verschiedenheit verbindet“ (Hoffmann 1999, zit. in: Schroer 2006: 1) und diese Haltung im Rahmen einer pluralistischen Hochschulkultur programmatisch – und somit produktiv – umsetzt. Verschiedentlich wird in den Gesprächen von den Studierenden betont, dass die Hochschule durchaus eine differenzsensible Perspektive vertritt und die Dozierenden mit grosser Offenheit auf lebensweltliche Besonderheiten reagieren. So legt B. Hätinger dar, wie es aufgrund seiner Sehbehinderung immer wieder zu Schwierigkeiten komme, aber:

„(...) grundsätzlich, Chancengleichheit (...) nein, ich glaube, sie machen viel dafür, dass, mhm, und ich merke auch, dass die Dozierenden bereit sind, mir entgegenzukommen und mhm, ich glaub, das nehmen sie wirklich gut wahr, also das ist wirklich (...).“ (Z. 299-302)

Auch C. Studer ist der Ansicht, dass gerade bei Prüfungen den Studierenden mit körperlicher Beeinträchtigung in verschiedener Hinsicht entgegengekommen wird. Wenn es bei ihr einmal nicht geklappt habe, habe sie auf den Mentor zurückgegriffen, der sie dann sehr effektiv unterstützt habe. Man müsse eben immer wieder fighten, meint sie. Ebenfalls positive Eindrücke berichtet S. Hürlimann hinsichtlich eines von ihm durchlittenen Burnouts. Allerdings werden auch gegensätzliche Erfahrungen geschildert. So beklagt R. Lünger mangelnde Unterstützungsleistungen seitens der Dozierenden und C. Çiçek fühlt sich von der Studienleitung nicht verstanden, obwohl sie ihre Überforderung mehrfach schriftlich dargelegt habe. Die gegensätzlichen Erfahrungen, die die Studierenden zum Ausdruck bringen, weisen darauf hin, dass der anerkennende Umgang mit Vielfalt und Heterogenität trotz vielseitiger Bemühungen und hochschulischen Grundsätzen immer wieder von einzelnen Personen resp. deren Kompetenzen im Umgang mit von den Normen abweichenden alltagsweltlichen Realitäten abhängig ist.

Während einige Studierende offen bezweifeln, dass die Hochschule bezüglich der auftretenden Probleme Lösungen erbringen oder mehr Unterstützung leisten kann, vertreten andere die Ansicht, dass rund um unterschiedliche lebensweltliche Konstellationen bereits genug getan werde. Zudem könne die Hochschule nicht auf jedes Begehren eingehen. Wieder von anderen werden ganz konkrete Bedürfnisse formuliert sowie auch entsprechende Vorschläge zur Verbesserung der Gestaltung von Diversität gemacht.

Von Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, wird hauptsächlich sprachliche Unterstützung bei schriftlichen Arbeiten und vermehrte Flexibilität hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks und der Zeitlimiten in Prüfungssituationen erwünscht. In diesem Zusammenhang wird wieder auf den Schweizer Dialekt als Erschwernis in der sprachlichen Verständigung verwiesen. C. Çiçek fasst dieses Anliegen in folgende Worte:

„Was kann sein, zum Beispiel im ersten Semester könnten Dozenten, Dozentinnen eine Bemerkung machen, dass die ausländischen Studenten auch unter uns sind und deshalb sie sollten, ehm, in den Gruppen auch Hochdeutsch, Standarddeutsch sprechen. Ehm ja, solche Sachen, kann es sein, dass sie auch richtig wahrnehmen, dass sie das so machen sollten. (...) das ist eine persönliche Bitte oder so. Vielleicht eine Bemerkung von Dozenten, Dozentinnen kann, kann veranlassen, dass sie darauf, wie sagt man, aufpassen oder so. (Z. 579-587)

Verschiedentlich wird mehr Information gewünscht, generell oder spezifisch für Studierende mit Migrationshintergrund. Konkrete Ideen betreffen weiter die Schaffung einer Online-Bibliothek, welche sehbeeinträchtigten Studierenden Zugang zu digitalisierten Büchern verschaffen könnte. B. Hätinger denkt an ein Credit-Point-System zur Aufbesserung der stu-

dienbegleitenden Praxisausbildung – im Sinne der Anerkennung des Mehraufwands der Studierenden – gegenüber dem Vollzeitstudium und A. Montebello meint, es wäre interessant – besonders an einer Hochschule für Soziale Arbeit – einen Sozialarbeiter für studentische Belange anzustellen. M. Rüell vertritt die Ansicht, dass es wünschenswert wäre, sensible Themenbereiche, wie beispielsweise sexuelle Orientierung, vertieft im Studium anzugehen. Im Austausch und der dadurch angeregten Selbstreflexion, so ist sie überzeugt, könnten auch die eigenen Ressourcen der Studierenden genützt werden.

Eigene Ressourcen zu nutzen ist ein sich wiederholendes Thema, beispielsweise meinen mehrere Befragte, dass Netzwerke unter den Studierenden geschaffen werden sollten, welche nicht nur dem Fachaustausch, sondern auch der persönlichen Unterstützung dienen. In eine ähnliche Richtung zielt die Schaffung eines Mentoring-Programms unter den Studierenden selbst, wobei es darum gehen soll, gezielt Informationen weiterzugeben oder auch sprachliche Unterstützung zu leisten. Ebenso wird die Stärkung der Fachschaft thematisiert, um im Rahmen studentischer Initiative den Benachteiligungen und Hindernissen entgegenzuwirken, welche sich aufgrund der differenten alltagsweltlichen Konstellationen ergeben.

Das dem Umgang mit Vielfalt immanente Spannungsverhältnis von Gleichstellung und Differenzanerkennung wird in vielen Gesprächen von den Studierenden thematisiert. So schildert C. Çiçek:

„(...) zum Beispiel nach der Prüfung bin ich zu Frau (Name) gegangen und ich habe gefragt, ob sie uns noch zehn Minuten geben könnte, oder ich hab (...) nicht so direkt gefragt, aber ich hab gesagt, dass ich langsam schreibe und deshalb hab ich nicht alle Fragen beantwortet, fertiggemacht und sie hat gesagt, dass sie, dass sie alle gleich behandeln müsse. Und danach habe ich, hab ich gedacht, ja, es gibt auch positive Diskriminierung.“ (Z. 415-421)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Studierenden die bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangebote weitgehend kennen und schätzen; diese können jedoch nicht alle Bedürfnisse abdecken, welche durch die vielschichtigen Herausforderungen an die Hochschule gestellt werden. Obwohl von den Dozierenden weitgehend mit viel Verständnis, Offenheit und Flexibilität auf die unterschiedlichen Bedürfnisse eingegangen wird, die aus den unterschiedlichen lebensweltlichen Konstellationen resultieren, fehlt es an Regeln und Systematiken, welche eine anerkennende Praxis von Vielfalt fördern und es erlauben würden, die Kompetenzen in Gestaltung und Umgang von Vielfalt und Diversität sowohl seitens der Dozierenden als auch seitens der Studierenden auszubauen.

Teil IV: Schlussbetrachtungen

7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die theoretischen Grundlagen veranschaulichen die Komplexität, das breite Spektrum sowie die Deutungsunschärfe der „Vielfalt der Definitionen von Vielfalt“ (Iber/Virtbauer 2008: 21) und folglich die unterschiedlichen Deutungszugänge zu Vielfalt und Diversität im Bildungskontext. Obwohl das Thema „Diversity“ im Bildungsbereich zunehmend an Relevanz gewinnt, lässt sich mit Rekurs auf Breinbauer (2008: 69) festhalten, dass die Pädagogik sich in dieser Hinsicht „auf unsicherem Terrain“ befindet. Damit weist sie darauf hin, dass es nach wie vor unklar ist, welches Verständnis „Diversity“ genau zugrunde liegt und wie pädagogisch mit „Diversity“ umzugehen ist (vgl. *ibid.*). So ist die Rede von Diversity, Diversität, Vielfalt, Heterogenität, Pluralität, Differenz, Verschiedenheit etc. Solche Konzepte verweisen auf unterschiedliche theoretische Ansätze und Perspektiven rund um Prozesse historischer, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen und (Aus-)Differenzierung der Gesellschaft sowie auf Spannungsverhältnisse von gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusskriterien und strukturellen Machtasymmetrien resp. von Dominanz- und Unterordnungsstrukturen zwischen Menschengruppen (vgl. Bruchhagen 2008: 83 sowie Klinger/Knapp/Sauer 2007). Trotz unterschiedlicher Terminologie lässt sich die Auseinandersetzung mit Differenzierungs- und Hierarchisierungsprozessen in verschiedenen, nicht nur in aktuellen Diskurszusammenhängen feststellen. Einige Beispiele hierzu sind: die soziologische resp. sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit *sozialer Ungleichheit*; ethische, theologische und auch ökonomische Diskurse rund um *(Un-)Gleichheit und Gerechtigkeit*; philosophische Ansätze der Universalismuskritik, aber auch *cultural studies*, die Prozesse der *Gleichheit, Vielfalt und Pluralität* fokussieren sowie Diskurse der Frauenbewegung, der feministischen Wissenschaft und der *gender studies*, die *Gleichheit und Differenz, gender und diversity* ins Blickfeld rücken (vgl. Bruchhagen 2008: 84).

Ausgehend von den forschungsleitenden Fragen und der theoretischen Auseinandersetzung lässt sich aus der Datenanalyse festhalten, dass das Studium für diejenigen Studierenden, die in ihren lebensweltlichen Konstellationen besondere Merkmale und Bedingungen aufweisen, eine ungleich grosse Herausforderung darstellt. Insbesondere während den ersten zwei Semestern bekunden die befragten Studierenden generell grosse Schwierigkeiten, sich im Hochschulkontext zu orientieren und dabei das breite und vielschichtige Spektrum an Angeboten und intellektuellen sowie organisatorischen Anforderungen und die eigenen Ansprüche auszubalancieren.

Entlang der sechs folgenden Diversitätsdimensionen, anhand derer ihre Einschätzungen und Erfahrungszusammenhänge sichtbar werden, thematisieren sie Problemfelder und damit verbunden auch Spannungsverhältnisse sowie Handlungsfelder entlang von Behinderung und Beeinträchtigung, Migration resp. Sprache, Alter, Religion, sexuelle Orientierung und teilweise in Verschränkung mit der Dimension Alter auch der Studienmodi, wobei zu betonen ist, dass diese Dimensionen je nach Zugehörigkeitskategorien Verschränkungen und Verschiebungen erfahren. Abgesehen von der Erzählung von K. Karber, die auf die Verwobenheit von religiösen Differenzen mit geschlechtsspezifischen und emanzipatorischen Vorstellungen oder sexueller Orientierung verweist sowie auf die erschwerte Vereinbarkeit von Familie und Studium lassen sich aus den gewonnenen Ergebnissen keine weiteren besonderen Ausprägungen hinsichtlich der Kategorie **Geschlecht** ableiten. Das mag damit zusammenhängen, dass das Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit nach wie vor eine frauenspezifische Konnotation aufweist. Denn an der HSA studieren mit 73.5 % mehrheitlich Frauen.¹⁷ Zudem sind Ansätze und Theorien der *gender studies* sowie Gleichstellungsanliegen auch wichtige curriculare Themenbereiche. Trotz der differenzierten Perspektive der befragten Studierenden im Hinblick auf eigene differierende lebensweltliche Verhältnisse sowie auf solche ihrer Mitstudierenden und daraus entstehende Herausforderungen im Kontext des Studiums, lassen sich Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung sowie Ein- und Ausschlussmechanismen festhalten. Diese verweisen auf dualistische Konstruktionen von Zugehörigkeit sowie zugleich auf die Notwendigkeit der gezielten Auseinandersetzung mit Vielfalt und Heterogenität im Studium.

Aus dieser Perspektive können die Ergebnisse entlang der thematisierten Dimensionen wie folgt zusammenfassend umrissen werden: **Behinderung resp. Beeinträchtigung** wird von den Studierenden insbesondere entlang (infra-)struktureller Probleme und damit verbunden mit fehlenden entsprechenden Erleichterungen aufgegriffen, welche den Studienalltag erschweren. Auch ihrer Situation entsprechend werden inadäquate Prüfungsmethoden oder Leistungsnachweise – wie die von R. Lünger erwähnte Podiumsdiskussion oder von S. Hüter angesprochene Multiple Choice-Prüfungen (Z. 495-499) – als unangemessen und kompensationsnotwendig (sog. Nachteilsausgleiche) erachtet. Die Thematisierung fehlender adäquater Infrastrukturen für beeinträchtigte Studierende veranschaulicht in den Worten von Waldschmidt (2007: 119) auf Foucault referierend die „Macht der Normalität“, womit auf Normierungs- und Normalisierungsprozesse hingewiesen wird und im Kontext des Studiums schlussfolgernd die Notwendigkeit verdeutlicht, solche Grenzziehungen entlang von

¹⁷ Gemäss Angaben der Ausbildungsadministration waren im November 2012 313 Studenten und 875 Studentinnen immatrikuliert.

körperlicher „Normalität“ und „Abweichung“ in Frage zu stellen und auf diese Weise „(Nicht-)Behinderung‘ neu zu denken“ (ibid.).

Eine weitere in den Daten artikulierte Dimension stellt **Migration und nationale Herkunft** dar. Dieses wird insbesondere in Zusammenhang mit Deutsch als Zweitsprache thematisiert sowie mit Anstrengungen seitens migrantischer Studierender, den sprachlichen Hürden zu genügen. Denn einerseits wird von ihnen erwartet, dass sie die Schriftsprache und folglich Hochdeutsch beherrschen und gleichzeitig die Schweizer Dialekte verstehen, was sie als herausfordernd und teilweise ausgrenzend erleben. Zumal die Sprache im Kontext von Migration häufig als Unterscheidungs- resp. Distinktionsmerkmal fungiert, lassen die Erzählungen hierzu hierarchische Zugehörigkeiten entlang von Sprachkenntnissen erkennen. So verdeutlichen Studierende mit Migrationshintergrund explizite oder subtile Formen von Ausgrenzungen im Kontext des Bachelor-Studiums, welche insbesondere in Gruppenprozessen zum Ausdruck kommen. Wie bereits erwähnt, werden heterogene Lebenswelten auch im Kontext der Sozialen Arbeit eher als Konfliktquelle denn als Ressource gedeutet. Die Daten zeigen, dass die Erfahrungen und Ressourcen migrantischer Studierender nicht als solche ausgelegt werden und sie eher von Differenzmarkierungen entlang des Grunddualismus „Einheimische – MigrantInnen“ bzw. als „Migrationsandere“ charakterisiert werden.

Von den befragten Studierenden wird **Alter** als weitere Diversitätsdimension bezeichnet. So erleben sich ältere Studierende als Minderheit und grenzen sich vornehmlich entlang binärer Konstruktionslogiken gegenüber jüngeren Studierenden ab, denen fehlende Eigenverantwortung, mangelnde Lebenserfahrung oder auch ungenügendes Interesse zugeschrieben wird. In der Tat scheint die Kategorie Alter im Studium als Motiv für hierarchische Prozesse und verwehrte soziale Anerkennung zu wirken, denn auch jüngere Studierende weisen auf Vorurteile hin, womit sie sich insbesondere bei der Suche eines Praxisausbildungsplatzes konfrontiert sehen. Ältere Studierende, die die studienbegleitende Praxisausbildung absolvieren, thematisieren Mehrfachbelastungen, die aus den Anforderungen des Studiums, der Praxisausbildung sowie auch aufgrund von familiären Verpflichtungen hervorgehen und besondere Anstrengungen hinsichtlich Zeit- und Energiemanagement sowie Organisation erfordert. Dadurch wird zugleich auf die Verschränkung des **Studienmodus** mit der Dimension Alter verwiesen.

Spannungsverhältnisse entlang der Diversitätskategorie **Religion** manifestieren sich beispielsweise hinsichtlich Gesinnungskonflikten, **geschlechtsspezifischen Vorstellungen** oder **sexueller Orientierung** und treten insbesondere in Gruppenkonstellationen auf, wel-

che von den Studierenden explizit eher als „Konfliktfelder“ denn als Reflexions- und Austauschgefäße erfahren werden.

Die besondere Herausforderung zur Gestaltung eines diversitätsgerechten Studiums dürfte darin liegen, angesichts der Vielfalt dieser unterschiedlichen Diversitätsdimensionen eine Strategie resp. konkrete Formen der Umsetzung zu erarbeiten, die über Normalisierungsprozesse hinausgehen und normative sowie strukturell hervorgebrachte Differenzmarkierungen aufgreift, die die Lebensbedingungen von Menschen prägen. Denn die Fokussierung auf bestimmte Differenzdimensionen resp. Personengruppen und folglich die Subdisziplinbildung (Interkulturelle Pädagogik, Alterspädagogik, Integrationspädagogik etc.) wird aufgrund des Zuordnungscharakters dieser Personengruppen u.a. von KritikerInnen der Interkulturellen Erziehungswissenschaft in Frage gestellt (vgl. Breinbauer 2008: 70). Demnach werden in der Literatur Lösungsansätze diskutiert, die „über den Begriff der Anerkennung des Anderen (...) führt, diesen aus seiner umgangssprachlichen Formlosigkeit heraus führt und auf seine Leistungsfähigkeit als ethisch-moralische Kategorie, und das heisst auch, auf seine impliziten Voraussetzungen prüft. Die Besonderheit dieses Vorschlages liegt darin, dass die Auseinandersetzung mit der Andersheit und Fremdheit des Anderen nicht durch Assimilation verharmlost werden kann. In der Konsequenz könnte ‚Diversity‘ das Identitätsdenken schwächen, indem Identitätspositionen relativiert und zugleich durch Identitäts-Vervielfältigung gestärkt werden (...)“ (ibid.). Ein solcher Ansatz dürfte es ermöglichen, Vielfalt und Diversität im Kontext des Bachelor-Studiums über Normalitätsvorstellungen und Identitätsfixierungen hinweg zu betrachten und folglich aus einer kritischen resp. offeneren Perspektive anzugehen.

Zur Gestaltung von Vielfalt und Diversität im Bachelor-Studium lassen sich aus den Daten verschiedene Empfehlungen ableiten, die im Folgenden referiert werden. Dabei ist zu beachten, dass diese Empfehlungen hauptsächlich auf allgemeiner Ebene verortet werden. Denn eine Umsetzung in die Praxis bedarf letztlich deren spezifischen Ausarbeitung und Konkretisierung, welche die jeweiligen Vielfalt- und Diversitätsdimensionen in einzelne (praxisgebundene) Handlungsfelder überführen. Dabei müsste beispielsweise eine Analyse der bestehenden Strukturen dahingehend vorgenommen werden, inwiefern diese durch einzelne konkrete Massnahmen diversitätsgerechter gestaltet werden könnten. Die vorliegende Studie kann eine Beschreibung dieser praktischen Handlungsschritte nicht leisten.

Als erste Empfehlung wird deshalb die Einsetzung einer Arbeitsgruppe erachtet, welche anhand der Ergebnisse vorliegender Studie sowie der folgenden generellen Empfehlungen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten prüft und erarbeitet. Ziel dieser Arbeitsgruppe wäre,

diversitätsgerechte Massnahmen für das Bachelor-Studium zu entwickeln. Hierbei wäre es erforderlich, spezifische und bedürfnisgerechte Massnahmen zu prüfen, wie beispielsweise:

- Zugänglichkeit der verschiedenen Modulunterlagen, Einrichtung einer Datenbank mit digitalisierter Literatur sowie die Anpassung der Raumbedingungen für Studierende mit einer Beeinträchtigung
- Für Studierende mit Migrationshintergrund ist zu prüfen, ob die Einrichtung von Mentoring-Programmen resp. Peer-Tutoring oder ähnliche Unterstützungsmöglichkeiten sich als adäquate und sinnvolle Massnahme erweisen
- Unterstützung der Studierenden bei der Kinder- oder Angehörigenbetreuung, auch durch die Möglichkeit von individuellen Arbeiten statt Gruppenarbeiten

Als weitere generelle und zentrale Empfehlung kann die Erarbeitung einer Strategie zur Umsetzung der "Grundsätze des Umgangs mit Diversität in der Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW" vom 14.12.2011/19.01.2012 betrachtet werden, welche Richtlinien aufstellt, die die verschiedenen lebensweltlichen Bedingungen der Studierenden berücksichtigt, wie z. Bsp. Behinderung und Beeinträchtigung, Migration und Sprache, Alter. Dazu sind Kompensationsmöglichkeiten (so genannter Nachteilsausgleich) für Studierende mit Beeinträchtigung, oder anderer Erstsprachekompetenz als Deutsch im Studium zu berücksichtigen.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Vielfalt und Diversität als Querschnittsthemen im Curriculum des Bachelor-Studiums zu verankern sowie auf unterschiedlichen Ebenen wie beispielsweise Studienleitung, Lehrendenkonferenz, Studierendenberatung, Fachschaft, Einführungstage usw. anzugehen. Somit soll die Anerkennung von Diversität als Querschnittsaufgabe als Ziel der Ausbildung in Sozialer Arbeit gelten (vgl. Schröer 2006) und insgesamt eine Kultur der Partizipation gefördert werden. Dazu ist die Sensibilisierung der Mitarbeitenden der HSA, der Lehrbeauftragten, MentorInnen etc. erforderlich, mit dem Ziel, Beratungsangebote, Begleitung von Studierenden sowie die Lehre diversitätsgerecht zu gestalten. Im Vordergrund dabei sollen in erster Linie ressourcenorientierte – anstatt defizitorientierte – Ansätze stehen. In diesem Zusammenhang sind die Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit zu beachten, nämlich „(...) eine Reproduktion der Mechanismen der Herabwürdigung, Stigmatisierung, Diskriminierung und des Ausschlusses von Menschen in ihrer Praxis zu verhindern und einen Umgang mit Diversität zu pflegen, der von Akzeptanz und Bestärkung geprägt ist (...).“ ("Grundsätze des Umgangs mit Diversität in der Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW" vom 14.12.2011/19.01.2012: 1).

8 Quellenverzeichnis

- Allemann-Ghionda, Cristina (2006). Differenz und Ungleichheit – verkannte Herausforderungen für Bildungsinstitutionen? In: Tanner, Albert; Badertscher, Hans; Holzer, Rita; Schindler, Andreas; Streckeisen, Ursula (Hrsg.) (2006). Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, S. 17- 28.
- Andresen, Sünne; Koreuber; Mechthild (2009). Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar. Eine Einführung. In: Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild; Lüdke, Dorothea (Hrsg.) (2009). Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden, S. 19- 33.
- Bourdieu, Pierre (1997). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg.
- Breinbauer, Ines M. (2008). Pädagogik auf unsicherem Terrain: Die Vielfalt der Differenzen und die Unsicherheit über Weg und Ziel ihrer Bearbeitung als Herausforderung für Diversity-Pädagogik. In: Iber, Karoline; Virtbauer, Birgit (Hrsg.). Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen, S. 69-81.
- Bruchhagen, Verena (2008). Managing Gender & Diversity: Eine kritische Gestaltungsperspektive für den Profit und Non-Profit-Bereich. In: Iber, Karoline; Virtbauer, Birgit (Hrsg.). Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen, S. 83-92.
- Discher; Kerstin; Plösser, Melanie (2010). Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel. Ergebnisbericht. URL: http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht_fertig1.doc.pdf [Zugriffsdatum: 26.10.2012].
- Diversity-Politik FHNW vom 31.10.2011.
- Döge, Peter (2004). Managing Diversity – Von der Antidiskriminierung zur produktiven Gestaltung von Vielfalt. In: Theorien und Praxis der Sozialen Arbeit. Nr. 3, S. 11f.
- Döge, Peter (2008). Von der Antidiskriminierung zum Diversity-Management. Ein Leitfaden. Göttingen.
- Ehret, Rebekka; Eicke, Monika (2009). Vielfalt als Ressource nutzen. Managing Diversity in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Aktuell. Die Fachzeitschrift für Soziale Arbeit. Nr. 10, S. 44f.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Methoden. Eine Einführung. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- Fröse, Marlies W. (2012). Bildungsnähe und Bildungsferne oder doch Schicht und Klasse? In: Meyerhofer, Ursula; Jeive, Michael (Hrsg.). „Gender und Diversity an Hochschulen: Praxisbeispiele aus Deutschland, Grossbritannien und Norwegen und Empfehlungen zur Umsetzung“. Brugg/Olten, S. 61-68.
- Grundsätze des Umgangs mit Diversität in der Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW vom 14.12.2011/19.01.2012.
- Heite, Catrin (2010). Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessl, Fabian; Plösser, Melanie (Hrsg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, S. 187-200.
- Hinz, Andreas (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (Hrsg.). Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 41-47.
- Hoffmann-Riem, Christa (1984). Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. München.
- Iber, Karoline; Virtbauer, Birgit (2008). Diversity Management an der Universität Wien. In: Iber, Karoline; Virtbauer, Birgit (Hrsg.). Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen, S. 17-28.
- Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1, S. 1-28.
- Kleve, Heiko (2001). Differenz und Soziale Arbeit. Von Wegen im Umgang mit dem Verschiedenen. URL: http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/kleve-h-01-09_differenz.html [Zugriffsdatum: 26.10.2012].
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007). Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/Main, S. 56-83.
- Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007). Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/New York.
- Le Breton, Maritza (2011). Sexarbeit als transnationale Zone der Prekarität – Migrierende Sexarbeiterinnen im Spannungsfeld von Gewalterfahrungen und Handlungsoptionen. Wiesbaden.

- Luciak, Mikael (2008). Diversity Management an europäischen und US- amerikanischen Institutionen höherer Bildung. In: Iber, Karoline; Virtbauer, Birgit (Hrsg.). Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen, S. 39-52.
- Lutz, Helma (Hrsg.) (2009). Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen. Münster.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Hurrelmann et al. (Hrsg.). Bachelor / Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 7-22.
- Mayring, Philipp (1997). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6. Aufl., Weinheim/Basel.
- Meyerhofer, Ursula; Jeive, Michael (Hrsg.) (2012). „Gender und Diversity an Hochschulen: Praxisbeispiele aus Deutschland, Grossbritannien und Norwegen und Empfehlungen zur Umsetzung“. Brugg/Olten.
- Müller, Ursula M. (2012). Wie sind Studierende mit Migrationshintergrund definiert bzw. charakterisiert und haben sie mehr Probleme im Studium? Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen. In: Das Hochschulwesen HSW. 60. Jg. (2), S. 51-57.
- Organisationsreglement der Fachschaft Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. In: <https://www.fhnw.ch/sozialarbeit/intranet/studierende/studierendenorganisation> [Zugriffsdatum: 05.11.2012].
- Pärli, Kurt; Wantz, Nadine (2012). Die rechtliche Verankerung von „Diversity“ an schweizerischen Fachhochschulen. In: Meyerhofer, Ursula; Jeive, Michael (Hrsg.). „Gender und Diversity an Hochschulen: Praxisbeispiele aus Deutschland, Grossbritannien und Norwegen und Empfehlungen zur Umsetzung“. Brugg/Olten, S. 10-36.
- Prenzel, Annedore (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl., Wiesbaden.
- Prenzel, Annedore (2007). Diversity Education. Grundlagen und Problem. In: Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hrsg.). Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/New York, S. 49-67.
- Riedmüller, Barbara; Vinz, Dagmar (2009). Diversity als Herausforderung für die Sozialpolitik. In: Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild; Lüdke, Dorothea (Hrsg.). Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden, S. 65-78.

- Schröer, Hubertus (2006). Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit 1/2006, S. 60-68.
- Schür, Stephanie (2010). Inklusion und Diversity Management. Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. Zeitschrift für Inklusion Nr. 3, 2010. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/68/72> [Zugriffsdatum: 05.11.2012].
- Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF (2009). Vereinbarkeit von Familie und Studium. Bericht in Erfüllung des Postulats 06.3321 Fehr Jacqueline vom 22. Juni 2006. Bern.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995). Systemtheorie, soziale Probleme und soziale Arbeit: lokal, national, international. Bern/Stuttgart/Wien.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Tanner; Albert; Wehrle, Martin (2006). Einleitung. In: Tanner, Albert; Badertscher, Hans; Holzer, Rita; Schindler, Andreas; Streckeisen, Ursula (Hrsg.). Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, S. 9-13.
- Waldschmidt, Anne (2007). Die Macht der Normalität. Mit Foucault „(Nicht-)Behinderung“ neu denken. In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank; Stehr, Johannes (Hrsg.). Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandesaufnahme. Wiesbaden, S. 119-133.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Zugriffsdatum: 07.08.2012].

Bildverzeichnis

- Titelbild: Portal Intersektionalität. In: <http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/> [Zugriffsdatum 24.09.2012].

Anhang

Anhang I: Interviewleitfaden

1. Teil: Gesprächseinstieg	♦ <i>Eingehen auf etwas Aktuelles, Unverfängliches</i>	5 Min.
▪ Eigene Erfahrungen und Einschätzungen	♦ Können Sie uns erzählen, wie Sie dazu gekommen sind, Soziale Arbeit zu studierenden? ♦ Wie erleben Sie das Studium genau? Was für konkrete Erfahrungen machen Sie dabei? ♦ Können Sie uns erzählen, wie Sie Vielfalt und Heterogenität (vielfältige Lebenswelte, Interessen, Ansprüche etc.) im Studium erleben? ♦ Welche Herausforderungen sind Ihres Erachtens mit Vielfalt und Heterogenität im Rahmen des Studiums in Sozialer Arbeit verbunden? ♦ Wie gehen Sie mit Vielfalt resp. Differenzen um und woher beziehen Sie ihre Kenntnisse? ♦ Wie ist Ihres Erachtens der Umgang damit, seitens ihrer Mitstudierenden, der Dozierenden resp. der Hochschule? (Ressource, Barriere?)	15 Min.
2. Teil: Hauptteil	♦ Wie schätzen Sie die Chancengleichheit im Studium ein? ♦ Fühlten resp. fühlen Sie sich in Ihrem Studium benachteiligt? ♦ Können Sie uns mehr darüber berichten? ♦ Wo haben Sie konkrete Hindernisse und Barrieren erlebt? (Zugänglichkeit zu Information vor/während dem Studium, Umgang seitens Mitstudierenden, Dozierenden, Internetseite/E-Learning, Räumlichkeiten usw.)	Bis 15 Min.

3. Handlungs- und Unterstützungsbedarf (Beratung und Support)	◆ Welche Beratungs- und Unterstützungsstellen für Studierende an der HSA sind Ihnen bekannt? Für welche Themen sind diese Stellen zuständig? ◆ In welchen Bereichen würden Sie gerne mehr Unterstützung erfahren? ◆ An wen würden Sie sich mit welchen Fragen wenden?	Bis 15 Min.
4. Thematisierung von Heterogenität im Studium	◆ Gibt/gab es in Ihrem Studium Möglichkeiten, das Thema Heterogenität anzugehen? ◆ Wenn ja welche? Können Sie mehr darüber erzählen: Wie wurde dies thematisiert? ◆ Inwiefern wurde das Thema in der Fachschaft aufgegriffen? ◆ Inwiefern war Benachteiligung/Chancengleichheit von Studierenden ein Thema?	Bis 15 Min.
5. Ideen, Vorstellungen für einen diversitätsgerechten Umgang im Studium	◆ Was wären Ihres Erachtens Ansätze resp. Möglichkeiten für ein diversitätsgerechtes Studium? ◆ Wie kann/soll die HSA Ihres Erachtens mit dieser Thematik umgehen? ◆ Wie können Ihres Erachtens Ansätze für Chancengleichheit im Studium gewährleistet werden?	Bis 15 Min.
6. Weitere Angaben zur Person	◆ Name ◆ Alter ◆ Geschlecht ◆ Studienjahr resp. Studienmodus ◆ Standort ◆ Zivilstand ◆ Wohnort	

Anhang II: Allgemeine Hinweise zur Transkription der Interviews

Die Interviews und folglich alles Gesprochene wird auf Schriftdeutsch transkribiert. Die Übertragung in die Schriftsprache erfolgt wörtlich (auch wenn das Gesprochene in grammatischer resp. syntaktischer Hinsicht der schweizerdeutschen Sprachstruktur folgt). Wichtig ist die Bedeutung und – soweit möglich – die Berücksichtigung der sprachlichen Eigenständigkeit der interviewten Person. Redewendungen in der Originalsprache werden beibehalten und in Anführungszeichen gesetzt.

Die Transkripte werden mit Hilfe des Programms f4audio – Version 3.1 erstellt.

(<http://www.audiotranskription.de/f4.htm>, Zugriffsdatum: 25.07.2011)

Transkriptionsregeln¹⁸:

Kennzeichnung resp. Zeichen	Kommentar	Bedeutung
Kennzeichnung der sprechenden Personen	Durch Grossbuchstabe resp. Pseudonym und Doppelpunkt	I: Interviewerin Frau Meier (Pseudonym der Studentin): Herr Müller (Pseudonym des Studenten):
(*)		Kurze Pause
(Pause)		Lange Pause
/eh/ /ehm/		Planungspausen
Mhm		Pausenfüller, Rezeptionssignal. Nur einmal festhalten (dadurch wird der Textfluss geglättet)
(...)		Auslassungen, auch Wort- und Satzabbrüche resp. Unterbrechungen auf diese Weise charakterisieren
((Ereignis))	Nicht-sprachliche Handlungen, z.Bsp.:	((schweigen)) ((zeigt auf ein Bild hin))
Kennzeichnung von prosodischen resp. sinntragenden Merkmalen		<u>Sicher</u> : Auffällige Betonung oder Lautstärke S i c h e r: Gedehtes Sprechen
Kennzeichnung von parasprachlichen resp. sinntragenden Merkmalen	Begleiterscheinungen des Sprechens (die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen)	((lachend)) ((seufzend)) ((verärgert)) ((räuspernd))
(?)		Unverständlich
(Kommt es?)		Nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
Anonymisierung		Gemäss Pseudonym-Übersicht vornehmen
Ortsnamen		Wie angegeben resp. ausgesprochen kennzeichnen
Orthographie		Standardorthographie beachten
Interpunktion		Standardinterpunktion beachten

Olten, 25. Juli 2011/mlb+al

¹⁸ In Anlehnung an Hoffmann-Riem (1984) und Kallmeyer/Schütze (1976).