

«Gender und Diversity an Hochschulen: Praxisbeispiele aus Deutschland, Grossbritannien und Norwegen und Empfehlungen zur Umsetzung»

Ein vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT gefördertes Projekt der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW in Kooperation mit weiteren Hochschulen



© <http://www.vectorstock.com/free-vectors>

Mit Beiträgen von den Projektpartnerinnen und -partnern:

Nathalie Amstutz, Hochschule für Wirtschaft FHNW

Neşe Çetinkaya, Empa Materials Science & Technology

Eylem Copur, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW

Monique Eckmann, Haute école de travail social HES-SO / Genève

Agnes Földhazi, Haute école de travail social HES-SO / Genève

Marlies W. Fröse, Hochschule Luzern, Soziale Arbeit HSLU

Julika Funk, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW

Elke-Nicole Kappus, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ Luzern

Christine Lüthi, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Kurt Pärli, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW

Nadine Wantz, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW

Herausgegeben von:

Ursula Meyerhofer, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Michael Jeive, Hochschule für Wirtschaft FHNW

Projektteam

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW,
Stab Direktionspräsidium

Ursula Meyerhofer (Projektleitung)
ursula.meyerhofer@fhnw.ch

Christine Lüthi
christine.luethi@fhnw.ch

Hochschule für Wirtschaft, FHNW

Michael Jeive (Projektleitung)
michael.jeive@fhnw.ch

Nathalie Amstutz
nathalie.amstutz@fhnw.ch

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW

Eylem Copur
eylem.copur@zhaw.ch

Julika Funk
julika.funk@zhaw.ch

Kurt Pärli
kurt.paerli@zhaw.ch

Nadine Wantz
nadine.wantz@zhaw.ch

Haute école de travail social HES-SO / Genève

Monique Eckmann
monique.eckmann@hesge.ch

Agnes Földhazi
agnes.foldhazi@hesge.ch

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ Luzern

Elke-Nicole Kappus
elke-nicole.kappus@phz.ch

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit HSLU

Marlies W. Fröse
marlies.froese@hslu.ch

Empa Materials Science & Technology

Neşe Çetinkaya
nese.cetinkaya@empa.ch

Praxispartnerinnen und -partner

Abteilung Gleichstellung Kanton Bern

Abteilung Gleichstellung Kanton Zürich

Bureau cantonal d'égalité entre femmes et hommes, Genève

Bureau de l'intégration des étrangers, Canton de Genève

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD, Generalsekretariat GS-EVD

EQuality – Agentur für Gender Mainstreaming

Fachhochschule Bern

Fachstelle Gleichstellung Basel-Land

Fachstelle Gleichstellung Basel-Stadt

Fachstelle UND

Novartis

Office des Droits humains, Canton de Genève

Organisationsberatung Gudrun Sander

Pädagogische Hochschule Bern

Pink-Cross

Responsable des questions de diversité, Ville de Genève

Responsable d'égalité entre hommes et femmes, Ville de Genève

Swiss Re

Universität Freiburg, Dienststelle für Gleichstellung

Universität Luzern, Fachstelle für Chancengleichheit

Zürcher Hochschule der Künste ZHdK

Inhalt

Einleitung	5
Teil I: Grundlagen	9
1. Die rechtliche Verankerung von «Diversity» an schweizerischen Fachhochschulen (Kurt Pärli, Nadine Wantz)	10
2. Wie kategorisch sind die Kategorien? – Geschlecht et cetera (Nathalie Amstutz)	37
3. Zu den einzelnen Dimensionen von Diversity	47
3.1. Herkunft: inländisch, ausländisch oder beides? (Neşe Çetinkaya)	47
3.2. Kulturelle Vielfalt benennen – das Vokabular zur Beschreibung «moderner Heterogenität» in der Schweiz (Elke-Nicole Kappus)	55
3.3. Bildungsnähe und Bildungsferne oder doch Schicht und Klasse? (Marlies W. Fröse)	61
3.4. Menschen mit Behinderung den Zugang zu Hochschulen ermöglichen (Christine Lüthi)	69
3.5. «Junior» et «Sénior»: la construction sociale de l'âge (Monique Eckmann, Agnes Földhazi)	74
3.6. Sexuelle Identität: ein Thema für Hochschulen? (Julika Funk)	81
3.7. Genre et diversité: aperçu sur le débat en France (Monique Eckmann, Agnes Földhazi)	92
<hr/>	
Teil II: Einblicke	96
4. Diversity im europäischen Kontext und ein Blick in die USA	97
4.1. Deutschland: Diversity für Exzellenz (Marlies W. Fröse, Elke-Nicole Kappus, Julika Funk, Malgorzata Zöhner)	97
4.2. Grossbritannien: Beyond Diversity, Equality? Diversity Management in UK Tertiary Education (Neşe Çetinkaya, Michael Jeive)	141
4.3. Norwegen: Diversity Management in Higher Education in Norway (Agnes Földhazi with contributions of Eylem Copur and Monique Eckmann)	183
4.4. USA: Diversity and Gender Policies at Kean University (Monique Eckmann)	199
<hr/>	
Teil III: Schlussfolgerungen	214
5. Ausgewählte Befunde aus der Studie und Umsetzungsempfehlungen zu Diversity (Ursula Meyerhofer, Michael Jeive)	215
Literatur (zusätzlich zu der in den Texten bereits zitierten)	224
Autoren-/Autorinnenporträts	229
Ausgewählte Policies als Beispiele	232

Einleitung

Dank

Die Ereignisse haben die Rechtzeitigkeit dieses Projektes bestätigt: es wurde im Jahr 2010 mit dem Ziel ins Leben gerufen, Auswirkungen des Rufes nach Diversity (dt. Vielfalt) auf die bestehenden Geschlechter-Gleichstellungspolitiken zu prüfen. In der Folge haben während der Projektdauer (März 2010 bis Oktober 2011) drei der beteiligten Fachhochschulen eine Diversity-Politik erarbeitet und verabschiedet (s. Anhang). Weitere Hochschulen haben angefangen, Politiken zu formulieren, etliche Tagungen in der Schweiz und in Deutschland fanden statt. Die Erarbeitung unterschiedlicher Aspekte und Bezüge von Diversity konnte somit im Rahmen dieses Projektes als direkter Wissenstransfer über die Projektbeteiligten in die Hochschulen zurück fließen.

Das Projektteam dankt dem BBT für die Förderung des Projektes «Gender und Diversity als Herausforderung: Ein neuer Gleichstellungs-Ansatz für Hochschulen und Gleichstellungsbeauftragte?» (März 2010 bis Oktober 2011).

Die Projektleitung dankt den Partnerinnen und Partnern im Projekt für die Mitarbeit, die von hoher Verantwortlichkeit geprägt war. Erst der Beitrag so zahlreicher Beteiligter – und dazu gehören auch die Praxispartnerinnen und -partner – ermöglichte schlussendlich eine Präsentation der Projektergebnisse, wie sie hier vorgenommen wird.

Weiter möchten wir uns bei den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern in der Schweiz und bei den Interview-Partnerinnen und -partnern aus den verschiedenen Hochschulen in den im Rahmen des Projektes besuchten Ländern für ihre grosszügige Bereitschaft bedanken, sich uns zum Gespräch zur Verfügung zu stellen.

Dem BBT möchten wir überdies für die zusätzliche Finanzierung der Übersetzung des Beitrages zu den rechtlichen Rahmenbedingungen danken, der so vor Beendigung des Projektes bereits interessierten Kreisen zur Verfügung gestellt werden konnte.

Diversity als Herausforderung: eine Einleitung

Diversity-Management ist im englischsprachigen Raum schon lange bekannt und wird selbstverständlicher praktiziert als dies bis jetzt im deutschsprachigen Raum der Fall ist. Diversity als Postulat speist sich aus zwei Denkrichtungen: als Potentialausschöpfung und als Gleichheitsanspruch.

Je nach kulturellem bzw. nationalem Zusammenhang wird mit Diversity als zivilrechtlicher Gerechtigkeitsbewegung argumentiert, welche ihre Ursprünge in der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung hat, welche wiederum die Gleichberechtigungsbewegung beeinflusste. Die amerikanische Gesetzgebung reagierte auf diese Zivilbewegungen 1964 mit dem Civil Rights Act. Der historisch erste Diversity-Ansatz „Fairness & Antidiscrimination“ hatte den Hauptfokus Antirassismus.

Der Antirassismus-Ansatz wurde schliesslich zum „Access & Legitimacy-Ansatz“, der auf die Sicherung von Marktanteilen, Imagegewinn für Unternehmen und allgemein Wirtschaftlichkeit fokussiert war. Dieser Aspekt wird eher als „marktorientierte“ Legitimation von Diversity aufgefasst.

Als Synthese lässt sich der „Learning & Effectiveness-Ansatz“ nachverfolgen, der sowohl Antidiskriminierung zum Ziel hat wie auch die Nutzung von Vielfalt in Organisationen. Diese wird oft von begleitenden Trainings für die Belegschaft oder die Kader sekundiert.

In der Privatwirtschaft gilt „Diversity“ als Überbegriff für strategische und personalpolitische Massnahmen, die verschiedene Gruppen in die Unternehmenskultur integrieren. Seit ein paar Jahren gilt die Berücksichtigung von „Diversity“ auch bei öffentlich-rechtlichen Institutionen wie Hochschulen und Verwaltungen als ein neues Leitmotiv. Der Begriff ist modern und vielversprechend; er ist jedoch in der Theorie wie in der Praxis auch umstritten, weil er im Verdacht steht, das rechtliche Gebot der Gleichstellung von Mann und Frau durch Markt- wie Management-Orientierung zu unterlaufen.

Es stellt sich daher für Akteure und Akteurinnen im Bereich der Gleichstellung der Geschlechter berechtigterweise die Frage, in welchem Verhältnis Diversity zum Postulat der Gleichstellung und Chancengleichheit der Geschlechter steht. Die Herausforderung ergibt sich dadurch, dass analog der bereits erfolgten Hinwendung zu Diversity in der Unternehmenswelt der Sog sich auch in der Hochschullandschaft entwickelte: An Stelle der gesetzlich fundierten Politiken, die bisher spezifisch die Gleichstellung der Geschlechter förderten, werden nun spätestens bei neu zu besetzenden Beauftragtenstellen neu Diversityfunktionen geschaffen. Dies zeichnet sich auch in Versuchen ab, Fachstellen für Migration, Integration, Menschen mit Behinderung zu Diversity-Fachstellen zusammenzufassen.

Was wir brauchen: einen Blick in die Praxis

Im deutschsprachigen Raum haben erste Diversity-Ausrichtungen Gestalt gefunden.¹ Sie reichen von der Umbenennung und -ausrichtung ganzer Stellen in Rektoratsnähe hin zu einzelnen Projekten mit einer konkreten Zielgruppe aus dem Vielfältigkeitsspektrum wie Studierende mit Migrationshintergrund. Eine weitere dynamische Entwicklung ist vorgegeben, wie beispielsweise die vom Centrum für Hochschulentwicklung CHE ausgeschriebenen Programme und die Vielzahl einschlägiger Publika-

¹ www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-11_Diversity-Studie-2011.pdf

tionen zum Ausdruck bringen.² Ausgewählte Massnahmen fokussieren etwa auf die Heterogenität der Studierenden und die damit verbundene didaktische Herausforderung. Diversity ist auch in der disziplinären Vielfalt der Hochschulen verborgen. So befasst man sich schon seit längerem in Disziplinen wie der Sozialen Arbeit, der Betriebswirtschaft oder der Pädagogik sowie zahlreichen anderen mit Aspekten von Diversity.

Als weitere Herausforderung stellt sich die Frage nach den Merkmalen von Vielfalt an einer Hochschule, welche mit Diversity-Politiken adressiert werden (sollen).

Projektziele und die vorliegenden Beiträge

Das Projekt zielte darauf, der neuen Begrifflichkeit „Diversity“ nicht einfach das Wort zu reden, sondern klare Zielvorstellungen und Umsetzungsmassnahmen zu beleuchten und zur Diskussion zu stellen.

Das vom BBT für die Dauer von zwei Jahren (2010 bis 2011) unterstützte Projekt beruhte auf der Kooperation mehrerer Partnerinstitutionen, so sind im Projekt mehrere Hochschulen beteiligt gewesen:

- Empa Materials Science & Technology
- die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
- die Fachhochschule Zürich FHZ mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW
- die Haute Ecole Suisse Occidentale HES-SO mit der Haute Ecole de Travail Social, Genève
- die Hochschule Luzern HSLU
- die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern

Die Projektleitung lag bei der Fachhochschule Nordwestschweiz (Ursula Meyerhofer, Michael Jeive). In einem weiteren Kreis waren dem Projekt Partnerinstitutionen überwiegend aus dem öffentlich-rechtlichen Raum beigeordnet wie Gleichstellungsbeauftragte aus Kantonen, aber auch Einzelpersonen und privatwirtschaftliche Beauftragte (s. Liste am Anfang dieses Berichtes). Diese halfen mit, eine kritische Diskussionskultur während der Erarbeitung der Projektergebnisse zu führen.

Die Vorgehensweise, um zu relevanten Aussagen zu kommen, umfasste zunächst eine Bestandsaufnahme zur Erfahrung mit Diversity von Experten und Expertinnen.³ Ein darauf erarbeiteter Forschungsstand (State-of-the-Art) – diese Arbeiten erfolgten noch in der Vorprojektphase – bildete die Basis, einen Leitfaden für die Interviews mit Institutionsangehörigen von Hochschulen in verschiedenen Ländern zu erstellen. Gleichzeitig wurden darauf basierend von den Teammitgliedern die einzelnen Kategorien als Teil des Diversity-Diskurses untersucht und dargestellt. Hierbei kam die vielfältige, interdisziplinäre Herkunft des Teams vorteilhaft zum Tragen, welche verschiedene vertiefende Perspektiven aufzuzeigen ermöglichte.

Die hier vorgelegte Dokumentation beginnt mit einer Darstellung der rechtlichen Grundlagen für Diversity insbesondere für (Fach-) Hochschulen unter Einbezug der Rechtsgrundlagen betreffend

² „Vielfalt als Chance“ und „ungleich besser“ heissen zwei Programmschwerpunkte, mit denen das von der Bertelsmann-Stiftung finanzierte Hochschulmanagement-Centrum Diversity als richtungweisende Politik den deutschen Hochschulen mit Anreizen nahe bringen will. (<http://www.che-consult.de/cms/?getObject=752&getLang=de>).

³ Yves de Matteis, Genève (Co-président de Pink Cross; Conseil municipal, Ville de Genève); Doris Angst (Geschäftsführerin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (EKR), Andreas Rieder (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB, Bern), Annette Schöpe-Kahlen (Leiterin Human Resources der Hochschule für Heilpädagogik HfH Zürich), Brigitte Maier (Leiterin «Diversity & Inclusion» Hoffmann La Roche AG), Winfried Burgener (Leiter Personal u. Organisationsentwicklung POE, Eidg. Volkswirtschaftsdepartement EVD, Bern), Beda Meier (Leiter Kompetenzzentrum Integration, Gleichstellung, Projekte (IGP) Kt. St. Gallen).

gesellschaftlicher Vielfalt (Pärli, Wantz). Die sich daran anschliessenden Beiträge zu den Dimensionen von Vielfalt beginnen mit einer Reflektion über die oft als Masterkategorie reklamierte „Strukturkategorie“ Geschlecht unter Hinweis auf deren Konstruiertheit. In den Hochschulen hat die Gleichzeitigkeit von Geschlechtergleichstellungspolitik und Geschlechterstudien zu einem wissenschaftlich ausdifferenzierten Verhältnis von „Geschlecht“ geführt, das durch jahrelange Forschungsarbeit fest eingeführt ist (Amstutz). Andere Aspekte von Diversity-Studies sind noch weniger etabliert im deutschsprachigen Raum.

Der Beitrag von Neşe Çetinkaya faltet die Geschichte der Migration in der Schweiz auf und beleuchtet erste Überlappungen von Kategorien wie sie bei der Bildungs- und regionalen Herkunft feststellbar sind. Elke-Nicole Kappus geht den vielfältigen Begriffsbezeichnungen für Vielfalt nach, welche die Kalamität uneinheitlicher Datenerfassung, wie sie im deutschsprachigen Raum noch vorherrscht, verdeutlichen. Im Text von Marlies W. Fröse zu Bildungsnähe bzw. -ferne zeigt sich, wie sehr sich einzelne Dimensionen im Kontext der Frage nach der Bildungsnähe bzw. sozialen Herkunft überlagern und zu weiteren Diskriminierungen führen. Christine Lüthi zeigt unter Rekurs auf das Konstruktivitätsparadigma der Sozialwissenschaften auf, dass Behinderung sozial definiert und konstruiert wird, wodurch sich wiederum Handlungsbedarf bezüglich dem Antidiskriminierungsgebot ergibt. Julika Funk zeigt aufgrund des englischsprachigen Diskurses die Bedeutung auf, welche sexuelle Zugehörigkeit im Ausbildungsalltag einnimmt und welches Handlungsfeld sich daraus ergeben kann. Agnes Földhazi und Monique Eckmann betonen ebenfalls, dass „Alter“ immer durch die relative Wahrnehmung erst zu dem gemacht wird, was darunter verstanden wird.

Der Mittelteil der vorliegenden Publikation ist deren Hauptteil. Ziel war, anhand von Best-Practice in Ländern, die als exemplarisch definiert wurden, Fallbeispiele von umgesetzten Diversity-Politiken aufzuzeigen und so beispielhaft die Ausgangsbedingungen, Ziele und die Funktionsweise von Diversity-Management an Hochschulen aufzuzeigen. Die detailreichen Studien erlauben Einblicke in Diversity-Management an Hochschulen, wie sie so nirgends zu finden sind.

Im deutschsprachigen Raum bietet sich Deutschland an, weil es vergleichbare Hochschulstrukturen hat und hier Diversity – mit Förderprogrammen, wie zu sehen sein wird – als Anreiz zur Profilierung betrachtet wird. Norwegen gilt als Beispiel eines Landes mit hoher Wertigkeit bei der Gleichstellung der Geschlechter – ebenfalls mit staatlicher Förderung. Grossbritannien wiederum ist vom oben beschriebenen „liberalen“, sich aus Bürgerrechtsbewegungen (oder aus der Kolonialgeschichte, wie zu spekulieren ist) herleitenden Diversity-/Antidiskriminierungspolitikern geprägt. Einblicke in Praxen in den USA runden die hier vorliegende Studie ab. Die Länderstudien wurden von (in alphabetischer Reihenfolge) Neşe Çetinkaya, Eylem Copur, Monique Eckmann, Agnès Földhazi, Marlies W. Fröse, Julika Funk, Michael Jelve, Elke-Nicole Kappus durchgeführt.

Den Schlussteil des Projektes bildete das Zusammentragen abschliessender Resultate. Diese sollen in der Schweiz eine aktive Verbreitung erfahren; ein Teil der Nachphase des Projektes ist deshalb das aktive Kommunizieren und die Diffusion des Berichtes.

Das Copyright und die Verantwortung für die einzeln ausgewiesenen Texte liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Ursula Meyerhofer, Michael Jelve, Projektleitung

Teil I: Grundlagen

1. Die rechtliche Verankerung von «Diversity» an schweizerischen Fachhochschulen (Kurt Pärli, Nadine Wantz)

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung

II Die Fachhochschullandschaft der Schweiz

III Rechtliche Rahmenbedingungen von «Diversity» an Schweizer Fachhochschulen

1. Schutz der Vielfalt und Individualität im Recht
2. Rechtliche («Diversity»)Grundlagen der Fachhochschulen auf Bundesebene
 - 2.1 Überblick über die massgebenden Erlasse und die grundlegende Kompetenzverteilung
 - 2.2 Das Bundesfachhochschulgesetz, die Fachhochschulverordnung und flankierende Bestimmungen und Bedingungen für Fachhochschulen
 - 2.3 Bedeutung des Bundesgesetzes über die Gleichstellung von Frau und Mann (GIG)
 - 2.4 Bedeutung des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG)
 - 2.5 Ausländerrechtlich relevante Bestimmungen (AuG/FZA)
 - 2.6 Personalrechtliche Vorschriften
3. Rechtliche («Diversity») Grundlagen der Fachhochschulen auf kantonaler Ebene
 - 3.1 Allgemeines
 - 3.2 Die kantonalen Verfassungen und ihr Regelungsgehalt in Bezug auf «Diversity»
 - 3.3 Die Fachhochschulen im Einzelnen

IV Fazit: Wenig «Diversity» im Allgemeinen, viele Vorschriften bezüglich Geschlecht und Defizite im Bereich Behinderung

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1 Ausländerrechtliche Regelungen betreffend Studierende
- Abbildung 2 Ausländerrechtliche Bestimmungen betreffend Hochschulangestellte
- Abbildung 3 Diversity-relevante Normen für Fachhochschulen
- Abbildung 4 Die Diskriminierungsmerkmale in den Rechtsgleichheitsgeboten der Kantonsverfassungen im Überblick

I Einleitung

Im Zuge der Globalisierung verdichtet, verstetigt und vervielfacht sich das Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher Herkunft und somit verschiedener Kulturen, Sprachen, Werten und Lebensweisen. In der Gesellschaft, in der Politik, in der Wirtschaft und im Recht nimmt die Sensibilisierung auf Chancen und Probleme dieser Vielfalt zu. Sozialwissenschaften und Ökonomie diskutieren dieses Phänomen – die Vielfalt und die Heterogenität von Menschen – insbesondere unter den Schlagwörtern „*Managing Diversity*“, „*Leading Diversity*“, „*Living Diversity*“. Besonders intensiv ist die Auseinandersetzung mit *Diversity* in der Arbeitswelt⁴.

Es ist naheliegend, dass die Debatte auch vor den Toren der Bildungsinstitutionen nicht Halt macht. Wie in der Arbeitswelt und im sozialen Leben, nimmt die Vielfalt an Menschen auch in der Fachhochschullandschaft zu. Waren Fachhochschulen bisher eher homogene Einrichtungen mit wenig sozialer Diversität – der durchschnittliche Fachhochschulstudent war männlich, weiss und bildungsnah⁵ – ist unter ihren Dächern seit ein paar Jahren vermehrt (nebst den schon immer mit dem Menschsein verbundenen Unterschiedlichkeiten wie Alter, Geschlecht, körperliche Konstitution etc.) eine Vielfältigkeit in sprachlicher und kultureller Hinsicht anzutreffen.

In der Rechtswissenschaft wird die *Diversity*-Thematik – in der Regel ohne dass auf den entsprechenden Diskurs in den Sozialwissenschaften Bezug genommen wird – im Rahmen des in den letzten Jahren verstärkten Antidiskriminierungsrechts diskutiert⁶. Die Intensität der Auseinandersetzungen ist je nach konkreter Ausgestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen unterschiedlich. In den EU-Staaten setzen Antidiskriminierungsgesetze (auch) für Hochschulbildungsinstitutionen einen rechtlich verbindlichen Rahmen für *Diversity*-Ansätze⁷. Vor dem Hintergrund der Rassentrennung wird in den USA der Hochschulzugang für Studierende bisher untervertreter Bevölkerungsguppen mittels „affirmativ action-Programme“ erleichtert⁸. Im Vergleich dazu ist die Rechtslage in der Schweiz bezüglich Diskriminierungsschutz und Vielfaltsförderung an Hochschulen zumindest auf den ersten Blick unterentwickelt. Weder kennt die Schweiz „einen mit den EU-Anforderungen kompatiblen, auch das Hochschulwesen umfassenden Diskriminierungsschutz, noch sind Konzepte mehrheitsfähig, die für unterrepräsentierte gesellschaftliche Gruppen Zugangserleichterungen vorsehen. In einem „diskriminierungsrechtsfreien Raum“ bewegen sich indessen schweizerische Hochschulen keineswegs; als

⁴ Siehe dazu: Universität St. Gallen, Was ist Diversity?
<<http://www.genderportal.unisg.ch/org/opsy/gf.nsf/wwwPubInhalteGer/Was+ist+Diversity%3F?opendocument>> (besucht am: 04.02.2010).

⁵ Siehe dazu: Fachstelle Gender Studies der Zürcher Fachhochschule, Tagungsbericht „Diversity – Strategie für die Fachhochschulen“,
<http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zhaw/genderstudies/pdf/archiv_veranstaltungen/061116/Tagungsbericht.pdf> (besucht am: 28.04.2010).

⁶ Siehe dazu: PÄRLI KURT, Vertragsfreiheit, Gleichbehandlung und Diskriminierung im privatrechtlichen Arbeitsverhältnis: völker- und verfassungsrechtlicher Rahmen und Bedeutung des Europäischen Gemeinschaftsrechts, Bern 2009, N 24, N 575, N 1245.

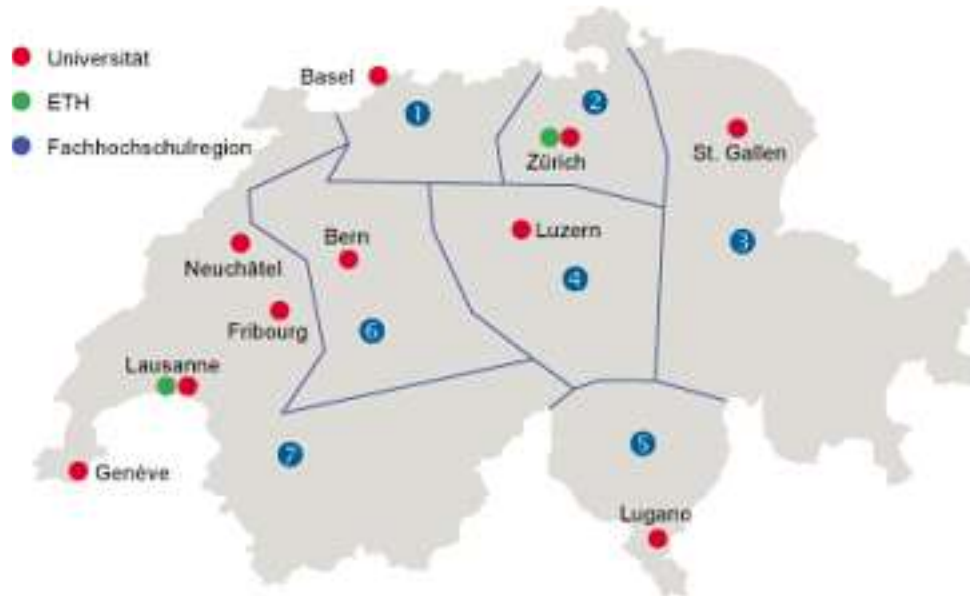
⁷ In der EU verpflichten verschiedene Richtlinien die Mitgliedstaaten zu einem wirksamen Schutz vor Diskriminierung wegen des Geschlechts, der Rasse und ethnischen Herkunft, der Religion und Weltanschauung, des Alters, der sexuellen Orientierung und einer Behinderung. Für alle Diskriminierungsmerkmale gilt der Schutz im Bereich Arbeit und Beschäftigung. Ein umfassender Schutz vor Diskriminierung beim Zugang zur Bildung ist in Vorbereitung.

⁸ In dem Entscheid „University of California Regents vs. Bakke“, 438 US 265 (1978) hat der Supreme Court der USA die Privilegierung nicht weisser Studierenden beim Zugang zum Studium zugelassen mit der Begründung „student body diversity is a compelling state interest that can justify the use of race in university admissions“. Trotz anschwellender Kritik an den „affirmative action“ Programmen wurden deren grundsätzliche Zulässigkeit im Verfahren „Grutter v. Bollinger“, 539 US 306 (2003) erneut mit dem Hinweis bestätigt, die Diversität der Studierenden sei ein zwingendes öffentliches Interesse.

mehrheitlich öffentlich-rechtlich organisierte Institutionen sind sie an die Grundrechte und Diskriminierungsverbote der Bundesverfassung und der Kantonsverfassungen gebunden.

Die nachfolgenden Ausführungen legen Zeugnis davon ab, ob und inwiefern in den für Fachhochschulen massgebenden Verfassungs- und Gesetzesbestimmungen auf Bundes- und Kantonebene ausdrücklich oder implizit *Diversity-Potential* enthalten ist. Darauf aufbauend werden allfällige interne Fachhochschulreglemente in die Untersuchung einbezogen.

II Die Fachhochschullandschaft der Schweiz⁹



Fachhochschulregionen

- 1) **Fachhochschule Nordwestschweiz** (Aargau, Basel-Stadt, Basel-Land, Solothurn)
- 2) **Fachhochschule Zürich** (Zürich)
 - PHZH
 - ZHAW
 - ZHdK
 - HSZ-T
 - HWZ
- 3) **Fachhochschule Ostschweiz**
 - HTW Chur
 - FHS St. Gallen
 - HSR Rapperswil
 - NTB Buchs
- 4) **Fachhochschule Zentralschweiz** (Luzern, Zug)
- 5) **Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana** (Tessin)
- 6) **Fachhochschule Bern** (Bern)
- 7) **Haute école spécialisée de Suisse occidentale** (Freiburg, Genf, Jura, Neuenburg, Waadt, Wallis)

⁹ Quelle: Bundesverwaltung, Eidgenössisches Departement des Innern EDI, Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF, <http://www.sbf.admin.ch/hm/themen/uni/study-ch_de.html> (besucht am: 28.04.2010).

III Rechtliche Rahmenbedingungen von «Diversity» an Schweizer Fachhochschulen

1. Schutz der Vielfalt und Individualität im Recht

Dem Recht kommt unter anderem die Aufgabe zu, Lebensbedingungen zu gestalten¹⁰. Die Rechtsordnung ist demnach gefordert, Regeln zu entwickeln und durchzusetzen, welche die Vielfalt und Individualität der Menschen respektieren und fördern. Dabei ist von der grundsätzlichen Gleichheit der Menschen im Sinne eines gleichen Anspruchs auf Freiheit und Würde auszugehen. Diese Prämisse kommt in Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zum Ausdruck: *„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen“*.

In einer ganzen Reihe völkerrechtlicher Menschenrechtsverträge bekennt sich die Staatengemeinschaft und mit ihr die Schweiz zum Schutz der kulturellen Identität des Menschen¹¹. Die Vielfalt des menschlichen Daseins zu erhalten ist ein globaler Wert. Ein Blick in die schweizerische Bundesverfassung¹² zeigt die Bedeutung dieses Wertes in der Schweiz:

In der Präambel wird unter anderem festgehalten, dass sich das Schweizervolk und die Kantone *„im Willen, in gegenseitiger Rücksichtnahme und Achtung ihrer Vielfalt in der Einheit zu leben“* die danach folgende Verfassung geben. Diese Zeile, die in der juristischen Lehre als Toleranzgebot bezeichnet wird¹³, zeigt auf, dass die Vielfalt als gegeben angesehen wird und das Zusammenleben als Einheit unter Berücksichtigung dieser Vielfalt gestaltet werden soll.

Der Zweckartikel (Art. 2 BV) weist in seinem zweiten Absatz – wenn auch spezifiziert¹⁴ – auf die kulturelle Vielfalt hin, die es zu fördern gilt. Implizit werden mit der kulturellen Vielfalt allerdings „bloss“ die historisch gewachsenen Landeskulturen mit ihren jeweils unterschiedlichen Sprachen verstanden. Trotz dieser „Eingrenzung“ ist auch hier eine bewusste Wertschätzung der Unterschiedlichkeit zu sehen. Anzuführen ist zudem, dass sich dieses doch eher enge Verständnis der kulturellen Vielfalt in Zukunft ändern kann, denn „das Verfassungsrecht des Bundes geht von einem weiten und in die Zukunft offenen Begriff der Kultur aus“¹⁵.

Diversity-Potential enthält Art. 2 Abs. 3 BV, gibt er doch die Pflicht zur Verwirklichung einer möglichst grossen Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern vor. Auch wenn der Zweckartikel

¹⁰ Siehe dazu: REHBINDER MANFRED, Rechtssoziologie, 7. Auflage, München 2003, S. 117 ff.

¹¹ Art. 29 Abs. 1 lit. c und Art. 30 UN-KRK (20.11.1989); Art. 8 Abs. 1 EMRK und mittelbar auch Art. 9 Abs. 1 EMRK (22.08.2006); für die EU zusätzlich: Art. 5 Abs. 1 Rahmenkonvention des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten (01.11.1995); Art. 22 EU Grundrechtscharta (18.12.2000); BÜCHLER ANDREA, Kulturelle Identität und Familienrecht, Modelle, Chancen und Grenzen familienrechtlicher Pluralität, in: GUNSENHEIMER ANTJE (Hrsg.), Grenzen Differenzen Übergänge, Spannungsfelder inter- und transkultureller Kommunikation, Bielefeld 2007, S. 55 – 74, S. 55; siehe auch: PETERS MAYTE, Kulturgüterschutz als Menschenrechtsschutz? Thesen zur EMRK und europäischer Identität, in: SUTTER PATRICK/ZELGER ULRICH (Hrsg.), 30 Jahre EMRK-Beitritt der Schweiz: Erfahrungen und Perspektiven, Bern 2005, S. 59 – 81, S. 59 ff.

¹² Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101.

¹³ Siehe auch: EHRENZELLER BERNHARD, N 25 zur Präambel der BV, in: Ehrenzeller Bernhard/Schweizer Rainer J./Mastronardi Philippe/Vallender Klaus A., Kommentar zur schweizerischen Bundesverfassung, 2. Auflage, Zürich/Basel/Genf 2008; MAHON PASCAL, N 13 zur Präambel, in: Petit commentaire de la Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999, Zürich/Basel/Genf 2003.

¹⁴ Art. 2 Abs. 2 BV: „Sie fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes“.

¹⁵ SCHWEIZER RAINER J., N 9 zu Art. 69 BV, in: Ehrenzeller Bernhard/Schweizer Rainer J./Mastronardi Philippe/Vallender Klaus A., Kommentar zur schweizerischen Bundesverfassung, 2. Auflage, Zürich/Basel/Genf 2008.

keine Anspruchsgrundlage für verfassungsmässige Rechte ist, wird er als richtungsweisend – als Leitbild – für den Staat verstanden¹⁶.

Einklagbar ist wiederum Art. 8 Abs. 2 BV, der das Diskriminierungsverbot enthält und in dem, nicht abschliessend, verschiedenste Merkmale¹⁷ – zugleich eine Spiegelung der menschlichen Vielfalt – aufgezählt werden, aufgrund derer nicht diskriminiert werden darf.

Als sogenanntes Abwehrrecht entfaltet das Diskriminierungsverbot unmittelbare Wirkung im Verhältnis Privater zum Staat¹⁸. Staatliche Institutionen, darunter Hochschulen, dürfen Menschen nicht aufgrund die Persönlichkeit bestimmender Merkmale diskriminieren, d.h. ohne besonderen, sachlichen Rechtfertigungsgrund bei gleichen Sachverhalten in benachteiligender Weise ungleich behandeln¹⁹. Mit erfasst vom Diskriminierungsverbot ist auch die nicht gerechtfertigte Gleichbehandlung ungleicher Sachverhalte²⁰. Anschauliches Beispiel für diese Form der Diskriminierung ist z.B. die Nichtberücksichtigung behinderungsbedingter Nachteile bei einer Leistungsüberprüfung, obwohl sich der Nachteil mit verhältnismässigem Aufwand seitens der involvierten Bildungsinstitution beseitigen liesse²¹.

In Art. 8 Abs. 3 und 4 BV wird das allgemeine Diskriminierungsverbot in Bezug auf das Geschlecht und auf Menschen mit Behinderung konkretisiert. Dem Gesetzgeber wird aufgetragen, in einem Gesetz für die tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter (Art. 8 Abs. 3 BV) bzw. für die Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten (Art. 8 Abs. 4 BV) zu sorgen²².

Einen wichtigen Aspekt der Vielfalts- und Diskriminierungsthematik bilden Fragen der Religion und Religionsausübung. Das Diskriminierungsverbot wegen der Religion und Weltanschauung wird verfassungsrechtlich flankiert durch den in Art. 15 BV gewährten grundrechtlichen Abwehranspruch auf Religionsfreiheit. Die Bedeutung dieses Grundrechts im (Hoch)schulkontext zeigt exemplarisch der Entscheid des Bundesgerichts vom 1. April 2008²³. Die zuständige Behörde lehnte das Verschiebungsgesuch eines Angehörigen der Siebenten-Tages-Adventisten ab, der die Maturitätsprüfung nicht an einem Samstag ablegen wollte, da gemäss den Gepflogenheiten seiner Religionsgemeinschaft an diesem Tag nicht gearbeitet werden darf. Das Bundesgericht kam zum Schluss, selbst wenn die Durchführung einer Maturitätsprüfung an einem Samstag gesetzlich vorgesehen sei²⁴ und auf einem öffentlichen Interesse beruhen sollte²⁵, erweise sich die Verweigerung eines Dispenses gegenüber Schülern, welche einer dem Gebot der Sabbats-Ruhe strikt verpflichteten Religionsgemeinschaft

¹⁶ EHRENZELLER BERNHARD, N 15 zu Art. 2 BV, in: Ehrenzeller Bernhard/Schweizer Rainer J./Mastronardi Philippe/Vallender Klaus A., Kommentar zur schweizerischen Bundesverfassung, 2. Auflage, Zürich/Basel/Genf 2008.

¹⁷ Der Verfassungstext beginnt mit dem Anspruch, dass „niemand“ diskriminiert werden darf und fährt fort; „namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung“.

¹⁸ PÄRLI (Fn. 6), N 693.

¹⁹ Nach der bundesgerichtlichen Rechtsprechung liegt eine Diskriminierung dann vor, „wenn eine Person rechtsungleich behandelt wird allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, die historisch und in der gegenwärtigen sozialen Wirklichkeit tendenziell ausgegrenzt oder als minderwertig behandelt wurde“; solche Ungleichheiten stellen vorerst einen Verdacht einer unzulässigen Differenzierung dar und müssen qualifiziert gerechtfertigt werden können (BGE 126 II 377 ff.).

²⁰ Siehe dazu: RIEDER ANDREAS, Form oder Effekt? Art. 8 Abs. 2 BV und die ungleichen Auswirkungen staatlichen Handelns, Bern 2003. Zur Diskriminierung durch (unzulässige) Gleichbehandlung siehe S. 222 ff.

²¹ Siehe dazu das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 15. Juli 2008 – B-7914/2007 und die Urteilsbesprechung von PÄRLI KURT/PETRIK ANDREAS in der Aktuellen Juristischen Praxis AJP 1/2009, S. 110 ff.

²² Diesen Aufträgen ist der Gesetzgeber zum einen durch das Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann (GIG) vom 24. März 1995, SR 151.1 und zum anderen durch das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz) vom 13. Dezember 2002, SR 151.3 nachgekommen.

²³ BGE 134 I 114 ff.

²⁴ BGE 134 I 114, Erw. 4.

²⁵ BGE 134 I 114, Erw. 5.

angehörten, als unverhältnismässig. Das gelte sogar dann, wenn ein solcher Dispens für die Schule einen organisatorischen Mehraufwand bedinge, damit die Prüfung zu einem anderen Zeitpunkt nachgeholt werden kann²⁶. Der Entscheid zeigt, dass sich die Religionsfreiheit nicht in einem Abwehranspruch erschöpft. Vielmehr fliesst aus der Religionsfreiheit auch eine Schutzpflicht des Staates. Daraus kann der Anspruch auf eine Dispensation aus religiösen Gründen abgeleitet werden²⁷.

Weiter erwähnenswert ist in der vielsprachigen Schweiz die in Art. 18 BV ebenfalls grundrechtlich geschützte Sprachenfreiheit. Aus dem Verfassungstext („Die Sprachenfreiheit ist gewährleistet“) werden verschiedene Ansprüche abgeleitet, die auch im *Diversity*-Kontext einer Hochschule von Bedeutung sind. So stellt die heute in der Wissenschaft zunehmend geforderte Verpflichtung zur Benutzung der englischen Sprache einen Eingriff in die Sprachenfreiheit dar, der gemäss dem „Schrankenprogramm“ von Art. 36 BV (Gesetzliche Grundlage, öffentliches Interesse, Verhältnismässigkeit, keine Verletzung des Kerngehaltes) gerechtfertigt werden muss²⁸. Aus dem Grundrecht auf Sprachenfreiheit fliesst – flankiert durch den Anspruch auf tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter in Art. 8 Abs. 3 BV – ein Anspruch auf Verwendung einer geschlechtsadäquaten Sprache. Das bedeutet namentlich, dass die soziale Wirklichkeit der Geschlechter im Sprachgebrauch nicht ausgeblendet werden darf²⁹.

Diese kurze „tour d’horizon“ durch die Bundesverfassung zeigt, dass der Schutz der Verschiedenartigkeit der Menschen sowohl Orientierung, Schranke und Aufgabe jeder staatlichen Tätigkeit bildet und auch für Hochschulen eine nicht verhandelbare Prämisse darstellt.

2. Rechtliche («Diversity») Grundlagen der Fachhochschulen auf Bundesebene

2.1 Überblick über die massgebenden Erlasse und die grundlegende Kompetenzverteilung

Die Fachhochschulen haben sowohl bundesrechtliche, wie auch kantonalrechtliche Regelungen zu beachten. Während der Bund die rechtliche Rahmenordnung – einerseits durch die Bundesverfassung, andererseits durch das Bundesgesetz über Fachhochschulen (FHSG)³⁰ und die Fachhochschulverordnung (FHSV)³¹ – vorgibt, konkretisieren die Kantone anhand eigener, kantonaler Fachhochschulgesetze bzw. interkantonalen Vereinbarungen den Rahmeninhalt. Zu beachten haben sämtliche Fachhochschulen das Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann (GIG)³², das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG)³³, das Freizügigkeitsabkommen (FZA)³⁴ und das Ausländergesetz (AuG)³⁵.

²⁶ BGE 134 I 114, Erw. 6.

²⁷ KELLER HELEN/BÜRLI NICOLE, Religionsfreiheit in der multikulturellen Schulrealität, recht 3/2009, S. 103 ff.; KIENER REGINA/KÄLIN WALTER, Grundrechte, Bern 2007, S. 272.

²⁸ KÄGI-DIENER REGULA, N 28 zu Art. 28 BV, in: Ehrenzeller Bernhard/Schweizer Rainer J./Mastronardi Philippe/Vallender Klaus A., Kommentar zur schweizerischen Bundesverfassung, 2. Auflage, Zürich/Basel/Genf 2008.

²⁹ KÄGI-DIENER (Fn. 28), N 30 zu Art. 28 BV.

³⁰ Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995, SR 414.71.

³¹ Verordnung über Aufbau und Führung von Fachhochschulen (Fachhochschulverordnung, FHSV) vom 11. September 1996, SR 414.711.

³² Siehe dazu die Ausführungen in der Fn. 22.

³³ Siehe dazu die Ausführungen in der Fn. 22.

³⁴ Abkommen zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft einerseits und der Europäischen Gemeinschaft und ihren Mitgliedstaaten andererseits über die Freizügigkeit (FZA) vom 1. Juni 2002, SR 0.142.112.681.

³⁵ Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer (AuG) vom 16. Dezember 2005, SR 142.20.

2.2 Das Bundesfachhochschulgesetz, die Fachhochschulverordnung und flankierende Bestimmungen und Bedingungen für Fachhochschulen

Das Fachhochschulgesetz legt fest, dass die Fachhochschulen die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu beachten haben und Benachteiligungen für Menschen mit einer Behinderung zu beseitigen sind³⁶. In der Fachhochschulverordnung wird konkretisiert, wie die Massnahmen zur tatsächlichen Gleichstellung von Frau und Mann aussehen können³⁷. Nicht konkretisiert wird die Beseitigung der Nachteile von Menschen mit einer Behinderung.

Die Einhaltung der Gleichbehandlungs- und Gleichstellungsvorschriften gehört zudem zum Leistungsauftrag der Fachhochschulen. So sehen Akkreditierungsbedingungen des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) vor, dass die Gleichstellung von Frau und Mann durch die Fachhochschulen gewährleistet werden muss und Benachteiligungen von Menschen mit (körperlichen) Behinderungen zu beseitigen sind. Als Beispiel wird im einschlägigen BBT-Dokument festgehalten, dass Schulanlagen rollstuhlgängig auszustatten sind und auch Hör- und Sehbehinderte Zugang zu den Fachhochschulen finden können müssen³⁸. Weitere Ausführungen seitens des BBT in Bezug auf die Nachteilsausgleichung für Menschen mit einer Behinderung sind nicht ersichtlich, dies ganz im Gegenteil zur Umsetzung der Gleichstellung zwischen Frau und Mann. Wie sogleich zu sehen sein wird, präzisieren sowohl das BBT, die Kommission für Technologie und Innovation (KTI) als auch die Konferenz der Fachhochschulen, wie die Geschlechtergleichstellung gewährleistet werden soll. Die Regelungen für den Nachteilsausgleich für Behinderte erschöpfen sich allerdings nicht in einem behindertengerechten Zugang zu den Gebäuden einer Hochschule. Die rechtlichen Verpflichtungen, namentlich im Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen Behinderter, gehen weiter (hierzu sogleich Kapitel 2.4)³⁹.

Hinsichtlich des Gleichstellungsauftrags zwischen Frau und Mann ist der Aktionsplan des BBT zu erwähnen; eine wichtige Vorgabe seitens des Bundes, nach der die sieben öffentlichen Fachhochschulen ihr jeweiliges Chancengleichheitskonzept richten. Im Zentrum des Programms steht die Absicht, die Chancengleichheit als Qualitätskriterium in den Strategien der Fachhochschulen zu verankern und mittels praxisorientierter Konzepte umzusetzen. Zudem sollen mehr Frauen an den Fachhochschulen studieren, forschen und lehren. Für die Realisierung dieser Ziele wurde ein Kredit von zehn Millionen Franken zur Verfügung gestellt⁴⁰.

Die Fachhochschulkonferenz (KFH) hat Standards für die Gleichstellungsarbeit an den Fachhochschulen herausgegeben⁴¹. Mit den darin enthaltenen Empfehlungen zielt die KFH auf qualitative Gleichstellungsarbeit an den Fachhochschulen mit vergleichbarer Ausrichtung. Ausdrücklich festgehalten wird, dass die Chancengleichheit ein expliziter Teil der Kultur der FH ist. Nebst der Geschlech-

³⁶ Art. 3 Abs. 4 lit. a und b FHSG.

³⁷ Art. 16c^{bis} FHSV.

³⁸ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, die Schweizer Fachhochschulen, Akkreditierung von Fachhochschulen und ihren Studiengängen, Ein Überblick für Gutachterinnen und Gutachter in Akkreditierungsverfahren, S. 11.

³⁹ Bedeutung des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen, S. 9 f.

⁴⁰ Zum Bundesprogramm Chancengleichheit an Fachhochschulen, siehe:

<<http://www.bbt.admin.ch/themen/hochschulen/00218/00230/index.html?lang=de>> (besucht am: 30.04.2010).

⁴¹ Zu den Gleichstellungsstandards der KFH, siehe:

<http://www.gendercampus.ch/d/Platform/03/Dokus/Empfehlungen_GleichstellungStandards_neu_d.pdf> (besucht am: 30.04.2010).

tergleichstellung wird denn auch „*Diversity Management*“ aufgegriffen und als Teil der FH-Kultur aufgenommen⁴².

Für Fachhochschulen von grosser Bedeutung ist die Förderagentur des Bundes für Innovation (KTI), die insbesondere Forschungsprojekte der Fachhochschulen unterstützt. Sie sieht in *Diversity* einen Erfolgsschlüssel für Innovation und hat im Jahr 2009 eine Initiative gestartet, um *Diversity* zu fördern⁴³. Schwergewichtig wird die Förderung jedoch auf das Geschlecht gerichtet, namentlich indem die Frauen mehr an Innovation und Unternehmertum beteiligt werden sollen.

2.3 Bedeutung des Bundesgesetzes über die Gleichstellung von Frau und Mann (GIG)

Das Gleichstellungsgesetz (GIG) bezweckt nach Art. 1 „*die Förderung der tatsächlichen Gleichstellung von Frau und Mann*“. Der Schwerpunkt der weiteren Bestimmungen liegt eindeutig in der Förderung der Gleichstellung im Erwerbsleben. Für sämtliche Arbeitsverhältnisse, handle es sich um privat- oder öffentlich-rechtliche Anstellungen, gilt insbesondere das Diskriminierungsverbot in Art. 3 GIG. Nach Art. 3 Abs. 1 GIG dürfen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aufgrund ihres Geschlechts weder direkt noch indirekt benachteiligt werden, namentlich nicht unter Berufung auf den Zivilstand, auf die familiäre Situation oder, bei Arbeitnehmerinnen, auf eine Schwangerschaft. Art. 3 Abs. 2 GIG erstreckt das Verbot auf sämtliche Phasen eines Anstellungsverhältnisses, also vom Anstellungsentscheid über den Lohn und die übrigen Anstellungsbedingungen bis hin zur Entlassung. Art. 3 Abs. 3 GIG hält fest, dass angemessene Massnahmen zur Verwirklichung der tatsächlichen Gleichstellung keine Diskriminierung darstellen. Das GIG sieht weiter vor, dass das Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann die Gleichstellung der Geschlechter in allen Lebensbereichen zu fördern hat.

Für die *Diversity*-Thematik an Fachhochschulen ist das Gleichstellungsgesetz in erster Linie als verbindliche gleichstellungsrechtliche Rahmenordnung für die Anstellung, Beschäftigung und Entlassung von Personal relevant. In diesen Bereichen kam es vereinzelt zu gerichtlichen Auseinandersetzungen um die Verletzung des Gleichstellungsgesetzes durch Fachhochschulen. So machten bspw. Dozentinnen einer Fachhochschule geltend, sie seien im Vergleich mit ihren männlichen Kollegen zu Unrecht zu tieferen Löhnen eingestellt und weniger befördert worden und forderten, rückwirkend in eine höhere Lohnklasse eingestuft zu werden. Die Fachhochschule lehnte einen Vergleich vor der Schlichtungsstelle aus grundsätzlichen Überlegungen ab. Daraufhin gelangten sieben Dozentinnen an das Arbeitsgericht und erreichten einen Vergleich: Sie wurden für die Zukunft höher eingestuft und erhielten rückwirkend zwei Drittel der errechneten Lohndifferenz⁴⁴.

Aus der reichhaltigen Rechtsprechung des Bundesgerichts zum verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbot aufgrund des Geschlechts und zum Gleichstellungsgesetz ist die Entscheidung des Bundesgerichts vom 14. März 2005 (Balmelli) herauszugreifen⁴⁵. Das Bundesgericht hatte zum ersten Mal zu einer Quotenregelung im Erwerbsleben Stellung zu beziehen. Im Rahmen des vom Bund finanzier-

⁴² Gleichstellungsstandards der KFH (Fn. 41), S. 2 und S. 11.

⁴³ Zu den „*Diversity*“-Aktivitäten der KFH, siehe: <<http://www.bbt.admin.ch/kti/01031/index.html?lang=de>> (besucht am: 30.04.2010).

⁴⁴ Datenbank „Entscheide nach Gleichstellungsgesetz“, Entscheid Nr. 39 (mit Verweisen auf das Ergebnis der Verhandlungen vor der Schlichtungsstelle und des Arbeitsgerichts), <<http://www.gleichstellungsgesetz.ch/cgi-bin/internetal.pl?d=1&a=p1321103&uebersicht=124&d=N1039&Swords=fachhochschule&s=X#fallN103912>> (besucht am: 30.04.2010).

⁴⁵ BGE 131 II 361 ff.

ten Nachwuchsförderungsprogramms schrieb die Universität Freiburg im Jahr 2001 eine Nachwuchsstelle ausschliesslich für Frauen aus. Hintergrund dieser Ausschreibung bildete die Vorschrift des Bundes, mit Bundesmitteln zu schaffende Nachwuchsdozenturstellen müssten mindestens zu 40 Prozent Frauen zukommen. Da die Universität Freiburg das zulässige Männerkontingent von 60 Prozent bereits ausgeschöpft hatte, konnte die Universität Freiburg die Bundesmittel nur beanspruchen, wenn sie die fragliche Stelle mit einer Frau besetzte. Trotz der eindeutigen Ausschreibung bewarb sich Herr Balmelli und seine Bewerbung wurde wegen seines Geschlechts gar nicht erst in Betracht gezogen. Das Bundesgericht bejahte eine Diskriminierung aufgrund des Geschlechts. Eine Frauenförderungsmassnahme in der vorliegenden Form stellt eine sogenannte starre Quote dar und dafür ist gemäss Bundesgericht eine ausdrückliche Verankerung in einem formellen Gesetz notwendig⁴⁶. Im Gegensatz dazu können flexible Frauenförderungsmassnahmen, einschliesslich flexible Quotenregelungen, auch auf blosse Verordnungen oder Verwaltungsakte gestützt werden. Mit dieser Entscheidung, die in der Lehre zum Teil heftig kritisiert wurde⁴⁷, hat das Bundesgericht den Handlungsspielraum (u.a.) der Hochschulen bei Frauenförderungsmassnahmen klar eingeschränkt.

2.4 Bedeutung des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG)

Das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) konkretisiert den Verfassungsauftrag nach Art. 8 Abs. 4 BV für jene Bereiche, in denen dem Bund die entsprechende Kompetenz zukommt. Der Bund muss zusammen mit den Kantonen für die Beseitigung der Benachteiligungen behinderter Menschen sorgen. Zweck des Gesetzes ist, Benachteiligungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind (Art. 1 Abs. 1 BehiG). Das Gesetz setzt weiter Rahmenbedingungen, die es Menschen mit Behinderungen erleichtern sollen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und insbesondere selbstständig soziale Kontakte zu pflegen, sich aus- und fortzubilden und eine Erwerbstätigkeit auszuüben (Art. 1 Abs. 2 BehiG). Alle Akteure (Bund und Kantone) haben bei der Verwirklichung des Gesetzeszweckes den besonderen Bedürfnissen behinderter Frauen Rechnung zu tragen (Art. 5 BehiG).

Das BehiG setzt zwei für Bildungsinstitutionen relevante Akzente. Der eine Schwerpunkt bezieht sich auf den Zugang zum öffentlichen Raum: Gebäude, die für die Öffentlichkeit bestimmt sind – damit also auch Schulgebäude –, müssen bei Neu- und Umbauten hindernisfrei gestaltet werden. Diese Verpflichtungen können mittels Klage betroffener Personen und von Behindertenorganisationen durchgesetzt werden (Art. 3 in Verbindung mit Art. 7 BehiG). Die Beseitigung bereits bestehender baulicher Hindernisse ist nur im Rahmen der Verhältnismässigkeit vorgesehen; es gilt abzuwägen zwischen dem Nutzen, der die Beseitigung der Hindernisse für Menschen mit Behinderungen mit sich bringt und dem wirtschaftlichen Aufwand, der dafür benötigt wird (Art. 11 BehiG). Der zweite für Fachhochschulen wichtige Bereich des BehiG betrifft die Bildung: Nach Art. 3 lit. f BehiG ist die Aus- und Weiterbil-

⁴⁶ TOBLER CHRISTA, Quoten zum Dritten: Gesetzliche Grundlagen für Frauenförderungsmassnahmen und Entschädigungen für Diskriminierungen, recht 6/2005, S. 220 ff.

⁴⁷ FREIVOGEL ELISABETH, N 177 zu Art. 3 Abs. 3 GIG, in: Kaufmann Claudia/Steiger-Sackmann Sabine (Hrsg.), Kommentar zum Gleichstellungsgesetz, Basel 2009; TOBLER CHRISTA (Fn. 46), S. 220 ff.; WEBER-DÜRLER BEATRICE, Auf dem Rechtsweg zur Gleichberechtigung, vom Fall Kempin bis heute, in: VSH-Bulletin Nr. 1, April 2008, S. 1–6, S. 4 f.

dung vom Geltungsbereich des BehiG erfasst. Eine Benachteiligung bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung liegt gemäss Art. 2 Abs. 5 lit. a und lit. b BehiG insbesondere dann vor, wenn die Verwendung behindertenspezifischer Hilfsmittel oder der Beizug notwendiger persönlicher Assistenz erschwert werden oder wenn die Dauer und die Ausgestaltung des Bildungsangebotes sowie der Prüfungen den spezifischen Anforderungen von Lernenden mit einer Behinderung nicht angepasst sind. Zu beachten ist auch hier der Verhältnismässigkeitsgrundsatz. Ein Blick über die Landesgrenze zeigt, dass an einzelnen deutschen Hochschulen spezielle Leitfäden über den Umgang mit behinderten Studierenden vorhanden sind⁴⁸. Diese Dokumente enthalten u.a. Anregungen über die Formulierung besonderer Prüfungsbedingungen, Hinweise auf spezifische Unterstützung und auf die Notwendigkeit besonderer Informatikausstattungen. Die Leitlinien beziehen sich sowohl auf den Zugang zum Studium wie auch auf Prüfungsbedingungen. Im Sinne des Leitfadens der deutschen „Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS)“⁴⁹ wird darauf hingewiesen, dass besondere physische und psychische Eigenschaften bereits beim Auswahlverfahren von zukünftigen Studierenden zu berücksichtigen sind. Das gilt insbesondere bei Studiengängen mit Zulassungsbeschränkungen. Oftmals werden Aufnahmebedingungen gestellt – wie beispielsweise das Erreichen einer bestimmten Durchschnittsnote, Berufs- oder Auslandserfahrung, Praktika – die von Menschen mit einer bestimmten körperlichen oder psychischen Konstitution nicht erbracht werden können⁵⁰.

Die Verpflichtungen zur Beseitigung von Benachteiligungen behinderter Personen bei der Aus- und Weiterbildung gelten nur für Bildungsangebote des Bundes. Die Fachhochschulen basieren (auch) auf einer bundesrechtlichen Grundlage⁵¹. Folglich sind die Vorschriften des BehiG über die Aus- und Weiterbildung für die Fachhochschulen verbindlich. Spezifisch Fachhochschulen betreffende, auf dem BehiG basierende Gerichtsurteile sind nicht bekannt. Im Bericht der Dachorganisationenkonferenz der privaten Behindertenhilfe DOK des Gleichstellungsrates Egalité Handicap und der Fachstelle Egalité Handicap zum fünfjährigen Bestehen des Behindertengleichstellungsgesetzes werden indes eine Reihe von Fällen aus dem Hochschulbereich aufgelistet, die zeigen, dass die Hochschulen den Anforderungen des BehiG nicht immer gerecht werden⁵². So wurde einem körperbehinderten Studenten der Rechtswissenschaft die notwendige Anpassung der Prüfungsbedingungen ebenso wenig gewährt wie einer Studentin mit chronischen Schmerzen. Auch kam es vor, dass eine Rollstuhlfahrerin mangels geeigneten Raums nicht an einer Vorlesung teilnehmen konnte. Der Bericht der DOK würdigt die Fälle mit der Schlussfolgerung; *„Die Fallbeispiele zeigen, dass auch an staatlichen Bildungsinstitutionen die Sensibilität für Gleichstellungsfragen teilweise noch zu wenig vorhanden ist“*⁵³.

⁴⁸ Siehe beispielsweise Universität Rostock, Studieren mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung (https://www.uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Studium/downloads/neuer_Leitfaden_8_Auflage_06.12..pdf) (besucht am: 26.05.2010); Universität Paderborn, Leitfaden für Studierende mit Behinderung (http://dsg.uni-paderborn.de/fileadmin/dsg/Dokumente/leitfaden_fuer_studierende_mit_behinderungen.pdf) (besucht am: 26.05.2010); Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven, Leitfaden für behinderte und chronisch kranke Studierende (http://www.studentenwerk-oldenburg.de/behinderte/leitfaden_whv.pdf) (besucht am: 26.05.2010).

⁴⁹ Leitfaden der Informations- und Beratungsstelle für Studium und Behinderung (IBS) des Deutschen Studentenwerks für Gutachter/innen der Akkreditierungsagenturen, Berücksichtigung der Belange von Studierenden mit Behinderung bei Akkreditierung von Studiengängen und der Systemakkreditierung, Berlin 2009, <http://www.studentenwerke.de/pdf/Leitfaden_Akkreditierung_IBS_31.07.09.pdf> (besucht am: 30.04.2010).

⁵⁰ Siehe dazu den Leitfaden der Informations- und Beratungsstelle für Studium und Behinderung (IBS) (Fn. 40), S. 3.

⁵¹ Zu den Rechtsgrundlagen der Fachhochschulen siehe vorne, 2.1.

⁵² Dachorganisation DOK, Fünf Jahre Behindertengleichstellungsgesetz – Wirkungsanalyse und Forderungen, Bern 2009, S. 88 ff., <http://www.egalite-handicap.ch/5_Jahre_Behindertengleichstellungsgesetz.html> (besucht am: 03.05.2010).

⁵³ DOK, Bericht (Fn. 52), S. 94.

Auch wenn bis heute noch keine gegen Fachhochschulen oder Universitäten gerichtete erfolgreiche Klage wegen der Verletzung der Vorschriften des BehiG im Bereich Aus- und Weiterbildung zu verzeichnen ist⁵⁴, haben die Hochschulen die entsprechenden Verpflichtungen zur Beseitigung von Benachteiligungen behinderter Studierenden ernst zu nehmen. Ausländische Gerichtsurteile zeigen, dass die Missachtung von Vorschriften der Behindertendiskriminierungsgesetze durchaus geahndet und mittels Geldstrafen sanktioniert werden können. In Grossbritannien bspw. gewährte ein Gericht einem Studenten, der auf einen Rollstuhl angewiesen ist, eine Entschädigung von 4'000 britischen Pfund. Die Universität hatte es versäumt dafür zu sorgen, dass der Student wie alle übrigen Studierenden an der auf einer Bühne stattfindenden Abschlusszeremonie teilnehmen konnte⁵⁵. Der in diesem Fall relevante Disability Discrimination Act (DDA) sieht wie das BehiG eine Verpflichtung zum Nachteilsausgleich vor. Nach dem DDA zieht die Missachtung dieser Verpflichtung eine Entschädigungspflicht nach sich⁵⁶.

2.5 Ausländerrechtlich relevante Bestimmungen (AuG/FZA)

Um die Relevanz der ausländerrechtlichen Bestimmungen für *Diversity*-Fragen an Fachhochschulen genauer betrachten zu können, ist vorerst die rechtliche Ausgangslage für den Umgang mit Ausländerinnen und Ausländern (insbesondere die Zulassungs- und Aufenthaltsbedingungen) von Seiten der Schweiz darzulegen. Anschliessend werden die Integrationsbedingungen aufgezeigt, die sodann auch bedeutsam für die Auseinandersetzung mit *Diversity* an Fachhochschulen sind.

Durch das je mit der Europäischen Union (EU) und der European Free Trade Association (EFTA) abgeschlossene Freizügigkeitsabkommen unterscheidet sich der Personenverkehr zwischen der Schweiz und EU/EFTA Staaten vom Personenverkehr zwischen der Schweiz und Nicht-EU/EFTA Staaten (sog. Drittstaaten). Staatsangehörige der Ersteren können grundsätzlich frei in die Schweiz einreisen und auch einer Erwerbstätigkeit oder Aus- und Weiterbildung nachgehen. Staatsangehörige von Drittstaaten dagegen haben für die Zulassung bestimmte – strengere – Voraussetzungen zu erfüllen. Die rechtlichen Regelungen für Angehörige der EU/EFTA-Staaten sind im Wesentlichen im Freizügigkeitsabkommen (FZA)⁵⁷ und dem Protokoll zum FZA⁵⁸ verankert. Die Voraussetzungen für Drittstaatsangehörige sind überwiegend im Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer (AuG)⁵⁹ und der Verordnung über Zulassung, Aufenthalt und Erwerbstätigkeit (VZAE)⁶⁰ geregelt. Gemeinsam sind den FZA-Angehörigen und Drittstaatsangehörigen die Regeln über die Integration in der Schweiz (hierzu nachfolgend mehr).

⁵⁴ Siehe jedoch die in Fn. 45 erwähnte Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts.

⁵⁵ Siehe dazu: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/kent/6476415.stm> (besucht am: 03.05.2010).

⁵⁶ Disability Discrimination Act DDA 1995, part 3, section 25.

⁵⁷ Abkommen zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft einerseits und der Europäischen Gemeinschaft und ihren Mitgliedstaaten andererseits über die Freizügigkeit (FZA) vom 1. Juni 2002, SR 0.142.112.681.

⁵⁸ Protokoll zum Abkommen zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft einerseits und der Europäischen Gemeinschaft und ihren Mitgliedstaaten andererseits über die Freizügigkeit im Hinblick auf die Aufnahme der Republik Bulgarien und Rumäniens als Vertragsparteien infolge ihres Beitritts zur Europäischen Union vom 27. Mai 2008, SR 0.142.112.681.1.

⁵⁹ Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer (AuG) vom 16. Dezember 2005, SR 142.20.

⁶⁰ Verordnung über Zulassung, Aufenthalt und Erwerbstätigkeit (VZAE) vom 24. Oktober 2007, SR 142.201.

a) Ausländische Studierende in der Schweiz

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Aufnahme eines Studiums in der Schweiz durch eine Ausländerin/einen Ausländer gestalten sich unter anderem wie folgt:

Abbildung 1: Ausländerrechtliche Regelungen betreffend Studierende⁶¹

EU/EFTA-Staaten	Nicht-EU/EFTA-Staaten (sog. Drittstaaten)
<u>Zulassung und Aufenthalt</u>	
<p>Zu beachten: Das Diskriminierungsverbot als Schlüsselbestimmung des FZA</p> <p style="text-align: center;"><i>Art. 2 FZA</i></p>	<p>Drittstaatsangehörige erhalten eine Bewilligung wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Die Zulassung liegt im Ermessen der Behörden.</p> <p style="text-align: center;"><i>Art. 27 AuG i.V.m. Art. 23 VZAE</i></p>
<p>Angehörige von EU/EFTA-Staaten haben grundsätzlich einen Anspruch auf Erteilung einer Aufenthalts- oder Arbeitsbewilligung⁶².</p> <p style="text-align: center;"><i>Art. 6 FZA i.V.m. Art. 24 Anhang I FZA</i></p>	
<p>Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausreichende finanzielle Mittel, um während dem Studienaufenthalt keine Sozialhilfe in Anspruch nehmen zu müssen • Krankenversicherungsschutz 	<p>Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufnahme des Studiums • Bedarfsgerechte Unterkunft • Notwendige finanzielle Mittel • Gesicherte Wiederausreise
<u>Integration</u>	
Art. 2 Abs. 2 u. 3 AuG i.V.m. Art. 4 AuG und Art. 54 ff. AuG i.V.m. VIntA	

⁶¹ Quelle: Eigene Darstellung PÄRLI/WANTZ 2011.

⁶² Von diesem Grundsatz ausgenommen sind die EU-Staaten Rumänien und Bulgarien. Während einer 7-jährigen Übergangsfrist (ab 2009) sind die Aufenthaltsbewilligungen für Rumänien und Bulgarien beschränkt (Kontingente, siehe das Protokoll zum Abkommen zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft einerseits und der Europäischen Gemeinschaft und ihren Mitgliedstaaten andererseits über die Freizügigkeit im Hinblick auf die Aufnahme der Republik Bulgarien und Rumäniens als Vertragsparteien infolge ihres Beitritts zur Europäischen Union vom 27. Mai 2008, SR 0.142.112.681.1.

b) Ausländische Arbeitnehmende in der Schweiz

Für Ausländerinnen und Ausländer, die an einer Schweizer Fachhochschule einer Berufstätigkeit nachgehen wollen, sind die folgenden rechtlichen Vorgaben einschlägig:

Abbildung 2: Ausländerrechtliche Bestimmungen betreffend Hochschulangestellte⁶³

EU/EFTA-Staaten	Nicht-EU/EFTA-Staaten (sog. Drittstaaten)
<u>Zulassung und Aufenthalt</u>	
<p>Zu beachten: Das Diskriminierungsverbot als Schlüsselbestimmung des FZA</p> <p style="text-align: center;"><i>Art. 2 FZA</i></p>	<p>Notwendigkeit einer Bewilligung durch die zuständige Behörde am Arbeitsort.</p> <p style="text-align: center;"><i>Art. 11 – 26 AuG i.V.m. Art. 19 ff. VZAE</i></p>
<p>Angehörige von EU/EFTA-Staaten haben grundsätzlich einen Anspruch auf Erteilung einer Aufenthalts- oder Arbeitsbewilligung⁶⁴.</p> <p style="text-align: center;"><i>Art. 4 FZA i.V.m. Art. 6 ff. Anhang I FZA</i></p> <p style="text-align: center;"><i>insbesondere Art. 9 Anhang I FZA (Gleichbehandlung)</i></p>	
<p>Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausweis • Einstellungserklärung / Arbeitsbescheinigung 	<p>Voraussetzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung u. Einhaltung einer möglichen Begrenzungsmassnahme • Fehlen von, für die Stelle geeigneten, inländischen Arbeitnehmenden oder Angehörigen von FZA-Staaten • Einhaltung der orts-, berufs- und branchenüblichen Lohn- und Arbeitsbedingungen • Einsatz in Führungsposition, als Spezialistin/Spezialist oder als eine andere qualifizierte Arbeitskraft⁶⁵ • Der Einsatz der ausländischen Person muss dem gesamtwirtschaftlichen Interesse entsprechen • Gesuch des Arbeitgebers
<u>Integration</u>	
Art. 2 Abs. 2 u. 3 AuG i.V.m. Art. 4 AuG und Art. 54 ff. AuG i.V.m. VIntA	

Zentral für *Angehörige von EU/EFTA-Staaten* ist der allgemeine Grundsatz der Nichtdiskriminierung aufgrund der Staatsangehörigkeit (Art. 2 FZA)⁶⁶. Die FZA-Vertragsstaaten haben sich denn auch – Art. 2 FZA konkretisierend – zur sog. Inländergleichbehandlung verpflichtet; ausländischen Staatsangehörigen sind dieselben Lebens-, Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen wie den eigenen inländischen Staatsangehörigen zu gewährleisten (Art. 7 lit. a FZA i.V.m. den Anhängen I, II und III FZA).

⁶³ Quelle: Eigene Darstellung PÄRLI/WANTZ 2010.

⁶⁴ Siehe Fn. 62.

⁶⁵ Art. 23 Abs. 2 AuG hält zudem fest, dass bei der Erteilung von Aufenthaltsbewilligungen zusätzlich die berufliche Qualifikation, die berufliche und soziale Anpassungsfähigkeit, die Sprachkenntnisse und das Alter eine nachhaltige Integration in den schweizerischen Arbeitsmarkt und das gesellschaftliche Umfeld erwarten lassen können müssen.

⁶⁶ Art. 2 FZA: „Die Staatsangehörigen einer Vertragspartei, die sich rechtmässig im Hoheitsgebiet einer anderen Vertragspartei aufhalten, werden bei der Anwendung dieses Abkommens gemäss den Anhängen I, II und III nicht auf Grund ihrer Staatsangehörigkeit diskriminiert.“

So dürfen beispielsweise für die Ausstellung eines Ausländerausweises nicht höhere Gebühren verlangt werden, als für die Ausstellung einer Identitätskarte⁶⁷.

Für Arbeitnehmende ist darüber hinaus in Art. 9 Anhang I FZA das Recht auf Gleichbehandlung bei der Ausübung ihrer Erwerbstätigkeit verankert. Dieses Recht garantiert ihnen insbesondere gleiche Bedingungen beim Lohn, der Kündigung und im Falle von Arbeitslosigkeit⁶⁸. Mit diesem, die allgemeinen Regeln ergänzenden, Diskriminierungsverbot wird arbeitnehmenden FZA-Staatsangehörigen ein umfassender Schutz vor Diskriminierung in Bezug auf alle mit einer Erwerbstätigkeit verbundenen Bereiche gewährt.

Für *Angehörige von Drittstaaten (weder CH noch EU/EFTA)* gestaltet sich die Ausgangslage für die Zulassung zu einem Studium oder einer Erwerbstätigkeit aufgrund strengerer Voraussetzungen (siehe Tabellen) erheblich schwieriger. Obwohl der Zugang zum Arbeits- und Studienmarkt nicht per se verwehrt ist, bilden diese Voraussetzungen eine hohe Eintrittsschranke für nicht EU/EFTA-Angehörige und stellen somit, zumindest was die Herkunft betrifft, ein Hindernis für eine möglichst vielfältige Angestellten- und Studierendenschaft dar.

Zu beachten ist, dass im Bundesgesetz über Ausländerinnen und Ausländer (AuG) Bestimmungen zur Integration enthalten sind, die für sämtliche Ausländer/innen Geltung haben (Art. 2 Abs. 2 f. AuG, Art. 4 AuG und Art. 53 ff. AuG i.V.m. der Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (VIntA). Im Zentrum steht der sog. Integrationsartikel (Art. 4 AuG), der in Absatz 3 festhält, dass die Integration gleichermassen den entsprechenden Willen der Ausländerinnen und Ausländer, wie auch die Offenheit der schweizerischen Bevölkerung voraussetzt. Die Anerkennung und Respektierung der Andersartigkeit werden als Bedingungen für eine funktionierende Integration angesehen, die nicht als Assimilation verstanden werden soll. Das Bundesgericht hält diesbezüglich fest, dass sich aus dem Integrationsprinzip „grundsätzlich keine über die gesetzlichen Gebote hinausgehende Assimilationspflicht ableiten [lässt], die von hier lebenden Ausländern eine umfassende Anpassung an hiesige Gebräuche und Lebensweisen verlangen würde“⁶⁹. Gewünscht bzw. verlangt von Seiten des Staates wird also die Koexistenz der Unterschiedlichkeit und nicht die Dominanz einer bestimmten Kultur und den mit dieser verbundenen menschlichen Eigenschaften⁷⁰. Dies wiederum ist nur möglich, wenn Ausländerinnen und Ausländern die gleichen Möglichkeiten bei der Entfaltung und Entwicklung ihrer persönlichen und beruflichen Lebensumstände zugestanden werden wie Schweizerinnen und Schweizer. In diesem Sinne wird auch das Ziel der Integration formuliert:

„Ziel der Integration ist die chancengleiche Teilhabe der Ausländerinnen und Ausländer an der schweizerischen Gesellschaft.“⁷¹

⁶⁷ Siehe dazu: ZIMMERLI CHRISTOPH, Arbeits- und bewilligungsrechtliche Auswirkungen des Personenfreizügigkeitsabkommens, N 21, in: Jusletter 15. August 2005, <www.weblaw.ch> (Jusletter/Archiv Suche/Chronologie/2005/Jusletter 15. August 2007) (besucht am: 23.08.2010).

⁶⁸ Siehe dazu: PÄRLI KURT, Bedeutung der EuGH-Rechtsprechung für die arbeitsrechtlichen Gleichbehandlungsansprüche nach dem Personenfreizügigkeitsabkommen, N 6 ff., in: Jusletter 14. August 2006, <www.weblaw.ch> (Jusletter/Archiv Suche/Chronologie/2006/Jusletter 14. August 2006) (besucht am: 23.08.2010).

⁶⁹ BGE 134 II 1, Erw. 4.2 das Urteil BGE 119 Ia 178 ff. bestätigend.

⁷⁰ Siehe mehr dazu: WYSS MARTIN PHILIPP, Ausländische Personen und Integration, in: Uebersax Peter/Rudin Beat/Yar Thomas Hugi/Geiser Thomas (Hrsg.), Ausländerrecht, Eine umfassende Darstellung der Rechtsstellung von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz – von A(syl) bis Z(ivilrecht), 2. Auflage, Basel 2009, S. 1345–1376, N 26.37, siehe auch: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM, Der Integrationsbegriff im Gesetz, Schweiz 2008, insb. S. 3.

⁷¹ Art. 2 Abs. 2 VIntA.

Erreicht werden soll dies dadurch, dass der Bund, die Kantone und die Gemeinden – und auch die öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen – bei der Erfüllung ihrer Aufgaben die Anliegen der Integration berücksichtigen. Dies indem sie unter anderem günstige Rahmenbedingungen für die Chancengleichheit schaffen (Art. 53 II AuG i.V.m. Art. 2 Abs. 1 VIntA).

Den schweizerischen Fachhochschulen obliegt somit die Aufgabe bei der Ausbildung von Studierenden und bei der Beschäftigung von Mitarbeitenden einen aktiven Beitrag zu einer funktionierenden Integration zu leisten. Bis heute sind in diese Richtung keine Bestrebungen der Fachhochschulen ersichtlich.

2.6 Personalrechtliche Vorschriften

Die menschliche Vielfalt gilt es auch in der Personalpolitik der Fachhochschulen zu berücksichtigen. Zum einen aufgrund der bereits erwähnten kantonal- und bundesrechtlichen Vorgaben, die auch das öffentlich-rechtliche Arbeitsverhältnis beeinflussen (vgl. die Grundrechte, insb. Art. 8 Abs. 2 BV). Zum anderen kann eine vielfältig besetzte Belegschaft die sog. Betriebsblindheit in Bezug auf *Diversity*-Fragen vermindern und damit die Sensibilisierung und Weiterentwicklung in diesem Bereich fördern⁷². Zudem wird Studierenden und zukünftigen Studierenden signalisiert, dass die betreffende Hochschule der menschlichen Vielfalt offen gegenübersteht. Dies wiederum kann allfälligen Hemmungen bei der Kontaktaufnahme mit der Hochschule entgegenwirken⁷³. Es gilt:

„Eine vielfältige Belegschaft öffnet Wege für eine vielfältige Studierendenschaft“

Eine umfassende Analyse sämtlicher auf Fachhochschulen anwendbaren *Diversity*-relevanten personalrechtlichen Bestimmungen gestaltet sich aufgrund des Föderalismus und der mit ihm verbundenen Vielzahl an einzelnen kantonalen rechtlichen Grundlagen als zu aufwändig. Die sogleich folgende Tabelle soll lediglich eine grobe Übersicht über die zugänglichen personalrechtlichen Grundlagen der Fachhochschulen geben. Zu beachten ist, dass für alle Fachhochschulen die beiden bereits thematisierten Gleichstellungsgesetze für Menschen mit einer Behinderung und für die Gleichstellung zwischen Frau und Mann zur Anwendung gelangen. Für die Relevanz der ausländerrechtlichen Bestimmungen im Personalbereich der Fachhochschulen wird auf Kapitel 2.5 verwiesen.

⁷² FINKE MERVE, *Diversity Management, Förderung und Nutzung personeller Vielfalt in Unternehmen*, München/Mering 2005, S. 21.

⁷³ S. dazu auch: SABEG YAZID/CHARLOTIN CHRISTINE, *La diversité dans l'entreprise, Comment la réaliser?*, Paris 2006, S. 57 f.

Abbildung 3: Diversity-relevante Normen für Fachhochschulen⁷⁴

Fachhochschule bzw. Kanton/Bund	Rechtliche Grundlage	Diversity relevante Merkmale bzw. in den rechtlichen Grundlagen thematisierte Eigenschaften des Menschen
Bund	Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995, SR 414.71	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 3 Abs. 5 lit. a) • Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit <i>Behinderungen</i> (Art. 3 Abs. 5 lit. b)
	Verordnung über Aufbau und Führung von Fachhochschulen (Fachhochschulverordnung, FHSV) vom 11. September 1996, SR 414.711	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 16)
	Bundesgesetz betreffend die Ergänzung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (Fünfter Teil: Obligationenrecht) vom 30. März 1911, SR 220	<ul style="list-style-type: none"> • Schutz der <i>Persönlichkeit</i> (Gesundheit, Wahrung der Sittlichkeit, persönliche Integrität) (Art. 328 ff.)
Berner Fachhochschule (BFH) Trägerkanton: <i>Bern</i> Teilhochschulen: <i>HSB / HTI / HWS / HKB / EHSM / SHL</i>	Gesetz über die Berner Fachhochschule (FaG) vom 19. Juni 2003, BSG 435.411	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 14)
	Verordnung über die Berner Fachhochschule (Fachhochschulverordnung , FaV) vom 5. Mai 2004, BSG 436.811	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 3)
	Statut der Berner Fachhochschule vom 9. November 2005 (Fachhochschulstatut, FaSt), BSG 436.811.1	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 7 Abs. 1 lit. f und Art. 30)
	Personalgesetz (PG) vom 16. September 2004, BSG 153.01	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 4 lit. f) • Schutz der <i>persönlichen Integrität</i> (Art. 4 lit. g) • <i>Landessprachen</i> (Art. 4 lit. h) • Integration und Beschäftigung von <i>Behinderten</i> (Art. 4 lit. k)
	Personalverordnung (PV) vom 18. Mai 2005, BSG 153.011.1	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 3) • Integration und Beschäftigung von <i>Behinderten</i> (Art. 4)

⁷⁴ Quelle: Eigene Darstellung PÄRLI/WANTZ 2010.

Zürcher Fachhochschule (ZFH) Trägerkanton: <i>Zürich</i> Teilhochschulen: <i>ZHAW / ZHdK / PHZH</i>	Fachhochschulgesetz (FaHG) vom 2. April 2007, OS 414.10	-
	Verordnung zum Fachhochschulgesetz vom 8. April 2009, OS 414.101	-
	Personalverordnung der Zürcher Fachhochschule (PVF) vom 16. Juli 2008, OS 414.112	<ul style="list-style-type: none"> • Diskriminierung (<i>allg.</i>) (§ 9)
	Diskriminierungsreglemente der ZHAW, ZHdK, PHZH	Keine Diskriminierung aufgrund von: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Herkunft</i> • <i>Religion</i> • <i>körperliche oder psychische Eigenschaften</i> • <i>Weltanschauung</i> • <i>sexuelle Orientierung</i>
	Gesetz über das Arbeitsverhältnis des Staatspersonals (Personalgesetz) vom 27. September 1998, OS 177.10	<ul style="list-style-type: none"> • Chancengleichheit für <i>Frau und Mann</i> (§ 5 lit. h) • Beschäftigung und Integration von <i>Behinderten</i> (§ 5 lit. i) • Schutz der <i>Persönlichkeit</i> (Leben, Gesundheit, persönliche Integrität) (§ 39)
	Personalverordnung vom 16. Dezember 1998, OS 177.11	<ul style="list-style-type: none"> • (Gleichstellung zwischen <i>Frau und Mann</i> (§19 a))
Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) Trägerkantone: <i>Aargau, Basel-Stadt, Basel-Land, Solothurn</i> Hochschulen: <i>Hochschule für Angewandte Psychologie APS</i> <i>Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik</i> <i>HABG / Hochschule für Gestaltung und Kunst</i> <i>HGK / Hochschule für Life Sciences HLS /</i> <i>Musikhochschulen MHS / Pädagogische</i> <i>Hochschule PH / Hochschule für Soziale Arbeit</i> <i>HSA / Hochschule für Technik HT / Hochschule für Wirtschaft HSW</i>	Gesamtarbeitsvertrag	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Punkt 2.4) • Schutz der <i>Würde und Persönlichkeit</i> (Punkt 2.1 Abs. 1) • Diskriminierung (<i>allg.</i>) (Punkt 2.1 Abs. 2)

Fachhochschule Ostschweiz (FHO) Trägerkantone: <i>Appenzell-Ausserrhoden, Appenzell-Innerrhoden, Fürstentum Liechtenstein, Glarus, Graubünden, St. Gallen, Schwyz, Thurgau, Zürich</i> Teilhochschulen: <i>FHS St. Gallen / NTB Buchs / HSR Rapperswil</i>	<i>Je nach Arbeitskanton unterschiedliche Rechtsgrundlagen</i>	
	Vereinbarung über die Fachhochschule Ostschweiz vom 20. September 1999, RB 412.631	-
Kanton St. Gallen	Staatsverwaltungsgesetz vom 16. Juni 1994, sGS 140.1	<ul style="list-style-type: none"> • Schutz vor <i>ungerechtfertigten Angriffen</i> (Art. 72 Abs. 3)
	Verordnung über den Staatsdienst vom 5. März 1996, sGS 143.20	-
Kanton Graubünden	Gesetz über das Arbeitsverhältnis der Mitarbeitenden des Kantons Graubünden (Personalgesetz, PG) vom 14. Juni 2006, BR 170.400	<ul style="list-style-type: none"> • Schutz der <i>Persönlichkeit</i> (Art. 46)
	Personalverordnung (PV) vom 12. Dezember 2006, BR 170.410	<ul style="list-style-type: none"> • Chancengleichheit (<i>allg.</i>) (Art. 1 Abs. 5) • Schutz der Mitarbeitenden gegen <i>psychische und physische Belästigung</i> am Arbeitsplatz (Art. 57 Abs. 1) • Diskriminierung (<i>allg.</i>) (Art. 57 Abs. 1)
Fachhochschule Zentralschweiz (FHZ) Trägerkantone: <i>Luzern, (Zug)</i> ⁷⁵ Teilhochschulen: <i>Technik und Architektur, Horw / Wirtschaft, Luzern, Zug / Design & Kunst, Luzern (Musik, Luzern / Soziale Arbeit, Luzern)</i> ⁷⁶	Verordnung zum Personalgesetz vom 24. September 2002 (Personalverordnung), SRL 52	<ul style="list-style-type: none"> • Chancengleichheit von <i>Frau und Mann</i> (§ 56) • Schutz der <i>Persönlichkeit</i> (§ 51 i.V.m. ArG)
	Allgemeine Anstellungsbedingungen Hochschule Luzern (AAB HSLU) vom 3. Februar 2010, Version 8.0	<ul style="list-style-type: none"> • Diskriminierung (<i>allg.</i>) (Schutz der Persönlichkeit) (Punkt 2.1) • Gleichstellung (<i>allg.</i>) (Punkt 2.2)

⁷⁵ Die Mitarbeitenden des Standorts Zug unterstehen dem Luzerner Personalrecht.

⁷⁶ Die Teilhochschulen Musik und Soziale Arbeit sind als Stiftungen strukturiert und unterstehen eigenem Personalrecht.

<p>Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO)</p> <p>Trägerkantone: <i>Freiburg, Genf, Jura, Neuenburg, Waadt, Wallis</i></p> <p>Teilhochschulen: <i>HEAA Arc, La Chaux-de-Fonds, HEG Arc, Neuchâtel-Delémont / El Arc, Le Locle, Porrentruy / HEdS Arc, Delémont, Neuchâtel / EIA Fribourg / HEG Fribourg / HEdS Fribourg / HEF Givisiez / EIG Genève / EIL Jussy / HEAD Genève / HEG Genève / HEdS Genève / HETS Genève / HEM Genève / HEVs Sierre, Siders, Visp / HEIG Yverdon-les-Bains / ECAL Lausanne / HECVSanté Lausanne / HEdS La Source Lausanne / EESP Lausanne / CDL-HEM Lausanne / EIC Nyon / EHL Lausanne</i></p>	<p>Vom Arbeitskanton abhängige Rechtsgrundlagen</p>	
<p>Kanton Freiburg</p>	<p>Gesetz über das Staatspersonal (StPG) vom 17. Oktober 2001, SGF 122.70.1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chancengleichheit (<i>allg.</i>) (Art. 4 lit. d) • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 4 lit. d) • <i>Sprache</i> (Art. 4 lit. j) • Eingliederung von <i>behinderten Personen</i> (Art. 4 lit. h) • Schutz der <i>Persönlichkeit</i> (Art. 130 Abs. 1)
	<p>Reglement für das Staatspersonal vom 17. Dezember 2002 (StPR), SGF 122.70.11</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichstellung von <i>Frau und Mann</i> (Art. 20 Abs. 2) • <i>Sprache</i> (Art. 20 Abs. 2)
<p>Kanton Genf</p>	<p>Loi générale relative au personnel de l'administration cantonale, du pouvoir judiciaire et des établissements publics médicaux (LPAC) du 4 décembre 1997, RSG B 5 05</p>	<p>Pas de discrimination fondée sur une caractéristique personnelle comme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le <i>sexe</i> • l'<i>orientation sexuelle</i> • le <i>handicap ou les particularités physiques</i> • les <i>convictions religieuses ou politiques</i> (Art. 2A) • Protection de la <i>personnalité</i> (Art. 2B Abs. 1) • Égalité entre <i>femmes et hommes</i> (Art. 2C)
	<p>Règlement relatif à la protection de la personnalité à l'Etat de Genève du 1^{er} janvier 2009 (RPPers), RSG B 5 05 10</p>	<p>„Le Conseil d'Etat veille à la protection (...) de toute atteinte à la <i>personnalité</i>“ (Art. 1)</p>

Kanton Jura	Loi sur le statut des magistrats, fonctionnaires et employés de la République et Canton du Jura du 26 octobre 1978, RSJU 173.11	<ul style="list-style-type: none"> • Schutz der <i>Persönlichkeit</i> (Art. 1 Abs. 5 i.V.m. Art. 328 ff. OR)
	Directives concernant la violation des droits de la personnalité et en particulier le harcèlement sur le lieu de travail	„Tout comportement qui va à l'encontre de la volonté d'une <i>personne</i> et qui est de nature à porter atteinte à sa dignité, à son intégrité physique ou psychique ou qui l'empêche d'exercer sa fonction est interdit.“ (Art. 2)
	Statut du personnel de l'Haute École Arc	„Le personnel (...) a droit au respect de sa <i>personnalité</i> (...)“ (Art. 36)
Kanton Waadt	Loi sur le personnel de l'Etat de Vaud (LPers-VD) du 12 novembre 2001, RSV 172.31	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité des chances entre <i>femmes et hommes</i> (Art. 5 Abs. 3)
	Règlement d'application de la loi du 12 novembre 2001 sur le personnel de l'Etat de Vaud du 9 décembre 2002 (RLPers-VD), RSV 172.31.1	-
Kanton Wallis	Gesetz über das Dienstverhältnis des Personals der Fachhochschule Wallis (FH-Wallis) vom 26. Juni 2000, SGS 417.02	(„Jede Bezeichnung der Person, des Status oder der Funktion gilt unterschiedslos für Frau und Mann“) (Art. 3)
Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)	Regolamento del personale della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) dal 11 luglio 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Proteggere la <i>personalità</i> (Art. 1.2 Ziff. 2) • Pari Opportunità (Art. 1.2 Ziff. 4)

Die Übersicht zeigt auf, dass alle kantonalen Regelungen den Schutz der Persönlichkeit der Arbeitnehmenden erwähnen. Teilweise sind die Regelungen recht umfassend wie bspw. im Kanton Genf; die entsprechende Regelung hält generell den Schutz der Persönlichkeit fest und verbietet ausdrücklich die Diskriminierung wegen des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, einer Behinderung sowie religiöser oder politischer Überzeugungen. Teilweise ist lediglich ein Schutz vor Diskriminierung aufgrund des Geschlechts verankert (Kanton Waadt). Der Kanton Jura verweist unter anderem auf den arbeitsrechtlichen Persönlichkeitsschutz (Art. 328 OR). Solange es in der Schweiz an einem umfassenden gesetzlichen Diskriminierungsschutz im Obligationenrecht fehlt, bildet Art. 328 OR den

Anknüpfungspunkt, um Diskriminierungen im Arbeitsleben zu bekämpfen⁷⁷. Speziell erwähnenswert sind die Diskriminierungsreglemente der Teilschulen der Zürcher Fachhochschule.

Festgehalten werden kann, dass bei den rechtlichen Regelungen bezüglich des Fachhochschulpersonals eine ähnliche Situation anzutreffen ist wie bei den zuvor analysierten rechtlichen Grundlagen für die Studierenden der einzelnen Fachhochschulen: Die Gleichstellungsfrage zwischen Frau und Mann ist stark verankert, der Umgang mit Menschen mit einer Behinderung wird teilweise aufgegriffen und weitere, die menschliche Vielfalt ausmachende Merkmale, werden fast vollkommen unberücksichtigt gelassen. Allerdings darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die „*Persönlichkeit*“, welche bis auf die rechtlichen Regelungen der Kantone Waadt und St. Gallen, in der ein oder anderen Form als Schutzobjekt in den untersuchten personalrechtlichen Vorschriften genannt wird, verschiedenste, für *Diversity*-relevante, Aspekte des menschlichen Daseins umfasst.

3. Rechtliche („Diversity“) Grundlagen der Fachhochschulen auf kantonaler Ebene

3.1 Allgemeines

Über die dargestellten normativen Vorgaben zum Umgang mit Vielfalt und zum Schutz vor Diskriminierung auf Bundesebene hinaus, haben alle Fachhochschulen zusätzlich kantonale Vorgaben zu befolgen.

3.2 Die kantonalen Verfassungen und ihr Regelungsgehalt in Bezug auf «Diversity»

Die verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbote und die gesetzlichen Konkretisierungen im Behindertengleichstellungsgesetz und im Gesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann stellen eine minimale Vorgabe für das Handeln jeder Fachhochschule bezüglich ihrer *Diversity*-Politik dar. Verbindliche Leitplanken lassen sich überdies aus den Kantonsverfassungen ableiten. Entsprechende Grundrechtsgarantien haben indes nur eine Bedeutung, soweit diese nicht bereits durch den Grundrechtskatalog der Bundesverfassung gegeben sind. Die nachfolgende Abbildung 4, „*Die Diskriminierungsmerkmale in den Rechtsgleichheitsgeboten der Kantonsverfassungen im Überblick*“, zeigt auf, dass beispielsweise der Kanton Waadt das Aussehen explizit dem Diskriminierungsverbot unterstellt, während dies in der Bundesverfassung nicht ausdrücklich erwähnt wird.

⁷⁷ Siehe dazu umfassend: PÄRLI KURT, Vertragsfreiheit, Gleichbehandlung und Diskriminierung im privatrechtlichen Arbeitsverhältnis: völker- und verfassungsrechtlicher Rahmen und Bedeutung des Europäischen Gemeinschaftsrechts, Bern 2009, S. 502–577.

Abbildung 4: Die Diskriminierungsmerkmale in den Rechtsgleichheitsgebieten der Kantonsverfassungen im Überblick⁷⁸

Kanton	Diskriminierungsmerkmale																			
	Abstammung	Alter	Aussehen	Behinderung (körperliche / geistige / psychische)	Bekenntniszugehörigkeit / Weltanschauung / Überzeugungen	Geburt	genetische Merkmale	Gesundheitszustand	Geschlecht	Hautfarbe	Herkunft (ethnisch und soziale)	Lebensform	Meinung	politische Anschauungen	Rasse / ethnische Zugehörigkeit	Religion	Sexuelle Orientierung	soziale Stellung	Sprache	Zustand
Aargau	x				x			x			x			x	x			x	x	
Basel-Land	x				x			x			x			x	x			x	x	
Basel-Stadt		x		x	x		x	x		x	x			x	x	x	x	x	x	
Bern								x	x	x	x			x	x	x			x	
Freiburg	*Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Niemand darf diskriminiert werden.* (Art. 9.9)																			
Genève	*Alle Genfer sind vor dem Gesetz gleich.* (Art. 2.1)																			
Graubünden	*Die Grundrechte und Sozialrechte sind im Rahmen der Bundesverfassung (...) gewährleistet.* (Art. 7)																			
Jura				x	x					x					x				x	
Luzern	*Die Grundrechte sind nach Abgabe der Bundesverfassung gewährleistet.* (§ 30.1)																			
Neuchâtel	x	x	x	x				x	x	x	x			x	x	x		x	x	
Solothurn	*Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.* (Art. 7)																			
St. Gallen	*Die Grundrechte sind nach Abgabe der Bundesverfassung gewährleistet. (Ausserlich... / Rechtsfähigkeit... /) (Art. 2)																			
Tessin		x		x	x			x	DO*					x	x	x		x		
Vaud	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x				x	x	x
Valais	*Alle Bürger sind vor dem Gesetz gleich.* (Art. 30)																			
Zug	*Alle Bürger und Bürgerinnen sind vor dem Gesetz gleich.* (§ 9.1)																			
Zürich	x			x	x		x	x		x	x			x	x	x	x	x	x	
	2	3	1	4	9	1	3	7 (11)	3	8 (9)	5	2		7	8	7	2	8	8	1

Diskriminierungsmerkmale der BV:

* Explizites Geschlechtsgebot zwischen Mann und Frau als Absatz im Rechtsgleichheitsgebot oder in sep. Artikel

Die Zusammenstellung zeigt, dass vierzehn⁷⁹ der siebzehn untersuchten Kantone in ihrer Verfassung die Religionsfreiheit (bzw. Glaubens- und Gewissens- oder Bekenntnis- / Weltanschauungsfreiheit) ausdrücklich festhalten. Zudem äussern sich einzelne Kantone explizit, das heisst über ein allfälliges Diskriminierungsverbot der Verfassung hinaus, zu Menschen mit einer Behinderung. Zu nennen ist diesbezüglich der Kanton Basel-Stadt (einer der Trägerkantone der FHNW), der in § 8 III der Kantonsverfassung explizit festhält, dass der Zugang zu Bauten und Anlagen sowie die Inanspruchnahme von Einrichtungen und Leistungen, die für die Öffentlichkeit bestimmt sind, soweit wirtschaftlich zumutbar, gewährleistet werden müssen. Auch der Kanton Jura (HES-SO) konstatiert in Art. 36 der Kantonsverfassung, dass der Staat Sondereinrichtungen unterhält und fördert, in denen Behinderte eine ihnen angemessene Ausbildung erhalten. Ebenfalls die Förderung der Integration von Behinderten anstrebt hält der Kanton Waadt (HES-SO) in Art. 61 der Kantonsverfassung fest, dass die spezifischen Bedürfnisse behinderter Personen und ihrer Familie durch den Staat und die Gemeinden berücksichtigt und ihre Selbständigkeit, die soziale, schulische und berufliche Integration, die Beteiligung am gesellschaftlichen Leben sowie die Entfaltung im Familienumfeld gewährleistet werden. Wie der Kanton Basel-Stadt hält auch der Kanton Graubünden (FHO) in seiner Verfassung fest, dass Menschen mit einer Behinderung zu integrieren sind und der Kanton und Gemeinden im Rahmen ihrer Möglichkeiten für behindertengerechten Zugang zu öffentlichen Bauten und Anlagen sorgen⁸⁰. Eine ausdrück-

⁷⁸ Quelle: Eigene Untersuchung PÄRLI/WANTZ, 2010.

⁷⁹ Kanton **Aargau**, § 10 KV; Kanton **Basel-Land**, § 6 II lit. b KV; Kanton **Basel-Stadt**, § 11 I lit. k KV; Kanton **Bern**, 14 KV; Kanton **Freiburg**, Art. 15 KV; Kanton **Jura**, Art. 8 lit. 3 KV; Kanton **Neuchâtel**, Art. 16 KV; Kanton **Solothurn**, Art. 10 KV; Kanton **St. Gallen**, Art. 2 lit. i KV; Kanton **Tessin**, Art. 8 II lit. b; Kanton **Vaud**, Art. 16 KV; Kanton **Valais**, Art. 2 KV; Kanton **Zug**, § 3; Kanton **Zürich**, Art. 11 KV.

⁸⁰ Art. 86 KV Graubünden.

liche Äusserung zu Menschen mit einer Behinderung findet man zudem in der Kantonsverfassung des Kantons Zürich, die in Art. 115 darauf hinweist, dass Kanton und Gemeinden für ein Bildungswesen Sorge tragen müssen, das die geistigen, seelischen, sozialen und körperlichen Fähigkeiten des einzelnen Menschen berücksichtigt und fördert, seine Verantwortung und seinen Gemeinsinn stärkt und auf seine persönliche und berufliche Entwicklung ausgerichtet ist. Im Weiteren wird in Art. 12 der Kantonsverfassung festgehalten, dass die Sprachenfreiheit auch die Gebärdensprache umfasst.

3.3 Die Fachhochschulen im Einzelnen

a) Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)

Die Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) stützt sich auf das Gesetz über die Fachhochschule der italienischen Schweiz⁸¹, das in Art. 1 festhält, dass die Gleichstellung von Frau und Mann zu berücksichtigen ist. Weitere – die Diversität kennzeichnende – Attribute des Menschen werden nicht berücksichtigt bzw. nicht thematisiert. Umgesetzt wird der Auftrag zur Geschlechtergleichstellung unter anderem mit einer Anlaufstelle für diesbezügliche Fragen (www.gender.supsi.ch). Auch in einer zugänglichen internen Richtlinie findet man den Hinweis, dass die Chancengleichheit bei der Einstellung von neuen Mitarbeitenden zu beachten ist⁸².

Während das Geschlecht an verschiedenen Stellen berücksichtigt wird, finden sich keine Stellungnahmen oder rechtliche Grundlagen seitens der SUPSI in Bezug auf den Umgang mit anderen, den Menschen prägenden, Merkmalen.

b) Fachhochschule Bern (BFH)

Das Berner Fachhochschulgesetz, wie auch die Berner Fachhochschulverordnung halten fest, dass Frau und Mann gleichberechtigt sind⁸³. Dies wird im Statut der Berner Fachhochschule (BFH) und im Reglement über die Gleichstellung von Frauen und Männern der Berner Fachhochschule nochmals betont und etwas ausführlicher dargestellt⁸⁴. Auch verfügt die BFH über eine Kommission für die Gleichstellung von Frau und Mann⁸⁵ die insbesondere für die Beratung der Schulleitung, die Entwicklung und Umsetzung von Massnahmen zur tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter und die Projektförderung in der Geschlechterforschung und Genderthematik zuständig ist⁸⁶. Jedes Departement der BFH verfügt über eine eigene Ansprechperson bei Genderfragen.

Die Berner Fachhochschule befasst sich vom Fachhochschulgesetz bis hin zum Fachhochschulreglement ausführlich mit der Gleichstellung der Geschlechter und setzt hiermit ein klares Zeichen, dass sie für die Chancengleichheit zwischen Frau und Mann einsteht und diese auch gewährleistet. Andere Aspekte der menschlichen Vielfalt werden jedoch nicht, oder nur am Rande thematisiert.

⁸¹ Legge sull'Università della Svizzera italiana, sulla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e sugli Istituti di ricerca del 3 ottobre 1995, RL 5.3.1.1.

⁸² Ziff. 8. der Direttiva 2.A v5 16.03.2010, Procedure e competenze in materia d'assunzione der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

⁸³ Art. 14 des Gesetzes über die Berner Fachhochschule (FaG) vom 19. Juni 2003, BSG 435.411; Art. 9 der Verordnung über die Berner Fachhochschule (Fachhochschulverordnung, FaV) vom 5. Mai 2004, BSG 436.811.

⁸⁴ Art. 30 des Statuts der Berner Fachhochschule (Fachhochschulstatut, FaST) vom 9. November 2005, BSG 436.811.1; Reglement über die Gleichstellung von Frauen und Männern der Berner Fachhochschule (GFMR) vom 18. August 2005.

⁸⁵ Kommission für die Gleichstellung von Frauen und Männern der BFH.

⁸⁶ Strategische Ausrichtung der Tätigkeiten der Kommission für die Gleichstellung von Frauen und Männern, Schwerpunkt für die Jahre 2009 und 2010, S. 1.

c) Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)

Die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) wird von vier Kantonen (Basel-Land und Basel-Stadt, Aargau und Solothurn) getragen. Rechtliche Grundlage der FHNW bildet der Staatsvertrag der vier Trägerkantone. In § 11 des Staatsvertrags wird die Gleichstellung der Geschlechter an der FHNW ausdrücklich festgehalten⁸⁷. Auch der Gesamtarbeitsvertrag der FHNW erfasst unter Punkt 2.4 die Förderung der Geschlechtergleichstellung⁸⁸.

Wie bei der BFH sind auch bei der FHNW keine Regelungen ersichtlich, die sich mit anderen Merkmalen des Menschen als des Geschlechts befassen. Anzumerken ist jedoch, dass sich die FHNW gemäss einer auf der Webseite der FHNW ersichtlichen Information ab dem Jahr 2010 auch dem Aspekt *Diversity* annehmen will⁸⁹.

d) Fachhochschule Ostschweiz (FHO)

In den hochschulspezifischen Regelungen fehlen ausdrückliche Vorgaben hinsichtlich des Diskriminierungsverbotes, sei dies in Bezug auf das Geschlecht oder anderer Merkmale. Jede Teilschule verfügt jedoch über eine Ansprechperson bei Fragen in Bezug auf die Chancengleichheit zwischen Frau und Mann, die wiederum einer teilschulübergreifenden Koordinationsstelle für Chancengleichheit zugeordnet ist⁹⁰.

Die Fachhochschule Ostschweiz (FHO) stellt keine Ausnahme zu den bereits betrachteten Fachhochschulen dar. Auch sie setzt sich primär mit der Gleichstellung zwischen Frau und Mann auseinander und lässt andere Diskriminierungsmerkmale aus. Erwähnenswert ist, dass die Fachhochschule über ein Institut für „Gender und Diversity“ (IGD) (www.gender-diversity.ch) verfügt, das sich unter anderem für die Initiierung und Bündelung von Aktivitäten zu Gender und Diversität in Forschung, Lehre und Dienstleistungen einsetzt.

e) Fachhochschule Zürich (ZFH)

Bei der Zürcher Fachhochschule (ZFH) ist darauf hinzuweisen, dass sich die Organisation der Teilschulen unterscheidet: Während die drei staatlichen Hochschulen, die ZHAW, die ZHdK und die PHZH, als selbständige öffentlich-rechtliche Anstalten mit eigener Rechtspersönlichkeit organisiert sind, unterstehen die HSZ-T und die HWZ einer privaten Trägerschaft⁹¹.

Die Richtlinie „Chancengleichheit von Frau und Mann an der ZFH“ regelt teilhochschulübergreifend die geschlechterbezogene Chancengleichheit von Studierenden und allen anderen Angehörigen der ZFH⁹². Bei den öffentlich-rechtlichen ZFH-Teilhochschulen (ZHAW, ZHdK und PHZH) wird diese Richtlinie gestärkt durch die teilhochschuleigenen Diskriminierungs-Reglemente, mit denen Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts, des Alters, der Herkunft, der Religion, körperlicher oder psychischer Eigenschaften, der Weltanschauung oder sexueller Orientierung verboten werden, sofern sie

⁸⁷ Staatsvertrag zwischen den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn über die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) vom 27. Oktober 2004/9. November 2004/18./19. Januar 2005, SAR 426.070.

⁸⁸ Fachhochschule Nordwestschweiz, Gesamtarbeitsvertrag für die Fachhochschule Nordwestschweiz, S. 20.

⁸⁹ Siehe dazu: <<http://www.fhnw.ch/ueber-uns/gleichstellung/aktuell>> (besucht am: 06.04.2010).

⁹⁰ Siehe dazu: <<http://www.fho.ch/content.php?pg=15>> (besucht am: 30.04.2010).

⁹¹ Zur ZFH und den rechtlichen Grundlagen im Kanton Zürich, siehe: <<http://www.zfh.ch/ueber-uns/rechtliche-grundlagen.html>> (besucht am: 30.04.2010).

⁹² Art. 1 Richtlinie „Chancengleichheit von Frau und Mann an der Zürcher Fachhochschule vom 17. Juni 2004.

sich nicht durch einen sachlichen Grund rechtfertigen lassen⁹³. Dem Diskriminierungsreglement der ZHAW ist das Bekenntnis zu entnehmen, dass keinerlei Diskriminierungen geduldet werden (§ 3 ZHAW-Richtlinie). In § 8 der ZHAW-Richtlinie wird eine Anlaufstelle bezeichnet, die bei Fragen mit Bezug auf Diskriminierung beratend und unterstützend zur Seite steht. Weiter wird in § 9 festgehalten, dass ein Arbeits- und Studienklima geschaffen werden soll, das Diskriminierung entgegenwirkt. Die Departemente der ZHAW verfügen darüber hinaus über eine Stabsstelle „Diversity/Gender“⁹⁴. Zudem verfügt die ZHAW seit dem 1. Juni 2003 über eine Fachstelle „Gender Studies“, die vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie unterstützt wird. Weiter erwähnt werden kann die ZHAW-interne Gender-Policy, die auf dem Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann, auf dem Fachhochschulgesetz, der Fachhochschulverordnung, dem kantonalen Personalgesetz, der kantonalen Personalverordnung und den Grundwerten der ZHAW beruht⁹⁵.

Auch die von privaten Trägern geführte Hochschule für Wirtschaft (HWZ) unterhält eine Kontaktstelle für Chancengleichheit und führte für Dozierende der Hochschule die Weiterbildung „Diversity- und Genderkompetenz in der Lehre“ durch⁹⁶. Dies lässt auf eine Sensibilisierung in Bezug auf *Diversity*-Fragen schliessen.

f) Fachhochschule Zentralschweiz (FHZ)

An der Fachhochschule Zentralschweiz (FHZ) ist eine Stabsstelle für die Koordination der Chancengleichheit an der Hochschule zuständig⁹⁷. Darüber hinaus führen die Teilschulen Technik & Architektur, Soziale Arbeit und Musik eine Stelle, die sich der Gleichstellung zwischen Frau und Mann im jeweiligen Departement annimmt.

Die FHZ, so scheint es, konzentriert sich überwiegend auf die Geschlechtergleichstellung. Stellungnahmen, Hinweise oder rechtliche Dokumente, die sich anderen Aspekten der sozialen Diversität als dem Geschlecht annehmen sind nicht ersichtlich.

g) Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO)

Die Fachhochschule Westschweiz verweist in Bezug auf die rechtlichen Grundlagen ihrer Chancengleichheitspolitik auf das Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann, das Bundesgesetz über die Fachhochschulen, Art. 16 der Verordnung über Aufbau und Führung von Fachhochschulen, das Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen und Art. 7 des interkantonalen Konkordats zur Schaffung einer Fachhochschule der Westschweiz⁹⁸.

Wie bei den vorhergehend betrachteten Fachhochschulen ist auch an der HES-SO der Fokus auf die Gleichstellung der Geschlechter gelegt. Erwähnenswert ist, dass die Hochschule in der Rollen- und

⁹³ Reglement zum Schutz vor Diskriminierung (Diskriminierungs-Reglement) vom 18. Februar 2009 der ZHdK, <http://www.zhdk.ch/fileadmin/data_zhdk/hochschule/Gleichstellung/Diskriminierungs-Reglement.pdf> (besucht am: 30.04.2010); Weisung zum Schutz vor Diskriminierung, sexueller Belästigung und Mobbing an der Pädagogischen Hochschule Zürich, <http://www.phzh.ch/webautor-data/333/2009-09-07_WE_Diskriminierung_HSL.pdf> (besucht am: 30.04.2010); Reglement zum Schutz vor Diskriminierung, sexueller Belästigung und Mobbing der ZHAW, <http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zhaw/gender/090305_Reglement_Diskriminierung.pdf> (besucht am: 30.04.2010).

⁹⁴ ZHAW, „Diversity Gender“, <<http://www.zhaw.ch/de/zhaw/die-zhaw/gender.html>> (besucht am 30.04.2010).

⁹⁵ ZHAW, Gender Policy vom 6. März 2008, <http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zhaw/chancengleichheit/Gender-Policy_ZHAW.pdf> (besucht am: 30.04.2010).

⁹⁶ HWZ, „Gender & Diversity“, <http://www.fh-hwz.ch/g3.cfm/s_page/62300/s_name/genderdiversity> (besucht am: 30.04.2010).

⁹⁷ HSLU, Chancengleichheit an der Hochschule Luzern, <<http://www.hslu.ch/hochschule-luzern/h-ueber-uns/h-chancengleichheit.htm>> (besucht am: 30.04.2010).

⁹⁸ Hes-so, Égalité des chances, <<http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1602>> (besucht am: 30.04.2010).

Aufgabenbeschreibung der Chancengleichheits-Stelle darauf hinweist, dass „innovative“ Projekte gefördert werden sollen, die über die Gleichstellungsthematik „Frauen/Männer“ hinausgehen⁹⁹. Dies lässt erkennen, dass die Fachhochschule auf die *Diversity*-Thematik sensibilisiert ist.

IV Fazit: Wenig „Diversity“ im Allgemeinen, viele Vorschriften bezüglich Geschlecht und Defizite im Bereich Behinderung

Weder in den kantonalen Fachhochschulgesetzen, noch in den kantonalen Fachhochschulverordnungen oder anderen rechtlichen Grundlagen der Fachhochschulen wird spezifisch die Förderung der Vielfalt in der Studentenschaft erwähnt oder die bereits aufgrund der Bundesverfassung und zum Teil der kantonalen Verfassungen geforderte Nichtdiskriminierung umfassend konkretisiert. Eine Ausnahme bilden das Berner Fachhochschulgesetz und Fachhochschulverordnung; in beiden wird das Gebot der Gleichstellung von Frau und Mann aufgegriffen¹⁰⁰. In Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter ist zudem zu erwähnen, dass sämtliche Fachhochschulen bzw. Fachhochschulverbände eine Gleichstellungsstelle haben¹⁰¹. Somit ist – wenn auch nicht überall auf kantonaler Ebene ausdrücklich gesetzlich verankert – eine Vorgabe für die Geschlechtergleichstellung vorhanden¹⁰². Andere im Diskriminierungs- und *Diversity*-Diskurs bedeutende Merkmale wie die Rasse oder ethnische Herkunft, eine Behinderung, die Religion und Weltanschauung, das Alter oder die sexuelle Orientierung finden weder Eingang in die gesetzlichen Grundlagen für die Fachhochschulen, noch in die Hochschulreglemente. Auch bestehen keine spezifischen Förderungsangebote. Zu erwähnen sind immerhin die Regelungen dreier Teilschulen der Zürcher Fachhochschule bezüglich Diskriminierungs- und Belästigungsverbot¹⁰³. Zudem weisen einige wenige Fachhochschulen oder Fachhochschulverbände darauf hin, dass in Zukunft Anliegen, die mit der gesellschaftlichen Vielfalt zusammenhängen, in den Fokus genommen werden¹⁰⁴. (*Die Hochschule Luzern, die Fachhochschule Nordwestschweiz und die Zürcher Fachhochschule haben inzwischen Grundlagenpapiere zu Diversity verabschiedet; Anm. d. Hrsg.*) Die starke Verankerung von Gleichstellungsaktivitäten im Bereich der Geschlechtergleichstellung bildet die prominente rechtliche Verankerung des Verbots der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der Forderung nach rechtlicher und tatsächlicher Gleichstellung der Geschlechter ab. Kein vergleichbares Bild lässt sich aufgrund der vorliegenden Untersuchung bezüglich des Merkmals Behinderung konstatieren. Zwar hat der Gesetzgeber wie beim Merkmal Geschlecht gestützt auf die Verpflichtung in der Bundesverfassung (Art. 8 Abs. 4 BV) ein Gesetz zur Beseitigung der Benachteiligung behinderter Menschen (BehiG) erlassen und wird im Fachhochschulgesetz des Bundes auf diese Ver-

⁹⁹ Hes-so, Égalité des chances, <<http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1547>> (besucht am: 30.04.2010).

¹⁰⁰ Art. 14 des Gesetzes über die Berner Fachhochschule (FaG) vom 19. Juni 2003, BSG 435.411; Art. 9 der Verordnung über die Berner Fachhochschule (Fachhochschulverordnung, FaV) vom 5. Mai 2004, BSG 436.811.

¹⁰¹ (BFH), <<http://www.bfh.ch/bfh/frauen-maenner/kontakte.html>> (besucht am: 30.04.2010); (FHNW), <<http://www.fhnw.ch/ueber-uns/gleichstellung/gleichstellung-an-der-fhnw/kontakt>> (besucht am: 30.04.2010); (FHO), <<http://www.fho.ch/content.php?pg=15>> (besucht am: 30.04.2010); (FHZ), <<http://www.hslu.ch/hochschule-luzern/h-ueber-uns/h-chancengleichheit.htm>> (besucht am: 30.04.2010), (HES-SO), <<http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1547>> (besucht am: 30.04.2010); (ZFH), <<http://www.genderstudies.zhaw.ch/>> (besucht am: 30.04.2010).

¹⁰² Dies entspricht auch der Forderung des BBT und seinem Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen, siehe: <<http://www.bbt.admin.ch/themen/hochschulen/00218/00230/index.html?lang=de>> (besucht am: 30.04.2010).

¹⁰³ Siehe dazu: Fn. 93.

¹⁰⁴ (FHNW), <<http://www.fhnw.ch/ueber-uns/gleichstellung/aktuell>> (besucht am: 30.04.2010); (ZFH), <<http://www.zhaw.ch/de/zhaw/die-zhaw/gender.html>> (besucht am: 30.04.2010); siehe auch: (HES-SO), <<http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1547>> (besucht am: 30.04.2010).

pflichtung Bezug genommen (Art. 3 Abs. 5 lit. b FHSG). Auch nehmen die Akkreditierungsbedingungen die Thematik zumindest hinsichtlich des hindernisfreien Zugangs zu den Bauten auf. Das BehiG fordert jedoch über die Schaffung hindernisfreier Zugänge zu Gebäuden hinaus auch die Beseitigung von Benachteiligungen bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung. Entsprechende Richtlinien zur Umsetzung dieser bundesrechtlichen Anforderungen fehlen soweit ersichtlich weitgehend. Die zuständigen Behörden sind hier gefordert, entsprechende Richtlinien zu erarbeiten. Ein Blick nach Deutschland zeigt beispielhaft, wie und in welchen Bereichen die Nachteilsausgleichung geregelt sein sollte und verdeutlicht, dass der hindernisfreie Zugang zu Bauten nur ein kleiner Aspekt der Gleichstellung zwischen behinderten Menschen und körperlich und psychisch gesunden Menschen ist.

Die Defizite im Bereich von Richtlinien zur Beseitigung von Benachteiligungen Behinderter und das Fehlen von Bestimmungen zum Umgang mit Diskriminierungs- und *Diversity*-Fragen bezüglich Alter, sexueller Orientierung, ethnischer Herkunft und Religion bringen reale Probleme im Alltag der Fachhochschulen mit sich. Sie werden bspw. mit Anliegen religiöser Minderheiten auf Nichtdurchführung von Prüfungen an bestimmten Wochentagen konfrontiert oder müssen entscheiden, ob behinderungsbedingte Anpassungen bei Prüfungen vorgenommen werden können.

Die heute ausserhalb des Merkmals Geschlecht weitgehend fehlenden Diskriminierungsschutzregelungen und *Diversity*-Politiken der schweizerischen Fachhochschulen können sich (auch) als Nachteil beim heute überall geforderten und geförderten „going international“ erweisen. Dies, da ausländische Hochschulen, die sich selbst einer aktiven Diskriminierungsschutz- und *Diversity*-Politik verschrieben haben künftig vermehrt nur mit schweizerischen Partnern zusammenarbeiten wollen, die diesbezüglich für Studierende und Arbeitnehmende vergleichbare Bedingungen bieten.

2. Wie kategorisch sind die Kategorien? – Geschlecht et cetera (Nathalie Amstutz)

„Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.“

Die Verfassungen oder die Gleichbehandlungsgesetzgebung, in diesem Fall die schweizerische Bundesverfassung, gelten vielen Diversitypolitiken als Referenz bei der Auswahl der aufgeführten Kategorien. Diversitypolitiken von Organisationen beziehen sich zum einen auf rechtliche Vorgaben, zugleich wird eine aktive „Bewirtschaftung“ und Wertschätzung von Vielfalt aller Angehörigen der Hochschulen angestrebt, der Studierenden, der Mitarbeitenden und weiteren Partnerinnen und Partner der Institutionen. Ziel der Diversitypolitiken ist es, Diskriminierungsgründe in ihrer Verschränkung zu erfassen, dadurch Aspekte der Mehrfachdiskriminierung in den Blick zu bekommen, wie auch die Vielfalt als Ressource zu nutzen.

Dieser Anspruch wirft mehrere Fragen auf. Erstens verlangt die Vorstellung, Vielfalt als Chance und Ressource nutzen zu können, eine Präzisierung eben dieser Diversität. Wo ist diese angesiedelt, wer verkörpert welche Diversität? Welche Kategorien werden im Diversitykonzept explizit berücksichtigt und wie wird das begründet? Die Definition der Kategorien ist eine zentrale Herausforderung von Diversitypolitiken, um wirksame Gleichstellungspolitik gestalten zu können und zugleich Stereotypisierungen zu vermeiden.

Zweitens fördert die Wandlung von Büros für die Gleichstellung von Frau und Mann in Richtung Diversityfachstellen Klärungsbedarf zum Verhältnis der Kategorien zueinander, ihrer Gewichtung, ihrer Verschränkung. Eine allfällige Konkurrenz zwischen den RepräsentantInnen der jeweiligen Gleichstellungsbüros erwächst aus berechtigten Sorgen um Ressourcen, Kompetenzen und Repräsentationen. Werden den Beauftragten für die Gleichstellung von Frau und Mann mit gleichen Ressourcen und ohne weiteren Kompetenzaufbau die Zuständigkeit für „alle“ Kategorien übertragen, so ist der Sache nicht gedient.

Drittens müssen Diversitypolitiken in Organisationen der Frage begegnen, welche Formen von Diskriminierungsschutz bzw. Förderung von Vielfalt angestrebt werden. Geht es in erster Linie um den Schutz und die Förderung einzelner Individuen im Falle von Beschwerden oder Klagen oder adressiert die Diversitypolitik auch die strukturelle Ebene und nimmt damit organisationspezifische Diskriminierungsmechanismen in den Blick? Welche Voraussetzungen braucht es dazu?

Der Anspruch, die Kategorien in ihrer Verschränkung zu denken und zu analysieren, muss ihre unterschiedliche Verfasstheit hinsichtlich Recht, aber auch Politik, Forschungstraditionen und Institutionalisierung im Hochschulkontext berücksichtigen. Aus einer differenzierteren Betrachtung der Kategorien lassen sich Folgerungen für die Umsetzung der Diversitypolitiken, ihre Konzepte und Instrumente ableiten. Im Folgenden werden deshalb zu den unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen hinzu weitere Definitionsfelder der Kategorien reflektiert. Wie lässt sich dieses Vorgehen begründen, steht es doch dem gegenwärtigen Trend, methodisch insbesondere die Verschränkungen der Kategorien, Intersektionalitäten, weiter zu entwickeln, entgegen? Das Vorgehen will keine neuen Partikularitä-

ten schaffen, sondern der Komplexität des Diversityanspruchs eine weitere Reflexionsrunde zugestehen. In den folgenden Beiträgen soll der Konstruktionscharakter der Kategorien im Vordergrund stehen. Ebenso soll der Kontext, in dem diese Konstruktionen stattfinden, reflektiert werden.

Kein Diversitykonzept, welches nicht Kategorien aufzählt, die es berücksichtigen will. Welche Vielfalt wird damit angesprochen? Was ist unter „Kategorien“ zu verstehen? Diversitypolitiken verpflichten sich, keine Unterschiede zu machen hinsichtlich Geschlecht, Alter oder sexueller Identität. Andere nehmen sich vor, Vielfalt zu fördern, Menschen mit Behinderung spezifisch zu adressieren, Interkulturalität ausdrücklich zu fördern.

Die beiden Zielsetzungen, einerseits keine Unterschiede zu machen oder aber unterschiedliche Lebenssituationen explizit zu berücksichtigen, bedeutet eine methodische Herausforderung, welche die Genderforschung als Dilemma zwischen Gleichstellung und Differenz seit den 70er Jahren reflektiert hat. Intersektionalität, die Forschungsperspektive, die aus feministischer Sicht Mehrfachdiskriminierung in den Blick fasst, weist auf die wichtige Befragung des eigenen Standpunktes, des eigenen Erfahrungshorizontes hin, massgeblich angestossen durch Kimberlé W. Crenshaws „Critical Race theory“ (1989, 1995). Welche Kategorien werden von wem für wen formuliert? Ist die Kategorie Sammelbegriff für ein Bündel geteilter Lebenswirklichkeiten, Merkmal einer Gruppe oder ist die Kategorie Suchbild für die Analyse von Hürden im Zugang zu Ressourcen und Entscheidungskompetenzen im Organisationsgeschehen? Philosophische Definitionen des Kategoriebegriffs nehmen diesen Zwierspalt vorweg: Kategorie heisst einerseits Grundbegriff (oder Aussage), wenn wir uns im Bereich der Logik bewegen, andererseits bedeutet Kategorie Merkmal, Eigenschaft, wenn wir uns im Bereich der Ontologie oder Metaphysik verorten. Diese nur rudimentäre Gegenüberstellung der Standpunkte zeigt, weshalb der Gebrauch der Kategorien in Diversitykonzepten entscheidend sein kann. Die Frage, ob wir Diversitykategorien als „Merkmale“ bezeichnen, etwas diffuser als "Dimensionen" oder als Analyse-kategorien, deutet zumindest auf zwei Dinge hin:

Erstens: Unser Gebrauch und unsere Interpretation der Kategorien hängen von unserem Standpunkt ab: Wer formuliert oder analysiert diese Kategorien und wie werden sie begründet bzw. verortet?

Zweitens: Unser Gebrauch der Kategorien als Merkmale oder als Analyse-kategorien entscheidet darüber, welche Fragen und welche Antworten wir mit Diversitykonzepten entwickeln, welche Ebenen von Ungleichheitsrelationen in den Blick genommen werden.

In kurzen Beiträgen werden deshalb Schlaglichter auf einzelne Kategorien geworfen und Aspekte ihres unterschiedlichen Zustandekommens und ihrer politischen, wissenschaftlichen und institutionellen Ausgestaltung beleuchtet. Es geht uns in den folgenden Texten nicht um eine abschliessende Definition der Kategorien, sie erarbeiten keine umfassende Darstellung des politischen oder diskursiven Gebrauchs der Kategorien. Uns scheint interessant, die unterschiedlichen Kontexte, die an der Ausdifferenzierung der Kategorien mitwirken, in Betracht zu ziehen und zu vergleichen, da sie wesentlich zum Grad der Verankerung der Gleichstellungspolitik und zur hochschulspezifischen Institutionalisierung beitragen.

Teil dieser Faktoren sind beispielsweise die erfassten Daten durch das Bundesamt für Statistik. Das schweizerische Bundesamt für Statistik führt zur Abteilung "Tertiärstufe: Hochschulen" mehrere Indikatoren auf und erfasst als "zentrale Merkmale der Studierenden" Nationalität, Geschlecht, Bildungs-

herkunft (Erstausbildung in der Schweiz oder im Ausland), soziale Herkunft (Bildungsabschluss der Eltern) und Alter. Die Datenerfassung wirkt selbst an der Ausdifferenzierung von Kategorien mit (Luciak 2008), so zeigt sich, dass hier die Kategorie „Herkunft“ (Bundesverfassung) zu „Bildungsherkunft“ (In-Ausland) bzw. „soziale Herkunft“ (Bildungsabschluss der Eltern) präzisiert wird. (Siehe dazu die Artikel von Marlies W. Fröse und Elke Kappus).

Eine zentrale, für Hochschulen besondere Konstellation ist die Präsenz wissenschaftlicher Beschäftigung mit Strukturkategorien, Ungleichheitsrelationen, Differenzen, d.h. die Präsenz wissenschaftlicher (Inter)Disziplinen wie den Gender Studies, Cultural Studies, Migration Studies, die eben dieses Zustandekommen der Kategorien und ihre Verschränkung reflektieren. In den letzten 10 Jahren haben sich weitere interdisziplinäre Forschungsaktivitäten entwickelt wie die „Queer Studies“ oder die „Disability Studies“, für die Konzeptualisierung von Diversitypolitiken zentrale Wissensressourcen.¹⁰⁵

Weiter sind organisationale Aspekte wichtig für die Entwicklung von Diversitypolitiken. Hier besteht ein unterschiedlicher Grad an institutioneller Verankerung des Diskriminierungsschutzes bzw. der aktiven Massnahmen zur Förderung benachteiligter Gruppierungen. Die Tradition von Fachstellen und Beauftragten für die Gleichstellung von Frau und Mann entfaltet sowohl gegen Innen wie gegen aussen einen bekannten Diskurs, der mehr oder weniger wirksam zu Massnahmen und Resultaten führt. Diese Verankerung und Materialisierung von Zuständigkeit und Kompetenz steht im Austausch mit gleichstellungspolitischen Netzwerken und Förderprogrammen. Hier stellt sich die Frage nach den Eingängen der Institutionen für weitere Netzwerke, für den Aufbau von Kompetenzen und die Förderung von Programmen für weitere Diskriminierungsgründe. Im Zusammenhang mit der Institutionalisierung ist wiederum die Umsetzung der entsprechenden Leistungsaufträge und Überprüfung der Erfüllung rechtlicher Vorgaben von Bedeutung. Welche Gefässe an Partizipation werden genutzt und welche Netzwerke sind dabei aktiv? Welche tatsächlichen Standards werden von der Hochschulpolitik definiert und überprüft und was ist lediglich in „Modernisierungs-Rhetorik“ (Wetterer 2003) eingegangen? An der Institutionalisierung von Gleichstellungspolitiken an Hochschulen und an der Konstruktion der Kategorien wirken u.a. folgende sich überschneidende Faktoren mit:

- Rechtliche Vorgaben, Bearbeitete Rechtsfälle, Beschwerden
- Wissenschaftliche Disziplinen, Studiengänge, Forschungstradition
- Institutionalisierungsform der Gleichstellungspolitik, Leistungsauftrag, Kompetenzen von Beauftragten (im Sinne von Befugnissen), finanzielle und zeitliche Ressourcen
- Statistiken und Daten
- Partizipative Struktur der Institution, Netzwerke
- Organisationale Praxis und Organisationsstruktur

Die folgenden Beiträge zu den Kategorien greifen einzelne dieser Perspektiven auf, andere Aspekte kommen im Teil II des Berichts, den Praxisbeispielen der interviewten Hochschulen, zur Sprache.

¹⁰⁵ Siehe zu Disability Studies Waldschmidt 2003, Wetzel 2004, Hermes 2006, Jent 2011

Gender: Institutionalisierung und Begriffsentwicklung

Wie für viele Fachstellen und Beauftragte für Geschlechtergleichstellung entstand auch das vorliegende Projekt aus dem Auftrag an Hochschulen, die Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männer zu ergänzen, bzw. umfassend unter Berücksichtigung weiterer Kategorien zu erweitern.

Damit tauchen vier Fragen auf (Klinger 2005):

1. Wird mit dem Einbezug weiterer Kategorien die politische Dimension der Geschlechtergleichstellung weiterverfolgt oder verliert die Kategorie Geschlecht als eine unter Vielen ihre politische Verortung?
2. Verliert die Kategorie Geschlecht in einer Reihe weiterer Kategorien ihr gesellschaftlich-strukturelles Gewicht und wird diese strukturelle Bedeutung der Kategorie Geschlecht unkenntlich gemacht?
3. Entsteht durch die Einordnung von Geschlecht in die Reihung weiterer Kategorien die Tendenz zur Re-Essentialisierung? Fördert der überkomplexe Anspruch von Diversity einen naiven Gebrauch der Kategorien als einfache Merkmale, die gerade das Zustandekommen der Kategorien vergisst und sie nicht als Analyseperspektiven einsetzt?
4. Wird der Auftrag, "Diversity" zu betreiben, mit adäquaten Ressourcen wie Zeit, Geld und Kompetenz (im doppelten Sinn von mandatiert und qualifiziert sein) ausgestattet und somit der inhaltlichen und methodischen Komplexität des Auftrags Rechnung getragen?

Diese Fragen lassen sich als erste Kriterien einer reflektierten Diversitypolitik formulieren: Sie schliesst erstens an die politische Dimension der Geschlechtergleichstellungspolitik an. Sie berücksichtigt zweitens die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Kategorien und deren rechtliche und soziale Verfasstheit. Sie ist drittens mit adäquaten Ressourcen ausgestattet.

Die Institutionalisierung der Geschlechtergleichstellungspolitik an Hochschulen wurde sowohl von politischen Zielen wie von wissenschaftlicher Forschung vorangetrieben. Dies ist für die Begriffsgeschichte von Gender und die Auseinandersetzung mit Geschlecht im Hochschulkontext zentral. Der schweizerische Bundesrat verabschiedete 1988 die Verordnung zum Aufbau des „Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann“. Die Universität Genf beschäftigt seit 1991 eine Beauftragte für Gleichstellung, deren Aktivitäten heute von einem Bureau de l'Egalité mit 360 Stellenprozenten bearbeitet werden. An der Universität Zürich besteht eine "Abteilung Gleichstellung" seit 1996, an der Universität Basel das "Ressort Chancengleichheit" seit 1998. Für die Fachhochschulen besteht seit 2000 das Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen, mit dem der Bund die Finanzierung von Gleichstellungsbeauftragten an den FHs unterstützt. Die institutionelle Verankerung der Geschlechtergleichstellungspolitik an den Hochschulen wird gleichzeitig von der Institutionalisierung der Gender Studies an den Hochschulen begleitet. An den Universitäten wurden die Gender Studies als erste 1996 in Genf (Etudes Genre), 1998 in Zürich (Kompetenzzentrum Gender Studies der Universität Zürich) verankert, weitere später wie beispielsweise 2001 in Basel (Zentrum für Gender Studies der Universität Basel).¹⁰⁶

Die Begriffsentwicklung von Geschlecht und Gender ist als Ergebnis der Verschränkung und gemeinsamen Auseinandersetzung von politischen und wissenschaftlichen Überlegungen zu sehen. Der so-

¹⁰⁶ Überblick über alle CH-Hochschulen siehe unter www.gendercampus.ch

genannte "shift" von 'sex' zu 'gender', im französischen Sprachraum von 'sexe' zu 'genre' der 80er Jahre entwickelte neue Perspektiven sowohl für die Forschung wie für die Gleichstellungspolitik.¹⁰⁷ Statt Geschlecht als männliche und weibliche natürliche Wesenheiten zu verstehen, wird „Gender“ zur Analysekategorie, mit der Mechanismen des "Gendering", der sozialen Konstruktion und Hierarchisierung von Geschlecht, beleuchtet werden. Die Analyse fragt nach historischen und gegenwärtigen Verläufen, Mustern und Platzhaltern der Geschlechterordnung. Ein Beispiel ist die Geschichte der geschlechtersegregierenden Berufsbildung durch die gesetzliche Beschränkung von Frauen auf eine Handvoll Berufe im 19. und 20. Jahrhundert. Zur Verdeutlichung des Konstruktionscharakters von „Gender“ wird teilweise als Gegenpol „sex“ als Begriff für eine körperliche, nicht-konstruierte Realität von Geschlecht benutzt. Diese Unterscheidung kann alltagspraktisch vielleicht hilfreich sein, schafft aber wieder einen Gegensatz von „Natur“ und „Kultur“, der mit Gender als Analysekategorie gerade aufgehoben wurde. Dass mit der dekonstruktivistischen Position „der Körper“ keine feste Referenz für gender oder sex bildet, wurde und wird kritisch diskutiert. Insbesondere wird der dekonstruktive Ansatz auf seine Konsequenzen für eine politische Position hin befragt.¹⁰⁸ Befürchtet wird durch die Dekonstruktion von geschlechtlicher Identität der Verlust von Subjektpositionen und damit von politischen Standpunkten. Die kulturelle Konstruktion von „Natur“, „sex“, „Begehren“ ist allerdings ein unhintergehbare Abschied aus dem heterosexuellen Geschlechterparadies. Dies geht mit dem philosophischen sogenannten 'linguistic turn' einher, der die Sprache als unhintergehbare System von Setzungen begreift. Das heisst, dass auch „sex“, Körper und Begehren Effekt dieser Diskursivität ist oder Produkt einer kulturellen Leistung. Allerdings besteht hier „nicht nur ein Grund zur Verzweiflung“, wie Butler schreibt (Butler 1992, 209). Gender als Identität, nicht als natürliche Identität, sondern als gelebte Identität¹⁰⁹, bietet durchaus einen Ausgangspunkt für politische Handlungsfähigkeit und Partizipation.¹¹⁰

Suchbild Gender und weiter: Gender Subtext - Doing Gender - Degendering

Die gleichzeitige Präsenz und der Austausch der fachlich-inhaltlichen Auseinandersetzung der Wissenschaftsdisziplin und der Gleichstellungspolitik innerhalb der Hochschulen haben sowohl die Hochschul-Gleichstellungspolitik wie auch die Geschlechterforschung und ihre Konzeptualisierungen geprägt und befördert. Das Konzept des Gender Mainstreaming ist eng mit den wissenschaftlichen Debatten um Geschlechteridentitäten und Analyseperspektiven verbunden.

1994 in Beijing im Anschluss an die Weltfrauenkonferenz als internationale gleichstellungspolitische Strategie gewählt, setzt Gender Mainstreaming „Geschlecht“ als Analysekategorie ein, um politische, rechtliche und organisationale Mechanismen der Geschlechterkonstruktion und –hierarchisierung sichtbar und gestaltbar zu machen. Im Fokus stehen stereotype Ausgestaltungen, die weibliche und männliche Aufgaben, Rollen und Bedürfnisse reproduzieren. Die EU adoptiert 1999 die Gender Mainstreaming Strategie in den Amsterdamer Verträgen. Die Schweiz verankert in verschiedenen

¹⁰⁷ Zur Begriffsentwicklung von „Gender“ siehe Honegger 2001, Gildemeister 2004, Butler 1998

¹⁰⁸ Siehe Soiland 2009. Ein weiterer Kritikpunkt könnte die Ausblendung von Sexualität und Begehren aus den meisten Analysen genderbezogener Forschungen sein. Tatsächlich bestehen noch kaum methodische Ansätze, die „Begehren“ in arbeits- oder organisationssoziologischen Analysen überhaupt thematisierbar machen. Dieses Manko ist aber nicht der dekonstruktivistischen Position anzulasten.

¹⁰⁹ Andrea Maihofer prägt den Begriff von „Geschlecht als Existenzweise“.

¹¹⁰ Siehe zu dieser Herausforderung auch Amstutz 2010

Botschaften des Bundesrates Gender Mainstreaming als Strategie, so auch 2008-2011 in der Botschaft zu Bildung, Forschung und Technologie. Der gegenwärtig aktuelle Aktionsplan für Chancengleichheit von Frauen und Männer an Fachhochschulen ist ein Umsetzungsinstrument dazu. Teil der institutionellen Verankerung ist die Schaffung von Stellen für Beauftragte für die Gleichstellung von Frauen und Männer.

Zur Verankerung der Geschlechtergleichstellungspolitiken an Hochschulen tragen zusätzlich laufende Akkreditierungsprozesse bei. Die Bundesakkreditierung verlangt in den "Richtlinien des EVD für die Akkreditierung von Fachhochschulen und Studiengänge" Standards zur "Erfüllung der tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau sowie zur Umsetzung der allgemeinen Diskriminierungsverbote". Weitere internationale Akkreditierungsstellen formulieren mehr oder weniger präzise Kriterien und Standards hinsichtlich Geschlechtergleichstellung, der Nicht-Diskriminierung - oder zumindest den Nachweis einer darum bemühten Stelle.

Gleichstellungspolitik an Hochschulen hat als wichtige Ressource jene Forschungen, welche sich mit der Analyse von geschlechterspezifischen Ungleichheitsrelationen in Organisationen beschäftigen. Geschlechterspezifische Ungleichheitsrelationen sind keine zufälligen Erscheinungen im Organisationsgeschehen, sondern Effekte zahlreicher geschlechterspezifischer Strukturen in Erwerbsarbeit, Ausbildung, Arbeitsmarkt, in der Arbeitsteilung in bezahlte und unbezahlte Arbeit, aber auch in der Beziehungs- und Familiengestaltung. Der Stellenwert der unbezahlten und der bezahlten Arbeit, die Arbeitsteilung und die Reproduktion der Arbeitskraft sind zentrale Ausgangspunkte der Studien, die sich mit der strukturellen Ebene der Hierarchisierungsprozesse von Geschlechtern beschäftigen. Gesellschaft und Arbeit sind u.a. der „Strukturkategorie Geschlecht“ entlang organisiert. Anders gesagt ist Geschlecht eine „Kategorie sozialer Ordnung“¹¹¹. Diese strukturelle Ebene ist in Organisationen wirksam.

Die Organisationsforschung spricht für die Bezeichnung dieses Netzes von Ungleichheitsrelationen von "Gender subtext" (Smith 1990, Bendl 2005), der den organisationalen Ordnungen zugrunde liegt. Dabei wurden Instrumente der Organisationsanalyse entwickelt, die das Zustandekommen des Gender-Subtext, der horizontalen und vertikalen Geschlechtersegregation, der Ressourcenverteilung und Zugangschancen analysiert (Acker, Wilz, Bendl u.a.). Die Herausforderung der Entwicklung von Gleichstellungspolitiken in Organisationen besteht nicht zuletzt darin, dass mehrere Ebenen adressiert werden müssen und gleichzeitig wirksam sind. Die Komplexität des organisationalen Gefüges kann mit einer Mehrebenenanalyse verdeutlicht werden, wie sie Winker/Degele als Methode konkretisiert haben. Diese differenziert zwischen strukturellen Ungleichheitsrelationen, individuellen Interaktionen und symbolischer Repräsentation, allerdings – und das macht auch die Herausforderung der Analyse aus – reflektiert sie ihren eigenen Modellcharakter. Die Ebenen sind gleichzeitig präsent und wirken in ihrer Verschränkung.¹¹²

Als zweite Analyseperspektive untersucht die Interaktionsebene individuelle und gruppenspezifische Interaktionen und Kommunikationssituationen. Sie bezieht sich eng auf Genderidentität als performativer Akt, als kontinuierliche Inszenierung. Ein Analyseinstrument für die individuelle Ebene der Interak-

¹¹¹ Hirschauer 2011

¹¹² Mit Bezug auf Giddens und Bourdieu wird das Zusammenwirken der in den Modellen getrennten Ebenen von Struktur, Interaktion und symbolischer Ebene analysiert (Siehe dazu Winker / Degele 2009).

tionen ist der Doing Gender-Ansatz von West/Zimmermann und Fenstermaker: Geschlecht wird kontinuierlich in Interaktionen inszeniert, wobei diese Inszenierung sowohl auf der Darstellungsebene wie der Erwartungsebene geschieht. Dieser Ansatz beschreibt die stete Reproduktion von Geschlechteridentitäten durch diese Erwartungs- und Darstellungsleistung. Der methodische Ansatz, Gender als Inszenierung und Darstellungsleistung zu analysieren, lässt sich auf weitere Kategorien beziehen und führt zu einem Doing-Difference-Ansatz¹¹³, bzw. zur Analyse von beispielsweise Doing Age. Es liegt auf der Hand, dass der individuelle Gestaltungs- und Erwartungsraum durch strukturelle Normen geprägt sind, bzw. sich in Auseinandersetzung damit vollziehen.¹¹⁴

Der „Gender Subtext“ ist auch durch die dritte Ebene der Reproduktion von Ungleichheitsrelationen definiert, der Ebene der „symbolischen Repräsentationen“. Diese ist für die Konzeptualisierung von Gleichstellungspolitiken ebenso zentral, denn sie bezeichnet die Ebene, die über Werte und Sinnhaftigkeit einer Gemeinschaft Auskunft gibt. Die symbolischen Repräsentationen sind sowohl Ort der Selbstpositionierung eines kulturellen Kollektivs wie auch Ort der Legitimierung dieser Position. Gleichstellungspolitiken, Diversitypolicies sind unter anderem Teil dieser symbolischen Repräsentationen.

Mit der Kategorie „Geschlecht“ ebenso wie der Analyseperspektive „Gender“ ist der Bezug zur Perspektive „sexuelle Identität“ naheliegend. In der Diskussion um Macht und Geschlecht spielt die Vorstellung von sexueller Identität und Begehren eine massgebliche Rolle. Die Wirkungsmacht des „Gender subtext“ ist deshalb ohne das heterosexuelle Paradigma nicht denkbar (Siehe dazu den Beitrag von Julika Funk). Das Problem der Reproduktion von binären Geschlechterstrukturen entlang heteronormer Ordnungen hat zur Frage nach einer Öffnung der Forschungsperspektive und der Ebene der politischen Interventionen geführt. Judith Lorber schlägt den Ansatz des „Degendering“ vor, der gerade diese Reproduktionsketten heteronomer Vorstellungen radikal unterbricht. (Lorber 2005). Die Queer Theory entwerfen dafür neue Ansätze, welche diese binäre Struktur zugunsten vielfältiger Lebensentwürfe durchschreiten. Mit dem Begriff "Queer" wird gerade die Nicht-Festlegung auf eine Körperidentität oder Begehrensstruktur voraussetzen (Hark 2005).

„Geschlecht etc.“

Was bedeutet „Queer“ oder „Degendering“ für die Konzipierung von Diversity Politiken? Stehen Diversity Politiken mit ihrem Rekurs auf Kategorien im Widerspruch zu diesen Ansätzen, die gerade die Festlegung auf Identitäten durchkreuzen? Werden mit Diversitykonzepten notgedrungen wieder Identitäten vorausgesetzt, die zu problematischen Stereotypisierungen führen? Wird die strukturelle Ebene der Ungleichheitsrelationen einbezogen, so ist eine dekonstruktive Perspektive fast zwingend. Dies führt auch zum Einbezug weiterer Ungleichheitsrelationen bzw. weiterer Strukturkategorien oder Kategorien sozialer Ordnung wie Ethnie und Klasse, die teilweise als zentrale Strukturkategorien nebst Geschlecht gesehen werden. Degele / Winker führen Körper als weitere Kategorie ein. Eine Kontroverse dreht sich um die Auswahl und Gewichtung der Kategorien, um die Rolle von Geschlecht als „Masterkategorie“, um die Kritik der offenen Reihe von Kategorien, die im unbestimmten etc. endet.

¹¹³ Fenstermaker/ West 2001

¹¹⁴ Mit Verweis auf Giddens und Bourdieu wird das Zusammenwirken der in den Modellen getrennten Ebenen von Struktur, Interaktion und symbolischer Ebene analysiert. (Siehe dazu Winker / Degele 2009)

Zum einen gilt die Sorge dem Anspruch, die komplexe Forschungsdiskussion zu berücksichtigen, Gleichstellungspolitiken nicht aufgrund neuer Ausgrenzungen und Hierarchien zu entwickeln. Zum anderen besteht ein Bemühen um eine Handhabbarkeit und Wirksamkeit von Gleichstellungspolitiken und die Befürchtung des Verlusts wissenschaftlicher und politischer Rigorosität in überfordernden Diversitykonzepten.

Judith Butler äussert sich im Kapitel „Von der Parodie zur Politik“ (1992) zum Status, den Kategorien im politischen Prozess einnehmen können. Das „verlegene usw.“ der Kategorien kann gerade aus Queer-Perspektive eine Chance bedeuten. Durch die horizontale Aufzählung der Adjektive bemühen sich Politiken, einem Subjekt in seiner Vielfalt gerecht zu werden, „ein situiertes Subjekt zu umfassen; doch es gelingt ihnen niemals, vollständig zu sein. Dieses Scheitern ist aber äusserst lehrreich, denn es stellt sich die Frage, welcher Impetus aus dem ‚usw‘ abzuleiten ist (...)“ (210). Butler deutet dieses „et cetera“ als „supplement“, als „Überschuss, der zwangsläufig jeden Versuch, die Identität ein für allemal zu setzen, begleitet.“¹¹⁵ Der Identitätspolitik wird damit „ihre phantasmatische Dimension zurückerstattet“ (216).

Die Frage nach dem Verbleib politischer Handlungsfähigkeit nach gründlichen Subjektdekonstruktionen hat zu weiteren Debatten geführt, die auch für Diversitypolitiken interessant sind. Die Befürchtung, mit der Dekonstruktion der Identitäten zugleich den eigenen politischen Standpunkt zu verabschieden, wurde beispielsweise in Publikationen mit Titel wie „Hand aufs dekonstruierte Herz“ deutlich. Der eingenommene Standpunkt kann durchaus provisorisch sein, er braucht auch nicht durch Identität als Substanz verbürgt zu werden. Zentral hierzu ist hingegen dass gerade „jene Termini, in denen sich Identität artikuliert, als politisch“ darzustellen sind (Butler 1992, 218).

Damit ist eine Aufgabenstellung für Diversitypolitiken formuliert. Das würde heissen, die politische Dimension und Wirksamkeit der Kategorien sichtbar zu machen und entsprechend Massnahmen zu ergreifen.

Zu jenen politischen „Termini, in denen sich Identität artikuliert“ gehört beispielsweise der Begriff „Migration“ (siehe dazu den Beitrag von Nese Cetinkaya). Ein Text, der dies reflektiert ist die Veröffentlichung von Myesser Ildem mit dem Titel „Meine pränatale Migration“. Die Migration der Eltern, die „pränatale Migration“ der Autorin, führt zu einem ganzen Strauss von Annahmen über ihre Identität. Die Autorin ist laufend mit Vorstellungen über die Spezifik ihres kulturellen Standpunktes konfrontiert. Sie schildert ihre Erfahrung einer fortwährenden diskursiven Versetzung in ein Woanders hin, eine Art Repatriierung in eine ihr unterstellte „andere“ kulturelle Ursprünglichkeit.

Ähnlich schildert Mark Terkessidis die laufende Konstruktion von „Herkunft“. Die Voraussetzung und Abfragung eines vermuteten Herkunftswissens setzt dieses „Woanders“ voraus, beispielsweise wenn Kinder in der Schule über Gerichte von „zu Hause“ oder die Geschichte von der „Heimat“ erzählen sollen. Diesem vermuteten Herkunftswissen (Terkessidis 2010, S. 77ff.) steht auf der anderen Seite ein geteilter Wissensbestand über dieses Wissen gegenüber, der die Wirksamkeit „rassistischen Wissens“ entfaltet (ebd., 89). Geteilte Annahmen bilden auch sexistisches Wissen (über Frauen, über Homosexualität). Die Feststellung, dass die Kategorien sozial konstruiert sind, relativiert nicht ihre Wirksamkeit. Es stellt sich daraus aber die Frage der politischen Ausrichtung der Diversitykonzepte:

¹¹⁵ Butler sieht hier einen Ansatz einer neuen feministischen Politiktheorie.

Wo wird die Wirksamkeit dieser Kategorien verortet? Anerkennung von Differenz heisst hier eher ein Verzicht auf die Identifizierung oder Festlegung von Differenz und die Schaffung von Barrierefreiheit der Institutionen für Individuen, „die sich möglicherweise bestimmten Gruppen zugehörig fühlen oder ihnen zugerechnet werden“. (Therkessidis 2010, 119)

Ein weiteres Beispiel für die „Zurückerstattung der phantasmatischen Dimension von Identitätskonstruktionen“ ist die Kampagne von Pro Infirmis Schweiz von 2001 bis 2008 mit dem Slogan „Wir lassen uns nicht behindern“. Hier wird hürdenfreier Zugang gefordert. Ebenso wird ein politisches „Wir“ formuliert. Die auf den Plakaten abgebildeten Personen sind Porträts von Individuen, das „Wir“ wird allerdings als Mitglied des Netzwerks mit Anspruch auf Barrierefreiheit zu einem politischen „Wir“. Die Artikulation ist als politische Artikulation deutlich gemacht. Insofern macht es Sinn, Kategorien zu benennen, ihr Zustandekommen zu reflektieren und sie als Artikulationsort politischen Handlungsbedarfs zu definieren.

Literatur

Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations, in: Gender & Society, Bd. 4, 1990, Nr. 2, S. 139-158.

Acker, Joan (2006): Inequality Regime – Gender, Class and Race in Organizations. In: Gender & Society, 20, 441-464.

Albrecht, Gary L./Seelman, Katherine D./Bury, Michael (2000) (Hg.): Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks, Sage.

Bendl, Regine (2005): Organization Theory - Integration and deconstruction of Gender and Transformation of Organization Theory, Frankfurt a.M, New York, Wien.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A black feminist critique of Antidiscrimination Doctrine, The University of Chicago Legal Forum, S. 139-167.

Crenshaw, Kimberlé (Hsg.) (1995): Critical Race Theory, New Press.

Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog der Geschlechterforschung, in: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, Jg.53, S. 236 – 249.

Gildemeister, Regine (2004): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Ruth Becker, Beate Kortendiek (Hsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden, S. 132-141.

Harding, Sandra (1991): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht, Hamburg, Argument.

Hark, Sabine (2005): Queer Studies, in: Christina von Braun/Inge Stephan (Hg.): Gender@Wissen, ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln, Böhlau Verlag, 285-303.

Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (2006): „Nichts über uns - ohne uns!“ Disability studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Materialien der AG SPAK. Bd. 187. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.

Hirschauer Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung, in: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, Jg.53, S. 208-235.

- Honegger, Claudia/Arni, Caroline** (Hsg.)(2001): Gender – Die Tücken einer Kategorie. Joan W. Scott, Geschichte und Politik, Beiträge zum Symposium anlässlich der Verleihung des Hans-Sigrist-Preises 1999 der Universität Bern an Joan W. Scott. Zürich.
- Ildem, Myesser** (2011): Meine pränatale Migration, in: Sezgin, Hilal (2011): Deutschland erfindet sich neu – Manifest der Vielen. Berlin Blumenbar Verlag, S. 127-132.
- Jent, Nils/Dietsche, Regula** (2011): Herausforderung (Dis)Ability Management. In: Martina, Schmette/ Dohrn, Sönke/; Hasebrook, Joachim (Hsg.): Vielfalt und Innovation: Strategisches Diversity Management für Innovationserfolg. Aachen : Shaker, S. 25-64.
- Klinger, Cornelia** (2005): Utopie und / oder Illusion? Erinnerungen an den Feminismus und andere 'dirty words'. In: Dorothea Lüdke / Anita Runge / Mechthild Koreuber: Kompetenz und/oder Zuständigkeit, 25-27, Wiesbaden.
- Knapp, Gudrun-Axeli** (2001): Grundlagenkritik und stille Post. Zur Debatte um einen Bedeutungsverlust der Kategorie "Geschlecht"., in: Heintz, Bettina (Hg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, Jg. 53, S. 53-74.
- Lorber, Judith** (1994): Paradoxes of Gender. Yale University Press.
- Lorber, Judith** (2005): Breaking the Bowl: Degendering and feminist Change. Norton.
- Luciak, Mikael** (2008): Diversity Management an europäischen und US-amerikanischen Institutionen höherer Bildung. In: Karoline Iber / Birgit Virtbauer (Hg.): Diversity Management. Wien, Vienna University Press.
- Mitchell, David T./Snyder, Sharon L.** (2000): Narrative Prothesis: Disability and the Dependencies of Discourse, Ann Arbor, Michigan, USA: The University of Michigan Press.
- Purtschert, Patricia / Meyer, Katrin (2010): Die Macht der Kategorien: Kritische Überlegungen zur Intersektionalität, in: Feministische Studien 1 (10), 130-142.
- Sezgin, Hilal** (2011): Deutschland erfindet sich neu – Manifest der Vielen. Berlin Blumenbar Verlag.
- Smith, Dorothy** (1990): The conceptual practices of power: A feminist Sociology of Knowledge. Boston. Northeastern University Press.
- Soiland, Tove** (2009): Gender als Selbstmanagement. Zur Reprivatisierung des Geschlechts in der gegenwärtigen Gleichstellungspolitik, in: Andresen, Sünne et al., Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Wiesbaden.
- Waldschmidt, Anne** (2003)(Hsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies, Tagungsdokumentation, Kassel.
- Wetterer, Angelika** (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen, in: Knapp, Gudrun-Axeli / Wetterer, Angelika (Hsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie & feministische Kritik 2, Münster, S.286-319.
- Wetzel, Ralf** (2004)(Hsg.): Eine Widerspenstige und keine Zähmung. Systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Behinderung, Heidelberg.
- Wilz, Silvia Marlene** (2002): Organisation und Geschlecht - strukturelle Bindungen und kontingente Kopplungen, Opladen, Leske + Budrich.
- Winker, Gabriele, Degele, Nina** (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungerechtigkeiten, Bielefeld, transcript Verlag.

3. Zu den einzelnen Dimensionen von Diversity

3.1. Herkunft: inländisch, ausländisch oder beides? (Neşe Çetinkaya)

1. Begriffe

Die Diversitykategorie Herkunft lässt sich im Schweizer Kontext in historisch gewachsene Vielfalt und migrationsbedingte Vielfalt unterteilen. Mit historischer Vielfalt sind die Landesteile – welsche, deutsche, italienische und romanische Schweiz – mit ihren jeweils unterschiedlichen Sprachen angesprochen (siehe auch Kurt Pärli/Nadine Wantz sowie Elke-Nicole Kappus in ihren Texten der vorliegenden Publikation). Die migrationsbedingte Vielfalt kann grob in Nationalität, Ethnie, Sprache und Religion unterteilt werden, wobei einerseits die Kategorien ineinandergreifen und andererseits je weiter ausdifferenziert werden können.

Hauptursachen von Migration sind die Suche nach Arbeit und der Schutz vor Verfolgung. Migration ist der auf Dauer angelegte Wechsel von einzelnen oder mehreren Menschen in eine andere Gesellschaft oder Region (vgl. Treibel, 1999, S. 21). Es geht darum, neue und bessere Lebensbedingungen zu erschliessen. Menschen sind schon immer migriert, doch erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Migrationsforschung als wissenschaftliche Fachdisziplin an der soziologischen Fakultät der Universität Chicago etabliert. Die USA als das grösste Einwanderungsland der Welt war damals mit soziokulturellen und wirtschaftlichen Problemen von Millionen ImmigrantInnen konfrontiert (vgl. Han 2006, S.1). Die interdisziplinäre Migrationsforschung befasste sich seither nacheinander mit Paradigmen wie *Assimilation*, *ethnischem Pluralismus*, *Feminisierung der Migration*, *Migration als Funktion steigender Mobilität des Kapitals* sowie *Kosten-Nutzen-Analysen der Migration* (vgl. Han 2006).

Während die Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat relativ einfach statistisch zu bestimmen ist, handelt es sich bei der Ethnizität um eine „gefühlte und gelebte Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Menschen“. Die wissenschaftliche Verwendung des Begriffs Ethnizität war noch im 18. und 19. Jahrhundert weitgehend auf die Erforschung aussereuropäischer Kulturen beschränkt. Im nationalstaatlichen Diskurs des 19. Jahrhunderts fokussierte sie sich dann auf ethnische Minderheiten innerhalb des nationalstaatlichen Territoriums. Seit den 1960er Jahren findet das Konzept von Ethnizität verstärkte Verwendung, insbesondere auch in Abgrenzung und Unterscheidung zu Nationalität. In den 1990er Jahren wurde Ethnizität vermehrt als eine neue, besondere Form der (Selbst-)Abgrenzung aufgefasst und nicht mehr lediglich als Differenz zur Nationalität. Wurden vormals Nationalstaaten als national und kulturell homogen betrachtet, ist dies heute nicht mehr möglich. Die meisten Nationalstaaten sind sowohl ethnisch vielfältig, als auch Einwanderungsgesellschaften und zeichnen sich daher durch Vielfalt und Pluralität aus. Der Zusammenhang von Migration und Ethnizität wird damit für die Analyse von Herkunft bedeutsam (vgl. Geisen 2009, 343ff.).

„Ein Drittel der Schweizer Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund¹¹⁶, ein Viertel ist im Ausland geboren“, stellte Piguet 2006 fest. Die Bezeichnung *Migrationserfahrung* weitet den Personenkreis aus und schliesst alle Menschen ein, die zu irgendeinem Zeitpunkt an einem für sie fremden Ort ge-

¹¹⁶ Vgl. Text von Elke-Nicole Kappus für Definition von Migrationshintergrund.

lebt und/oder gearbeitet haben und wissen, wie es ist, die oft ungeschriebenen Normen und Werte noch nicht oder wenig zu kennen. Noch weiter fassen Schunka und Olshausen (2010, S. 9f.) den Begriff in ihrer Beschreibung, indem sie sowohl den VertreterInnen der Aufnahmegesellschaft, „wenn sie sich Neuankömmlingen gegenüber sehen“ Migrationserfahrung attestieren, als auch den MigrantInnen selbst.

2. Einwanderungspolitiken der Schweiz¹¹⁷

In der Bundesverfassung ist der Vielfaltsgedanke seit 1848 verankert, dabei spielen die Landessprachen, Landesgegenden und Kantone wichtige Rollen. Die Sprachfreiheit, das Gesamtsprachenkonzept und das Konkordanzprinzip zeugen davon, dass die Schweiz traditionellerweise vielfältig ist und ihre Vielfalt wertschätzt (dazu ausführlich Elke-Nicole Kappus).

Zu einem eigentlichen Einwanderungsland entwickelte sich die Schweiz erst nach dem zweiten Weltkrieg. Davor waren die ökonomischen Bedingungen für die breite Bevölkerung so schwierig, dass viele Schweizerinnen und Schweizer in der Hoffnung auf ein sicheres Leben und Wohlstand selbst auswanderten – oft nach Übersee. Aufgrund des starken wirtschaftlichen Wachstums warb die Schweiz in den 1950er Jahren mittels eines Rekrutierungsabkommens mit Italien Arbeitskräfte an. Die damalige liberale Zulassungspolitik („laisser-faire“) liess den AusländerInnen-Anteil von 1950 – 1960 von 5,8% auf 9,1% der Gesamtbevölkerung ansteigen. Die Einwanderungspolitik beruhte auf der Einschätzung, dass die ausländischen Arbeitskräfte nicht sesshaft würden, sondern nach einer gewissen Zeit - wenn sie genug verdient hatten - wieder in ihr Heimatland zurückkehren würden. Die Einreisenden erhielten mehrheitlich entweder 9-monatige Saisonierbewilligungen oder Jahresbewilligungen (Piguet 2006, S. 21 und Mahnig/Piguet 2004, S. 69). Es folgten konjunkturelle Schwankungen, während derer die Einwanderung begrenzt wurde, um die Zahl der ausländischen Bevölkerung zu stabilisieren. Die gewünschte Wirkung blieb jedoch aus, da parallel auf Druck der Italienischen Regierung das Recht der Arbeitskräfte auf Familiennachzug eingeführt wurde (Piguet 2006, S. 22 ff.; Mahnig und Piguet 2004, S. 71 f.).

Nach der internationalen Ölkrise, verlorenen Arbeitsplätzen und nicht verlängerten Aufenthaltsbewilligungen erholte sich die Wirtschaft ab Mitte der 80er Jahre, worauf die *zweite Einwanderungswelle* folgte. Die neuen, aus dem damaligen Jugoslawien, aus Portugal, Sri Lanka und der Türkei stammenden EinwanderInnen waren weiterhin mehrheitlich wenig qualifiziert (vgl. Piguet 2006, S. 49 ff.). Die erneute Abschwächung der Konjunktur ab Beginn der 90er Jahre hätte zwar eine Regulierung über Arbeits- und Aufenthaltsbewilligungen erforderlich gemacht, dies funktionierte aber nicht mehr. Denn die Mehrzahl der Ausländerinnen und Ausländer hatte in der Zwischenzeit eine Niederlassungsbewilligung erhalten und durfte auch ohne Arbeit in der Schweiz bleiben. Es folgte das *Drei-Kreise-Modell*, mit welchem die Einwanderung aus EU und EFTA-Ländern sowie aus Kanada, USA und verschiedenen Ländern Mittel- und Osteuropas bevorzugt und gefördert wurde. Trotz dieser neuen Regulierung machten ab 1993 nichterwerbstätige Personen (Familiennachzug, SchülerInnen, Studierende sowie Flüchtlinge) einen grossen Teil der neuen Immigration aus. Das Konzept der Gastarbeiter funk-

¹¹⁷ Vgl. zur Migration in der Schweiz die Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“ (Wicker, Fibbi und Haug 2004).

tionierte ab den 1990er Jahren nicht mehr, denn viele der Gäste blieben, zumindest länger als ursprünglich angenommen.

Das neu geschaffene *Ausländergesetz (AuG)* unterscheidet seit 1.1.2008 zwischen *EU/EFTA-Staaten und Drittstaaten*. Bei dieser grundlegenden Unterscheidung handelt es sich um ein *duales System*, welches sich bei Arbeits- und Studienaufenthaltsbewilligungen auf die Antragspraxis der Firmen und Institutionen auswirkt. Bei Drittstaaten bestehen einerseits Kontingente, andererseits sind deutlich längere Bewilligungsfristen, als bei EU/EFTA-Staaten einzuhalten. Durch diese gesetzliche Regelung wird die Arbeitsmigration weitgehend auf den Raum der EU/EFTA-Staaten fokussiert. Um ausländerrechtliche Fragen korrekt beurteilen zu können, ist als Erstes immer zu klären, ob für die einwandernde Person das Ausländergesetz (AuG) oder das Freizügigkeitsabkommen (FZA) massgeblich ist. Denn für EinwanderInnen aus dem EU/EFTA-Raum gilt primär das FZA und erst in zweiter Linie, wenn dort eine Regelung fehlt, das AuG (vgl. Spescha, Kerland und Bolzli 2010).

Ähnliche Entwicklungen lassen sich generell im Europäischen Raum beobachten. Die Globalisierung der Wirtschaft macht es für Nationalstaaten notwendig, auf regionaler Ebene Gemeinschaften zu bilden. Enge politische und wirtschaftliche Kooperationen, wie die der EU führen dazu, dass die Freizügigkeit in Bezug auf die Bewegung von Kapital, Waren, Technologien und Personen innerhalb der Gemeinschaft steigt. Dabei entstehen *Migrationssysteme*, zwischen welchen die Binnenmigration zunimmt und erleichtert wird. Die globale Welt besteht aus einer Vielfalt von solchen regionalen Blöcken. Arbeitsmigration hat dabei die Funktion, das „Kapital“ zu mobilisieren und wird über die interessenorientierte Migrationspolitik der Aufnahmeländer geregelt. Migrationsbewegungen werden in Zukunft vermehrt innerhalb der jeweiligen Migrationssysteme stattfinden, solche über die Grenzen hinaus werden die Ausnahme bleiben. So werden lediglich diejenigen hoch qualifizierten ArbeitnehmerInnen, die innerhalb des Migrationssystems nicht zu finden sind, von ausserhalb angeworben werden. „Ausländerinnen und Ausländer können zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit nur zugelassen werden, wenn nachgewiesen wird, dass keine dafür geeigneten inländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer oder Angehörige von Staaten, mit denen ein Freizügigkeitsabkommen abgeschlossen wurde, gefunden werden können. Als inländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gelten: a. Schweizerinnen und Schweizer; b. Personen mit einer Niederlassungsbewilligung; c. Personen mit einer Aufenthaltswilligung, die zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit berechtigt.“ (AuG, Art 21, Abs. 1 und 2) Weiter führt das AuG aus, dass bei Zulassung von Ausländerinnen und Ausländern der demografischen, sozialen und gesellschaftlichen Entwicklung der Schweiz Rechnung getragen werden soll (AuG, Art 3, Abs. 3).

Sind hoch qualifizierte Personen einmal im System, wird ihnen ein Verbleib erleichtert. So können ausländische Studierende gemäss neuer Politik einiger Industrieländer nach erfolgreichem Studienabschluss im Gastland bleiben, wenn sie eine Beschäftigung finden. Das Deutsche Zuwanderungsgesetz vom 30. Juli 2004 beispielsweise¹¹⁸ gesteht ausländischen Studierenden nach Abschluss der Studien zwecks Arbeitsplatzsuche eine Aufenthaltswilligung bis zu einem Jahr zu (vgl. Han 2006). Für die Schweiz gilt: „Ausländerinnen und Ausländer mit Schweizer Hochschulabschluss können in Abweichung von Absatz 1 zugelassen werden, wenn ihre Erwerbstätigkeit von hohem wissenschaftli-

¹¹⁸ § 16, Abs. 4

chem oder wirtschaftlichem Interesse ist. Sie werden für eine Dauer von sechs Monaten nach dem Abschluss ihrer Aus- oder Weiterbildung in der Schweiz vorläufig zugelassen, um eine entsprechende Erwerbstätigkeit zu finden.“ (AuG, Art. 21, Abs. 3)

Wie oben beschrieben, kamen die MigrantInnen nach dem zweiten Weltkrieg zuerst aus Italien, später auch aus weiteren südeuropäischen Ländern, vornehmlich als wenig qualifizierte Arbeitskräfte. Heute stammen die sogenannten „neuen EinwanderInnen“ grösstenteils aus Ländern, mit denen die Schweiz durch das Freizügigkeitsabkommen mit der EU verbunden ist und sie weisen zunehmend höhere Qualifikationen auf (vgl. Jahresbericht der EKM 2009). Aufgrund der tiefen Geburtenrate und der demographischen Alterung betrachtet die Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (EKM) Migration als eine der grossen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts – für die Schweiz, wie für andere Länder Europas. Die Gemüter würden durch die „Ausländerfrage“ bewegt, so Francis Matthey, Präsident der damaligen EKM, und dabei gehe es vornehmlich um Deutsche Zugewanderte in der Deutschschweiz sowie die Präsenz von Personen muslimischen Glaubens im Zusammenhang mit der Minarettinitiative. Auch wenn die Schweiz nicht Mitglied der EU ist, komme sie nicht umhin, sich mit der Tatsache auseinanderzusetzen, dass sie Teil des europäischen Migrationsraums geworden ist. Das bilaterale Abkommen über den freien Personenverkehr mit der EU wirkt sich direkt auf die Zusammensetzung der ausländischen Wohnbevölkerung in der Schweiz aus. Über 60% der Migrationsbevölkerung stammt aus EU/EFTA-Staaten (Spescha et al. 2010).

Obwohl mit der *Neuen Einwanderung* mehrheitlich hochqualifizierte Menschen in die Schweiz migrieren, existiert weiterhin eine erhebliche Migrationspopulation, die wenig qualifiziert ist, und weiterhin wandern auch tief qualifizierte Menschen ein. Die Studie *Immigration 2030* (Stutz und Hermann 2010) bestätigt diese Entwicklung für den Wirtschaftsraum Zürich. Gemäss der Studie ist der Ausbildungsgrad der jetzt Einwandernden generell höher als der Schweizer Durchschnitt, gegenwärtig besteht die grösste Gruppe der Einwandernden aus Deutschen AkademikerInnen.

3. Institutionen und Integrationsleitbilder

Die *Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM*¹¹⁹ wurde vom Bundesrat am 1. Januar 2008 eingesetzt. Sie ist aus dem Zusammenschluss der früheren Ausländerkommission EKA und der Kommission für Flüchtlingsfragen entstanden. Die EKM ist eine ausserparlamentarische Kommission. Sie berät den Bundesrat und die Verwaltung in Migrationsfragen und veröffentlicht Berichte, Stellungnahmen und Empfehlungen. Die EKM hat 30 Mitglieder, knapp die Hälfte mit Migrationserfahrung, welche für die Amtsperiode 2008 bis 2011 gewählt sind. Die EKM hat den gesetzlichen Auftrag, sich mit sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, politischen, demografischen und rechtlichen Fragen zu befassen, die sich aus dem Aufenthalt von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz ergeben. Zu ihnen gehören auch Asylsuchende, anerkannte Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen. 1970 setzte der Bundesrat die damalige „Eidgenössische Konsultativkommission für das Ausländerproblem“ ein, um den Überfremdungsängsten zu begegnen, die mit wirtschaftlichem Aufschwung und dem dazugehörigen Zuzug ausländischer Arbeitskräfte einhergingen. Die Kommission sollte die von

¹¹⁹ Anlässlich der Zusammenführung der Eidgenössischen Ausländerkommission mit der Kommission für Flüchtlingsfragen wurde im Jahresbericht 2007 ein Rückblick auf 37 Jahre EKA gehalten. Die Ausführungen in diesem Kapitel sind mehrheitlich diesem Rückblick und teilweise der Website der EKM entnommen (vgl. auch <http://www.ekm.admin.ch/>).

der Schweiz verfolgte Einwanderungspolitik überprüfen und alle Fragen behandeln, die sich aus der Anwesenheit einer grossen Zahl von AusländerInnen in der Schweiz ergaben. Gründung und Weiterentwicklung der Institution waren eng mit den ausländerpolitischen Debatten verbunden. Die Kommission wirkte darauf hin, dass die *Integration* zum staatspolitischen Anliegen und in den staatlichen Strukturen verankert wurde.

In den 1990er Jahren, nachdem klar wurde, dass viele ausländische Arbeitnehmende mittel- und langfristig in der Schweiz bleiben würden, wurde Integration sowohl in den meisten grösseren Städten, wie auch auf Bundesebene als Querschnittsaufgabe anerkannt. Regelwerke hatten begonnen, sich um Integrationsaufgaben zu kümmern, während bis dahin vor allem kirchliche und karitative Organisationen, sogenannte Parallelinstitutionen, diese Aufgaben punktuell und auf freiwilliger Basis geleistet hatten. Gegen Ende der 1990er Jahre beauftragten grössere Städte WissenschaftlerInnen, Integrationsleitbilder zu erarbeiten. In den darauf folgenden Jahren wurden Delegierte für Integration und Migration ernannt und zu deren Unterstützung beratende Kommissionen gebildet. Aus den Leitbildern wurden Massnahmen erarbeitet und in die Umsetzung geführt. Bereits bestehende Integrationsprojekte und –produkte, vor allem auch von Parallelinstitutionen, wurden koordiniert und vernetzt. Die Integrationsdelegierten leiteten Öffentlichkeitsarbeit, informierten sowohl Kunden der Integrationsbemühungen als auch die Öffentlichkeit. Integration entwickelte sich zu einem Begriff der Migrationsdebatte und wurde zur strategischen Aufgabe von Regelinstitutionen, zumindest in den grösseren Städten mit zum Teil sehr hoher ausländischer Population (vgl. dazu auch D'Amato und Gerber 2005, S. 32, sowie Bianchi 2003, S.7).

Seit 2001 setzt der Bund jährlich bis zu 14 Mio. Fördermittel für Integrationsprogramme ein. *Die Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (VIntA)* vom 24. Oktober 2007 regelt den Beitrag und die Pflichten der Ausländerinnen und Ausländer sowie die Aufgaben des Bundes und der Kantone. Ebenfalls sind in dieser Verordnung die finanziellen Beiträge zur Förderung der Integration sowie die Aufgaben der EKM geregelt.

Integrationsstrukturen sind sowohl auf kommunaler, als auch kantonaler Ebene entstanden. Die Städte besaßen den Vorteil, die Leitbilder in bestehende Strukturen integrieren zu können. Ihre Integrationsbemühungen waren konkreter Natur, da die städtischen Ämter und Stellen per Definition in direktem Kontakt zur Bevölkerung stehen. Die Aufgabe der Kantone ist eine andere, denn dort geht es vermehrt um Koordination und Vernetzung sowie um abstrakte Informationsarbeit. Der „Basler Weg des ausgewogenen Förderns + Forderns ab dem ersten Tag“ bestimmt heute weitgehend die Integrationsdebatte. Das europaweit diskutierte und mancherorts angewandte Begriffspaar *Fördern und Fordern* hat ebenso in Positionspapieren von politischen Parteien wie im neuen Ausländergesetz (AuG) Eingang gefunden¹²⁰. Auch ist es nun möglich, Integrationsvereinbarungen mit den Eingewanderten abzuschliessen. Werden die vereinbarten Integrationsleistungen nicht eingehalten, kann der Staat Sanktionen verhängen.

¹²⁰ Das Ausländergesetz (AuG) regelt seit 1.1.2008 auch Grundsätze der gesamtschweizerischen Integrationspolitik: „Das Ziel der Integrationspolitik ist das Zusammenleben auf der Grundlage der Werte der Bundesverfassung und die Teilhabe der Ausländerinnen und Ausländer am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben. Dieses Ziel zu erreichen, setzt sowohl den Willen der Ausländerinnen und Ausländer, sich mit den Verhältnissen in der Schweiz auseinanderzusetzen und eine Landessprache zu erlernen, wie auch die Offenheit der schweizerischen Bevölkerung voraus.“ (Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer (AuG), Art. 4 2005)

4. Diskussion

Migration und Herkunft der Menschen werden unterschiedlich wahrgenommen; je nach Betrachtungswinkel werden Zugewanderte von einem Teil der Gesellschaft als bedrohlich empfunden. Obwohl ein grösserer Teil der Migrationsbevölkerung als „kulturnah“ bezeichnet werden kann – also aus EU/EFTA-Staaten mit mehrheitlich christlicher Tradition –, dominieren lautstarke, negative Meinungen die politische Auseinandersetzung. Die Kategorie der Nationalität ist in der öffentlichen Wahrnehmung auch beeinflusst von *Religion*. Obwohl gemäss Verfassung der Grundsatz des Säkularismus gilt, nimmt insbesondere die *Islamdebatte* einen verglichen mit der mengenmässigen Relevanz überproportionalen Raum ein. „Das in der Auseinandersetzung um die Minarettinitiative vermittelte Bild der Muslime ist durch überwiegend negative Typisierungen (rund drei Viertel der Fälle) geprägt, die zudem mehrheitlich pauschalisierend sind.“ Zu diesem Schluss kommen Ettinger und Imhof (2009, S. 4) in ihrer Analyse zu den zentralen Merkmalen der öffentlichen Debatte über die Minarettinitiative¹²¹ vom Dezember 2009. Pauschalisierend seien die Aussagen deswegen, weil darin kaum unterschieden würde zwischen islamischen Gruppierungen und der muslimischen Minderheit in der Schweiz, sondern generalisierend vom „Islam“ und den „Muslimen“ die Rede sei.

Die Diversitykategorie Herkunft besteht aus mehreren Facetten, *Nationalität* ist nur eine davon, *Migrationshintergrund* und *bildungsferne Schichten* sind weitere. Wie im Text von Marlies W. Fröse zu „Bildungsfernen Schichten“ ausführlich beschrieben, stellt auch Hamburger (2008, S. 16) fest, dass für die Bildungschancen der Kinder die Position der Eltern in der Einkommens- und Prestigeordnung der Gesellschaft ausschlaggebend ist. Kinder aus bildungsfernen Schichten erfahren selber Bildungsbenachteiligungen. Überproportional viele junge Menschen mit Migrationshintergrund aus den „alten“ Herkunftsländern (siehe weiter oben *zweite Einwanderungswelle*) sind in den bildungsfernen Schichten vertreten. Ebenso ist das Augenmerk auf Faktoren wie *Geschlecht* und *Alter* zu legen, sowohl bei der Eruierung von Kennzahlen, wie beim Ansprechen von Zielgruppen.

Für Hochschulen ist es bedeutsam, die Verflechtung verschiedener Kategorien im Auge zu behalten, wenn sie ihr Zielpublikum adressieren. Spricht die Hochschule Menschen aus bildungsfernen Schichten für ein Studium an, steht sie automatisch auch im Dialog mit einem Teil der Gesellschaft mit Migrationshintergrund. Die Kategorie der Studierenden mit Migrationshintergrund wiederum ist teilweise verknüpft mit der Kategorie Nationalität. Studierende mit Migrationshintergrund, ob einbürgert oder nicht, haben jedoch einen völlig anderen Hintergrund, als Studierende aus dem Ausland, auch wenn sie die gleiche Nationalität besitzen. An sich gehören sie zur einheimischen Bevölkerung, denn sie leben hier, sind (möglicherweise) hier geboren und aufgewachsen. Sie sind aber besonders stark in der Kategorie bildungsferne Schichten vertreten.

Die vom BFS errechneten Szenarien für die Bevölkerungsentwicklung der Schweiz zeichnen Bilder von einer mehr oder weniger schnellen Überalterung und einem Rückgang der erwerbstätigen Bevölkerung. Diese Tatsache kommentiert Marc Spescha (2002, S. 54) treffend: „Wo die Gesellschaft schrumpft und altert, muss sie zwangsläufig <bunter> werden, um nicht schmerzlich zu ergrauen“. Daran anknüpfend ist auch eine der Schlussfolgerungen der Studie *Immigration 2030* besonders

¹²¹ Die Ergebnisse beruhen auf der systematischen Analyse aller Beiträge zur Minarettdebatte von 15 Leitmedien der deutsch- und französischsprachigen Schweiz von April 2006 bis November 2009. Die Analyse ist Teil eines grösseren Projektes, das die Darstellung der muslimischen Minderheit in der öffentlichen Kommunikation seit 1998 untersucht.

bedeutsam. Damit die Migration mit Blick auf die Hochqualifizierten nachhaltig gelingen kann, wird eine Bildungspolitik als notwendig erachtet, die es den einheimischen, oder um den Begriff aus dem AuG zu benutzen, „inländischen“ ArbeitnehmerInnen ermöglicht, sich gegen die EinwanderInnen zu behaupten (vgl. Stutz und Hermann 2010).

Wenn Hochschulen das Potenzial der Einheimischen ausschöpfen wollen, müssen sie deren strukturelle Zusammensetzung kennen. Sind sie sich der vielfältigen Differenzierungen bewusst, werden sie sowohl für das Studium, als auch für den Lehrkörper und Mitarbeitendenstab nach „inländisch“ und „international“ unterscheiden und ihre Gewinnungsstrategie entsprechend ausrichten. Ein strategisches Diversityziel für Hochschulen könnte sein, vermehrt Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen aus bildungsfernen Schichten für ein Studium zu gewinnen. Beispielsweise könnten sie sich zum Ziel setzen, einen bestimmten Anteil von Studierenden und Dozierenden aus dem „einheimischen Markt“ zu rekrutieren. Aus einer solchen Zielsetzung erginge der Auftrag an die Bildungspolitik, konsequent das Ziel der Chancengleichheit für alle einheimischen Schülerinnen und Schüler umzusetzen und zusammen mit weiteren Diversitykategorien diejenige der Herkunft differenziert zu fördern.

Literatur

BIANCHI, DORIS, Die Integration der ausländischen Bevölkerung: der Integrationsprozess im Lichte des schweizerischen Verfassungsrechts, Zürich 2003.

Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer (AuG), vom 16. Dezember 2005 (Stand 1. Dezember 2010), Inkraft getreten 1.1.2008.

D'AMATO, GIANNI UND GERBER, BRIGITTA (Hrsg.), Herausforderung Integration. Städtische Migrationspolitik in der Schweiz und in Europa, Zürich 2005.

Eidgenössische Ausländerkommission (Hrsg.), Jahresbericht 2007, Bern.

ETTINGER, PATRIK UND IMHOF, KURT, Zentrale Merkmale der öffentlichen Debatte über die Minarettinitiative. Inhaltsanalyse des fög – Forschungsbereichs Öffentlichkeit und Gesellschaft / Universität Zürich (www.foeg.uzh.ch), fög research paper 2009-0003, Dezember 2009.

GEISEN, THOMAS, Migration und Ethnizität. Zur Ambivalenz kultureller Grenzen. In: Sauer, Karin Elinor und Held Josef (Hrsg.), Wege der Integration in heterogene Gesellschaften. Vergleichende Studien, Wiesbaden, 2009.

Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) vom 30. Juli 2004, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 41, ausgegeben zu Bonn am 5. August 2004.

HAMBURGER, FRANZ, Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek und Hummrich, Merle (Hrsg.) Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, 2005.

HAN, PETRUS, Theorien zur internationalen Migration. Ausgewählte interdisziplinäre Migrationstheorien und deren zentralen Aussagen, Stuttgart, 2006.

- MAHNIG, HANS UND PIGUET, ETIENNE**, Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998: Entwicklung und Auswirkungen. In: Wicker, Hans-Rudolf, et al. (Hrsg.) Migration und die Schweiz, Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“, 2. Auflage, Zürich, 2004.
- PÄRLI, KURT UND WANTZ, NADINE**, Die rechtliche Verankerung von Diversity an schweizer Fachhochschulen. Inputpapier zu den rechtlichen Grundlagen von Diversity an Fachhochschulen, Version 28.5.2010.
- PIGUET, ETIENNE**, Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen, Bern, Stuttgart, Wien, 2006.
- SPESCHA, MARC**, Zukunft „Ausländer“. Plädoyer für eine weitsichtige Migrationspolitik, Bern, 2002.
- SPESCHA, MARC; KERLAND, ANTONIA UND BOLZLI PETER**, Handbuch zum Migrationsrecht, Zürich, 2010.
- STUTZ, HEIDI UND HERMANN, MICHAEL et al.**, Immigration 2030. Szenarien für die Zürcher Wirtschaft und Gesellschaft, Schriftenreihe Wirtschaft und Gesellschaft, Zürcher Kantonalbank (Hrsg.), Zürich, 2010.
- SCHUNKA, ALEXANDER UND OLSHAUSEN, ECKART**, Einführung, in: Schunka, Alexander und Olshausen, Eckhart (Hrsg.), Migrationserfahrungen – Migrationsstrukturen, Stuttgart, 2010.
- TREIBEL, ANETTE**, Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, Weinheim und München, 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage, 1999.
- WICKER, HANS-RUDOLF; FIBBI ROSITA UND HAUG, WERNER** (Hrsg.), Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“, 2. Auflage, Zürich, 2004.

3.2. Kulturelle Vielfalt benennen – das Vokabular zur Beschreibung «moderner Heterogenität» in der Schweiz (Elke-Nicole Kappus)

Der Verweis auf ethnische, sprachliche, religiöse und nationale Heterogenität nimmt im Diversity Diskurs eine wichtige Rolle ein – wobei die unterschiedlichen genannten Facetten häufig unter dem Begriff der ‚kulturellen Vielfalt‘ zusammengefasst und subsumiert werden. In der Folge sollen die Begrifflichkeiten rund um diese Kategorie der Diversity-Aspekte und ihr Impact für (Fach-) Hochschulen näher betrachtet werden.

Von ‚historischer Vielfalt‘ und ‚moderner Heterogenität‘

Die Auseinandersetzung mit kultureller und ethnischer Vielfalt spielt in der Schweiz eine staatstragende Rolle: Im viersprachigen Land gehört die Toleranz und Pflege der *unterschiedlichen Sprachen* und *sprachregionsspezifischen Traditionen* zum eigentlichen Selbstverständnis: so legt z.B. bereits die Bundesverfassung von 1848 (Art 190) die „drei Amtssprachen in der Schweiz als Nationalsprachen des Bundes“ fest. 1938 wird Rätoromanisch als vierte Nationalsprache anerkannt. Auch religiöse Vielfalt gehört in gewissem Masse bereits zum ‚traditionellen‘ schweizerischen Selbstverständnis, wobei die Vielfalt sich aus historischer Sicht mehrheitlich aus der römisch katholischen und reformierten christlichen Religionsgemeinschaften zusammensetzt¹²². Hinsichtlich dieser politischen Anerkennung kultureller Heterogenität unterscheidet sich die Schweiz von zahlreichen anderen europäischen Staaten, deren Nationsbildung mehrheitlich auf die Schaffung eines sowohl sprachlich als auch kulturell homogenen Raumes ausgerichtet war. In bestimmtem Sinne könnte man davon ausgehen, dass diese historische Besonderheit – die politisch verbrieftete Wertschätzung kultureller Heterogenität innerhalb der eigenen Nation – gute Voraussetzungen für ein modernes *Diversity Management* bzw. eine *Diversity-Politik* schafft. Allerdings sollte man dabei nicht vergessen, dass vornehmlich die historische Mehrsprachigkeit einem klaren Territorialprinzip folgt: Es gibt in der mehrsprachigen Schweiz nur wenige offiziell zweisprachige Kantone – und auch innerhalb dieser Kantone sind nur sehr wenige Städte und Ortschaften offiziell zweisprachig; da die Sprach- und Bildungshoheit in der Schweiz bei den Kantonen liegt, wirken diese als Wahrer und Behüter der ‚Kantonssprachen‘ (s. Grin 1998)¹²³. In diesem Sinne präsentiert sich die durch zunehmende Mobilität entstandene kulturelle und linguistische Vielfalt ‚vor Ort‘ auch in der multikulturellen Schweiz als ein weitgehend neues Phänomen.

Im Gegensatz zur *historischen kulturellen Vielfalt* zeichnet sich die *moderne Heterogenität* auch in der Schweiz durch eine deutliche Deterritorialisierung aus: Sowohl die ansteigende Binnenmobilität als auch die internationale Migration haben zu einer neuen Form sprachlicher sowie religiöser und ‚anders

¹²² Für weitere Details zur ‚historischen Diversität‘ in Bezug auf Sprache und Religion in der Schweiz s. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/thematische_karten/maps/bevoelkerung/s

¹²³ So basiert z.B. auch das Recht auf (öffentliche) Bildung in der Schweiz nicht auf der Mutter- und Herkunftssprache, sondern auf der ‚offiziellen Sprache‘ des Wohnkantons (s. Grin 1998: 2ff.).

kultureller' Vielfalt geführt, für deren ‚Management‘ die Schweiz (wie andere Länder auch) noch eine neue Form des Umgangs finden muss.¹²⁴

Im Zentrum des Diskurses über die ‚neue‘ kulturelle Heterogenität steht die Kategorie der ‚Herkunft‘ – in der letztendlich der starke territorial gedachte Bezug von ‚Kultur‘, ‚Sprache‘, ‚Religion‘ und schliesslich ‚Zugehörigkeit‘ ein Echo findet. In der Schweiz konzentriert sich die Wahrnehmung dieser ‚neuen Art‘ der Heterogenität vornehmlich auf die Migration der Nachkriegsjahre des 20. Jahrhunderts, obgleich Migration auch in den vorangegangenen Jahrhunderten eine massgebliche Rolle in der Entwicklung der Schweizer Gesellschaft spielte. Wo Migration als ein weitgehend neues Phänomen wahrgenommen wird, steht der angestammte historische Diskurs der ‚eigenen Multikulturalität‘ und Viersprachigkeit dem Sprechen über die ‚fremde‘ Kulturenvielfalt¹²⁵, die bisweilen als Bedrohung, bisweilen als Bereicherung der ‚eigenen Kultur‘ wahrgenommen wird, erstaunlich unvermittelt gegenüber.

Von Ausländern, Migrantinnen und Fremdsprachigen

Während in der Nachkriegszeit MigrantInnen mehrheitlich AusländerInnen und meist auch Fremdsprachige waren, hat sich dieser Tatbestand über die letzten Jahrzehnte hinweg verändert: Da sich der Begriff der Migrantin bzw. des Migranten über den Geburtsort, der Begriff der Ausländerin bzw. des Ausländers über den juristischen Status definiert (unabhängig von der Aufenthaltsdauer, des sozialen ‚Integrationsgrades‘ etc.), verweisen diese Bezeichnungen heute auf zwei distinkte soziale Gruppen: Zahlreiche Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz sind keine Migranten (da sie bereits in der Schweiz geboren wurden), zahlreiche Migrantinnen und Migranten wiederum sind keine Ausländerinnen bzw. Ausländer, da sie durch Einbürgerung die Schweizer Staatsbürgerschaft erlangt haben. Die begriffliche Konfusion wird noch durch den Begriff der ‚Person mit Migrationshintergrund‘ verstärkt, der eine Definition zu Grunde liegt, die sich in den letzten Jahren stets verändert hat¹²⁶. Die ‚neue‘ Differenzierung der Schweizerischen Wohnbevölkerung in Personen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt sich zwar seit mehreren Jahren in den Statistiken des Bundesamts für Statistik (s. Grafik 1), den Eingang in das ‚Alltagsvokabular‘ oder auch in die Alltagsvorstellungen und -bilder über ‚Herkunft‘ und ‚Zugehörigkeit‘ haben sie jedoch mehrheitlich (noch) nicht gefunden: Hier erscheinen ‚MigrantIn‘, ‚AusländerIn‘ und ‚Person mit Migrationshintergrund‘ häufig nach wie vor als Synonym.

¹²⁴ Wie Nese Cetinkaya in ihrem Text in der vorliegenden Publikation aufzeigt, begann in den 80er/90er Jahren die zunehmende Forderung nach einer Schweizer Integrationspolitik, die im Integrationsartikel des neuen Ausländergesetzes seit 2008 (Ausländergesetz 2008) auch gesetzlich verankert ist. Mit dem Bericht Schiesser von 2010 liegen auch konkrete Schritte für die weitere Entwicklung der Schweizer Integrationspolitik vor (Bericht zur Weiterentwicklung der Schweizer Integrationspolitik 2010).

¹²⁵ Zum politischen Diskurs rund um die ‚alte‘ und ‚neue‘ Multikulturalität in der Schweiz siehe auch Kappus 2008: 71ff.)

¹²⁶ so galt etwa vor einigen Jahren noch als Person mit Migrationshintergrund, wer ein Grosseelternteil hatte, der in die Schweiz migriert ist. Heute ist die ‚dritte‘ Generation ‚weggefallen‘ – Migrationshintergrund wird nur noch jenen Personen zugeschrieben, die entweder selbst migriert sind oder deren Vater und/oder Mutter in die Schweiz migriert ist (s. Bundesamt für Statistik, Migration - Indikatoren: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>).



Grafik 1: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html> (22.7.2011)

Weitere Verwirrung schafft der Begriff des ‚Fremdsprachigen‘: Hier handelt es sich um Personen, die zu Hause mehrheitlich eine andere als die umgebende ‚offiziell‘ Sprache sprechen. ‚Fremdsprachigkeit‘ sagt in diesem Sinne nichts über die Deutschkenntnisse (bzw. die Kenntnisse in der offiziellen Umgebungssprache) der Person aus. Fremdsprachig ist auch, wer perfekt zwei- oder mehrsprachig ist.

Obligatorische Schule: Schülerinnen und Schüler

Obligatorische Schule 2009 (in Zahlen und in %)

Grossregionen	Total	Fremdsprachige ¹⁾	Ausländer	Privatschulen (nicht subv.)	Besonderer Lehrplan
Genferseeregion	150'854	31.7	32.8	7.3	4.5
Espace Mittelland	172'439	20.0	18.2	1.6	5.5
Nordwestschweiz	102'038	28.2	25.9	2.7	6.7
Zürich	122'314	31.7	23.6	4.9	3.8
Ostschweiz	114'627	18.0	20.9	2.0	5.8
Zentralschweiz	77'573	19.1	18.1	1.3	4.6
Tessin	29'469	21.9	24.8	6.2	2.4
Total	769'314	24.9	23.6	3.6	5.0

1) Die Muttersprache der Schülerinnen / Schüler stimmt mit der Unterrichtssprache nicht überein.

Grafik 2: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html

Diese Darstellung zeigt die Differenzierung zwischen Fremdsprachigkeit und ‚Ausländerstatus‘ in den aktuellen Statistiken. Mehrsprachigkeit wird auch hier (noch) nicht erfasst.

In diesem Sinne hinkt der heutige alltägliche Sprachgebrauch der Komplexität der Wirklichkeit hinterher. Dies beeinflusst einerseits die Wahrnehmung der zunehmend plurikulturellen und -sprachlichen Realitäten, andererseits auch die Versuche, diese im Rahmen eines ‚Diversity Managements‘ konstruktiv zu ‚managen‘. Bis heute fehlen in der Schweiz flächendeckend präzise Zahlen zu Migrantinnen und Migranten oder zu Personen mit Migrationshintergrund, da in offiziellen Erhebungen, zumindest bis in die jüngste Vergangenheit, meist nur der Status der ‚Ausländerin/des Ausländers‘ erhoben wurde. Trotz dieser unklaren Begrifflichkeit werden im Rahmen des ‚Diversity-Managements‘ an Hochschulen immer wieder Programme und Massnahmen zur Integration und zur Förderung von MigrantInnen und/oder Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ gefordert (wie z.B. ‚Migranten machen Schule‘ in Baden Württemberg) oder Projekte für ausländische Studierende lanciert.

Von ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ AusländerInnen

Eine (weitere) Differenzierung im Bereich der ‚Ausländerinnen und Ausländer‘ lässt sich in den Bildungsstatistiken finden. Hier erscheint die Figur der *Bildungsin- bzw. BildungsausländerInnen*, die in der Folge etwas näher betrachtet werden soll. Als BildungsinländerIn gilt, wer trotz ausländischer Staatsangehörigkeit beim Erwerb der Hochschulzulassung seinen/ihren Wohnsitz in der Schweiz hatte und zumindest einen Teil der schulischen Bildung und Sozialisation in der Schweiz erfahren hat¹²⁷. BildungsausländerIn dagegen ist, wer seine Hochschulzulassung im Ausland erlangt hat und zum Studium in die Schweiz kommt bzw. gekommen ist¹²⁸. Ein hoher *Ausländeranteil* an Hochschulen kann somit entweder auf einen hohen Anteil von Studierenden aus der (noch nicht eingebürgerten) Migrationsbevölkerung verweisen oder aber auf eine hohe Anziehungskraft der Hochschule für Ausländerinnen und Ausländer, die zum Studium in die Schweiz kommen¹²⁹. Letztere Kategorie wird in der Bildungsdiskussion unter dem Stichwort der ‚Internationalisierung der Hochschule‘ (Wettbewerb um die Besten etc.) thematisiert. Die Rekrutierung von Studierenden aus der ‚eigenen‘ Migrationsbevölkerung steht eher unter dem Schlagwort der ‚Chancengleichheit‘. Nicht zuletzt in Folge der Schweizerischen Migrationspolitik, die bis in die 80er Jahre schwerpunktmässig MigrantInnen für eher niederqualifizierte Arbeiten rekrutierte, stammen Studierende aus der zweiten und dritten Migrationsgeneration noch immer häufig aus einem sozio-ökonomisch eher benachteiligten Milieu und zählen somit oft zur Gruppe der Bildungsaspirantinnen bzw. Bildungsaufsteiger. Internationale Studierende rekrutieren sich dagegen – darauf lassen bereits die hohen Studien- und Lebenskosten in der Schweiz schliessen – wohl eher aus finanziell besser gestellten Schichten und bildungsnahen Milieus.

Studierende der Fachhochschulen (ohne PH), nur Studierende auf Stufen Diplom, Bachelor und Master (ohne Weiterbildung bei Jahr, Bildungsherkunft und Hochschule)										
2010	BFH	HES-SO	FHNW	FHZ	SUPSI	FHO	ZFH	Kal FH	LRG	Andere FH
Schweizer und Bildungsinländer	5'216	12'950	5'621	4'516	2'386	3'849	11'992	468	9	0
Bildungsausländer	438	2'815	1'067	343	686	273	888	18	103	0

Grafik 3: STAT-TAB: Die interaktive Statistikdatenbank <http://www.pxweb.bfs.admin.ch/Dialog/Saveshow.asp> (8.9.2011)

Die Rekrutierung und Förderung der beiden genannten ausländischen Gruppen schreibt sich entsprechend in unterschiedliche gesellschaftliche Auftragslagen der Hochschulen ein: Einerseits geht es um den auch integrations- und gesellschaftspolitischen Auftrag der Regelstrukturen, Chancengleichheit zu fördern und sicher zu stellen (siehe AuG 2008, Bericht Schiesser 2010), andererseits um den bildungs- und wirtschaftspolitischen Auftrag der Eliteförderung durch Internationalisierung. Im Rahmen einer diversity-sensiblen Hochschulpolitik kann man davon ausgehen, dass die beiden genannten Gruppen bezüglich ihrer Bedürfnisse im Bereich sowohl der Rekrutierung als auch der Förderung unterschiedliche Bedürfnisse aufweisen, die es, unter sorgsamer Berücksichtigung intersektionaler Fragen, ‚differenziert‘ zu erfassen und zu behandeln gilt.

¹²⁷ Zur Erinnerung: Da rund ein Fünftel der ausländischen Personen in der Schweiz geboren wurden, handelt es sich bei dieser Personengruppe der ‚Bildungsinländer und –innen nicht notwendiger Weise um Migranten oder Migrantinnen.

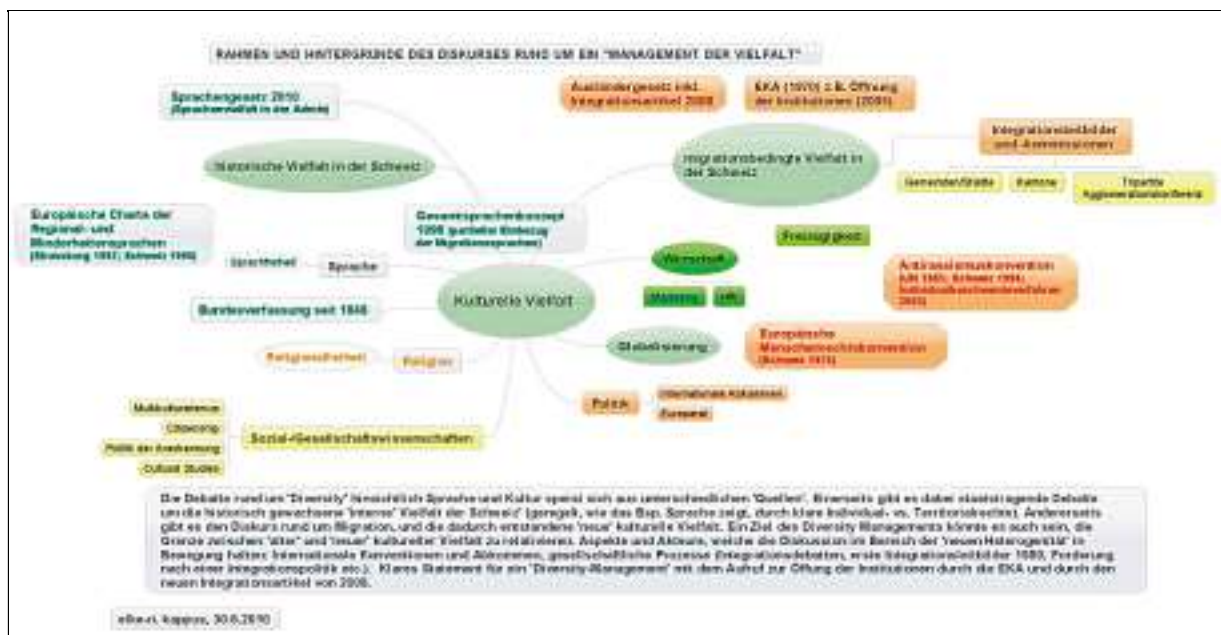
¹²⁸ s. (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.80560.xls#Tab5 !A1>). (16.7.2011)

¹²⁹ Zur Differenzierung zwischen bildungsinländischen und bildungsausländischen Personen mit Migrationshintergrund siehe auch: Bildungsbericht Schweiz 2010, 200ff. <http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2010de/page220.html>

Staatsangehörigkeit	Total	Anteil in % Part en %	davon Bildungsausländer dont scolarisé à l'étranger		Nationalité
			Total	Anteil in % Part en %	
			Total	35 714	
Europe	27 924	78.2	22 333	75.0	Europe

Grafik 4: Studierende und Abschlüsse der universitären Hochschulen mit Verweis auf ‚Bildungsherkunft s. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.80560.xls#Tab5 !A1> (25.8.2011)

Am Beispiel der Begrifflichkeiten rund um Herkunft und kulturelle Vielfalt lässt sich somit exemplarisch aufzeigen, dass ‚Diversity Management‘ nicht nur einen sorgfältigen Blick auf die vielfältigen Differenzaspekte und –kategorien voraussetzt, sondern auch auf das Vokabular, anhand derer gesellschaftliche Vielfalt kategorisiert und ‚gefasst‘ wird. Eine Diversity Politik, die allen wichtigen Facetten gesellschaftlich relevanter Differenzkategorien gerecht zu werden versucht, kommt dabei nicht darum herum, das eigene Vokabular zu schärfen und den aktuellen gesellschaftlichen Realitäten anzupassen.



Grafik 5: Rahmen und Hintergründe des Diskurses rund um ein «Management der Vielfalt».

Literatur/Quellen

AUG 2008 – AUSLÄNDERGESETZ vom Sept. 2006 (in Kraft seit dem 1.1. 2008). Link: (www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/dokumentation/rechtsgrundlagen/abgeschl_gesetzgebungsprojekte/auslaendergesetz.html) (20.7.2011).

BERICHT ZUR WEITERENTWICKLUNG DER INTEGRATIONSPOLITIK DES BUNDES. Der „Bericht Schiesser“ vom März 2010. Link: www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/integration/berichte/ber-br-integrpolitik-d.pdf (15.7.2011).

BILDUNGSBERICHT SCHWEIZ 2010. Aarau: SKBF. Link: www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper-bildungsbericht2010de/page220.html#/2 (8.9.2011).

BUNDESVERFASSUNG DER SCHWEIZERISCHEN EIDGENOSSENSCHAFT vom September 1948. Link: www.verfassungen.de/ch/verf48-i.htm (20.7.2011).

GRIN, FRANCOIS 1989: Language Policy in Multicultural Switzerland: Overview and recent developments. ECMI Issue Brief. Link: www.ecmi.de/uploads/tx_lfpubdb/brief_2.pdf; 25.7.2011.

KAPPUS, ELKE-NICOLE 2008: Zur diskursiven Herstellung von Gleichheit und Ungleichheit. In: Oester, Kathrin, Ursula Fiechter und Elke-Nicole Kappus (Hg.): Schulen in transnationalen Lebenswelten, S. 69 – 117. Zürich: Seismo.

3.3. Bildungsnähe und Bildungsferne oder doch Schicht und Klasse? (Marlies W. Fröse)

Dieser Beitrag wird in seiner Kürze die nachfolgend genannten Aspekte thematisieren, mit dem Ziel - das Ergebnis sei vorweggenommen -, dass die Kategorie „Bildungsferne Schichten“ unter geistes- und sozialwissenschaftlicher Perspektive eher eingrenzt, anstatt Diskussionen zu eröffnen. Nach Klärung der Ausgangsfrage und der Ausgangslage wird die Definitionsvielfalt dieses Diskurses skizziert, theoretisch zurückgebunden und daraus werden mögliche Gestaltungsempfehlungen für Hochschulentwicklungen vorgestellt.

1. Ausgangsfrage und Ausgangslage

Die Ausgangsfrage lautet, welche Relevanz hat die Kategorie *Bildungsferne Schichten* im Kontext von Herkunft und Diversity für die Hochschulen. Und dies auf dem Hintergrund, dass aufgrund seiner Herkunft niemand benachteiligt werden darf, so das Schweizerische Grundgesetz. Im Rahmen der „Big 8“ Diversity-Kategorien ist der Begriff der Herkunft ein bedeutsamer Bestandteil des gesamten Diversity-Konzeptes und der dazugehörenden Diskussionen. Jedoch taucht die Unterkategorie *Bildungsferne Schichten* – zwar wissenschaftlich in der Geistes- und Erziehungswissenschaft eingeführt – als Begriff in diesem Diskurs fast nicht auf, obwohl seit der Durchführung der PISA-Studien die Begriffe bildungsferne und ebenso bildungsnahen Schichten zunehmend in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen verwendet werden. Der Ausgangspunkt dafür ist: In einigen europäischen Ländern, vorrangig Deutschland, schneiden Kinder bildungsferner Schichten statistisch belegbar schlechter ab, als Kinder aus akademischen bzw. bildungsnahen Schichten.

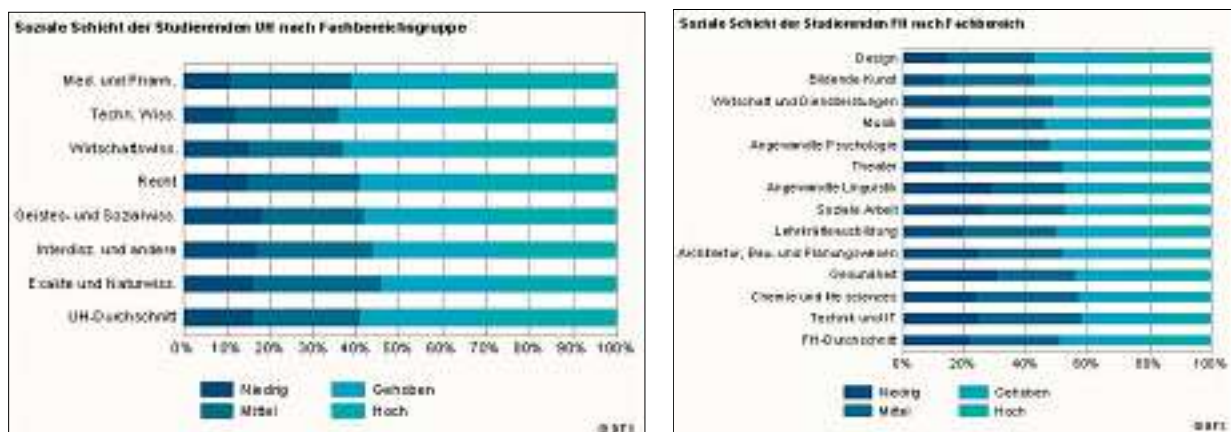
Die Zahlen zeigen auch in der Schweiz vergleichbare Entwicklungen. Das Bundesamt für Statistik (BfS) weist deutlich auf die soziale Schichtung hin, wie dies in den nachfolgenden beiden Tabellen, insbesondere zur sozialen Durchlässigkeit bezüglich des Bildungsstands¹³⁰ ersichtlich wird: *„Der familiäre Hintergrund kann die Bildungskarriere stark beeinflussen. Kinder und Jugendliche mit gebildeten Eltern wachsen in einem privilegierten Umfeld auf, was den Zugriff auf soziokulturelle Ressourcen anbelangt. Dadurch erhöhen sich ihre Chancen, ebenfalls einen hohen Bildungsstand zu erwerben. Vom Bildungssystem wird erwartet, dass es komparative Vor- und Nachteile nivelliert und die Chancengleichheit sowie die Bildungsmobilität der Bevölkerung gewährleistet. Vorliegender Indikator liefert Hinweise auf die vom Bildungssystem intendierte Vermittlung der Chancengleichheit, indem die prozentualen Anteile der intergenerativen sozialen Durchlässigkeit dargelegt werden.“*

Dabei weist das Bundesamt für Statistik explizit darauf hin, dass diese Zahlen, bezogen auf die soziale Durchlässigkeit, über die Altersgruppen als ziemlich stabil zu betrachten sind. *„Rund die Hälfte der Befragten weist denselben Bildungsstand wie ihre Eltern auf. Etwa 15% erwerben*

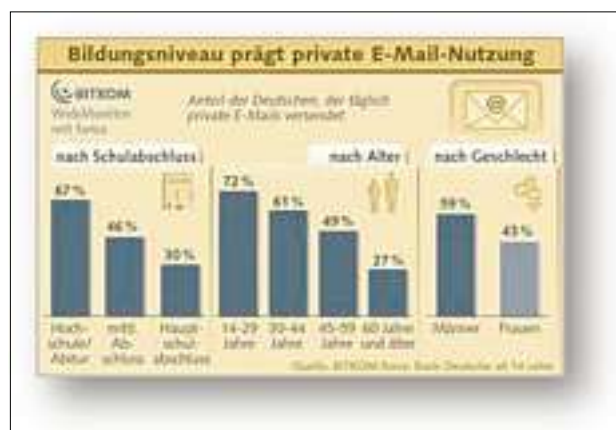
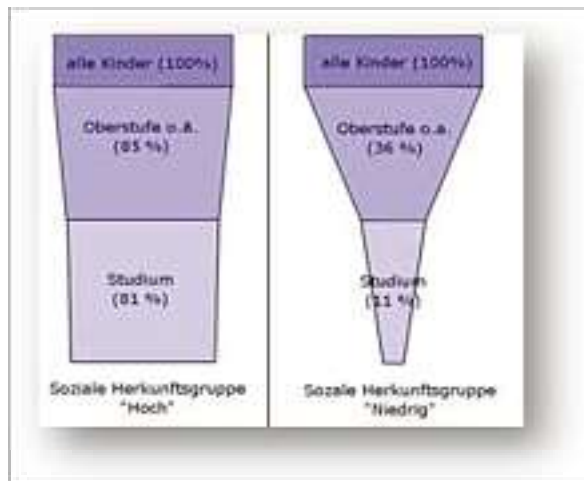
¹³⁰ Die nachfolgenden **Zahlen und Texte** sind vollständig entnommen am 24. 6. 2010: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51531.515.html?-open=5,4#4>

einen Abschluss auf einer tieferen und rund 30% einen Abschluss auf einer höheren Bildungsstufe als ihre Eltern. Die soziale Durchlässigkeit ist über die Altersgruppen betrachtet ziemlich stabil. Der Anteil Personen mit einem im Vergleich zu den Eltern höheren Bildungsabschluss ist mit steigendem Alter leicht höher. Ein Grund dafür ist die zunehmende Aufstiegswahrscheinlichkeit von älteren Personen aufgrund des durchschnittlich tieferen Bildungsstands ihrer Eltern (vgl. mit dem Indikator Bildungsstand der Bevölkerung)“. Verstärkt wird dies durch die Informationen zu der Gruppe der Männer von mindestens 44 Jahren, die die am sozial durchlässigste sei: „Der Anteil Männer mit einem im Vergleich zu den Eltern tieferen Abschluss ist verglichen mit dem der Frauen etwa um die Hälfte tiefer. Die Gruppe der mindestens 44-jährigen Männer ist die sozial durchlässigste Gruppe. In ihr ist der Anteil derjenigen am kleinsten, die ihren höchsten Abschluss auf derselben Bildungsstufe wie ihre Eltern erworben haben“. Dies belegen auch die Zahlen zur sozialen Lage der Studierenden in der Schweiz im Jahr 2005: „Die Schichtzugehörigkeit wurde anhand der höchsten beruflichen Stellung und dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern gebildet. Der Index unterteilt sich in vier Gruppen: niedrige, mittlere, gehobene und hohe Schicht. Durch diese Einteilung befinden sich 28% der Studierenden in der hohen, 28% in der gehobenen sozialen Schicht, 26% und 18% in der niedrigen. Der Anteil Studierender aus hoher sozialer Schicht beträgt an den UH 31% und an den FH 22%. Überdurchschnittliche Anteile aus hoher Schicht weisen an den UH die Fachbereichsgruppen Medizin und Pharmazie, Wirtschaftswissenschaften und Technische Wissenschaften auf. In den Exakten und Naturwissenschaften und in den Geistes- und Sozialwissenschaften beträgt er 26%, respektive 29%. An den Fachhochschulen sind hohe Anteile in den musischen und künstlerischen Fachrichtungen sowie im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften und Dienstleistungen (26% bis 28%) zu verzeichnen. Wenig Studierende mit hoher Schichtzugehörigkeit gibt es in Chemie und life science sowie Technik und IT (je 15%).“

Zwei Tabellen sollen dies verdeutlichen:



Vergleichbare Zahlen lassen sich auch in Deutschland finden. Deutlich wird, dass die soziale Herkunftsgruppe – ob niedrig oder hoch – gestaltend für den Zugang zur akademischen Bildung wirkt, und logischerweise dann auch entsprechende auf die Nutzung der sozialen Medien hat. Kinder aus einer sozial hohen Herkunftsgruppe nehmen zu 81% das Studium auf, im Vergleich zu Kindern aus der sozial niedrigen Herkunftsgruppe nur 11 Prozent. Dies zeigt sich auch bezogen auf das Bildungsniveau bezüglich der Email-Nutzung.



2. Definitionsvielfalt und theoretische Rückbindungen

Unter *bildungsfern* wird verstanden: Die betreffende Personengruppe verfügt über keinen oder einen niederen Schulabschluss. Zudem wird davon ausgegangen: Diese Gruppe verfügt über keine grundlegenden Kenntnisse über Lehrinhalte, die für ein späteres Studium an Fachhochschulen oder Universitäten erforderlich sein müssten. Der Begriff *bildungsfern* selbst ist recht umstritten. Dies ist auch berechtigt, da der Begriff oft auch mit *ungebildet* gleichgesetzt wird. Korrekterweise müssten wir von dem Zugang zur akademischen Bildung sprechen, den die Kinder erhalten sollen, können und / oder dürfen.

In anderen Jahrzehnten wurden stattdessen die Begriffe *Arbeiterkinder* oder *Bildungsbenachteiligung* verwendet. Mit dem letztgenannten Begriff *Bildungsbenachteiligung* ist gemeint: Eine Gruppe von Menschen erhält systematisch weniger Zugang zum Bildungssystem bzw. wird davon ausgegrenzt. Dabei ist die Kategorie Geschlecht ebenso relevant, wie auch die zur Verfügung stehenden sozialen, finanziellen und / oder kulturellen Ressourcenzugänge, um Bildung zu erwerben. Vordergründig ist keine bewusste und / oder vorsätzliche Diskriminierung sichtbar beziehungsweise vorhanden. Pierre Bourdieu hat zu der fehlenden Chancengleichheit ausführlich und differenziert pointiert publiziert: *Die feinen Unterschiede / Elend der Welt. Der Habitus – dessen Konditionierungsprozess in der Pubertät verlaufe – steuere unbewusst das Leben im Erwachsenenalter. Und diese Bildungsbenachteiligung führe dann später zur relativen und / oder absoluten Bildungsarmut. Als Ursachen der Bildungsbenachteiligung werden das Geschlecht, der soziale Status, die Sprache, die kognitive Entwicklung angeführt, die ihre Wurzeln im familiären Hintergrund, in der sozialen Segregation, wie auch in der ungleichen Einkommensverteilung, fehlenden muttersprachlichen Kompetenz, der Rosenthal- und Matthäus-Effekte u.a. m. haben. Etliche Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass das Aufwachsen in Armut zu anderen Entwicklungsformen führe (Payne 2006). In diesem Zusammenhang wird insbesondere die Kategorie Migrationshintergrund benannt, zu denen ausführlich Nese Cetinkaya und Elke Kappus geschrieben haben (siehe dazu die anderen Dokumente in dieser Studie)*

Der alte klassische Begriff der *Arbeiterkinder* entstand im Zuge der Industrialisierung, ist heutzutage nicht mehr ohne weiteres verwendbar, da es den klassischen Arbeiter als soziologische

Kategorie kaum noch gibt, obwohl die Merkmale nach wie vor vorhanden sind (wie Armut, geringes Prestige, soziale Benachteiligung bezogen auf die Gruppen: Erwerbslose, Alleinerziehende, Migrant/innen, Menschen mit Behinderung. Zudem ist wissenschaftlich belegt: Menschen aus bildungsfernen Schichten sind eher mit Minderwertigkeitsgefühlen wie etwa dem doppelt so hohen Risiko für Depressionen, Essstörungen, Hyperaktivität und psychischen Erkrankungen ausgestattet. Insbesondere aus den 80er Jahren lassen sich zahlreiche Publikationen zum weitgefassten Thema Arbeiterkinder im Hochschulsystem finden (Bublitz 1982, Schlüter 1993/2005/2006, u.a.). Wir wissen auch, Unterschiede in Herkunft und Milieu haben Auswirkungen auf die Bildungsprozesse und sind von daher eine entscheidende Einflussgröße (Vahsen/Mane 2010; Volken / Knöpfel 2004; Kehrl / Knöpfel 2006; Caritas 2010). Wobei auch hier anzumerken ist, der Analphabetismus beträgt in Deutschland ungefähr drei Millionen absolut und fünfzehn Millionen mit erheblichen Einschränkungen. Die Wahrscheinlichkeit, ob ein Kind studieren wird, hängt von dem Bildungsstand der Eltern ab. Laut der aktuellen Studie des Deutschen Studentenwerks nehmen von 100 Kindern 71 Akademikerkinder ein Hochschulstudium auf. Aus nicht-akademischen Haushalten beträgt die Zahl lediglich 24, obwohl doppelt so viele die Hochschulreife erreicht haben. Die finanzielle Belastung ist dabei nur einer der Gründe. Die habituelle Sozialisation ist prägend. Die Gießener Doktorandin Katja Urbatsch, ihr Bruder Marc Urbatsch sowie ihr Partner Wolf Dermann und noch zwei Kolleginnen aus dem Gießener Graduiertenzentrum starteten im Mai 2008 das Internetportal www.arbeiterkind.de und sorgten damit bundesweit für Furore. Zahlreichen Student/innen und Akademiker/innen der ersten Generation boten sich als ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren an.

Begriffe wie Klasse und soziale Schichtung oder auch soziale Ungleichheit tauchen wenn, dann eher in der Organisationssoziologie auf, und hier beispielsweise bei der Verwendung des Begriffes des *Unterschicht-Fernsehens (Privatsender)*. Der Begriff wurde durch das Satiremagazin Titanic 1995 eingeführt. Im gleichen Jahr warnte Medienpsychologe Winterhoff-Spurk vor einer Entwicklung einer „medialen Klassengesellschaft“. Und 2004 beschrieb Nolte in seinem Buch *Generation Reform* die neu entstandene Unterschicht, die durch mangelnde Bildung gekennzeichnet sei, gemeint waren damit auch gut Verdienende. Dieser Begriff wurde jedoch von unterschiedlichen Seiten kritisch kommentiert (Norbert Bolz), zudem darin auch die Angst der Mittelschicht vor Verarmung mit transportiert würde.

Was diese Erkenntnisse dann für die Elitenauswahl im Management oder im Hochschulkontext für Studierende wie auch Mitarbeitende im Kontext der Chancengleichheit bedeuten, bleibt eine zu untersuchende Fragestellung. Zudem von Michael Hartmann die These vertreten wird, dass die „Globalisierung der Wirtschaft letztlich zur Verstärkung der Elitebildung im Management führt und die ohnehin schon vorhandene hohe Exklusivität und Selektivität“ (der Männer) eher verstärkt als mildert. Folgt man sogar dieser Argumentation, so ist davon auszugehen, dass zukünftig eine verstärkte Remaskulinisierung und auch Retaylorisierung, insbesondere auf der Führungs- wie auch auf der mittleren Ebene, programmiert ist. Und was heißt das dann im Kontext einer Diversity-Chancengleichheit? Vor dem Hintergrund eines engen Arbeitsmarktes, der zunehmenden Erwerbslosigkeit auch im mittleren Segment sowie des seit Jahren begonnenen Umbaus und Abbaus des Sozialstaates ist sogar mit

einer Verschärfung einer eher homosozialen Auswahl zu rechnen, zu Lasten der Frauen. Stephan Höying (1998) verwendete dafür den Begriff der interessensgeleiteten Nichtwahrnehmung. Wobei an dieser Stelle aber auch konstatiert werden muss, dass aufgrund des zu erwartenden Fach- und Führungskräfte-Mangels im Kontext der demographischen Entwicklung Frauen, Migrant/innen und vielleicht auch Menschen aus anderen Bildungsschichten eher Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten könnten.

Obwohl in der Bildungsforschung der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung eingehend beschrieben und erforscht wurde, fiel bei der sehr kurzen Recherche zur vorhandenen Diversity-Literatur auf, dass bei der Herstellung der sozialen Differenzen die Kategorie Herkunft vorwiegend bezogen auf den Migrationshintergrund (nationale Herkunft) im Kontext des Diversity Management gedeutet und verwendet wird und wenige Empfehlungen zur Handhabung der Kategorie „bildungsferne Schichten“ formuliert worden sind.

3. Chancengleichheit an Hochschulen – Diversity: „Bildungsferne“ Schichten

Im Jahr 1982 hat das Hochschul-Informationssystem (HIS) die Kategorie der sozialen Herkunft in die Datensätzen aufgenommen. Dieser kann jedoch nur als ein grober Indikator für Sozialerhebungen bezeichnet werden. Dort werden vier Herkunftsgruppen benannt: niedrige, mittlere, gehobene und höchste Herkunft. Eltern von Studierenden, die eine niedrige Herkunft aufweisen, sind dann vorwiegend Beamte des einfachen und mittleren Dienstes (Schaffner, Amtshilfe) sowie Angestellte mit ausführenden Tätigkeiten (Verkäuferinnen), Facharbeiter sowie unselbständige Handwerker und ungelernte / angelernte Arbeiter. Zu dieser Kategorie müssten dann noch die zweiten / dritten Generationen von Migrant/innen hinzugezählt werden, die aufgrund ihrer Biografie oftmals eine institutionalisierte Diskriminierung im Bildungssystem erfahren haben.

Um die Kategorie *bildungsferne Schichten* im Hochschulkontext zu verstehen, wären Analysen auf mehreren Ebenen erforderlich, so die Daten im Hochschulbereich erfasst worden sind. Wobei angemerkt werden muss, dass nachfolgend auch etliche sensible Daten gemeint sind:

- Ebene der Studierenden (im Sinne möglicher Überprüfung): Gibt es gezielte Unterstützungsprogramme, wie Studienfinanzierungen, Mentor/innenprogramme, Begabungsförderungsprogramme.
- Ebene der Angestellten bezogen auf alle Statusgruppen (Administration / Organisation / Lehre / Forschung): Wie wird das Thema „Bildungsferne“ im organisationalen Kontext (HRM) thematisiert?
- Zugangsbarrieren für Studierende und Mitarbeitende: Werden Zugangsbarrieren von Studierenden wie auch Mitarbeitenden im organisationalen Kontext benannt, so vorhanden? Vielleicht müssten auch andere Gruppen zu diesen Zugangsbarrieren befragt werden, also nicht institutionenintern angelegte Befragungen könnten dafür erforderlich sein.
- Forschung und Lehre: Wie wird die Kategorie *bildungsferne Schichten* in Forschung und Lehre integriert?
- Dienstleistung: Die vorab gestellte Frage betreffe ebenfalls die Analyse von Dienstleistungsaufträgen. Wie wird der habituelle Kontext in Auftragsklärungen thematisiert?

Die Erfassung der oben genannten Daten ist zum Teil im organisationalen Kontext einer Institution nicht unproblematisch, da diese Kategorie einen bislang tabuisierten Bereich in der Alltagskommunikation und insbesondere für das HRM anspricht, zudem Hochschulen für die Förderung der Eliten stehen (Hartmann). Frohnen (2005) geht davon aus, dass mit dem Doing Gender Konzept wie auch mit dem Doing Nationality Modell möglicherweise ein weiterführender Ansatz vorhanden sein könnte; dieser stellt den analytischen Begriff der habituellen Mitgliedschaft in den Mittelpunkt.

4. Gestaltungsempfehlungen für Hochschulentwicklungen

Ausgehend von dieser Kurzrecherche können folgende Ergebnisse benannt werden. Erstens ist in der klassischen Bildungsforschung der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung eingehend beschrieben und erforscht worden. Zweitens können wir festhalten, dass die vorhandene Diversity-Literatur sich bei der Herstellung der sozialen Differenzen (Kategorie Herkunft) vorwiegend auf den Migrationshintergrund (nationale Herkunft) bezieht. Der Aspekt der „bildungsfernen“ Schichten taucht im Diversity Konzept im von Gardenswartz/Rowe vielzitierten Rad nur unter dem Aspekt Herkunft auf. In den weiterführenden Diversity-Forschungen wird dieses jedoch nicht angemessen thematisiert.

Wir können feststellen, dass nur wenige Empfehlungen zur Handhabung der Kategorie „bildungsferne Schichten“ bislang formuliert wurden. Vielmehr entstehen eine Vielzahl von Fragen: Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Eliteauswahl im Management oder im Hochschulkontext für Studierende, wie auch für Mitarbeitende im Kontext der Chancengleichheit? Und was heißt Diversity-Chancengleichheit vor dem Hintergrund eines engen Arbeitsmarktes, der zunehmenden Erwerbslosigkeit auch im mittleren Segment sowie des seit Jahren begonnenen Umbaus und Abbaus des Sozialstaates und beschleunigter globalisierter weltweiter Entwicklungen? Und welche Relevanz hat dann die Kategorie Bildungsferne Schichten innerhalb organisationaler Hochschulstrukturen mit ihren jeweiligen Zielgruppen? Wir haben zwar in der Statistik die soziale Schichtung in Datensätze aufgenommen, aber diese bleibt nur ein grober Indikator bei Sozialerhebungen.

Zudem berührt die Kategorie *bildungsferne Schichten* einen bislang eher tabuisierten Bereich in Alltagskommunikation und Human Resource Management von Hochschulen. Wir wissen wenig über mögliche Zugangsbarrieren von Studierenden und Mitarbeitenden aus niedrigen Bildungsschichten.

Ausgehend von diesen Überlegungen scheint folgendes weiterführend in unseren Diskussionen zu sein: Anstatt des Begriffes der *bildungsfernen Schichten* sollten wir uns unter Umständen doch den alten soziologischen Kategorien wie Schicht oder Klasse zuwenden, da diese komplexer und analytischer sind. Der Begriff verschleiert verschiedenste Aspekte: ob Menschen *bildungsfern* sind oder nicht, hängt nicht ohne weiteres vom akademischen Zugang ab. Auch ein Bäckermeister kann gut gebildet sein. Damit würden wir einen alten Diskurs aufnehmen, was „richtige“ Bildung sei. Und wer diese Bildung definiert.

Es verschleiert auch die ökonomischen Bedingtheiten, die die Partizipation, also die aktive Teilnahme von Menschen an all den Prozessen, verhindern. Die soziale Herkunft ist entscheidend. Von daher könnte der Schicht-Begriff oder auch ein neu bzw. weiter zu entwickelnder Klassen-

begriff im Kontext des Habitus-Verständnisses hilfreich sein, der die Komplexität dieser Zusammenhänge erfassen kann.

Dann wird auch sichtbar, wie die Mechanismen der Selektion und Allokation von Bildung aufgrund des vorhandenen extremen Wettbewerbs je nach Herkunft und Schicht gegenwärtig stetig weiter definiert wird. Denn es ist klar: „...“, dass der soziale Hintergrund – Deweys *habits* oder Bourdieus *Habitus* – bei solchen scheinbar freien Entscheidungen eine ausschlaggebende Rolle spielt, aber er bleibt unsichtbar.“ (Schubert 2009: 37).

Die möglichen Gefahren dieser Ausgrenzungen und Neuaufteilungen hat Zygmunt Baumann in seinem Buch über das Leben in der flüchtigen Moderne ausführlich behandelt (2007: 51f.): „Da die Vielstimmigkeit und kulturelle Buntheit des städtischen Umfelds in Zeiten der Globalisierung vermutlich eher zu- als abnehmen wird, werden die wachsenden Spannungen aufgrund der quälenden, verwirrenden und irritierenden Unvertrautheit der Umgebung wohl den Wunsch nach weiterer Segregation wecken.“

Und dies sollte uns nachdenklich machen!!!

5. Literatur

Klassiker und ältere Theorien

Dahrendorf, Ralf (1957): Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft, Stuttgart.

Geiger, Theodor (1972): Die soziale Schichtung des deutschen Volkes, Darmstadt (zuerst 1932)

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): Werke, Bd. 3: "Manifest der Kommunistischen Partei" (zuerst: 1846/1856); Bd. 4: "Der 18te Brumaire des Louis Napoleon" (zuerst: 1852), Berlin.

Weber, Max (1956): Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen.

Monographien

Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Hanser Verlag.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main.

Berger, Peter A. (1996): Individualisierung. Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt, Opladen.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre et.al. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz.

Caritas (2010): Sozialalmanach. Schwerpunkt: Armut verhindern. Luzern.

Frerichs, Petra (1997): Klasse und Geschlecht, Bd.1: Arbeit. Macht. Anerkennung. Interessen, Opladen.

Frohnen, Anja (2005): Diversity in Action. Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel Ford. Bielefeld.

Giddens, Anthony (1979): Die Klassenstruktur fortgeschrittener Gesellschaften, Frankfurt am Main.

Heitmeyer, Wilhelm (2010): Deutsche Zustände. Folge 8. Frankfurt am Main (Edition Suhrkamp).

Hradil, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft, Opladen.

Kehrli, Christin, und Carlo Knöpfel (2006): Handbuch Armut in der Schweiz. Luzern.

Kreckel, Reinhard (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt am Main.

Mazumder, Sita, Gabrielle Wanzenried und Nicole Burri (2010): Diversity Management. Erfolg durch Vielfalt. Luzern.

Müller, Hans-Peter (1992): Sozialstruktur und Lebensstile, Frankfurt am Main.

Schlüter, Anne (2005): „In der Zeit sein...“ Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, Verlag Bertelsmann, Bielefeld.

Schlüter, Anne (2006): Bildungs- und Karrierewege von Frauen, Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt/New York.

Vahsen, Friedhelm und Gudrun Mane (2010): Gesellschaftliche Umbrüche und soziale Arbeit. Wiesbaden.

Volken, Jeannine Silja und Carlo Knöpfel (2004): Armutsrisiko Nummer eins: geringe Bildung. Luzern.

Vester, Michael u.a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Köln.

Sammelbände

Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hg.) 1990: Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt, Sonderband 7, Göttingen.

Berger, Peter A./Sopp, Peter (Hg.) 1995: Sozialstruktur und Lebenslauf, Opladen.

Berger, Peter A./Vester, Michael (Hg.) 1998: Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen, Opladen.

Frerichs, Petra/Steinrücke, Margareta (Hg.) 1993: Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse, Opladen.

Hradil, Stefan (Hg.) 1992: Zwischen Bewußtsein und Sein, Opladen.

Huster, Ernst-Ulrich (Hg.) 1997: Reichtum in Deutschland, 2., aktual. und erw. Auflage, Frankfurt am Main/New York.

Kreckel, Reinhard (Hg.) 1993: Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen.

Leibfried, Stephan u.a. (1995): Zeit der Armut. Lebensläufe im Sozialstaat. Frankfurt.

Leibfried, Stephan/Voges, Wolfgang (Hg.) 1992: Armut im modernen Wohlfahrtsstaat, Sonderheft 32 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen.

Mayer, Karl Ulrich (Hg.) 1990: Lebensläufe und sozialer Wandel, Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen.

Schlüter, Anne (Hg.) 1993: Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim.

Internationale Sozialstrukturvergleiche

Erikson, Robert/Goldthorpe, John H.: Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies, Oxford 1992

Esping-Andersen, Gösta: Changing Classes. Stratification and Mobility in Post-industrial Societies, London 1993

Hradil, Stefan/Immerfall, Stefan (Hg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich, Opladen 1997

Wright, Eric Olin: Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis, Cambridge 1997

3.4. Menschen mit Behinderung den Zugang zu Hochschulen ermöglichen (Christine Lüthi)

1. Begriffe (zitiert aus: Pärli, Caplazi, Lichtenauer o.J., s. 9-12)

Vom medizinischen zum sozialen Modell von Behinderung

Der Behinderungsbegriff hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte stark gewandelt. Ein wichtiger Antriebsfaktor für die Veränderung war die in den späten sechziger Jahren in den USA entstandene Behindertenbewegung. Stand früher die medizinische Sichtweise und damit der individuelle Grad der Schädigung einer Person im Vordergrund, so wird derzeit der Fokus eher auf die Beeinträchtigung dieser Person durch ihr soziales Umfeld gerichtet. Damit hat sich in den Sozialwissenschaften ein Verständnis von Behinderung durchgesetzt, welches weithin als das **soziale Modell von Behinderung** bezeichnet wird. Im Gegensatz dazu steht das medizinische Modell – auch als individuumszentriertes Paradigma bezeichnet – das zwar als überholt gilt, im öffentlichen Verständnis jedoch häufig noch immer die verbreitetste Sichtweise darstellt. Im medizinischen Modell wird Behinderung als ein der Person innewohnendes Problem angesehen, das man mit Hilfe gezielter Massnahmen, wenn nicht beheben, so doch eindämmen kann. In den Sozialwissenschaften und der Behindertensoziologie herrscht heute weitgehend Konsens darüber, dass Behinderung niemals absolut gesehen werden kann, sondern dass sie sich erst in einem bestimmten Kontext manifestiert und somit stets relativ ist. Die verhältnismässig junge Disziplin der Disability Studies, die aus der Behindertenbewegung entstanden ist, begreift **Behinderung betont als soziale Konstruktion** und sieht in den ausgrenzenden gesellschaftlichen Bedingungen das konstruierende Element. Eingeschränkter Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe und massive Vorurteile gegenüber Behinderung bringen nach diesem Ansatz überhaupt erst den Tatbestand der Behinderung hervor. Behinderung wird hier vor allem als soziales und politisches Problem verstanden, nicht als individuelles.

Niedergeschlagen hat sich diese veränderte Sichtweise in der neu überarbeiteten Konzeption von Behinderung der WHO, der «International Classification of Functioning, Disabilities and Health» (ICF) von 2001, an deren Ausarbeitung auch Menschen mit einer Behinderung beteiligt waren. Der medizinische Akzent der ersten Fassung von 1980 mit dem Namen «International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps» (ICIDH), wurde zugunsten eines **umfassenderen Verständnisses des Phänomens Behinderung** aufgegeben, indem versucht wurde, der **Mehrdimensionalität von Behinderung** gerecht zu werden. Wie schon der Titel zeigt, verabschiedet sich das neue Modell von einer tendenziell negativen und defektorientierten sowie weitgehend personenorientierten Definition von Behinderung. Immerhin muss angefügt werden, dass bereits in der WHO-Konzeption von 1980 Behinderung nicht mehr nur mit einer körperlichen Schädigung gleichgesetzt wurde. Man ging jedoch von einem linearen Modell aus: Eine körperliche Schädigung führt zu einer Beeinträchtigung. Aufgrund einer Beeinträchtigung oder Schädigung können bestimmte Rollen in der Gesellschaft nicht ausgeführt werden, was zu einer Benachteiligung oder einer Behinderung führt. Eine andere Reihenfolge, dass ausgehend von einer sozialen Benachteiligung eine Beeinträchtigung, z. B. eine Lernbehinderung entstehen kann, war im Modell nicht vorgesehen.

Der ICF von 2001 berücksichtigt sowohl die Bedeutung einer physischen oder psychischen Schädigung einer Person wie auch die soziale Bedingtheit von Einschränkungen, die sich für den betroffenen Menschen hieraus ergeben. Die WHO nimmt damit eine vermittelnde Stellung ein zwischen Definitionen, welche sich eng an medizinischen Kategorien orientieren und Behinderung in erster Linie als objektivierbaren Defekt einer Person betrachten, und Ansätzen, nach denen sie erst in der sozialen Interaktion entsteht.

In der neuen WHO Klassifikation wird Behinderung als jede Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit einer Person angesehen, wobei «Funktionsfähigkeit» hier als mehrdimensionaler Begriff gesehen wird, welcher nicht nur (bio-)medizinische, sondern auch soziale Aspekte umfasst. Gemäss ICF ist die Behinderung einer Person in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext einerseits bestimmt durch die Schädigung der Körperfunktionen bzw. -strukturen, andererseits durch die Beeinträchtigung ihrer Partizipation, welche durch Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren beeinflusst wird. Der Begriff Behinderung wird in der neuen WHO Konzeption nicht mehr einfach definiert, sondern es wird versucht, das gesamte Bild zu erfassen, indem mit dem breit gefassten Konzept der Behinderung folgende drei Dimensionen berücksichtigt werden:

1. Dimension des Körpers: Darunter werden Körperfunktionen (physiologische oder psychische Funktionen von Körpersystemen) und Körperstrukturen (anatomische Teile des Körpers) gezählt. Beeinträchtigungen auf dieser Dimension heissen «Schädigungen» (engl. «impairments»);
2. Dimension der Aktivität: Das Aktivitätskonzept begründet sich dadurch, dass Handeln, aktiv sein, Aufgaben und Tätigkeiten des täglichen Lebens zu erfüllen, zu den zentralen Eigenschaften des menschlichen Daseins gehören. Beeinträchtigungen auf dieser Dimension werden «Aktivitätsstörungen oder Leistungseinschränkungen» genannt;
3. Dimension der Partizipation: Das Partizipationskonzept beinhaltet die Teilnahme/Teilhabe einer Person in einer Lebenssituation bzw. einem Lebensbereich vor dem Hintergrund ihrer körperlichen, geistigen und seelischen Verfassung, ihrer Körperfunktionen und Strukturen, ihrer Aktivitäten und ihrer Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren) Störungen auf dieser Dimension werden «Beeinträchtigungen der Partizipation» genannt. Die in der WHO Konzeption von 1980 verwendete negative Begrifflichkeit «handicap» erfährt mit dem Begriff Partizipation eine klar integrative Zielsetzung.

Die neue WHO Definition ermöglicht es, differenziert Lebensbereiche anzugeben, in denen Behinderung auftritt, und zu zeigen, welche positiven und negativen Aspekte die Behinderung beeinflussen bzw. welche politischen Massnahmen sich auf welche Bereiche auswirken. Für Vertreter der Disability Studies und der Behindertenbewegung ist jedoch auch der neue ICF nicht durchwegs unproblematisch. So wird darauf hingewiesen, dass Behinderung auch hier im Verhältnis zu geltenden Gesundheitsstandards definiert wird und damit die beiden Pole von Behinderung und Normalität aufrechterhalten werden. Dabei wird betont, dass die Übergangszonen zwischen Normalität und Behinderung deutlich erweitert wurden. Auch wird ein grundsätzliches Missbehagen gegenüber der Klassifikation von Menschen geäussert.

(Pärli, Caplazi, Lichtenauer o.J., s. 9-12)

2. Politik

Das **Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung** schreibt in Art. 1 Abs. 1 und 2 sowie in Art. 2 Abs. 1 vor, wie der Bund und die Kantone für die Beseitigung von Benachteiligungen behinderter Personen sorgen müssen: «Das Gesetz hat zum Zweck, Benachteiligungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind. Es setzt Rahmenbedingungen, die es Menschen mit Behinderungen erleichtern, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und insbesondere selbstständig soziale Kontakte zu pflegen, sich aus- und fortzubilden und eine Erwerbstätigkeit auszuüben. In diesem Gesetz bedeutet *Mensch mit Behinderungen (Behinderte, Behinderter)* eine Person, der es eine voraussichtlich dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung erschwert oder verunmöglicht, alltägliche Verrichtungen vorzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen, sich fortzubewegen, sich aus- und fortzubilden oder eine Erwerbstätigkeit auszuüben (BehiG 2002).

Für Bildungsinstitutionen setzt das Behindertengesetz zwei relevante Akzente. Zum einen bezieht es sich auf den Zugang zum *öffentlichen Raum*: Gebäude, die für die Öffentlichkeit bestimmt sind, müssen bei Neu- und Umbauten hindernisfrei gestaltet werden (vgl. BehiG 2002, Art. 3 und 7). Bei der Beseitigung von baulichen Hindernissen gilt es jedoch zwischen dem Nutzen, der die Beseitigung der Hindernisse für Menschen mit Behinderungen mit sich bringt, und dem wirtschaftlichen Aufwand, der dafür benötigt wird, abzuwägen (vgl. BehiG Art. 11). Zum anderen bezieht sich das Behindertengesetz auf die *Bildung*: Nach Art. 3 lit. f erfasst das Gesetz im Geltungsbereich die Aus- und Weiterbildung. Gemäss Art. 2 Abs. 5 lit. a und lit. b liegt eine Benachteiligung bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung vor allem dann vor, wenn der Gebrauch behindertenspezifischer Hilfsmittel oder der Beistand notwendiger persönlicher Assistenz erschwert werden oder wenn die Dauer und die Ausgestaltung des Lehrangebotes sowie Prüfungen den besonderen Anforderungen von Lernenden mit Behinderungen nicht angepasst sind. Auch hier ist jedoch der Verhältnismässigkeitsgrundsatz zu beachten.

Das **Diskriminierungsverbot** ist eine Grundrechtsbestimmung. Es ist in modernen Verfassungen und internationalen Menschenrechtskonventionen enthalten und wendet sich gegen gesellschaftliche Ungleichbehandlungen. Das Verbot richtet sich insbesondere gegen die Stigmatisierung eines Menschen wegen seiner individuellen Gruppenzugehörigkeit. Staatliche Institutionen, darunter Hochschulen, dürfen Menschen nicht aufgrund persönlicher Merkmale diskriminieren, d.h., nicht ohne besonderen, sachlichen Rechtfertigungsgrund bei gleicher Sachlage in benachteiligender Weise ungleich behandeln (vgl. Pärli, Wantz 2010).

Unter dem Titel «Rechtsgleichheit» beschreibt Art. 8 Abs. 2 BV das allgemeine Diskriminierungsverbot: «Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung» (BV 1999). Das Diskriminierungsverbot wird in Art. 8 Abs. 4 BV in Bezug auf Menschen mit Behinderung konkretisiert. Dem Gesetzgeber wird auferlegt, in einem Gesetz für die Beseitigung von Benachteiligungen der Menschen mit Behinderung zu sorgen (vgl. BV 1999).

In den **Kantonsverfassungen** jener Kantone, die mit einer Fachhochschule verbunden sind, werden

Diskriminierungsmerkmale stark unterschiedlich erwähnt. Während beispielsweise der Kanton Basel-Stadt in seinem Rechtsgleichheitsgebot unterschiedlichste Eigenschaften des Menschen erwähnt und insbesondere auch eine Behinderung als Diskriminierungsmerkmal festlegt (drei weitere Kantone, Neuenburg (HES-SO), Waadt (HES-SO) und Zürich (ZFH) nehmen die Behinderung als Diskriminierungsmerkmal auf), kennt die Verfassung des Kantons Graubünden (FHO) kein ausdrücklich verankertes Rechtsgleichheitsgebot, oder es wird wie im Kanton Luzern (FHZ) auf die Grundrechte in der Bundesverfassung verwiesen (vgl. Pärli, Wantz 2010).

Das **Fachhochschulgesetz** legt fest, dass die Fachhochschulen die Benachteiligungen für Menschen mit einer Behinderung zu beseitigen haben (vgl. FHSG 1995). In der **Fachhochschulverordnung** wird jedoch nicht konkretisiert, wie die Beseitigung der Nachteile von Menschen mit einer Behinderung aussieht (vgl. FHSV 1996).

Das **Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)** schreibt als **Akkreditierungsbedingungen** vor, dass Benachteiligungen von Menschen mit (körperlichen) Behinderungen zu beseitigen sind. Als Beispiel wird festgehalten, dass Schulanlagen rollstuhlgängig auszustatten sind und auch Hör- und Sehbehinderte Zugang zu den Fachhochschulen finden können müssen. Weitere Ausführungen macht das BBT in Bezug auf die Nachteilsausgleichung für Menschen mit einer Behinderung nicht (vgl. BBT 2009).

3. Behinderung an Hochschulen in der Schweiz

Sind die Hochschulen in der Schweiz zugänglich für Studierende mit Behinderung oder stehen sie bezüglich Hindernisfreiheit noch am Anfang? Diesen Fragen widmete sich eine repräsentative Studie der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW im Jahr 2010¹³¹. Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich die Hochschulen, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, bezüglich der Zugänglichkeit für Studierende mit Behinderung noch im Anfangsstadium befinden. Es bestehen noch zahlreiche Hürden an den Hochschulen, die es den Studierenden mit Behinderung erschweren, gleichberechtigt an einer Hochschulausbildung teilzuhaben. Im Folgenden werden die Hauptkenntnisse der Studie kurz zusammengefasst (vgl. Koby, Pärli 2010):

- Ein Grossteil der Hochschulen hat keine Ansprechperson für Studierende mit Behinderung. Ist eine solche Person jedoch bestimmt, wird diese nicht immer klar gegen aussen kommuniziert.
- An den meisten Hochschulen werden Nachteilsausgleiche im Curriculum oder in Prüfungen gestattet, nachdem diese jeweils individuell abgeklärt worden sind. Vereinfacht werden diese Ausgleiche nur an einzelnen Hochschulen, indem sie z.B. nur einmal beantragt werden müssen und dann für das ganze Studium gültig sind.
- Die Hochschulen der Schweiz arbeiten nur sporadisch zusammen und tauschen sich nur vereinzelt untereinander aus.
- Die Hochschulgebäude sind baulich unterschiedlich gut zugänglich. In den wenigsten Hochschulen werden die Zugänglichkeiten umfassend beschrieben (z.B. Online-Lagepläne mit Einzeichnung der Aufzüge, WC, Treppen, Parkplätze usw.).

¹³¹ Die Untersuchung «Bestandesaufnahme hindernisfreie Hochschule» der ZHAW ist der erste Teil des vom Gleichstellungsrat Egalité Handicap initiierten und von AGILE getragenen Projekts „Zugang zu Hochschulen für Menschen mit Behinderung in der Schweiz; aktuelle Situation und Perspektiven“. Das Projekt wird vom eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (EBGB) finanziell unterstützt.

- Wenn in einer Hochschulbroschüre das Thema Gleichstellung erwähnt wird, werden Menschen mit Behinderung meist nicht explizit genannt.
- Viele Hochschulen wissen nicht, welche Unterstützung ihre Studierenden benötigen.

4. Fazit

Gestützt auf die Verpflichtung in der Bundesverfassung (Art. 8 Abs. 4 BV) hat der Gesetzgeber ein Gesetz zur Beseitigung der Benachteiligung behinderter Menschen (BehiG) erlassen. Im Fachhochschulgesetz des Bundes wird auf diese Vorschrift Bezug genommen (Art. 3 Abs. 5 lit. b FHSG) und in den Akkreditierungsbedingungen wird die Sachlage zumindest bezüglich hindernisfreiem Zugang zu Bauten aufgenommen. Das Behindertengesetz fordert zudem neben der Schaffung hindernisfreier Zugänge zu Gebäuden auch die Beseitigung von Benachteiligungen bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung. Entsprechende Richtlinien zur Umsetzung dieser bundesrechtlichen Anforderungen fehlen, soweit erkenntlich, weitgehend.

5. Literatur

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT): Die Schweizer Fachhochschulen. Akkreditierung von Fachhochschulen und ihren Studiengängen. Oktober 2009.

Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 13. Juni 2006) => www.admin.ch/ch/d/sr/151_3/index.html (24.2.11).

Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 6. Oktober 1995 (Stand 1. Januar 2007) => www.admin.ch/ch/d/sr/c414_71.html (24.2.11).

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999 (Stand 1. Januar 2011) => www.admin.ch/ch/d/sr/101/index.html (24.2.11).

Geisen Thomas, Lichtenauer Annette, Roulin Christophe, Schielke Georg: Disability Management in Unternehmen in der Schweiz. Bericht im Rahmen des mehrjährigen Forschungsprogramms zu Invalidität und Behinderung. Forschungsbericht Nr. 03/08. Olten, Juli 2008.

Kobi Sylvie und Pärli Kurt: Bestandesaufnahme hindernisfreie Hochschule – Schlussbericht. Eine Kooperation mit dem Institut für Wirtschaftsrecht der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. November 2010.

Pärli Kurt und Wantz Nadine: Die rechtliche Verankerung von Diversity an schweizerischen Fachhochschulen. September 2010.

Pärli Kurt, Caplazi Alexandra und Lichtenauer Annette: Literaturanalyse Integration in die Arbeitswelt durch Gleichstellung (im Auftrag des Eidgenössischen Departements des Inneren, Generalsekretariat, Inselgasse 1, 3003 Bern). O.J..

Verordnung über Aufbau und Führung von Fachhochschulen (Fachhochschulverordnung, FHSV) vom 11. September 1996 (Stand am 1. Mai 2009) => www.admin.ch/ch/d/sr/c414_711.html (24.2.11).

3.5. «Junior» et «Sénior»: la construction sociale de l'âge (Monique Eckmann, Agnes Földhazi)

Définition

Du point de vue des historiens et des sociologues, l'âge, ou plutôt la division entre les âges, est une catégorie socialement construite et non «naturelle». Catégorie arbitraire (Bourdieu, 1980), elle est le fruit d'une construction sociale qui diffère selon les époques, les cultures, mais aussi les classes sociales; elle se construit en fonction de paramètres culturels, d'une différenciation de genre et de données institutionnelles ou légales, telle la majorité civique ou la retraite. De même, la catégorie d'âge a ceci de particulier qu'elle est à la fois universelle et passagère, en ce que chacun-e en traverse chaque stade, cependant personne n'y reste de façon définitive.

L'âge est une notion polysémique: il désigne la période écoulée depuis la naissance mais indique aussi l'avancement dans la vie. Couramment on s'en sert comme synonyme de vieillesse, compréhension souvent utilisée par les sciences sociales. Parallèlement, l'âge est aussi une donnée importante pour décrire les diverses façons de passer de la jeunesse à l'entrée dans la vie adulte. Est-ce un hasard que ce sont principalement les moments d'entrée et de sortie du monde du travail qui marquent les trois âges que forment la jeunesse, la vie adulte, et le vieillissement ?

Dans le texte qui suit, nous analyserons deux volets de la catégorie «âge» - la jeunesse et la vieillesse, problématisés dans des études et institutionnalisés dans des mesures de politique sociale et de mouvements associatifs.

En termes de définition **politique**, rappelons que la catégorie «âge» donne cadre aux états de citoyenneté et de responsabilité face à la société. Accès à la majorité civile et pénale; loi sur le travail; interdiction du travail des enfants et limitation du travail des mineurs; obligation de formation, passage à la retraite; mesures de sécurité sociale ou de bourses d'études – autant d'exemples pour illustrer l'importance de ce découpage. Dès lors, pourrait-on dire que l'âge est une catégorie importante dans les politiques éducatives de la Suisse, mais il s'agit d'une catégorie qui n'est que peu questionnée en tant que telle. Elle est toutefois invoquée lorsqu'il s'agit d'élargir, voire de restreindre des droits (exemples: soutien pour femmes doctorantes; retardement de l'âge de la retraite, etc.).

Institutionnalisation politique

Au niveau national, l'existence de deux fondations atteste l'importance de deux sous-catégories particulières de l'âge, la jeunesse et le «grand âge», à travers *Pro Juventute* et *Pro Senectute*. Les deux fondations ont été par ailleurs créées à la même époque, au début du 20^{ème} siècle, reflétant ainsi des préoccupations démographiques à l'issue de la première guerre mondiale.

Par ailleurs, au niveau cantonal, un réseau de services spécialisés s'occupe de ces deux catégories. De même, les programmes de **développement durable** prennent en considération les deux catégories.

Saisie des données

Au niveau fédéral (Office fédéral de la statistique), l'âge est une importante catégorie de saisie des données concernant la population. Il sert de principal outil d'analyse, en fonction d'un découpage en groupes d'âge (actuellement 4 groupes), distinguant la catégorie des jeunes (0-19 ans) de celle des personnes âgées (65 ans et plus) et dénotant bien le caractère arbitraire et historiquement fluctuant de ce découpage. Pour étudier l'évolution démographique, ces données sont croisées avec d'autres variables, comme le sexe ou la nationalité.

Dans la HES-SO, l'âge est une catégorie introduite en 2010 dans les statistiques internes, à la fois concernant les étudiant.e.s et le personnel. Toutefois, contrairement au genre, les résultats d'une répartition en fonction de l'âge ne sont pas signalés sur le site de l'École au moment de la rédaction du présent texte.

Institutionnalisation académique

Du point de vue organisationnel, l'âge est une catégorie implicitement présente. Les conditions d'admission pour les étudiant.e.s ne comportent pas d'indications sur une limite de l'âge à l'admission; toutefois, d'autres limites d'âge, notamment pour les réductions de tarifs en général (26 ans), indiquent bien l'image de l'étudiant.e type, plutôt jeune.

Par ailleurs, concernant le personnel, comme dans toute la Suisse, l'âge de la retraite est fixé à 65 ans pour les membres du personnel des HES. Ceci n'est pas le cas partout dans le monde, les pratiques sont bien différents notamment aux Etats-Unis, (cf. papier sur diversité de Monique Eckmann).

Du point de vue de l'organisation des disciplines, nous passons d'abord en revue l'émergence de la gérontologie et évoquons ensuite la genèse de la sociologie de la jeunesse.

Vieillesse

Historiquement, la gérontologie – l'étude multidisciplinaire du vieillissement humain - émergeait au milieu du 20ème siècle aux Etats-Unis. Le vieillissement était compris comme un phénomène collectif susceptible de se transformer en problème social. Les travaux de cette première période étaient consacrés à la description de la vieillesse: ses effets négatifs, la fragilisation des réseaux sociaux etc. Ce courant de travaux distinguait entre vieillissement normal et vieillissement pathologique, ce dernier étant déterminé par la manifestation chez le sujet vieillissant d'affections spécifiques comme, par exemple, la maladie d'Alzheimer. Une perspective individualisante marquait cette recherche, caractérisée par l'évacuation des facteurs sociaux. Ainsi, l'impact du statut social sur la santé et le processus de vieillissement, pourtant mis en évidence par rapport à la morbidité et la mortalité, n'était que peu étudié en profondeur (Grand, Clément, Boquet 2000). Cette absence d'approfondissement est aussi à mettre en lien avec les classifications statistiques d'usage. De facto, la catégorie générique des «retraités» associe toute personne au-delà de 65 ans. La référence en vigueur est le monde du travail, et cette manière de catégoriser tend à rendre invisible la réalité d'une hiérarchisation sociale, pourtant persistant au-delà de l'âge de la retraite. Toutefois, depuis peu, les statistiques (notamment en Suisse) associent les retraités à la catégorie socioprofessionnelle de leur dernier métier exercé.

Progressivement, dès les années 1960, les chercheurs en gérontologie ont pris conscience de leur participation dans la construction d'une image négative de la vieillesse à travers de leur contribution à l'âgisme (*ageism* = «racisme d'âge»), par une «naturalisation de la vieillesse» qui renforce l'illusion d'homogénéité du grand âge. Pour éviter l'âgisme, pour certains, il s'agissait d'accorder davantage d'attention à une présentation plus positive des résultats. Ce courant de recherche visait à définir «comment bien vieillir», à travers des théories essentiellement sociales et psychologiques. Le nouveau concept central était celui de «bien vieillir» (*successful aging*, terme utilisé pour la première fois en 1965). Les théories du vieillissement réussi, dans une double approche psychologique et gérontoéconomique, soulignaient la responsabilité de l'individu dans le processus de vieillissement. Marquée par un contexte néolibéral, cette perspective était caractérisée par la notion de l'individu acteur de sa propre prévention (Rowe et Kahn 1998). L'avancement en âge ne serait plus nécessairement synonyme de risques de maladie et d'handicap. Cette perspective était fortement critiquée par la suite, notamment par son absence de prise en considération de l'impact des conditions socioéconomiques sur la capacité d'agir des individus.

En parallèle, dès les années 1990, un autre courant, celui de *anti-aging*, considérait le processus biologique de vieillissement comme pathologique en soi. Dans une perspective biomédicale (Clark et al. 2003), il s'agissait ici d'éradiquer les symptômes liés à l'âge. «L'individu vieillissant est réduit à sa corporéité, autrement dit à son apparence et à ses organes, et c'est l'altération de ces derniers qu'il s'agit de combattre» (Hummel 2007 : 514). Le programme de cette nouvelle discipline médicale était à réaliser grâce aux évolutions technoscientifiques, notamment en matière de génétique.

Progressivement, les chercheurs distinguent deux étapes de vieillesse: le «troisième âge» et le «quatrième âge». Le premier correspond à une période active, libérée du souci du travail grâce à la retraite, tandis que le deuxième est synonyme de la dépendance et de la décrépitude. Dès le début du débat sur la place sociale des personnes du «troisième âge» dans les années 1960, la consommation de biens et de services est progressivement perçue comme une forme de participation sociale des personnes âgées. Ainsi, les retraités, disposant de capitaux temporels et financiers, sont les nouvelles cibles de produits qui leur sont spécifiquement destinés, essentiellement dans le domaine des loisirs. Une marchandisation de la vieillesse s'installe, au sens d'une privatisation et d'une individualisation de l'offre de biens et des services (Hummel 2007).

À partir des années 1990, la gérontologie est marquée par une explosion de la production d'études sur la vieillesse, motivée par la prise de conscience des problèmes démographiques. Après des décennies de «myopie» quant à ce phénomène, le vieillissement de la population et son corollaire, l'augmentation du coût de la santé due aux soins que requiert le grand âge se retrouvent sur l'avant-scène des préoccupations. La faible natalité, en parallèle avec l'augmentation du chômage et du nombre des grands vieillards posent de difficultés pour le système de sécurité sociale. En effet, le système de retraite actuel se base sur l'estimation de l'espérance de vie en 1945, 60 ans à l'époque. Ce système n'était pas prévu pour tout le monde, mais visait de donner assez d'argent aux survivants afin qu'ils vieillissent en dignité. La discussion sur la nécessaire réforme du système de sécurité sociale influence notamment le débat sur l'allongement du temps de travail.

De même, la diversité en termes d'origine ethnique émerge depuis le milieu des années 1990 dans les réflexions concernant le vieillissement, en fonction de deux transformations : premièrement, le nombre de personnes migrantes en augmentation dans les institutions de prise en charge, et deuxièmement, par le fait qu'un certain nombre de migrant.e.s dans les pays de destination accueillent des parents âgés qui n'ont pas vécu auparavant dans ces pays. L'intérêt d'un examen croisé entre âge et migration (origine ethnique) met en évidence l'augmentation et l'hétérogénéisation de la population des migrants âgés (Hungerbühler 2007). Leur situation actuelle est le reflet des trajectoires antérieures des travailleurs manuels peu qualifiés (Bolzman et al. 1996). Cette population vieillit prématurément et dispose de ressources faibles face à une situation économique et de santé précaire. Fort de ces constats, il faut noter la nécessité impérieuse de promouvoir des compétences transculturelles dans les métiers du social et de la santé (Hungerbühler 2007). Par ailleurs, la transformation du marché de travail augmente aussi la présence d'un personnel soignant d'origine migrante dans les établissements de prise en charge des personnes âgées, posant encore un nouveau défi de gestion de la diversité (Koch-Straube 2007).

Jeunesse

Ce n'est qu'au milieu du XXe siècle que la catégorie *jeunesse* fut «découverte», un siècle après celle de *l'enfant*. L'émergence de cette catégorie est liée à l'allongement de la période de scolarité et de formation, et le retardement de l'entrée dans la vie adulte, qui se faisait jusque dans les années 1960 sous deux modes principaux, celle du «jeune ouvrier» et celle de «l'étudiant bourgeois» (Bourdieu 1980). Or, l'allongement de la scolarité et le moment d'acquisition d'une qualification professionnelle s'étend peu à peu - au-delà des couches privilégiées - d'abord aux couches moyennes, puis à l'ensemble des couches sociales. Parallèlement à l'allongement des études, l'entrée dans le marché du travail se fait de plus en plus tardivement, de même que le départ du foyer parental et la fondation d'un nouveau foyer (Galland 1985). Une différenciation de ces modes d'entrée dans la vie adulte se fait selon le genre - les filles se forment moins longtemps et se marient plus tôt, mais aussi selon la classe sociale - l'entrée dans le monde du travail s'impose bien plus tôt pour les couches précaires que pour les couches privilégiées.

Bourdieu problématise la catégorie de jeunesse en affirmant «La jeunesse n'est qu'un mot» (1980). En effet, les jeunes ne forment pas un groupe homogène, et entre les deux pôles formés par la figure du «jeune ouvrier» et celle de «l'étudiant bourgeois» existent une multitude de postures et d'expériences, qui varient en fonction du genre et de la classe sociale. Aussi, du fait de l'allongement de la période de transition pour la majorité des jeunes, émerge une minorité - celle des «jeunes sans qualification» - qui ne se reconnaît plus dans la posture du «jeune ouvrier» d'autrefois, et dont la situation est problématisée et qui se trouve marginalisée et stigmatisée (Eckmann et al, 1994).

Depuis les années 80 et 90, une transformation des étapes du cycle de vie menant à l'âge adulte se fait jour: les trois éléments de ce passage que forment la fin de l'école, l'entrée dans le marché du travail et la fondation d'un foyer qui, traditionnellement, coïncidaient plus ou moins, se dissocient peu à peu et se font depuis lors dans le «désordre», et s'espacent sur une dizaine d'années, voire davantage (Galland 1985). Cette période au statut intermédiaire flou, qualifiée de jeunesse, est marquée par

l'émergence d'une catégorie sociale aux attributs propres, tels une culture jeune et un mode de consommation jeune, qui va rapidement devenir une cible de marketing.

L'émergence de la «jeunesse» a été accompagnée aussitôt par des initiatives de prises en charge ou d'encadrement par des associations issues de la société civile, tels les scouts, les jeunesses chrétiennes, catholiques et protestantes, ou les jeunesses ouvrières. Puis, dès les années 60, la problématisation des jeunes socialement visibles dans l'espace urbain – avant tout des garçons –, a été le moteur de l'instauration de politiques de prévention de la délinquance juvénile. Ainsi, les autorités genevoises, préoccupées par la présence de «blousons noirs» dans les préaux scolaires, ont décidé dans les années 1960 la création de centres de loisirs pour la jeunesse, et l'instauration de postes d'animateurs socioculturels pour s'en occuper (Felder et Vuille 1979).

Depuis, le nombre de dispositifs de prise en charge de la jeunesse, n'a cessé de s'étendre et de former de multiples maillons de prévention où chaque nouveau dispositif de prévention élargit d'autant le dispositif de contrôle social (Lascoumes 1977).

Les études de sociologie de la déviance et de la délinquance font légion depuis les années 1960, et mettent notamment en évidence les processus de stigmatisation et de construction de déviance (Goffman 1963, Becker 1963), plus particulièrement l'élaboration d'une altérité jeune comme «nouvelle classe dangereuse». C'est en effet au travers la prise en charge de ces jeunes vu tour à tour comme jeunes dangereux, puis jeunes en danger, ou encore jeunes en difficulté que la jeunesse devient objet de l'intervention publique et une affaire d'état et que les politiques de jeunesse visent leur insertion (les travaux sur la «question urbaine» illustrent bien cette évolution, cf. Donzelot 2006). Ces interventions ciblent en particulier les «jeunes issus de l'immigration», ethnisant de la sorte le phénomène de jeunesse. Depuis la fin des années 1990, on assiste à un vif débat entre scientifiques et politiques au sujet de l'ampleur de la délinquance, du racisme et des incivilités à mettre sur le compte des jeunes immigrés. La gauche et les milieux scientifiques, à force de dénoncer la discrimination évidente dont les jeunes immigrés font l'objet, sont accusés de ne pas voir que ces derniers peuvent également être auteurs d'agressions, y compris racistes, ce que dénonce la droite pour justifier des mesures sécuritaires toujours plus répressives à l'égard des migrants, jeunes ou moins jeunes. La recherche scientifique peine souvent à se situer entre ces deux écueils : celui d'une sur-visibilisation des jeunes migrants comme déviants ou délinquants, et celui d'une jeunesse exclusivement victime des processus de stigmatisation (Lapeyronnie 2008), pour déconstruire la dichotomie entre agresseurs et victimes (Eckmann et al. 2009).

Bilan de l'évolution disciplinaire

La reconnaissance de la non-pertinence de la variable «âge» donne lieu à une perspective plus récente, s'intéressant au «parcours de vie» (*lifecourse studies*). Il s'agit de prendre en considération «l'âge social», donc la position dans le parcours de vie. La considération des diversités caractérise ce courant. En effet, le découpage en catégories comme «jeunesse» ou «grand âge» reste difficile, donnant lieu à des catégories aux frontières flottantes. De plus, l'évolution des concepts de jeunes et de personnes âgées décrites ci-dessus reflètent l'évolution de ces catégories dans les sociétés occidentales.

Actuellement, on assiste à un renouveau du concept de «génération», forgé à l'origine par Karl Mannheim (1928) ; ce dernier, contestant la vision démographique de la «cohorte», la remplace par l'idée de génération qu'il définit par l'appartenance à un «même espace historico-social» et le partage d'une même expérience. Lorsqu'aujourd'hui le concept de génération est repris, il vise notamment à dénoncer la situation de concurrence entre jeunes et vieux, mais se trouve confronté à sa difficile opérationnalisation liée au choix d'indicateurs pertinents.

Présence de ces disciplines dans l'enseignement supérieur

L'institutionnalisation de la recherche sur l'âge et les parcours de vie se reflète, notamment en Romandie, par la création du «Centre Interfacultaire de gérontologie» (CIG), à l'université de Genève, ou encore le «Centre lémanique d'étude des parcours et modes de vie» (PAVIE), centre cogéré par l'université de Genève et de Lausanne. Ces disciplines ont également leur place dans le cursus des Hautes Ecoles, depuis des décennies, à la fois dans les modules de formation de base comme de la formation continue.

Quant aux HES et en particulier les Hautes écoles de travail social, la question de la «jeunesse» et de la «vieillesse» sont fortement présentes dans les enseignements et les recherches, puisque nombre de professionnels travaillent dans ces domaines, et que la professionnalisation du travail social est intrinsèquement liée à la professionnalisation de la prise en charge et de la prévention auprès de jeunes.

Discussion

L'évolution de l'institutionnalisation disciplinaire est reflétée en matière d'enseignement dans les HES. Cependant, remarquons que pour l'heure l'âge n'est pas une catégorie centrale dans les politiques internes d'égalité. A ce titre, on peut noter que l'actuelle exigence de profil professionnel (flexibilité, adaptabilité etc.) serait plutôt compatible avec les jeunes.

Le cadre légal concernant le *personnel* de la HES-SO est cantonal et varie d'un canton à l'autre. Le canton de Genève prévoit notamment pour son personnel des adaptations en fonction de l'âge : par exemple, dès 60 ans, les employé.e.s ont droit à une semaine de vacances en plus. Par contre, au niveau des institutions, actuellement des mesures antidiscriminatoires proactives par rapport à l'âge n'existent pas.

Quant aux *étudiant.e.s*, les politiques varient d'un domaine de formation à l'autre. Dans les Hautes écoles de travail social, par exemple, des cursus de formation à temps partiel et de formation en emploi sont offerts depuis plus de trente ans ; ces cursus permettent à des étudiant.e.s plus âgé.e.s, souvent avec charge de famille et après des trajectoires non linéaires de formation, de revenir aux études, que cela soit à 30, 40 ou 50 ans.

Bibliographie

Becker, Howard (1963), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press.
Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi et Marie Vial (1996), «La population âgée immigrée face à la retraite: problème social et problématiques de recherche», in Wicker, Hans-Rudolph et al. : *L'Altérité dans la société : migration, ethnicité*, Etat, Seismo, Zurich, pp. 123-142.

- Bourdieu, Pierre** (1980) «La jeunesse n'est qu'un mot», in Questions de sociologie. Paris : Minuit.
- Bytheway, Bill, Johnson, Julia** (1990), On defining ageism, *Critical Social Policy*, Vol. 10, No. 29, 27-39
- Clark Adele E., Mamo Laura, Fishman, Jennifer R., Shim, Janet K., Fosket, Jennifer Ruth** (2003), «Biomedicalization: Technoscientific Transformations of Health, Illness and U.S. Biomedicine», *American Sociological Review*, Vol. 68/2, 161-194.
- Donzelot, Jacques** (2006), *Quand la ville se défait. Quelle politique face à la crise des banlieus?*, Paris, Seuil.
- Eckmann, Monique, Claudio Bolzman et Gérard de Rham** (1994) *Jeunes sans qualifications, trajectoires, situations et stratégies*. Genève: éditions ies.
- Felder, Dominique et Michel Vuille** (1979) *De l'aventure à l'institution: les centres de loisirs genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier No 12.
- Galland, Olivier** (1985) «Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte», in *Sociologie du travail*, no 1, 32-52.
- Goffman, Erving** (1963), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Granc, Alain, Clément, Serge, Boquet, Hélène** (2000), «Personnes âgées», in : Leclerc, Anette et al. (eds), *Les inégalités sociales de santé*, Paris, Editions la Découverte/INSERM.
- Hummel, Cornelia** (2002), «Qu'en faut-il faire ?». Réflexions sur la construction sociale des troisième et quatrième âges, *Carnets de bord*, nr 3, 68-77.
- Hummel, Cornelia** (2007), «Le senior, la science et le marché. Un point de vue sur vieillissement différentiel selon l'origine sociale», in Page J, Burton-Jeangros C, Meyer P (eds), *Health and Age*, numéro spécial de la Revue suisse de sociologie, Vol 32/3, pp. 511-525.
- Hungerbühler, Hildegard** (2007), «Alter und Migration», in Domenig, Dagmar (ed.), *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*, Bern, Huber, pp. 395-410.
- Koch-Straube, Ursula** (2007), «MigrantInnen in der Krankenpflege», in Domenig, Dagmar (ed.), *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*, Bern, Huber, pp. 411-423.
- Lapeyronnie, Didier** (2008), *Ghetto urbain, ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont.
- Lascoumes, Pierre** (1977). *Prévention et contrôle social. Les contradictions du travail social*. Genève, Médecine et Hygiène et Paris, Masson
- Lenoir, Remi** (1979), «L'invention du troisième âge», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27.
- Mannheim, Karl** (1928) *Das Problem der Generationen*, Kölner Viertelsjahreshefte für Soziologie.
- Rowe, John W, Kahn, Robert L.** (1998), *Successful Aging*, New York, Pantheon Books.

3.6. Sexuelle Identität: ein Thema für Hochschulen? (Julika Funk)

Sexuelle Orientierung / Sexuelle Identität / Gleichgeschlechtliche Lebensweisen / “Lebensform“ / LGBT(IQ) als Diversity-Dimension

1. Begriffliche Definition

Die sexuelle Orientierung wird in allen namhaften Antidiskriminierungsrichtlinien als eines der acht klassischen Diskriminierungsmerkmale genannt, in der Schweizer Bundesverfassung Art 8., Abs. 2 wird sie seit 1999 unter dem Begriff „Lebensform“ gefasst. Häufig wird sexuelle Orientierung auch als alternative oder gleichgeschlechtliche Lebensweise diskutiert und seit ein paar Jahren unter dem Sammelbegriff LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, auch deutsch abgekürzt durch LSBT), gelegentlich noch ergänzt durch IQ (Intersexual, Queer) subsumiert. Queer ist dabei zum Oberbegriff für alle Lebensweisen, geschlechtliche und sexuelle Identitäten geworden, die nicht in das Raster der normativen Heterosexualität passen. Begrifflich zu unterscheiden sind unbedingt Homosexualität als Frage der sexuellen Orientierung, gleichgeschlechtlichen Lebensweise oder des sexuellen Verhaltens, Transsexualität als Frage einer ambivalenten Geschlechtsidentität (dem Geburtsgeschlecht gegenüber) und eines Geschlechtswechsels, sowie Intersexualität als Frage einer angeborenen körperlichen Doppel- oder Mischgeschlechtlichkeit; die jeweilige Fokussierung auf „Sexualität“ meint teils sexuelles Verhalten, teils den Bezug auf das biologische Geschlecht. Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf das Thema sexuelle Orientierung gelegt und die Formulierung sexuelle Identität (nicht nur Frage der Neigung oder des sexuellen Verhaltens sondern auch der Lebensweise) benutzt sowie übergreifende Fragen der gesellschaftlichen Akzeptanz unter dem Oberbegriff LGBT. Besonderheiten die beiden anderen Kategorien Transsexualität und Intersexualität betreffend werden genannt wo sinnvoll.

1.1 Historisches Schlaglicht

Wie auch immer man es benennt, kaum ein anderes Diskriminierungsthema hat solche tiefgreifenden Umwälzungen in der gesellschaftlichen Entwicklung der westeuropäischen Länder der letzten 150 Jahre erfahren wie LGBT. Erst allmählich wurden von der als normal vorausgesetzten Heterosexualität abweichende sexuelle Aktivitäten und Identitäten von Tabuisierung, Kriminalisierung, Pathologisierung und Stigmatisierung als Perversion befreit. Dieser Prozess dauert auch in den westeuropäischen Ländern bis heute an: so führte der ICD-Katalog der WHO Homosexualität noch bis 1992 als Krankheit. In Deutschland wurde der Strafrechtsparagraf 175, der sexuelle Handlungen zwischen Männern unter Strafe stellte und seit dem Reichsstrafgesetzbuch 1871 existierte, obgleich bereits seit längerem für Erwachsene nicht mehr angewandt und mehrfach reformiert, erst offiziell nach der Wiedervereinigung im Jahr 1994 abgeschafft. In der Schweiz war auf dem Hintergrund neuer psychologischer Erkenntnisse 1942 ein in dieser Hinsicht im Europa-Vergleich liberales Strafgesetzbuch eingeführt worden, die völlige strafrechtliche Gleichbehandlung hetero- und homosexuellen Verhaltens kam aber auch erst 1993. In der Schweiz gab es bis in die 60er Jahre hinein eine öffentliche Verfolgung von homosexuellen Männern und gesellschaftliche Ausgrenzung und Unsichtbarkeit auf der Seite

homosexueller Frauen. Die in den westeuropäischen Ländern inkl. der Schweiz mittlerweile gefundenen Rechtsinstitute der eingetragenen Lebenspartnerschaften stellen keine vollgültige Gleichbehandlung oder Gleichstellung für gleichgeschlechtliche Paare dar und sind auch nicht mit einer flächendeckenden gesellschaftlichen Akzeptanz gleichzusetzen. So ist etwa Deutschland erst 2008 von der EU für eine ungenügende Gleichstellung Homosexueller auf Gesetzesebene im AGG und dessen Umsetzung gerügt und zur Nachbesserung aufgefordert worden. Bis heute ist die gesellschaftliche Anerkennung alternativer gleichgeschlechtlicher Lebensweisen und sexueller Identitäten ein durchaus kontroverses Thema des öffentlichen Diskurses und sozialer Bewegungen, in Medien und Politik.

2. Rechtlicher Rahmen

Bei kaum einem anderen Thema ist die Frage der gesellschaftlichen Akzeptanz so sehr abhängig von kulturellen und religiösen Hintergründen. Die Gesetzeslage bezüglich LGBT variiert dementsprechend über die ganze Welt verteilt sehr stark: dies reicht von der legalen Anerkennung einer gleichgeschlechtlichen Ehe oder verschiedener Arten legalisierter eingetragener Partnerschaften in vielen westeuropäischen Ländern bis hin zur Todesstrafe auf homosexuelle Aktivitäten oder Identitäten/Lebensweisen in einigen Ländern.¹³²

2.1 Menschenrechtsdiskussion, Antidiskriminierungsgebote

In der **Menschenrechtsdiskussion** spielt das Thema sexueller Identitäten eine zunehmend grössere Rolle. Zwar ist das Problem von Menschenrechtsverletzungen an und Verfolgung und Diskriminierung von Homosexuellen bereits seit längerem indirekter Bestandteil von UN-Menschenrechtserklärungen (UN-Charta 1945, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948) und im Anschluss daran auch nationaler Verfassungen (in Westeuropa), jedoch gibt es bis heute keine allgemeingültige internationale Konvention, die sich mit dem Schutz von LGBT auseinandersetzt, auf der nationalen Ebene blieb es in vielen Fällen bei einer blossen Nennung in einer Aufzählung mit anderen Kategorien (wie in der Schweizer Bundesverfassung) und keiner oder mangelhafter spezifischer Ausformulierung in nationalen Gesetzen.

In den letzten Jahren haben namhafte weltübergreifende Menschenrechtsorganisationen auf verschiedene Weise das Thema auf die Agenda gesetzt. Grosse Anerkennung unter Fachleuten fand die Erklärung der „Yogyakarta Principles“, die auf einem ExpertInnen-Treffen in Yogyakarta, Indonesien, 2006 entworfen wurden. Die Erklärung enthält die explizite Anwendung der universalen Menschenrechte auf Menschen jeder sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität, eine umfassende Erklärung der Rechte auf Gleichbehandlung und Nicht-Diskriminierung in den Bereichen Recht, körperliche Unversehrtheit, Privatheit, ökonomische und soziale Rechte, Religionsfreiheit und freie Meinungsäusserung, Bildung und Familie¹³³.

Auf **EU-Ebene** verbietet der Artikel 12 des Kapitels „Equality“ der „Charter of Fundamental Rights of the European Union“ auf dem Hintergrund des Lissabonner Vertrags die Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung und fordert die Staaten auf, in allen Policies und Aktivitäten den Kampf gegen

¹³² Die Homepage der ILGA gibt hier mithilfe von Landkarten im weltweiten Quervergleich Auskunft, www.ilga.org

¹³³ S. dazu www.yogyakartaprinciples.org. Erläuterungen finden sich im „An Activist's Guide to The Yogyakarta Principles“, dort auch weitere juristische Artikel zum Thema, www.ypinaction.org

Diskriminierung auch in diesem Punkt aufzunehmen. Das Europäische Parlament hat 2009 daraufhin die FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) aufgefordert, einen Bericht über die Situation von LGBT in der EU vorzulegen und eine entsprechende Gesetzgebung in allen EU-Ländern zu überprüfen und durchzusetzen. Der „Report on Homophobia, transphobia and discrimination on grounds of sexual orientation“ hat folgende Hauptpunkte herausgestellt: LGBT in den EU-Ländern sind in der Regel zu einem Leben in Unsichtbarkeit und Schweigen gezwungen, sie leiden unter gewalttätigen Angriffen und werden nicht gleichbehandelt. Der Schutz vor Diskriminierung und die rechtliche Gleichstellung variieren je nach Land innerhalb der EU sehr stark. Folgende Bereiche weisen sehr unterschiedliche sowohl positive als auch negative Trends auf: Versammlung- und Meinungsfreiheit (z.B. Demonstrationsrecht bei Durchführung von CSDs oder Zugang zu Informationen über Homosexualität an Schulen), Schutz vor Akten der Intoleranz und Gewalt gegen LGBT (Hate speech and hate crime), Ungleichbehandlung und Diskriminierung bes. gegen Transsexuelle, Freizügigkeit und Familienzusammenführung (z.B. mangelnde Anerkennung eingetragener Partnerschaften durch andere EU-Staaten), Anerkennung der Verfolgung von LGBT als Asylgrund, freier Zugang zu Behandlung, rechtlicher Anerkennung und Gleichbehandlung im sozialen Leben. Die Hauptwiderstände werden in einer persistierenden Intoleranz und negativer Einstellung und Haltung gegenüber LGBT gesehen. Auf dieser Ebene setzen nationale Regierungsprojekte einzelner Länder an, die sich verstärkt für den Schutz sowie mehr Akzeptanz einsetzen. Vorreiterrolle haben hier die Niederlande, Schweden und Grossbritannien. Alle EU-Länder haben diesen Aspekt zumindest auf dem Papier in ihre nationale Antidiskriminierungs-Gesetzgebung integriert.¹³⁴ Vom EU-Parlament anerkannt wird seit 2005 am 17. Mai der Internationale Tag gegen Homophobie und Transphobie begangen.¹³⁵

Menschenrechtsverletzungen werden überwiegend auch im Hinblick auf Intersexuelle oder Transsexuelle bzw. Transgender ausgemacht. So wird in der Fachliteratur immer wieder gerügt, dass die geschlechtsangleichenden Operationen im Kindesalter an Intersexuellen als Menschenrechtsverletzungen gewertet werden könnten.¹³⁶ Auch die restriktive Gesetzgebung (im deutschen Transsexuellengesetz) oder Rechtspraxis (in der Schweiz) im Hinblick auf den Geschlechtswechsel (bes. die Voraussetzung einer geschlechtsangleichenden Operation) wird inzwischen als menschenunwürdig und diskriminierend gewertet.

2.2 Bürgerrechte, Entkriminalisierung, Rechtsinstitute im nationalen Rahmen, öffentliche Fachstellen

Die **Schweiz** hat bisher die allgemeine UN-Antidiskriminierungskonvention, das Protokoll Nr. 12 der „Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms“ nicht ratifiziert, aber die UN „Declaration on Sexual Orientation and Gender Identity“ von 2008 unterzeichnet, in der Menschenrechtsverletzungen aufgrund der sexuellen Orientierung und des Geschlechts explizit verurteilt werden und Anti-Diskriminierungsmassnahmen gefordert werden. Die rechtliche Situation in der Schweiz

¹³⁴ Mehr Informationen unter http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/research/publications/publications_per_year/pub-lgbt-2010-update_en.htm und <http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/lgbt-rights/>

¹³⁵ S. mehr dazu unter <http://www.dayagainsthomophobia.org/-IDAHO-english,41>

¹³⁶ 1-0-1 [one 'o one] intersex - Das Zwei-Geschlechter-System als Menschenrechtsverletzung, Katalog 2005, hg. von der Neuen Gesellschaft für Bildende Kunst e.V. (NGBK) Berlin; Für den Schweizer Kontext: Michael Groneberg/ Kathrin Zehnder (Hrsg.): "Intersex", Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Academic Press Fribourg 2008.

dokumentiert eine Publikation von 2007, in der sehr breit Rechtsfragen zur Homosexualität in der Schweiz abgehandelt werden.¹³⁷ Die Hauptthemen sind eine historische Herleitung, das Verfassungsrecht (inkl. Diskriminierungsschutz), Schutz des Privatlebens, nicht eingetragene und eingetragene Lebensgemeinschaften gleichgeschlechtlicher Paare, Elternschaft gleichgeschlechtlicher Paare, Lesben und Schwule in der Schule, Ausländer- und Flüchtlingsrecht, Arbeits- und Dienstrecht, Sozialversicherung, Gesundheit, Steuer und Strafrecht.

In der Schweiz war die Einführung des **Partnerschaftsgesetzes**, über das in einem weltweit einzigartigen Vorgang einer direkten Volksabstimmung 2005 mit 58% Ja-Stimmen abgestimmt worden war, ein Meilenstein. Möglich wurde diese Entscheidung u.a. durch 10 Jahre kontinuierliche Arbeit der Interessensverbände in der Schweiz¹³⁸ und Vorentscheidungen in einzelnen Kantonen, die zu einer sukzessiven Einstellungsänderung der Bevölkerung beitrugen.¹³⁹ Fortschrittlicher als andere europäische Lösungen ist das Schweizer Gesetz, da es z.B. in Sachen Altersversorgung gleichgeschlechtliche Paare der Ehe oder dem Konkubinat gleichstellt und explizit Ungleichbehandlung im Bereich des Ausländer-, Vertretungs- und Erbschaftsrechts angeht. Allerdings schliesst das Schweizer Gesetz die Möglichkeit der künstlichen Befruchtung oder der Adoption ausdrücklich aus. Das Partnerschaftsgesetz löst nicht alle rechtlichen Probleme gleichgeschlechtlich lebender Personen. Verbesserungen sind vor allem im Bereich des Ausländer- und Flüchtlingsrecht und beim Diskriminierungsschutz angezeigt.¹⁴⁰ Die Ungleichbehandlung mit der Ehe kann jedoch rechtlich nicht auf dem Hintergrund des Verfassungsartikels gerügt werden, die Privilegierung der Ehe ist hier verfassungsrechtlich geschützt mit dem Hinweis auf die Ausrichtung der Ehe auf leibliche Nachkommenschaft.¹⁴¹ Allerdings ist auch in der Schweiz die Tendenz zu beobachten, die gesetzliche Anerkennung der gleichgeschlechtlichen Partnerschaft auszuweiten und in diesem Zug für gleichgeschlechtliche Familien mit Kindern auch die kindesrechtlichen Regelungen und die Absicherung der sozialen Elternschaft voranzutreiben.¹⁴²

Über den Verfassungsartikel hinaus gibt es in der Schweiz kaum eine konkrete Erwähnung von Homosexualität oder spezifische Regeln in den meisten Rechtsordnungen. Der Diskriminierungsschutz soll hier durch den Persönlichkeitsschutz abgedeckt sein. Umso grösser ist die Bedeutung der Rechtsprechung selbst, die abstrakte Rechtssätze auf die konkreten Problemfelder anwenden muss. Hier ist auch für die Schweiz im Zuge internationaler und bilateraler Verträge die zunehmende internationale Bedeutung von Menschenrechten und auf EU-Ebene von Bedeutung.¹⁴³

In EU-Ländern ist das Thema nach 2000 in die jeweiligen nationalen **Antidiskriminierungsgesetze** integriert worden, wie z.B. dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz in Deutschland und wird nun im Zuge von dessen Umsetzung sukzessive in die Praxis überführt. Wie in allen EU-Ländern gibt es auch in Deutschland eine zentrale Antidiskriminierungsstelle des Bundes, die diesen Prozess der Umsetzung begleitet. Allerdings herrscht in Deutschland im Unterscheid etwas zu Grossbritannien ein

¹³⁷ Andreas R. Ziegler, Martin Bertschi, Alexandre Curchod, Nadja Herz, Michel Montini (Hrsg.): Rechte der Lesben und Schwulen in der Schweiz. Eingetragene Partnerschaft, faktische Lebensgemeinschaft, Rechtsfragen zur Homosexualität, Bern: Stämpfli Verlag 2007.

¹³⁸ S. z.B. die wegweisende Ausstellung dokumentiert in: Katrin Simonett, Fredel Reichen, Madeleine Marti (Hrsg.): Unverschämt – Lesben und Schwule gestern und heute, Ausstellungsdocumentation, Zürich 2003.

¹³⁹ S. dazu Francois Baur: Historische Entwicklung, in: Ziegler 2007, S. 11f.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Andreas R. Ziegler: Der verfassungsrechtliche Schutz von Lesben und Schwulen, in: Ziegler 2007, S. 38

¹⁴² S. dazu auch <http://www.regenbogenfamilien.ch/> und eine nationale Tagung am 9.4.2011 in Bern.

¹⁴³ A.a.O., s. 18. S. eine Liste der relevanten Entscheide bis 2007 in Ziegler 2007, S.533ff.

eher reaktiver Umgang mit dem AGG vor, d.h. man wartet auf allfällige Klagen von Betroffenen und setzt nicht in grossem Stil proaktive oder präventive Massnahmen um. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes berät und informiert zur Umsetzung des AGG und nennt „sexuelle Identität“ u.a. als ein Diskriminierungsmerkmal. Insbesondere hat sie 2010 eine Expertise zur „Benachteiligung von Trans*Personen im Arbeitsleben“ veröffentlicht, sowie ein Projekt zum Thema „diskriminierungsfreie Hochschule“ initiiert.¹⁴⁴

In Deutschland gibt es z.T. auch auf kommunaler Ebene sowie in einigen Bundesländern Fachstellen oder Fachbereiche für gleichgeschlechtliche Lebensweise als Bestandteil der öffentlichen Verwaltung, so etwa in Berlin seit 1989¹⁴⁵ oder in München^{146, 147}. In der Schweiz gibt es keine vergleichbaren Fachstellen in der öffentlichen Verwaltung.

3. Soziale und politische Bewegungen und Interessensgruppen

Einen nicht unerheblichen Anteil an den fortschrittlichen Entwicklungen zum Thema haben **soziale Bewegungen**, politischer Aktivismus, Selbsthilfe- und Interessensgruppen. Auch in der Schweiz gab die 68er-Revolution den Anstoss für eine politisierte Bewegung, die 1971 mit der HAZ (Homosexuellen Arbeitsgruppe Zürich) in Zürich ihren Anfang nahm, sich zunächst regional in einzelnen Gruppen auswirkte und 1973 in den Dachverband HACH mündete, der 1993 von der professionellen und parteilosen Organisation Pink Cross abgelöst wurde. 1989 hatte sich bereits auf Seiten der Frauen der Dachverband der Lesbenorganisationen Deutschschweiz gegründet: LOS. Es bildeten sich zunehmend politische Koalitionen, die sozialen und politischen Bewegungen professionalisierten sich als anerkannte Interessensvertretungen und ExpertInnen-Gruppen, in Deutschland z.B. der Lesbenring und der LSVD (Lesben- und Schwulen-Verband Deutschland), in der Schweiz eben LOS und Pink Cross. Auf der internationalen Ebene leistet ILGA, die International Lesbian and Gay Association, eine unschätzbare Arbeit auf politischer und Vernetzungsebene. Die jährlichen Demonstrationen und Paraden im Rahmen des CSDs (Christopher Street Day) zur Erinnerung an den Stonewall-Aufstand in der New Yorker Christopher Street von 1969, der inzwischen in vielen Metropolen (auch in Zürich z.B.) weltweit begangen wird, tragen zur Öffentlichkeit der verschiedensten LGBT-Themen bei. Die aktivistischen Gruppen verharren hier nicht in einer Opferhaltung - weltweit wird der CSD inzwischen in Pride umbenannt -, sondern nehmen diesen Tag zum Anlass, selbstbewusst eine eigene Kultur zu präsentieren, die Legitimität von LGBT zu feiern, für mehr gesellschaftliche Akzeptanz zu werben und politische Forderungen zu erheben.

Die aktuellen politischen Forderungen sind Gleichstellung der eingetragenen Partnerschaft mit der Ehe, Recht auf Adoption von Kindern, Recht auf Elternschaft (auch durch künstliche Befruchtung), aber auch Schutz vor homophober Gewalt und Diskriminierung sowie Anerkennung der Verfolgung von Homosexualität als Asylgrund.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Näheres unter <http://www.antidiskriminierungsstelle.de>

¹⁴⁵ <http://www.berlin.de/lb/ads/gglw/>

¹⁴⁶ <http://www.muenchen.de/Rathaus/dir/gleichgeschlechtl/37867/index.html>

¹⁴⁷ Eine Liste der offiziellen Stellen hat der LSVD zusammengetragen unter <http://projekte.sozialnetz.de/homosexualitaet/links.html>

¹⁴⁸ S. zum letzten Punkt <http://www.queeramnesty.ch>

Neben den politischen Forderungen haben sich kulturelle und wirtschaftliche Fragestellungen ergeben, die aktuell diskutiert werden. So fordern Schwulen- und Lesbengruppen die Anerkennung einer anderen Lebensweise oder Kultur und Schwule und Lesben werden neuerdings als Wirtschaftsfaktor anerkannt. Aus der Perspektive eines Diversity-Management wird das Thema nun auch als HR-Thema identifiziert, am CSD 2010 fand in Zürich eine Tagung zum Thema statt, unter den grossen Unternehmen hat IBM hier eine Vorreiterrolle mit einer expliziten Policy und einem eigenen Netzwerk.¹⁴⁹ In den letzten Jahren haben sich auch in der Schweiz schwullesbische Berufs- und Wirtschaftsverbände gegründet¹⁵⁰.

4. Situation von LGBT und Umsetzung von Antidiskriminierungsarbeit an Hochschulen, Empfehlungen

Über die spezielle **Situation von LGBT an Hochschulen** in der Schweiz gibt es bislang keine Studien. An englischen Hochschulen wird das Thema im Zuge der Umsetzung der Antidiskriminierungsgesetzgebung offensiver verfolgt, mit eigenen Policies und hochschulübergreifenden Untersuchungen. Besonders das ECU, das Equality Challenge Unit, ein Zusammenschluss zahlreicher Hochschulen zum Thema Equality, hat hier aufschlussreiche Aktivitäten gestartet. So veröffentlichte das ECU 2009 den Bericht „The experiences of lesbian, gay, bisexual and trans staff and students in higher education“: Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Viele Studierende und vor allem viele Mitarbeitende sind nicht out an der Hochschule, viele Studierende sind nicht out in ihren Familien, es gibt Diskriminierungs- und Gewalterfahrung (häufiger verbaler Natur), die Angst vor Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen führt zu Selbstbeschränkung und Selbstvertrauensverlust, die sich negativ auf den Studienerfolg oder den Erfolg der Tätigkeit an der Hochschule auswirken können, in der Regel gibt es kein Monitoring zum Thema oder wenig erfolgreiche Umfragen, es herrscht ein Mangel an Sensibilität.¹⁵¹ Der Bericht enthält Abschnitte zu LGBT students' experiences of higher education, LGBT staff experiences of higher education, Teaching, learning and the curriculum, Monitoring for sexual orientation and trans identity, Representation, consultation, communication and training, Sexual orientation and faith, Making complaints, Implications for HEIs. 2010 folgte dann eine Broschüre mit konkreten Empfehlungen für die Verbesserung der Situation von LGBT an Hochschulen: „Advancing LGB equality. Improving the experience of lesbian, gay and bisexual staff and students in higher education“.¹⁵²

Nicht an den Fachhochschulen, jedoch an den meisten Schweizer Universitäten haben sich studentische Gruppierungen zusammengetan und treten für das Thema ein.¹⁵³ An der Universität Basel werden auch explizit Dozierende und Mitarbeitende in die Gruppe mit einbezogen.¹⁵⁴

Ein weiteres Thema an Hochschulen ist die Integration des Themas in Curricula und Forschung. International ist die Institutionalisierung von Queer Studies, Lesbian and Gay Studies in Lehre und Forschung an Hochschulen unterschiedlich weit fortgeschritten. Im angloamerikanischen Bereich gibt es

¹⁴⁹ S. <http://www.network.ch/t3/index.php?id=553>

¹⁵⁰ S. dazu eine Liste unter <http://www.voelklinger-bank.de/start.html>

¹⁵¹ S. <http://www.ecu.ac.uk/publications/lgbt-staff-and-students-in-he>

¹⁵² S. <http://www.ecu.ac.uk/publications/advancing-lgb-equality>

¹⁵³ S. für einen Überblick <http://www.myspace.com/swissqueerstudents>, eine eigene Webseite <http://swissqueerstudents.ch/> ist im Aufbau.

¹⁵⁴ S. <http://www.queerunibasel.ch>

einzelne Disziplinen und Institute, die sich speziell den Queer Studies widmen, im deutsch- und französischsprachigen Bereich eher unter der Ägide der Gender Studies, so auch in der Schweiz an den verschiedenen Graduiertenkollegien zu Gender Studies sowie in der (vorwiegend sozialwissenschaftlich ausgerichteten) Geschlechterforschung.

4.1 LGBT at Workplace

Ausserhalb der Hochschulen ist die englische Organisation "Stonewall" auf dem Gebiet „LGBT at Workplace“ aktiv, bietet Beratung zum Thema an und veröffentlicht ihrerseits Broschüren mit Empfehlungen zur Situation von LGBT am Arbeitsplatz.¹⁵⁵ Insbesondere finden sich hier Guides für die Themen Bullying, Monitoring, Career Development, Network Groups, Workplace Discrimination und Business Case, deren Empfehlungen auch auf Hochschulen als Arbeitgeberinnen übertragbar sind.

Catherine Müller und Gudrun Sander haben in ihrem Buch „Mit Diversitykompetenz innovativ führen“ Empfehlungen für Unternehmen auch in diesem Bereich erarbeitet¹⁵⁶:

- Einbindung der LGBT-Perspektive in alle internen Massnahmen zum Diversity-Management, insb. die explizite Aufnahme in die Liste der Merkmale, die einem Schutz gegen Diskriminierung unterliegen
- Förderung einer Organisationskultur, die unterschiedliche Lebensformen als Bereicherung und nicht als Störung oder Gefahr betrachtet
- Vorbildliches Verhalten von Führungskräften und Sanktion von Übergriffen
- Bewusste Verwendung von Sprache (Personalformulare, Kontakte und Kommunikation)
- Vermeidung von Diskriminierungsfallen: unreflektiertes Fragen nach Zivilstand, gewünschte Discretion beachten, oder selbstverständliches Einbeziehen der gleichgeschlechtlichen PartnerInnen bei Anlässen, unangemessene Überbetonung von „Toleranz“ vermeiden (Gefahr der Stigmatisierung)
- das neue Zivilstandsrecht im Hinblick auf Partnerschaftsgesetz beachten
- Homophoben Jargon oder unreflektierte Kommunikation im Auftritt nach aussen vermeiden
- Ermöglichung und Unterstützung von Peer Group-Bildung wie z.B. „Pink Molecules“ (lesbischschwules Netzwerk für Berufstätige in Medizin, Chemie und Pharma, „Pink Rail“ (Fachgruppe von Pink Cross/LOS für Angestellte bei den öffentlichen Verkehrsunternehmen), Pride@UBS (LGBT-Netzwerk bei der UBS), Queer Officers (Verein der schwulen Offiziere in der Schweizer Armee)

4.2 Konkrete Empfehlungen für Hochschulen und öffentliche Verwaltungen und Good Practice

Die erwähnten Empfehlungen des ECU „Advancing LGB equality. Improving the experience of lesbian, gay and bisexual staff and students in higher education“¹⁵⁷ schlagen den Hochschulen folgende Massnahmen vor, um Diskriminierung und Benachteiligung vorzubeugen oder zu begegnen:

- Homophobie identifizieren und angehen, Beschwerdemöglichkeiten eröffnen und Beschwerden nachgehen

¹⁵⁵ S. http://www.stonewall.org.uk/at_work/

¹⁵⁶ S. www.diversity-charta.ch (2007 zur Umsetzung des Partnerschaftsgesetzes in der Arbeitswelt).

¹⁵⁷ S. <http://www.ecu.ac.uk/publications/advancing-lgb-equality>

- Sichtbarkeit von LGBT an der Hochschule erhöhen und commitment demonstrieren, hochschulöffentliche Sensibilisierungs- und Informationsarbeit zum Thema anbieten
- Peer Support entwickeln und unterstützen, interne Netzwerke und Steuerungsgruppen ermöglichen
- Ein Monitoring zum Thema ist möglich und bietet Anhaltspunkte für die Beurteilung einer „diskriminierungsfreien Hochschulkultur“, es sollte anonym sein und auf einer Vertrauensbasis aufbauen.

Der erste Bericht im Rahmen des **Projekts „Diskriminierungsfreie Hochschule“ der deutschen Antidiskriminierungsstelle** widmet der sexuellen Identität ebenfalls einen Abschnitt der Recherche und identifiziert drei Good Practice-Beispiele in den USA und GB. „Als besonders fortschrittlich im vorurteilsfreien Umgang mit Homo-, Bi- und Transgender weist sich die **Princeton University** aus, die in diesem Zusammenhang nach eigenen Angaben unter die Top 20 „Best of the Best“ Universitäten in den USA zählt. In diesem Zusammenhang hat die Hochschule mit dem Princeton University Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Center ein eigenes Zentrum für Schwule, Lesben, Bi- und Trans*Personen gegründet, das aktiv in den Prozess der Hochschule eingebunden wird. Damit trägt es zu einem diskriminierungsfreien Klima auf dem Campus bei, indem es spezielle Bedürfnisse für diese Gruppe artikuliert und in verschiedenen Maßnahmen aufgreift und diese koordiniert.“¹⁵⁸ Ausserdem sind LGBT-Kurse fester Bestandteil der Fachrichtung/Disziplin Gender Studies und eines eigenen Post-Doctoral-Fellowships. Die Universität fördert diesen Forschungsstrang aktiv und fungiert als Veranstaltungsort für diverse Veranstaltungen zu diesem Thema. „Die englische **Lanchester University** hat ein eigenes Statement on Sexual Orientation verabschiedet, in dem die Chancengleichheit für Studierende und Beschäftigte in allen Bereichen der Hochschule (Aufnahmeverfahren, Promotion, Work-Life-Balance etc.) ausdrücklich bekräftigt wird. Sie verpflichtet sich dazu, in Fällen von identifizierter Benachteiligung zusätzliche Trainings für die Beschäftigten durchzuführen oder disziplinarische Maßnahmen zu ergreifen. Die **University of Glasgow** hat ebenfalls ein Statement herausgegeben, in dem sie sich explizit zur Schaffung eines diskriminierungsfreien Klimas auf dem Campus bekennt. Neben dem Benachteiligungsverbot aufgrund von sexueller Identität fördert sie aktiv homo-, bi- und trans*-Hochschulgruppen und integriert die LGBT-Thematik in ihre Gleichheits- und Diversity-Trainings. Auch die hochschulinternen Surveys und das Monitoring von Informationen zu Diskriminierungen/Benachteiligungen beinhalten Aspekte der sexuellen Identität. Sämtliche Zusatzleistungen für die Beschäftigten sollen gleichberechtigt sowohl gleich- als auch andersgeschlechtlichen Partnern zugutekommen.“¹⁵⁹

Im Rahmen der **durch den deutschen Stifterverband und das CHE geförderten Diversity-Projekte an Hochschulen** widmet sich die Evangelische Hochschule Ludwigsburg dem Diversitätsmerkmal der sexuellen Orientierung: „Neben dem Ausbau diversitätsbezogener Lehrangebote, etwa

¹⁵⁸ „Diskriminierungsfreie Hochschule. Mit Vielfalt Wissen schaffen. Projekt der Prognos AG im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Erster Projektbericht 2010/2011“, von Dr. Heidrun Czock, Susanne Heinzelmann, Dominik Donges, <http://www.antidiskriminierungsstelle.de>

¹⁵⁹ Ebd.

im Bereich der Interkulturellen Mediation sowie der Sexualpädagogik, wird mit Hilfe des Förderbetrags eine Antidiskriminierungshotline von Studierenden für Studierende eingerichtet.¹⁶⁰

Das **CHE** hat ausserdem auf expliziten Wunsch der Partnerhochschulen in das Befragungstool „QUEST“ zu Diversity und Chancengleichheit an Hochschulen Befragungen zum Thema Transgender und sexuelle Orientierung eingefügt, mit der Begründung, dass bisher wenig zu den möglichen Auswirkungen auf das Studium bekannt sei: Angaben zum Geschlecht: „Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an: Männlich/ Weiblich/ Ich kann mich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen.“ sowie „Sexuelle Orientierung: / Ich fühle mich eher zu Männern hingezogen./ Ich fühle mich eher zu Frauen hingezogen. / Ich fühle mich zu beiden Geschlechtern hingezogen. Ich möchte diese Frage nicht beantworten.“¹⁶¹

5. Besondere Herausforderungen für die Umsetzung

Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Themenbereich die **Datenerhebung** dar, die ja häufig als empirische Grundlage für einen Handlungsbedarf angesehen wird. Das BFS erhebt z.Zt. Daten zum eigenen Zivilstand „Eingetragene Partnerschaft“, beim BFS kann auch eine Übersicht über das Abstimmungsverhalten zum Partnerschaftsgesetz abgerufen werden. Das „Europäische Handbuch für Gleichstellungsdaten“ gibt allgemein und das ECU explizit für Hochschulen Auskunft und Empfehlungen für Datenerhebungen in diesem Bereich. Das europäische Handbuch hält fest, dass bisher die EU-Länder kaum Daten zur „sexuellen Ausrichtung“ erfasst haben. Es empfiehlt, dies zur Ermittlung von Diskriminierung zu tun, konstatiert aber auch, dass die Datenabfrage in diesem Bereich im Sinne des Persönlichkeits- und Datenschutzes auf Widerstände stösst. Das ECU hält in seinem Report von 2008 „Mapping Equality Data in the Higher Education Sector“ fest, dass im Bereich „sexuelle Orientierung“ Lücken in der Datenerhebung geschlossen werden müssten. Hier herrschten die meisten Widerstände, eine Datenerhebung müsse mit vertrauensbildenden Massnahmen einhergehen. Wenn solche Datenerhebungen in einzelnen Fällen versucht wurden, dann in der Regel anonym. Das Risiko, dass solche Fragen nicht beantwortet werden, ist sehr gross.¹⁶²

Für die Umsetzung von Antidiskriminierungs- oder Diskriminierungsschutzmassnahmen stellt die **Outing-Problematik** eine Herausforderung dar. Eine öffentliche Benennung als homosexuell ist ein Outing, das unerwünschte Folgen haben kann. Zum einen sollte hier immer das Recht auf Schutz der Persönlichkeit und der Privatsphäre der Einzelnen gewahrt bleiben. Ohne Outing entsteht allerdings auch keine Sichtbarkeit für das Thema. Hier ist die Gratwanderung zwischen tolerierender, akzeptierender oder selbstverständlicher Benennung und einer stigmatisierenden Überbetonung des Merkmals, die wiederum zu Diskriminierung führen kann, sehr schmal. Ein allgemeines Schweigen zum Thema kann auf Akzeptanz und Selbstverständlichkeit hindeuten, kann aber auch Folge der immer noch andauernden Tabuisierung des Themas sein. Die sexuelle Identität als Diversity-Dimension ist in besonderem Masse betroffen vom Problem der Stigmatisierung und Tabuisierung sowie der Gegensätze von privater und öffentlicher Sphäre, von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit. Die sexuelle Identität

¹⁶⁰ S. http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/ungleich_besser/index.html;
<http://www.che-consult.de/cms/?getObject=749&getLang=de>

¹⁶¹ S. http://www.che.de/downloads/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf

¹⁶² S. <http://www.ecu.ac.uk/publications/mapping-equality-data-he>

zu den unsichtbaren Diversity-Merkmalen, die häufig nur auf der unbewussten Ebene registriert werden als diffuses „Andersein“ oder mangelnde Passfähigkeit in eine Gruppe oder Kultur. Homosexuelle sind immer noch häufig als anders oder abweichend von der Normalität markiert.

6. Intersektionale Bezüge zu anderen Diversity-Dimensionen

Die intersektionalen Bezüge zur Kategorie **Geschlecht** liegen auf der Hand. Die gesellschaftlichen Bilder und Vorstellungen von Homosexualität sind eng geknüpft an die Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Judith Butler hat bereits in *Gender Trouble* darauf hingewiesen, dass für die Kategorie Geschlecht nicht nur zwischen sex, dem biologischen Geschlecht und gender, dem soziokulturellen Geschlecht unterschieden werden muss, sondern noch eine dritte Kategorie berücksichtigt werden muss, das sexuelle Begehren.¹⁶³ In der Vorstellung vom Geschlecht werden diese drei Kategorien immer wieder überblendet und vermischen sich. Die „heterosexuelle Normativität“ bedeutet, dass eine logische Abfolge der Zugehörigkeit zum biologischen und sozialen Geschlecht sowieso der heterosexuellen Orientierung als normal angenommen wird. Ausserdem ist anzunehmen, dass Homo-, Inter- und Transsexualität für Männer und Frauen je unterschiedliche Bedeutungen annehmen und anders behandelt werden.

Weitere Bezüge bzw. Interferenzen ergeben sich besonders mit den Diversity-Dimensionen **Religion und Interkulturalität**. Aufgrund der sehr unterschiedlichen kulturellen und religiösen Haltungen zur Homosexualität kann es in einem interkulturellen oder stark religiös gefärbten Umfeld verstärkt zu Intoleranzen und diskriminierenden Handlungen kommen. Besonders die fundamentalistischen Strömungen von Christentum und Islam verurteilen Homosexualität. Das ECU konstatiert in seinem Bericht entsprechende Probleme in gemischten Studierendengruppen und in Wohnheimen für Studierende. In diesem Feld können dann auch Ansprüche verschiedener Merkmalsgruppen kollidieren und sich widersprechen.

Allerdings sind die christlichen Kirchen explizit von einigen Bestimmungen des deutschen AGG ausgenommen: sie dürfen bei ihren Mitarbeitenden ein Bekenntnis zum christlichen Glauben und Weltbild verlangen und dementsprechend offen lebende homosexuelle Mitarbeitende entlassen.

Literatur

Booth, Alison L./Frank, Jeff: Marriage, Partnership and Sexual Orientation: A Study of British University Academics and Administrators, Discussion Paper Series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Institute for the Study of Labor IZA DP No. 3510, May 2008

Degele, Nina: Gender/Queer Studies, Wilhelm Fink Verlag Paderborn 2008

„**Diskriminierungsfreie Hochschule.** Mit Vielfalt Wissen schaffen. Projekt der Prognos AG im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Erster Projektbericht 2010/2011“, von Dr. Heidrun Czock, Susanne Heinzemann, Dominik Donges

Equality Challenge Unit (ed.): „The experiences of lesbian, gay, bisexual and trans staff and students in higher education“, Research Report 2009

¹⁶³ Judith Butler: Das Unbehagen der Geschlechter.

Equality Challenge Unit (ed.): "Advancing LGB equality. Improving the experience of lesbian, gay and bisexual staff and students in higher education", 2010.

Equality Challenge Unit (ed.): "Mapping Equality Data in the Higher Education Sector", Report 2008.

Europäische Kommission (Hrsg.): „Europäische Handbuch zu Gleichstellungsdaten“, Brüssel 2007.

Fachgruppe Arbeitswelt von LOS und Pink Cross (2003): Queer im Job. Lesben und Schwule in der Arbeitswelt.

Jagose, Annmarie: Queer Theory. Eine Einführung, Querverlag: Berlin 2001

Köllen, Thomas: Part of the Whole? Homosexuality in Companies' Diversity Policies and in Business Research: Focus on Germany, in: The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations 7 (5), 2007, S. 315-322.

Losert, Anett: Die Diversity-Dimension "Sexuelle Orientierung" in Theorie und Praxis – eine Bestandsaufnahme mit Ausblick, in: Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hg.): Diversity Outlooks – Managing Diversity zwischen Ethik, Profit und Antidiskriminierung, Hamburg 2007, S. 320-336.

Müller, Catherine/Sander, Gudrun: Innovativ führen mit Diversity-Kompetenz. Vielfalt als Chancen, Haupt-Verlag Bern, Stuttgart, Wien 2009 (bes. „LGBT-Diversity-Management (Integration von Angehörigen der Lesbian/Gay/Bisexual/Transgender LGBT-Community)“, S. 97-100)

Quaestio (Hg.): Queering Demokratie. Sexuelle Politiken, Querverlag: Berlin 2000

Simonett, Katrin/Reichen, Fredel/Marti, Madeleine (Hrsg.): Unverschämt – Lesben und Schwule gestern und heute, Ausstellungsdocumentation, Zürich 2003

Ziegler, Andreas R./Bertschi, Martin/Curchod, Alexandre/Herz, Nadja/Montini, Michel (Hrsg.): Rechte der Lesben und Schwulen in der Schweiz. Eingetragene Partnerschaft, faktische Lebensgemeinschaft, Rechtsfragen zur Homosexualität, Bern: Stämpfli Verlag 2007

3.7. Genre et diversité: aperçu sur le débat en France (Monique Eckmann, Agnes Földhàzi)

Puisque la présente recherche aborde avant tout le débat dans les espaces germanophone et anglo-saxon, il nous semblait important d'esquisser l'état du débat en France. Nous sommes toutefois conscientes qu'il est difficile de caractériser ce débat en quelques mots, tant la question de la discrimination et des catégories de discrimination prises en compte est ancienne et complexe.

La France est porteuse d'une philosophie républicaine postulant que toute différence est synonyme de discrimination. Dans ce contexte républicain, l'existence des minorités ne peut pas être reconnue; ainsi, par exemple, les statistiques ethniques sont bannies, par crainte de racisme. De fait, «d'un côté on exalte l'idéal universaliste, en réaction aux dérives racialistes et quelquefois racistes du communautarisme, et de l'autre, à l'inverse, on dénonce le racisme caché d'un universalisme qui, en pratique, nie les différences, mais aussi les discriminations fondées sur la race» (Fassin 2006a:106). Dès lors, deux débats semblent coexister en France. Le premier, portant directement sur la notion de diversité, est influencé par les politiques de l'Union Européen et concerne avant tout le milieu du travail. Le deuxième, d'avantage sur l'avant-scène des débats politiques et sociaux, s'articule plus particulièrement autour de deux catégories de diversité, le sexe et la race.

Par ailleurs, le contexte du débat sur la diversité est aussi marqué par l'immigration et les effets de la décolonisation. Dans les années d'après-guerre, la main-d'œuvre étrangère qui comblait les emplois en pénurie a été fortement marquée par le genre. En effet, «l'immigration ouvrière en France et en Belgique a été largement masculine mais aussi marquée par la ségrégation horizontale des métiers et des professions» (Cornet, 2009:5). Depuis des années 1980, des mutations au niveau international font ressentir leurs effets, des transformations telles la crise du modèle du salariat et de l'Etat de providence, le repli des grandes idéologies suite à l'effondrement du système socialiste, ou encore que l'émergence des mouvements tiers-mondistes suite à la décolonisation. Ces changements motivent l'apparition des mouvements identitaires, en France comme ailleurs (Bouamama 2006). Il s'agit en réalité de deux mutations successives, le premier transformant, par l'arrivée des travailleurs immigrés, la catégorie d'une classe sociale en une catégorie ethnique. Puis, progressivement, cette catégorie ethnique se trouve changée en catégorie confessionnelle.

Ces mutations sont bien illustrés par le débat de société qui oppose plus particulièrement deux composants de la diversité: «sexe» et «race», débat qui se joue autour du port du foulard. En France, à partir de la fin des années 1990, ce débat se centre sur le danger qui menacerait la laïcité par un prosélytisme islamique. Ici, le port du foulard est un acte qui se trouve identifié comme un «signe religieux ostentatoire». La position visant l'interdiction du port du foulard est rejointe par de nombreuses féministes motivées par la crainte que la lutte contre l'oppression des femmes puisse être mise au second plan par rapport à la dénonciation du racisme ou de l'oppression de classe (Bennelli et al. 2006). Ce débat est récupéré par des partis politiques qui instrumentalisent la question des droits des femmes. Certains auteurs montrent en effet que le réel enjeu n'est pas la condition des femmes, mais les rapports de pouvoir qui passent par la construction de l'immigrant comme figure repoussoir, le racisme

procédant notamment par la mise en évidence de la domination masculine chez l'Autre (Delphy 2006; Guénif-Soulanas 2006; Jasser 2006). Pour ces voix critiques, il s'agit d'examiner l'imbrication des divers systèmes d'oppression, avec une attention particulière accordée l'intersection entre sexisme et racisme¹⁶⁴ (Dorlin 2009, Fassin 2006b). Notons que, dans ce débat, la notion de la diversité n'apparaît qu'en filigrane.

En même temps, une discussion se développe explicitement sur la notion de diversité, sous l'influence de l'Union Européen, plus particulièrement dans le cadre du travail, suite à l'adoption, en 2000, par le Conseil des ministres européen des affaires sociales et de l'emploi, de la directive contre la discrimination dans l'emploi. Cependant le cadre légal français suit une tendance post-moderne, vers une forme de «soft law», c'est-à-dire des normes non contraignantes, basés sur une volonté à les suivre (Lanquetin 2009). Ainsi, le cadre français propose des mesures facultatives, tandis que le cadre communautaire fait preuve de la volonté de combattre de manière plus concrète également les situations de discrimination indirecte.

Ce cadre européen prévoit le traitement égalitaire des citoyens, indépendamment de leur origine raciale ou ethnique, leur religion et leurs croyances, leur handicap, leur orientation sexuelle ou leur âge. Toutefois, dans la pratique, les entreprises en France se concentrent dans les mesures visant la gestion de la diversité à propos de la question de l'origine, en raison de l'histoire démographique évoquée plus haut, mettant de côté notamment le genre comme catégorie à considérer (Laufer 2009).

Les méthodes préconisées pour la mise en œuvre des politiques de diversité sont multiples (Lanquetin 2009). Il s'agit – en théorie - de réaliser un état des lieux en matière de diversité et de discriminations, notamment sur la base des plaintes et des réclamations. De même, il s'agit de définir, mettre en œuvre et assurer le suivi de la politique diversité, notamment par la désignation d'un-e responsable «diversité». Il faut aussi assurer la communication interne, la formation et sensibilisation de l'ensemble du personnel. Dans une approche intégrée, les entreprises concernées devraient prendre en compte la diversité à chaque étape: recrutement, gestion des carrières, formation, partenariats, relations avec les fournisseurs et avec les clients. Un système de monitoring devrait aider à évaluer le processus et chercher son amélioration.

Toutefois, dans la pratique, des dilemmes se posent. Il n'est notamment pas aisé de définir où se situerait dans l'hierarchie la personne chargée de la gestion de diversité: auprès des responsables des ressources humaines, des représentants syndicaux ou encore des chargé-e-s des politiques d'égalité entre hommes et femmes? Un autre dilemme pratique concerne la gestion des discriminations multiples. En effet, les discriminations dites intersectionnelles peuvent recouvrir plusieurs cas de figure: une succession de discrimination; un cumul de critères, ou encore l'interaction des critères (Lanquetin 2009). Actuellement, lors de la prise en charge des discriminations, le «motif déterminant», c'est-à-dire le motif le plus facile à démontrer, est mis en avant, dans une attitude pragmatique. Dès lors, nombreuses situations de discrimination multiple passent inaperçues, ou s'avèrent quasi impossibles à démontrer.

¹⁶⁴ Un numéro spécial de la revue *Nouvelles Questions Féministes* (vol 25, n 1, 2006), est consacré au «cas français», analysant le lien entre sexisme et racisme. De manière emblématique, indiquant bien l'influence anglo-saxonne du débat actuel, le numéro s'ouvre avec la traduction d'un article de l'anthropologue nord-américaine Laura Nader, écrit dans une perspective intersectionnelle.

Par ailleurs, dans le contexte français les politiques de diversité sont aussi critiquées et leurs bénéfices remis en question (Pauwels 2004). Le concept même de diversité serait mal problématisé, car ce terme vague et passepartout recouvre une multitude de réalités. Si les motivations de la mise en œuvre de ces politiques sont d'ordre économique, en période de crise, sous une pression sur le marché de l'emploi, l'enjeu de la diversité peut passer au second plan. Un décalage entre le discours de valorisation de la diversité et les moyens mis en œuvre sur le terrain est aussi révélateur d'ambiguïté. Par ce décalage, ces politiques peuvent rappeler les politiques d'égalité entre femmes et hommes. Selon les critiques, le rajout d'autres marqueurs de diversité à côté de la race et le sexe risquerait de «noyer les problèmes spécifiques, auxquels les femmes et les minorités ethniques continuent d'être confrontés au travail, au sein d'un grand fourre-tout multiculturel et à marginaliser leurs revendications» (Pauwels 2004:115). Le risque serait l'instrumentalisation de la gestion de diversité par les entreprises afin de lisser les revendications et de maintenir en place une structure profondément inégalitaire.

Certaines voix du débat en France indiquent comme possible solution le positionnement du genre non pas en tant qu'une caractéristique parmi d'autres mais comme une dimension qui doit intervenir dans l'analyse de chacun des groupes cibles d'une politique de gestion de la diversité (par exemple des personnes handicapées, d'origine étrangère, plus de 45 ans etc.) (Laufer 2009). Sinon, étant donné que la gestion de la diversité est souvent pensée autour de caractéristiques individuelles mais peu autour d'une analyse en termes de rapports sociaux, les femmes risqueront de se voir déposséder des luttes qui ont fait progresser leurs situations.

Bibliographie

Benelli, Nathalie, Hertz, Ellen, Delphy, Christine, Hamel, Christelle, Roux, Patricia, Falquet, Jules (2006), «De l'affaire du voile à l'imbrication du sexisme et du racisme», *NQF*, vol 25, no 1, 4-11.

Bouamama, Saïd (2006), «De la Visibilisation à la Suspicion : La fabrique républicaine d'une politisation», in Guénif-Souilamas (dir), *La république mise à nu par son immigration*, Paris, La Fabrique éditions, 196-216.

Cornet, Annie (2009), «Le genre et la diversité: les enjeux de l'intersectionnalité et transversalité», papier présenté au colloque international *La diversité: questions pour les sciences sociales*, Université de Strasbourg, 2-3 décembre 2009.

Delphy, Christine (2006), «Antisexisme ou antiracisme? Un faux dilemme», *NQF*, vol 25, no 1, 59-83.

Dorlin, Elsa (dir) (2009), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses universitaires de France.

Fassin, Eric (2006a), «Aveugles à la race ou au racisme? Une approche stratégique», in Fassin, Didier, Fassin, Eric (dir), *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*. Paris, La Découverte, 106-130.

Fassin, Eric (2006b), «Questions sexuelles, questions raciales. Parallèles, tensions et articulations», in Fassin, Didier, Fassin, Eric (dir), *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*. Paris, La Découverte, 230-248.

Guénif-Souilamas, Nacira (2006), «La Française voilée, la beurette, le garçon arabe et le musulman laïc. Les figures assignées du racisme vertueux», in Guénif-Souilamas (dir), *La république mise à nu par son immigration*, Paris, La Fabrique éditions. 109-132.

Jasser, Ghäiss (2006), «Voile qui dévoile intégrisme, sexisme et racisme», *NQF*, vol 25, no 3, 76-93.

Lanquetin, Marie-Thérèse (2009), «Egalité, diversité et ... discriminations multiples», *Travail, genre et sociétés*, no 21, 91-106.

Lafer, Jacqueline (2009), «L'égalité professionnelle entre hommes et femmes est-elle soluble dans la diversité?», *Travail, genre et sociétés*, no 21, 29-54.

Pauwels, Marie-Christine (2004), «Le *Diversity Management*, nouveau paradigme d'intégration des minorités dans l'entreprise?», *Revue française d'études américaines*, no 101, 107-122.

Teil II: Einblicke

4. Diversity im europäischen Kontext und ein Blick in die USA

4.1. Deutschland: Diversity für Exzellenz (Marlies W. Fröse, Elke-Nicole Kappus, Julika Funk, Malgorzata Zöhner)

Diversity für Exzellenz – Erfahrungen von drei ausgewählten Hochschulen in Deutschland

Inhaltsverzeichnis

1. HINTERGRUNDINFORMATIONEN ZUM THEMA GLEICHSTELLUNG UND DIVERSITY AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN

2. METHODENBESCHREIBUNG

2.1. REKRUTIERUNG UND BESCHREIBUNG DER STICHPROBE

2.2. ERHEBUNGSMETHODE: BEFRAGUNG VON EXPERTINNEN

2.3. ABLAUF DER UNTERSUCHUNG

2.4. AUFBEREITUNG DER DATEN, MATERIAL UND AUSWERTUNGSMETHODE

3. ERGEBNISSE

3.1. RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

3.2. STRATEGIE

A. Definition und Ziele von Diversity

B. Policy und Leitbild zu Diversity

C. Zielgruppen von Diversity

3.3. IMPLEMENTIERUNG UND UMSETZUNG VON DIVERSITY AUF HOCHSCHULEBENE

A. Strukturelle Handlungsfelder im Diversity Management

B. Instrumente von Diversity Management

C. Mitwirkung und Partizipation

D. Expertise zu Diversity

4. DISKUSSION UND AUSBLICK

5. LITERATURVERZEICHNIS

1. Hintergrundinformationen zum Thema Gleichstellung und Diversity an deutschen Hochschulen

Das Thema *Gleichstellung von Frauen und Männern* ist im Vergleich zur Hochschulpraxis in der Schweiz wie folgt an deutschen Hochschulen institutionalisiert: An den deutschen Universitäten gibt es per Landesgesetzgebung, leicht differierend nach Bundesländern, deren Hoheit der Bildungsbereich ist, überall Gleichstellungsbeauftragte. Diese heißen aufgrund ihres unabhängigen Status bewusst Gleichstellungsbeauftragte. Es gibt zwei Funktionen für Gleichstellungsbeauftragte: Die einen sind hauptamtlich und zentral in der Hochschule angesiedelt. Die Anderen sind dezentral den Fachbereichen zugeordnet. Diese kommen aus dem akademischen Mittelbau beziehungsweise aus dem Professorium. Und sie sind von ihren sonstigen Aufgaben in Forschung und Lehre zum Teil freigestellt und haben per Gesetz Teilnahme-, Rede- und Antragsrecht in allen wichtigen universitären Gremien der Selbstverwaltung. Sie sind per Gesetz an Berufungskommissionen zu beteiligen (d.i. Findungskommissionen zur Besetzung von Professuren), entweder in Form von persönlicher Teilnahme oder per Akteneinsicht und zum Teil mit Vetorecht oder Sondervotum im Senat oder vor den Landesministerien. Sie sind in ihrer Position rechtlich niemandem unterstellt und nur gegenüber der Hochschulleitung berichtspflichtig. Ausserdem sind sie zuständig für Gleichstellungs- und Frauenfördermassnahmen (zum Beispiel für die Umsetzung von durch Bund und Ländern mitfinanzierten Frauenförderprogrammen, die Vergabe von spezifischen Förderstipendien für Studienabschluss, Promotion oder Habilitation oder für Massnahmen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf).

In den letzten Jahren haben die Universitäten für diese Arbeiten gezielt operativ tätige Gleichstellungsreferate geschaffen, die zum Teil recht unterschiedlich ausgestattet sind: von einer Person bis hin zu mehreren (meist befristeten) Projektstellen. An den Fachhochschulen gibt es ebenfalls die in der Regel zumindest zur Hälfte ehrenamtlich tätigen professoralen Gleichstellungsbeauftragten, allerdings in der Regel ohne operativ tätige Gleichstellungsreferate, die trotz höherer Lehrbelastungen deutlich weniger finanzielle wie auch strukturelle Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Auch sie haben die vom Gesetz angelegte Sonderstellung innerhalb der Fachhochschulen, die Aufgaben im Bereich der Berufungsverfahren und der Umsetzung von Frauenförderprogrammen.

Mehr Prominenz hat das Thema Gleichstellung von Frauen und Männern im Zuge neuer Bundesprogramme und Initiativen von übergreifenden Wissenschafts- und Forschungsinstitutionen bekommen, nach denen Gleichstellung als Qualitätskriterium finanzierungsrelevant geworden ist, wie etwa das 2008 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung neu geschaffene *Professorinnenprogramm*, an dem sich in einem Wettbewerbsverfahren Fachhochschulen wie auch Universitäten beteiligen konnten. Zu nennen ist des Weiteren die erfolgreiche Exzellenzinitiative, in der für die internationalen Gutachter/innen neben den fachlichen Qualitätskriterien auch die Konzepte und Erfolge zum Thema Gleichstellung ausschlaggebend waren. Ebenfalls bedeutend sind etwa die „*forschungsorientierten Gleichstellungsstandards*“ der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft analog SNF), nach denen alle Anträge für Forschungsfinanzierung ein stichhaltiges Gleichstellungskonzept enthalten müssen oder auch Empfehlungen zu Gleichstellung durch den renommierten Wissenschaftsrat (<http://www.wissenschaftsrat.de>).

Im Zuge der neuen Tendenzen zum New Public Management und dem Modell der Entrepreneurial University verändern sich auch diese Strukturen stetig weiter. Zum Teil werden gezielt zum Thema Stabsstellen der Hochschulleitung eingerichtet. Dadurch können einerseits die Top-Down-Prozesse beschleunigt werden. Andererseits stehen die Stabsstellen stärker in den gegebenen Verwaltungshierarchien und verfügen nicht mehr über die unabhängige Position der Gleichstellungsbeauftragten.

Seit geraumer Zeit gesellt sich nun durch die wachsende Bedeutung der Antidiskriminierungsgesetze der EU und veränderte internationale Anforderungen zu den Fragen nach Chancengleichheit die Diversity-Diskussion. Die Kategorie Behinderung nimmt in Deutschland bereits seit längerem eine bedeutende Rolle ein: Behindertenbeauftragte für die Mitarbeitenden (wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches Personal) sind institutionalisiert und mehrheitlich strukturell gut eingebunden. Zudem sind diese vom Gesetzgeber vorgeschrieben und somit Bestandteil der Personal- und Betriebsräte beziehungsweise Personalvertretungsstrukturen. Arbeitgeber in Deutschland, öffentliche wie auch private, müssen bei der Einstellung von Arbeitnehmenden eine Behindertenquote von sechs Prozent erfüllen. Ansonsten ist eine -allerdings geringfügige- Strafe zu zahlen. Versorgungsanstalten zahlen (ähnlich der Schweizerischen Invalidenversicherung) Zuschüsse zu Integrationsmassnahmen für Menschen mit Behinderung am Arbeitsplatz. Alle anderen Diversity-Themen sind aus der Antidiskriminierungsperspektive und den Debatten um Chancengleichheit im Bildungsbereich dazugekommen und werden inzwischen vereinzelt von Hochschulen aufgegriffen.

Ausserdem haben sich in den Sozialwissenschaften, ausgehend von den Gender Studies, intersektionale Perspektiven ergeben, die das Thema Chancengleichheit und Diversity in einem breiteren Sinne beleuchten: „Während intersectionality im politiknahen Bereich einen analytischen Fokus bezeichnet, der auf Formen multipler Diskriminierung und Benachteiligung zielt, steht der Begriff im wissenschaftlichen Kontext für eine weitergehende Programmatik. In diesem Horizont geht es darum, die Erforschung grossrahmiger gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, historische und kontextspezifische Machtstrukturen, institutionelle Arrangements und Formen der Governance auf einer Mesoebene zu verbinden mit der Analyse von Interaktionen zwischen Individuum und Gruppen sowie individuellen Erfahrungen, einschließlich der damit verbunden symbolischen Prozesse der Repräsentation, Legitimation und Sinnggebung“ (Knapp 2005: 71).

Dieser Ansatz geht davon aus, dass soziale Kategorien sozial konstruiert werden, historisch entstanden und veränderbar sind, in Interaktion mit anderen Kategorien stehen und eng mit den Verhältnissen sozialer Ungleichheit verbunden sind (Bronner 2011: 25). Entsprechend kann eine Gender-Perspektive nicht losgelöst von anderen gesellschaftlich relevanten Differenzkategorien gedacht oder behandelt werden.

Zudem haben das *Diversity Management* wie auch die *Diversity Studies* in den unterschiedlichen Geistes- und Sozialwissenschaften das Thema fachlich sehr befördert. Gerade das Diversity Management ist heutzutage ein bedeutender Faktor der strategischen Unternehmensführung in der globalisierten Welt der Wirtschaft geworden. In den letzten Jahren lässt sich der Transfer von Diversity-Konzepten und Strategien sowohl in die öffentliche Verwaltung als auch in die Hochschulen beobachten. Besonders erwähnenswert für den Hochschulbereich sind in diesem Zusammenhang etwa die

Förderprogramme des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung)¹⁶⁵, des deutschen Stifterverbands¹⁶⁶ sowie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes mit ihrem Programm „*Diskriminierungsfreie Hochschule*“¹⁶⁷. Parallel dazu haben die Diversity Studies wie auch Gender Studies umfangreiches Wissen und theoretische Argumentationen aus der Migrations-, der Rassismus- und Antisemitismusforschung für diesen in der Unternehmenspraxis heutzutage selbstverständlichen Diskurs zur Verfügung gestellt.¹⁶⁸

Bislang hat aber keine Hochschule ein ausgefeiltes Diversity-Konzept oder Diversity-Programm, das Diversity-Themen gesamthaft aufgreift. Vielmehr tasten sich die Hochschulen langsam über einzelne Pilotprojekte (oft nach dem Vorbild der Umsetzung von Gleichstellungsmassnahmen im Gender-Bereich) an Diversity heran. Erwähnenswert sind an den deutschen Hochschulen auch zahlreiche Bottom-up-Initiativen, wie etwa die bundesweite Initiative www.arbeiterkind.de, die Ermutigungsprojekte für Studierende aus bildungsfernen Schichten initiiert oder auch Initiativen von Stiftungen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund fördern und unterstützen (www.horizonte.ghst.de/ oder <http://www.zeit-stiftung.de/home/index.php?id=472>)

Insbesondere in den vergangenen zwei bis drei Jahren haben Hochschulen eine breite Palette von Experimenten bezogen auf Diversity in die Wege geleitet. Um den Stand der Implementierung von Diversity an drei ausgewählten Hochschulen in Deutschland zu erfassen, und um die Ergebnisse für den Diskussions- und Entwicklungsprozess in der Schweiz übertragen zu können, wurde die nachfolgende Untersuchung durchgeführt.

Nach einer ausführlichen Methodenbeschreibung werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

2. Methodenbeschreibung

2.1 Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe

Ausgehend von der vorab beschriebenen Forschungsanlage (Phase I – interne Dokumentation) erfolgte die Auswahl der InterviewpartnerInnen zum einen aus dem bereits vorhandenen Datenmaterial mit dem Fokus auf diejenigen Hochschulen, die bereits erste Schritte in der Umsetzung von Diversity-Projekten oder Diversity-Massnahmen gemacht haben (erstes Auswahlkriterium). Fundiert wurde dies durch die vorhandenen wissenschaftlichen Publikationen, die von den ausgewählten Gesprächspartnerinnen und Expertinnen in den letzten Jahren veröffentlicht worden sind (zweites Auswahlkriterium). Des Weiteren wurden Erkenntnisse des gemeinnützigen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) verwendet, einer Organisation, gegründet von der Bertelsmann Stiftung und der Hochschulrektorenkonferenz sowie weiterer übergreifender Wissenschaftsorganisationen. Das CHE versteht sich als Reformwerkstatt für das deutsche Hochschulwesen. Dazu gehört auch das CHE Consult, ein Beratungs- und Kompetenzzentrum für den Hochschulbereich. Beiden Gesellschaften geht es darum, die Vielfalt in den Hochschulkontext zu integrieren. Dies gilt bezogen auf die Herkunft, Sprache, Prägung

¹⁶⁵ <http://www.che-consult.de/cms/?getObject=749&getLang=de>

¹⁶⁶ http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/ungleich_besser/index.html

¹⁶⁷ http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/diskriminierungsfreie_hochschule/diskriminierungsfreie_hochschule_node.html

¹⁶⁸ S. Überblick bei Sandra Smykalla/Dagmar Vinz: Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit, Münster 2011

und Interessenslagen der Hochschulangehörigen. Das CHE geht davon aus, dass Heterogenität bereichernd, produktiv und spannend ist. Um diesen Prozess zu befördern, unterstützt das CHE strategisch ausgewählte Hochschulen, um den Diversity Management Ansatz in den Hochschulen implementieren zu können. Des Weiteren haben der deutsche Stifterverband und die Antidiskriminierungsstelle des Bundes Programme zu Diversity an Hochschulen lanciert (drittes Auswahlkriterium).

Insbesondere erfüllten drei nordrheinwestfälische Hochschulen die genannten drei Auswahlkriterien: Die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (RWTH) hat als Bestandteil ihres in der Exzellenzinitiative erfolgreichen Zukunftskonzepts neben der Gleichstellungs-beauftragten eine Rektorsstabsstelle „Integration Team – Human Resources, Gender and Diversity Management“ etabliert. Zunächst ist dieses auf durch die Exzellenzgelder befristeten Projektstellen angewiesen. Das Integration Team erarbeitet konzeptuell Diversity-Themen in den Handlungsfeldern Organisations- und Personalentwicklung, Work-Life-Balance, Forschung und Lehre/Studium und gibt Anregungen für die Umsetzung an der Universität.¹⁶⁹ Die RWTH Aachen partizipiert ausserdem am Projekt der Antidiskriminierungsstelle des Bundes „Diskriminierungsfreie Hochschule. Mit Vielfalt Wissen schaffen“.

Die Universität Duisburg-Essen hat im Oktober 2008 bundesweit das erste Prorektorat für Diversity Management eingerichtet und damit das Thema explizit auf Hochschulleitungsebene verankert. Diversity Management (DiM) bildet neben den Bereichen Forschung, Studium und Lehre sowie Qualitätsentwicklung und Services einen gleichberechtigten Schwerpunkt in der Hochschulentwicklungsplanung und findet in den Leitlinien der UDE Berücksichtigung.¹⁷⁰ Darüber hinaus wird DiM systematisch in die hochschulischen Strukturen und Prozesse integriert, beispielsweise durch die Einrichtung der Senatskommission für DiM und die Aufnahme von DiM in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Fakultäten sowie den zentralen Einrichtungen. Das Bekenntnis der UDE zu Diversity wurde Anfang 2009 durch die Unterzeichnung der „Charta der Vielfalt“ dokumentiert und bekräftigt. Die Universität Duisburg-Essen partizipiert ebenfalls am Projekt der Antidiskriminierungsstelle des Bundes „Diskriminierungsfreie Hochschule. Mit Vielfalt Wissen schaffen“.

Die Fachhochschule Gelsenkirchen hat sich des Themas Migrationshintergrund in ihrem Projekt „Fachhochschule integrativ“ explizit angenommen. Die FH Gelsenkirchen partizipiert mit diesem Projekt am Programm „Ungleich besser! Verschiedenheit als Chance“ des Stifterverbands.¹⁷¹

Gerade die beiden letztgenannten Hochschulen sind dadurch aufgefallen, dass sie *Diversity* auf der strategischen Ebene im Prorektorat (Universität Duisburg-Essen) sowie im Vizepräsidium (Fachhochschule Gelsenkirchen) gezielt verankert haben.

Wobei an dieser Stelle auch konstatiert werden muss: Die vorliegenden Erfahrungen der drei ausgewählten Hochschulen aus Nordrhein-Westfalen können nicht ohne weiteres auf den gesamten Diskurs zu Diversity an deutschen Hochschulen übertragen oder generalisiert werden. Jedoch ermöglichen die Ergebnisse einen Einblick in den gegenwärtigen Stand der Diskussionen innerhalb dieser drei Hoch-

¹⁶⁹ S. dazu Carmen Leicht-Scholten und Andrea Wolfram: Neue Wege in der Organisationsentwicklung an Hochschulen: Gender- und Diversity-Management an der RWTH-Aachen, in: Martina Schraudner: Diversity im Innovationssystem, München/Berlin 2010, S. 79-100.

¹⁷⁰ Siehe Hochschulentwicklungsplan 2009 – 2014 der Universität Duisburg-Essen: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2009/hochschulentwicklungsplan_2009-14.pdf

¹⁷¹ S. Marcus Kottmann/Bernd Kriegesmann: Mit FH-INTEGRATIV Talente entfalten- Ein Programm an der FH Gelsenkirchen, in: Dossier „Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration“, Heinrich-Böll-Stiftung 2011, S. 52-58.

schulen, mit exemplarischem Aussagewert zu den Problemlagen der Implementierung von Diversity Management.

Ausgehend von der Fragestellung des gesamten Forschungsprojektes wurden – wie die nachfolgende *Abbildung 1* zeigt - im ersten Teil der Interviewstudie Gleichstellungs- und Diversity-Verantwortliche der oben genannten Hochschulen zur Implementierung von Diversity an ihren Hochschulen befragt. Insgesamt wurden in diesem Teil der Untersuchung fünf Einzelinterviews, ein Gruppeninterview sowie ein Interview mit einer renommierten Wissenschaftlerin durchgeführt:

Für diesen ersten Teil der Befragung stand Interviewmaterial mit neun Gesprächspartnerinnen zur Verfügung.

In einem zweiten Teil der Interviewbefragung wurde zusätzlich *Prof. Dr. Gertraude Krell*, pensionierte Hochschullehrerin von der Freien Universität Berlin als fachliche ausgewiesene Wissenschaftlerin auf dem Gebiet Gender und Diversity in der Betriebswirtschaftslehre interviewt. Dieses Interview unterschied sich dahingehend von den anderen, dass das operative Geschäft der Implementierung nicht im Vordergrund stand. Vielmehr sollte das Verstehen von Diversity an deutschen Hochschulen ausgehend von einer mehr als fünfzehnjährigen theoretischen Rückbindung, wie auch ihre praktische Expertise aus Hochschulen und zu Wirtschaft thematisiert werden. Von daher wurde im Vergleich zu den anderen geführten Einzel- wie auch Gruppeninterviews das Interview mit Gertraude Krell weitaus offener geführt, um die wissenschaftliche und theoretische Diskussion zu Diversity abzubilden. Ihre Aussagen im Vergleich zu den anderen Befragten beziehen sich explizit auf Hochschulen allgemein, auf Unternehmen und auf wissenschaftliche relevante Diskurse und nicht auf Erfahrungswerte über die Implementierung von Diversity an ihrer ehemaligen Wirkungsstätte der Freien Universität Berlin.

Von daher kann auch von drei Fallstudien in NRW sowie einem Expertinneninterview gesprochen werden.

Standortbestimmung/Reflexion: Interview mit der Diversity-Expertin Prof. emerit. Dr. Gertraude Krell (Freie Universität Berlin)

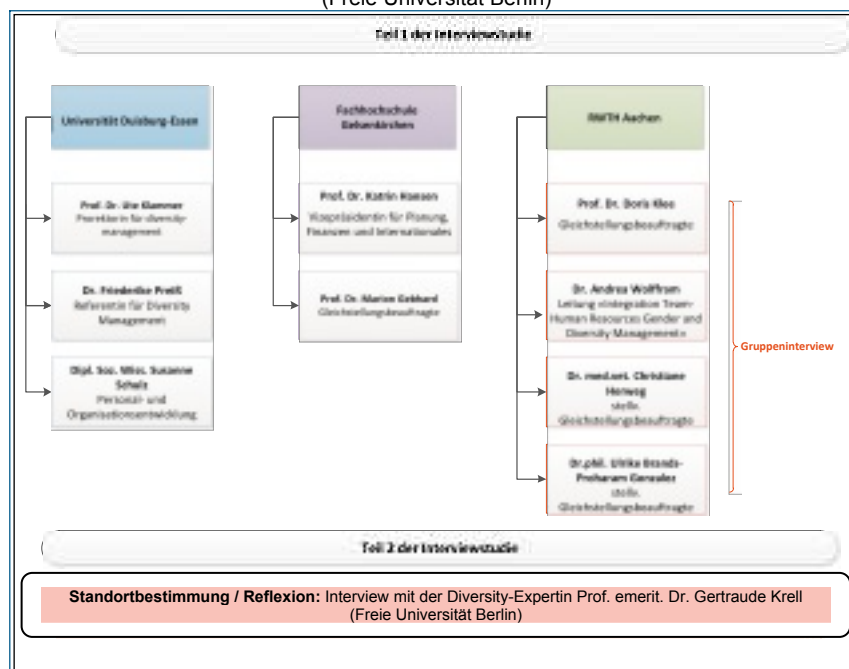


Abbildung 1. Interviewpartnerinnen von der Universität Duisburg-Essen, der RWTH Aachen, der Fachhochschule Gelsenkirchen und der Freien Universität Berlin

2.2 Erhebungsmethode: Befragung von Expertinnen

Für die Befragungen wurde die Form eines leitfadengestützten Experteninterviews angewendet (Meuser/Nagel 1991; Liebold/Trinczek 2002). Fragefelder dieser halbstrukturierten Interviews waren überwiegend die Diversity-Strategien sowie die Umsetzung von Diversity. Der Interviewleitfaden (siehe Anhang 2) enthielt in Bezug auf die Fragefelder folgende Aspekte:

- **Strategie:** rechtlicher Rahmen, Definition Diversity, Leitbild, Policy, Zielsetzung der Organisation, Adressat/innen, Dimensionen von Diversity
- **Umsetzung:** Handlungsfelder, Instrumente, Referenzprojekte, Partizipation

Dieser Leitfaden wurde in der zweiten Projektphase des gesamtschweizerischen Forschungsprojektes weiterentwickelt und für die Leitfadeninterviews der jeweiligen Länderbesuche (On-Site-Visits) angepasst. Die Ergebnisse der anderen Länderreisen (Norwegen und Großbritannien) werden in der vorliegenden Studie nicht rezipiert.

2.3 Ablauf der Untersuchung

Die Vorbereitung der Länderreise fand im Oktober und November 2010 statt. Die Vereinbarung der Interviewtermine gestaltete sich als sehr positiv, offen und zugewandt. Die Interviews wurden in der zweiten Woche im Dezember 2010 sowie im Februar 2011 realisiert. Die Interviewpartnerinnen wurden über den Ablauf des Interviews am Anfang instruiert. Sie wurden auch über die grobe thematische Gliederung des Interviews in Kenntnis gesetzt. Insgesamt waren alle Interviewpartnerinnen mit der Tonaufnahme einverstanden. Eine Anonymisierung war nicht erforderlich.

2.4 Aufbereitung der Daten, Material und Auswertungsmethode

Um mehrere Facetten des *Diversity Managements* an deutschen Hochschulen zu untersuchen, wurden die mit Hilfe der Leitfadeninterviews gewonnenen Daten aufbereitet und ausgewertet. Mit Blick auf das Ziel dieser Studie, ein möglichst realitätsgetreues, aber zugleich strukturiertes Abbild der Problemwahrnehmung und der Implementierung von Diversity an den befragten deutschen Hochschulen zu erhalten, erfolgte die Analyse der gewonnenen Daten mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008).

Für die qualitative Inhaltsanalyse wurde das Material der drei ausgewählten nordrheinwestfälischen Hochschulen (Fallstudien) in Form von vollständigen wörtlichen Transkriptionen verwendet. In dieser Arbeit wurde eine Transkriptionstechnik verwendet, bei der die verbalen Daten in normales Schriftdeutsch übertragen werden. Dabei fanden Dialekte bzw. Dialektfärbungen keine Berücksichtigung. Ferner wurde auf die Erfassung von Interjektionen und Verzögerungslauten verzichtet. Die Äußerungen der Expertinnen wurden grammatikalisch und sprachlich in der ersten Phase der Transkription nicht korrigiert. Nach Rücksprache mit den Befragten konnten zu einem späteren Zeitpunkt Korrekturen vorgenommen werden.

Der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008:54) liegt ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell zugrunde mit folgenden Arbeitsschritten:

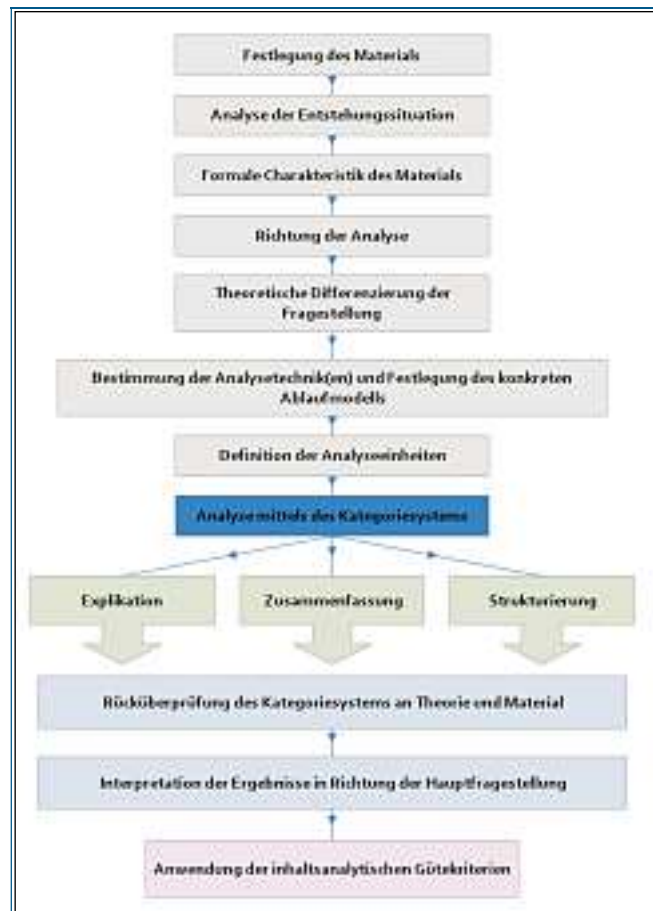


Abbildung 2. Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring [2008: 54].

Die in dieser Studie gesammelten Daten wurden einer inhaltlich strukturierenden Analyse unterzogen. Von zentraler Bedeutung für die Inhaltsanalyse ist die Entwicklung eines Kategoriensystems. „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (Mayring 2008: 53). Dieses Kategoriensystem besteht aus mehreren Kodiereinheiten. Das Anlegen von Kategorien an das Material bzw. das Ermitteln von Kategorien aus dem Material erfolgte durch Betrachtung des Interviewmaterials. Diese wurden einerseits deduktiv in Anlehnung an den Interviewleitfaden entwickelt. Andererseits wurden sie induktiv ergänzt. Es wurden auf diese Weise insgesamt drei Kategorien gebildet. Eine Übersicht über die drei Hauptkategorien mit den dazugehörigen Kodierungen bietet die *Abbildung 3*.

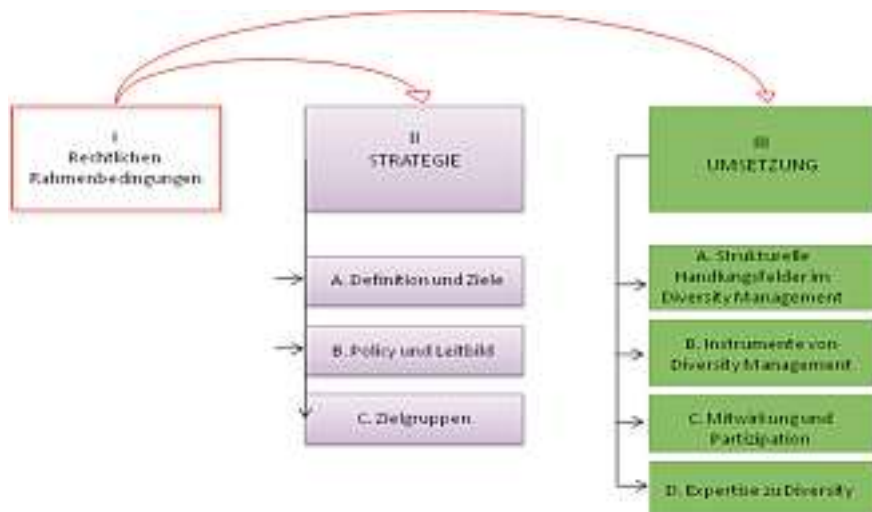


Abbildung 3. Inhaltsanalyse auf der Kategorienebene – eine Übersicht über die drei in der Auswertung berücksichtigten Kategorien [eigene Darstellung].

Die Kategorisierung der Transkriptionen erfolgte computergestützt mit Hilfe von Atlas.ti. Es wurden alle Informationen zu den gewonnenen Kategorien extrahiert und paraphrasiert. Das auf diese Weise reduzierte Material wurde weiter zusammengefasst und anschließend analysiert.

3. Ergebnisse

Im Verlauf der Auswertung wurde eine systematische Analyse der fokussierten Thematik auf drei Ebenen angestrebt. Im ersten Schritt wurden ausgehend von der Fragestellung alle Aspekte von Diversity kodiert, extrahiert und zusammengetragen. Ziel der Extraktion war es, einen ersten Überblick über die Diversity-Praxis an den drei ausgewählten Hochschulen in Deutschland zu erhalten. Das gesamte aufgearbeitete Material wurde in einer Extraktionstabelle zusammengetragen. Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte in den folgenden drei Schritten (siehe *Abbildung 4*), wobei der erste Schritt nur einer Gesamtübersicht diente und die Schritte 2 und 3 den Kern der Auswertung darstellten. Für die Präsentation haben wir uns für eine kategorienbezogene Analyse entschieden.

SCHRITT I	SCHRITT II	SCHRITT III
<p><i>Analyse auf der Kodeebene</i></p> <p><i>Eine Übersicht über alle Kodierungen pro Transkription</i></p>	<p><i>Analyse auf der Kategorieebene</i></p> <p><i>Analyse der für die Fragestellung relevanten Kategorien</i></p>	<p><i>Diffusion der einzelnen Analyseschritte:</i></p> <p><i>Stand der Umsetzung und problem-lagen der Implementierung</i></p>

Abbildung 4. Die drei Ebenen der inhaltsanalytischen Auswertung [eigene Darstellung].

Demzufolge erfolgte die Inhaltsanalyse von der Kodeebene über die Kategorienebene bis hin zur Analyse von Fortschritten und Herausforderungen der gegenwärtigen Diversity-Praxis sowie der Identifizierung von Desideraten. Diese Vorgehensweise ermöglichte eine schrittweise Annäherung an die Fragestellung. Der Zusammenschluss der einzelnen Analyseschritte ermöglichte anschließend die Beantwortung der Fragestellung zum Stand der Implementierung von Diversity an ausgewählten deut-

schen Hochschulen und führte zu neuen Hypothesen. In den folgenden Ausführungen werden die Zitate den jeweiligen Interviewpartnerinnen zugeordnet, d.h. die Zitate werden mit genauen Quellenangaben auf Personenebene versehen.

Im Rahmen der Inhaltsanalyse wurden in Anlehnung an den Leitfaden vier Hauptkategorien gebildet (siehe *Abbildung 3*), die die Hauptfragestellungen und Aspekte einer Diversity-Strategie und deren Umsetzung an den Hochschulen darstellen. Diese vier Hauptaspekte erlaubten es, aufzuzeigen, ob und in welcher Form Diversity eine Rolle an den Hochschulen spielt und, falls ja, wie an den Hochschulen zum Untersuchungszeitpunkt mit vorhandener Vielfalt umgegangen wird, ob und wie Massnahmen zur Förderung von Chancengleichheit und Diskriminierungsschutz sowie Diversity Management umgesetzt wurden. Im Folgenden wird jeder der vier Hauptaspekte mit den dazugehörigen Unteraspekten einzeln dargestellt und die jeweiligen Ergebnisse vorgestellt.

3.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde der Frage nach der rechtlichen Verankerung von Diversity nachgegangen. Verbunden war dies mit dem Ziel, die Wahrnehmung und Bewertung rechtlicher Rahmenbedingungen in Bezug auf Diversity an den drei ausgewählten Hochschulen NRW aufzuzeigen sowie deren Bedeutung für die Praxis der Umsetzung. *Rechtliche Rahmenbedingungen* haben Auswirkungen auf übergreifende Strategien und auf Umsetzungsmöglichkeiten und betreffen alle Hochschulen. Deutlich wurde: Speziell bezogen auf Diversity existiert in Deutschland ausgehend von den Antidiskriminierungsrichtlinien der EU das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG, 2006 verabschiedet), jedoch keine spezifischen gesetzlichen Vorgaben für Hochschulen, weshalb sich die Interviewpartnerinnen hauptsächlich auf die existierenden gesetzlichen Regelungen für die Gleichstellung beziehen.

In den Interviews wurde am häufigsten das Landesgleichstellungsgesetz¹⁷² von NRW genannt. Zusätzlich wurde dann aber auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) auf Bundesebene erwähnt. Zudem wurde einmal der dritte Artikel des Deutschen Grundgesetzes (zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern sowie einem Diskriminierungsschutzparagrafen im Hinblick auf weitere Merkmale) genannt.

Insgesamt entstand bezüglich der gesetzlichen Rahmenbedingungen das Bild, dass gute Landesgleichstellungsgesetze einerseits die Arbeit der Gleichstellungsbeauftragten erleichtern können und als gute Arbeitsgrundlage gesehen werden. Andererseits spielen bei der Umsetzung auch andere Faktoren eine wichtige Rolle wie die Hierarchie beziehungsweise die institutionelle Verankerung und Unterstützung sowohl durch die Hochschulleitung als auch durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure. Christiane Herweg von der RWTH Aachen wies auf mögliche Umsetzungsschwierigkeiten hin:

Wir haben seit 1999 dieses wirklich ungewöhnlich sehr gute Landesgleichstellungsgesetz in Nordrhein-Westfalen. Sie kennen es. Aber es konnte in Aachen nur ansatzweise umgesetzt werden wegen mangelnder Unterstützung der Gleichstellungsbeauftragten durch die Hochschule. In vielen Bereichen spielte auch eine Rolle, dass es gar nicht möglich war, die Gremien, die an diesen Umsetzungen arbeiten, nur annähernd mit Frauen zu besetzen. Das ist heu-

¹⁷² Das sind Gleichstellungsgesetze, die auf der Ebene des Bundeslands (in der Schweiz vergleichbar Kanton) existieren und voneinander abweichen können.

te deutlich besser geworden, von Geschlechteregalität an unserer männerdominierten Hochschule natürlich noch weit entfernt (Gruppeninterview RWTH Aachen, Christiane Herweg, S. 6).

Auch Katrin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen bezweifelte, dass allein Gesetze die Herausforderungen rund um Gleichstellung und Diversity lösen können, sie sind jedoch eine zentrale Rahmenbedingung, um ermöglichen eine entsprechende Legitimität des Handels, von daher eine bedeutsame Errungenschaft. Sie äußerte sich zu den Grenzen eines gesetzlichen Auftrags folgendermaßen:

“Als ich damals Gleichstellungsbeauftragte war, damals hieß das auch noch Frauenbeauftragte, war das für mich sehr schön, dass ich sagen konnte, ich brauche jetzt nicht mit ihnen diskutieren: Es gibt ein Gesetz. Aber das hilft natürlich nicht gegen stereotype Vorurteile und irgendwelche Hidden Agendas. Insofern glaube ich nicht, dass Gesetze wirklich gesellschaftliche Probleme lösen. Sie erleichtern Manches. Sie verkürzen manche Prozesse, insofern bin ich z.B. auch bei Aufsichtsräten durchaus dafür, dass man eine Quotierung macht. Eine Frauen- und Männerquote. Da ist Diversity auch ein Thema. Aber dass es jetzt wirklich etwas verändert, glaube ich nicht (Interview mit Katrin Hansen, S. 3).

Friederike Preiss von der Universität Duisburg-Essen schilderte die insgesamt positive Entwicklung der Gleichstellung ausgehend von einer guten rechtlichen Verankerung. Sie wünsche sich, dass die Notwendigkeit von Diversity in der Zukunft gleichermaßen im Bewusstsein der hochschulischen Akteure ist wie die Gendergleichstellung.

Vor diesem Hintergrund halte sie eine bessere gesetzliche Verankerung von Diversity für wünschenswert und führt weiter aus:

Aus den Erfahrungen im Gleichstellungsbereich hat sich ja gezeigt, dass solche rechtlichen Instrumente wichtig sind. Insofern kann ich mir vorstellen, dass eine noch bessere rechtliche Verankerung auch für den Bereich Diversity durchaus Sinn macht. In bestimmten Bereichen haben wir ja bereits rechtliche Regelungen und Vorgaben, aber die sind noch nicht in allen Köpfen präsent. (Interview mit Friederike Preiss, S. 15).

Marion Gebhard von der Fachhochschule Gelsenkirchen sprach die juristischen Kompetenzen der Gleichstellungsbeauftragten an und wies darauf hin, dass die hausinternen Juristen die Ziele der Hochschule verfolgen müssen, aber den Gleichstellungsbeauftragten nicht immer zu Verfügung stehen. Das folgende Zitat könnte die Vermutung nahelegen, dass Gleichstellungsbeauftragte möglicherweise eher auf sich alleine gestellt sind und nicht immer die gewünschte Unterstützung innerhalb ihrer Institutionen bekommen:

Diese Zusammenhänge muss man ja erst mal durchschauen. Normalerweise beschäftigt man sich mit seinem Fach und dann muss man sich plötzlich mit dieser Rechtslage auseinandersetzen. Ich denke, dass Gleichstellungsbeauftragte heute sehr große juristische Kompetenzen brauchen und zum Teil auch schon haben. Und den einen kompetenten Juristen zur Beratung hat man als Gleichstellungsbeauftragte natürlich nicht immer, weil die Hausjuristen einer Hochschule einem ja nicht immer zur Verfügung stehen. Und ausserdem denken die meisten nach meiner Erfahrung, wie man ‚ihre‘ Hochschulen vor irgendwelchen Klagen schützen kann.

Die versuchen das ja alles juristisch wasserdicht zu machen. (Interview mit Marion Gebhard, S. 17).

Einen wichtigen Hinweis auf die Veränderungen von Handlungsoptionen der Gleichstellungsbeauftragten durch neue rechtliche Rahmenbedingungen, insbesondere vor dem Hintergrund des neuen Hochschulfreiheitsgesetzes, das die Autonomie und die Selbstverantwortung der Hochschulen stärkt, lieferte Marion Gebhard von der Fachhochschule Gelsenkirchen:

Ein ganz, ganz schlimmer Punkt ist das Hochschulfreiheitsgesetz, Hochschulgesetz NRW: seit Januar 2007 ist der Einvernehmensvorbehalt des Ministeriums weggefallen. Was bedeutet das? Bis 2006 war es so, dass in einem Berufungsverfahren, wenn die Hochschulmeinung gegen Gleichstellungsmeinung stand, eine neutrale Meinung in Form von weiteren vergleichenden Gutachten eingeholt wurde. Das muss man sich so vorstellen: Frau auf Platz 2 - Kommission hat gesagt: das ist so, Fachbereichsrat hat abgestimmt, dass die Frau auf Platz 2 ist, Rektorat und Präsidium haben das bestätigt und Gleichstellungsbeauftragte und Gleichstellungskommission sind der Meinung: die Frau gehört auf Platz 1. Wenn das der Fall ist, war es bisher vor 2007 so, dass man nicht nur weitere Vergleiche und Gutachten eingeholt hat in der Hochschule, sondern dann also Gleichstellungsbeauftragte und Präsident oder der Rektor noch mal votiert haben und wenn dann immer noch keine Einigkeit über die Liste auftrat, dann ist man gemeinsam ins Ministerium; die hatten einen Einvernehmensvorbehalt. Da hat man je nachdem, wie der Minister oder die Ministerin dazu stand, entschieden. (Interview mit Marion Gebhard, S. 17).

Anschließend erklärte sie die Einschränkungen, die durch diese Neuregelung und die hierdurch entstandene Verantwortungsverschiebung für die Gleichstellungsarbeit eingetreten sind:

Hochschulfreiheitsgesetz heißt, dass ganz viel der Verantwortung abgegeben wurde aus den Ministerien raus an die Hochschulen, letzten Endes, wenn man ganz genau hinsieht, bei uns an den Präsidenten oder die Präsidentin. Die Ministerien haben nicht mehr die Fachaufsicht, nur noch die Rechtsaufsicht. Das heißt, da dreh ich mich im Kreis. Jetzt kann man sagen, dann geh weiter zum Referat Dienstrecht. Ich kann jederzeit bei der Rechtsaufsicht anfragen oder auch bei der Gleichstellungsbeauftragten im Ministerium für Wissenschaft und Forschung. Das sind so die Handlungsstränge (Interview mit Marion Gebhard, S. 6).

Überdies wies die Gleichstellungsbeauftragte der Fachhochschule Gelsenkirchen Marion Gebhard auf die Schwierigkeiten des deutschen Föderalismus hin. Insbesondere der Bildungs- und Hochschulbereich ist Landeshoheit, die Gesetze können von jedem Bundesland im Rahmen der Bundesgesetzgebung (Hochschulrahmengesetz HRG) eigenständig geregelt werden:

Man sieht aber auch, wie in Deutschland der Föderalismus zuschlägt. Sechszehn Hochschulgesetze, sechszehn Landesgleichstellungsgesetze. Das sieht man noch mehr auf der LaKof (Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten) und der BuKoF (Bundskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen). Wenn wir da diskutieren, wir sind zwar letzten Endes einer Meinung, aber man kommt nicht weiter, weil das in jedem Bundesland anders ist. Und bevor man verinnerlicht, was das in der Lebenswirklichkeit bedeutet, ist die Zeit schon wieder um. Das geht halt nicht. D.h. man muss sich schon ein

bisschen damit beschäftigen, damit man da einen Überblick bekommt. Dann ist wieder der Wechsel von Landesregierungen. die Änderungen der Hochschulgesetze ist so dramatisch schnell, dass man sich mit Sicherheit Vollzeit damit beschäftigen kann (Interview mit Marion Gebhard, S. 10).

Marion Gebhard gab ausserdem an, dass der vorgeschriebene Förderplan 2001 erstellt, aber seitdem nicht mehr aktualisiert worden sei:

Damals wurde ich gerade Gleichstellungsbeauftragte. Da muss eigentlich alle 3 Jahre ein Update erfolgen. Dieses ist nicht erfolgt. Jetzt bin ich gerade dabei den Personaldezernenten nochmal anzuschreiben, diesem nachzukommen. Eigentlich schreibt das Landesgleichstellungsgesetz dort Maßnahmen vor, wenn dieses nicht erfolgt, im Sinne von keinen weiteren Einstellungen usw. ohne Frauenförderplan. Aber da kommen wir jetzt genau in das Feld rein, was rechtliche Ansprüche sind laut Landesgleichstellungsgesetz, manchmal auch laut Hochschulgesetz, und dem was die Realität ist, die Lebenswirklichkeit. Das sind zwei Paar Schuhe (Interview mit Marion Gebhard, S. 2).

Christiane Herweg von der RWTH Aachen setzte sich ebenfalls kritisch mit der Wirksamkeit der gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Hochschule auseinander. Sie führte dazu Folgendes aus:

Von außen gesehen haben wir wirklich gute Gesetze in Nordrhein-Westfalen. Letztendlich ist es aber so, dass das LGG hier bei uns erst richtig zu greifen begann, als Geld ins Spiel kam. Gesetzliche Vorgaben unterstützen die Arbeit, wenn sie denn schon gut läuft. Wir haben mit Hilfe dieser Gesetze – vor allem mit LGG und Hochschulgesetz – in den Gremien hier an der Hochschule eine starke Position, vor allem wenn sie den gesetzlichen Vorgaben nicht entsprechen (Gruppeninterview Aachen, Christiane Herweg, S. 16).

Resümierend kann festgehalten werden, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die für die Gleichstellung vorhanden sind, als Handlungsgrundlagen und anerkannte Referenzen für die Umsetzung des Diversity unterstützend wirken können, denn Recht kann als Ressource betrachtet werden und nicht nur als Vorschrift. Das Recht eröffnet Handlungsspielräume, so auch Susanne Baer. Dennoch garantieren sogar die besten Gesetze keine Verbesserung, wenn die Vielfalt in der Hochschule bzw. Institution nicht akzeptiert und wertgeschätzt wird. Ausserdem sind zusätzlich zu den rechtlichen Vorgaben finanzielle Voraussetzungen und Anreize zu schaffen, die die Hochschulen animieren und in die Lage versetzen, in diesem Bereich tätig zu werden.

3.2 Strategie

Um die Frage nach den unterschiedlichen Diversity-Strategien der befragten Hochschulen beantworten zu können, wurden in Anlehnung an den Leitfaden drei Unter Aspekte zum Thema Strategien identifiziert: Definition und Ziele, Policy und Leitbild sowie die Zielgruppen im Einzelnen:

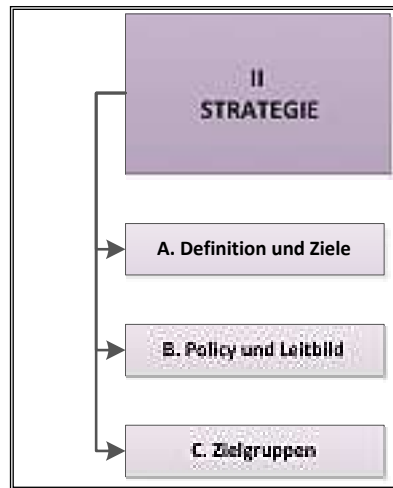


Abbildung 5. Der Aspekt Strategie [eigene Darstellung].

A. Definition und Ziele von Diversity

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Aussagen der befragten Expertinnen in Bezug auf die Definition des Begriffs Diversity betrachtet. Vor dem Hintergrund, dass die Gleichstellung der Geschlechter im Gegensatz zu Diversity umfassend rechtlich definiert ist, wurde insbesondere der Frage nachgegangen, ob eine Abgrenzung zwischen den Begriffen Gender und Diversity vorgenommen werden kann. Diversity kommt in Deutschland bislang nur indirekt im AGG (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz), umgangssprachlich auch Antidiskriminierungsgesetz genannt, vor. Das deutsche AGG ist ein Bundesgesetz, das Anforderungen der EU-Gesetzgebung nach Antidiskriminierungsverboten Genüge tut. Es soll Benachteiligungen aus Gründen der „Rasse“, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität verhindern und beseitigen.

Zum Untersuchungszeitpunkt gab es kaum Unterschiede bei dem Verständnis bzw. der Definition des Begriffs Diversity. Auch die Anzahl der wahrgenommenen Facetten der Vielfalt unterschied sich kaum. Alle drei befragten Institutionen fokussierten stark auf ethnische bzw. nationale Vielfalt ihrer Studierenden: Die RWTH Aachen positionierte sich dabei stark im Rahmen der Internationalität.

Die Dimension Geschlecht nahm weiterhin eine große Rolle ein. Vor allem drei Schwerpunkte ließen sich somit bei der Definition und der Zielsetzung des Diversity Managements erkennen: Gender, Internationalität und Migrationshintergrund.

Andrea Wolfram von der RWTH Aachen definierte Diversity als den bewussten Umgang mit der *Heterogenität und ihrer Wertschätzung*. Die RWTH Aachen habe die Zielsetzung, die Potentiale zu verdeutlichen sowie deren Wertschätzung im Rahmen eines dafür erforderlichen Kulturwandels innerhalb von Hochschulen zu initiieren. Hinsichtlich einer vorläufigen Schwerpunktsetzung des Diversity Managements auf die beiden Kategorien Gender und Internationalität¹⁷³ äusserte sich Andrea Wolfram folgendermassen:

¹⁷³ Wobei an dieser Stelle angemerkt werden muss, dass die Kategorie Internationalität keine explizite Diversity Kategorie ist. Gleichzeitig kann Diversity diese aber auch neu schaffen.

Das Thema Diversity ist als Gesamtansatz in den Gremien bisher eher reduziert vertreten, wohingegen einzelne Dimensionen schon sehr gut etabliert und deshalb regelmäßig Themen der Gremiensitzungen sind. Die Hochschule hat im Zuge der Exzellenzinitiative die zwei Diversity-Kategorien Gender und Internationalität zunächst politisch-strategisch prioritär gesetzt. Denn im Zuge der Exzellenzinitiative hat der Wissenschaftsrat, d.h. die internationalen Gutachterinnen und Gutachter, auf die Entwicklung der Frauenanteile, und hier insbesondere bei den Professuren, geschaut. An den Zahlen muss also etwas verändert werden, an den Zahlen werden wir gemessen. Berücksichtigt man in diesem Kontext zudem den Fachkräftemangel und den daraus resultierenden Wettkampf um die besten Köpfe wird schnell deutlich, dass man international rekrutieren muss. Bei der internationalen Rekrutierung sollen insbesondere weibliche Fach- und Führungskräfte gewonnen werden. Das sind politisch- strategisch die zwei Kategorien, die getragen und ganz stark gefördert worden sind. In der Hochschulpolitik hat die Dimension Gender durch das Professorinnen Programm des Bundes einen Vorschub bekommen. Seit 2008/2009 beteiligen wir uns an diesem Programm. Als zweiter wesentlicher politischer Einflussfaktor sind die forschungsorientierten Gleichstellungsstandards der DFG zu nennen. (Gruppeninterview Aachen, Andrea Wolfram, S. 3).

Friederike Preiss von der Universität Duisburg- Essen betonte, dass Gender nach wie vor eine sehr wichtige Dimension von Diversity sei, aber eben nur als eine der unterschiedlichen Diversity- Kategorien:

Gemäss unserem Verständnis von Diversity geht es darum, die unterschiedlichen Bedürfnislagen der jeweiligen Menschen, ob das Studierende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Professorinnen usw. sind, in den Vordergrund zu stellen. Da kann, je nach spezifischer Situation, in der sich die Person gerade befindet, die eine oder andere Dimension im Vordergrund stehen. D.h. einmal kann es die Professorin mit kleinem „i“ sein, einmal kann es auch die Frau mit Migrationshintergrund sein oder die Mutter, die Person mit einer Behinderung oder anderes sein. (Interview mit Friederike Preiss, S. 1).

Friederike Preiss unterstrich in diesem Zusammenhang, dass es sich bei *Diversity* um ein integriertes Konzept handele und dass die Perspektive von Vielfalt daher in allen Bereichen der Hochschule zu verankern sei. Auch Susanne Schulz von der Universität Duisburg-Essen definierte Diversity als ein Querschnittsthema, das sich auf alle Bereiche der Hochschule bezieht. Sie führte dazu Folgendes aus:

Diversity bedeutet „Vielfalt“. Ich trage das Thema nicht aus der Theorie, sondern aus der Umsetzung heraus. Wir haben eine Prorektorin für Diversity. D.h. Diversity ist Thema der Hochschulleitung. Vielfalt wird bei Rektoratsentscheidungen mitgedacht, wird beachtet, ist ein Querschnittsthema für sämtliche Prozesse, Entscheidungen, Themen, die diese Hochschule betreffen, ob Forschung, Lehre oder Verwaltung. Ich weiß nicht, ob das ausreicht, aber der Vielfalt müssen wir uns hier in ganz besonderer Weise stellen, in dieser Region- im Ruhrgebiet (Interview mit Susanne Schulz, S. 1).

Die regionale Verankerung war insbesondere für zwei Institutionen (Fachhochschule Gelsenkirchen und die Universität Duisburg-Essen) im Hinblick auf ihre Diversity-Zielsetzungen und Diversity-

Schwerpunkte von Bedeutung. Aufgrund regionaler Gegebenheiten war zum Untersuchungszeitpunkt in den beiden Hochschulen die Dimension „Migrationshintergrund“ besonders wichtig. Wie die folgende Aussage von Karin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen zeigt, wollte die Hochschule ihre Strategie an die regionalen Gegebenheiten und an die Bevölkerungsstruktur (wie beispielsweise Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund) anpassen bzw. diese Aspekte bei der Zielsetzung beachten:

Wir haben in der Region einen sehr großen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund, die zunehmend in das Bildungssystem hineinwachsen. Diversity fokussiert bei uns – auch im Zusammenhang mit dem Hochschulentwicklungsplan – im Moment entsprechend ganz stark auf Menschen mit Migrationshintergrund. Wir haben aber immer noch zwei weitere Perspektiven dabei, d.h. wir verfolgen stets einen intersektionalen Ansatz: ‚Migrationshintergrund‘ ‚hochschulferne Schichten‘ und ‚Gender‘ sind die drei Dimensionen, über die wir Diversity für uns ganz pragmatisch definieren. Und diese Dimensionen fokussieren wir auch, und zwar immer gleichermaßen. Also wenden wir uns in einem Projekt für Studierende mit Migrationshintergrund nicht an alle, sondern vor allen Dingen an die, die aus bildungsfernen- oder hochschulfernen Schichten kommen. Oder umgedreht: wenn wir von ausbildungsfernen oder hochschulfernen Schichten sprechen, dann, wissen wir auch immer, dass wir im Ruhrgebiet da automatisch einen hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund dabei haben. Und wir wissen, dass wir stets auch Jungs und Mädels in den Schulen ansprechen müssen. Die Intersektionalität denken wir quasi immer mit (Interview mit Katrin Hansen, S. 1).

Wir haben eine Analyse der Region gemacht. Wir haben uns die sozioökonomischen Faktoren angeschaut und gesagt: O.k. dieser Region mit dieser bestimmten Ausprägung müssen wir uns stellen. Wir versuchen, uns in diese Situation positiv zu integrieren (Interview mit Katrin Hansen, S. 9).

Auch die Fachhochschule orientiert sich jedoch nicht nur an der Region, sondern an der Internationalisierung der Studierenden sowie der Mitarbeitenden, wie ebenfalls in dem Interview deutlich wurde:

Wir sind eine regional verbundene Hochschule. Wir sind aber auch der Meinung, dass man keine Kirchturmpolitik machen darf. Insofern haben wir für den Bereich Internationales den Slogan gefunden: Wir orientieren uns einerseits an der Region, öffnen die Region der Welt und holen die Welt in die Region. Also Diversity ist für uns immer ein Spannungsverhältnis. Dass wir sagen, wir haben etwas, eine Einheit, unsere Fachhochschule unsere Region, wir sehen die Vielfalt in unserer Region, wir sehen das, was drum herum ist und wir versuchen, die unterschiedlichen Interessen, unterschiedlichen Perspektiven, die in dieser Einheit Region oder Hochschule sind, so transparent zu machen, so zu nutzen, dass wir uns dabei gut entwickeln können. (Interview mit Katrin Hansen, S. 1)

Immer wieder stand das Zusammenspiel von *Gender* und *Diversity* im Mittelpunkt der Interviews. Dies lässt sich nicht zuletzt darauf zurückführen, dass die Positionierung des Diversity Managements und die Neuordnung des Genderbereichs beziehungsweise die Veränderungen in der Gleichstellungsarbeit sowie die dazugehörigen Diskussionen zu Verunsicherungen geführt haben. Die Öffnung und Erweiterung der Chancengleichheitsfragen in Richtung Diversity hat dies ausgelöst. Auch die fachlich

ausgewiesene Diversity-Expertin Gertraude Krell hob die anfängliche Dominanz der Dimension Gender hervor und deren Weiterentwicklung in einer Diversity-Strategie:

In Unternehmen in Deutschland gibt es eine Dominanz von Gender. Das zeigen viele Studien (vgl. zusammenfassend Krell/Sieben 2011). Es kommen auch fast alle Unternehmen über den Entwicklungspfad von „Frauenförderung“ über „Chancengleichheit“ hin zu „Diversity“. Das kann ich auch deshalb gut nachzeichnen, weil ich für jede Neuauflage von „Chancengleichheit durch Personalpolitik“, also etwa alle drei Jahre, die großen Unternehmen, die Mitglieder im „Forum Frauen in der Wirtschaft“ sind, dazu befrage. Beim ersten Mal Ende der 1990er waren „Frauenförderung“ und „Familienpolitik“ die gängigen Namen für die Aktivitäten, später hießen sie oft „Chancengleichheit“ und dann im Übergang gab es mehrfach auch den Doppelnamen „Chancengleichheit und Diversity“, wobei Chancengleichheit immer Geschlecht meint. Und heute heißen die Programme oder Strategien fast ausschließlich, es gibt noch ganz wenige Ausnahmen, „Diversity“, zumindest bei den großen Unternehmen, die Mitglied in diesem Netzwerk sind (vgl. Krell 2011). Auch der Name des Netzwerks „Forum Frauen in der Wirtschaft“ zeugt ja von dieser Herkunft und Gewichtung. Und die Entwicklung an Hochschulen startete ja auch mit der Frauen- und Gleichstellungspolitik. (Interview mit Gertraude Krell, S. 5).

Ute Klammer von der Universität Duisburg-Essen betonte, dass Gender und Diversity als potentielle Konkurrenz wahrgenommen wurden, allerdings bei klarer Dominanz der Gleichstellungspolitik:

Die Diskussion gibt es hier – und ich muss immer wieder einmal dagegen einschreiten. Das geht insofern ganz gut, weil der Genderbereich mir zugeordnet ist, Gender gehört ganz klar zu Diversity und wir machen eine relativ erfolgreiche Gleichstellungspolitik auch dank einer hervorragenden Gleichstellungsbeauftragten. Das will ich mir nicht auf die Fahnen schreiben. Wir haben ein gutes Gleichstellungsbüro. Wir haben im letzten Jahr den Genderpreis NRW gewonnen; im Rahmen eines Professorinnenprogramms, das es in Deutschland gab, haben wir drei Professuren für Frauen voll finanziert bekommen. Und wir haben das Total E-Quality-Prädikat jetzt wieder neu bekommen. Die Befürchtungen sind gesunken - aber grundsätzlich gibt es diese Diskussion um eine mögliche Konkurrenz in Deutschland (Interview mit Ute Klammer, S. 1).

Sie führte weiter aus, dass es zurzeit keine Reibungsflächen zwischen den Bereichen Gender und Diversity gebe und die Kooperation und Koexistenz dank einer unterschiedlichen rechtlichen Ausgangslage sowie auf Grund anderer finanzieller Incentives so gut funktioniere:

Bei uns gibt es im Moment keine Reibungsflächen. Die Gleichstellungsarbeit funktioniert deshalb sehr gut, weil es erstens eine rechtliche Regulierung (AGG) gibt, und weil zweitens ganz andere finanzielle Incentives gesetzt werden. Zum Beispiel hat die DFG forschungsorientierte Gleichstellungsstandards formuliert, die uns sehr bei der Implementierung von geschlechterorientierten Maßnahmen helfen: Plötzlich kommen Leute, die sich nie für Gleichstellungsfragen interessiert haben, jetzt aber DFG-Mittel haben wollen, und fragen, was man in diesem Bereich noch machen kann und wie sie ihre Chancen auf DFG-Gelder verbessern können. Das hilft, das gibt Rückenwind für den Genderbereich. Ähnliche Initiativen würde ich mir teil-

weise auch für den Diversity-Bereich wünschen. Das gibt es noch viel zu wenig. Da muss ich Leute wirklich überzeugen. Es gibt kein Geld und keine Anreize, wenn ich Migranten einstelle. Auch dadurch ist der Genderbereich außer Frage und ohne Konkurrenz. Bei uns, würde ich sagen, gibt es da im Moment keine Konfliktfelder (Interview mit Ute Klammer, S. 2).

Auch die Interviewpartnerinnen von der RWTH Aachen erläuterten, dass für sie die Bereiche Gender und Diversity in keinem Konkurrenzverhältnis zueinander stünden. Insbesondere Christiane Herweg wies darauf hin, dass nach anfänglichen Befürchtungen das bereits vorhandene Wissen aus dem Bereich Gender nun sogar eine gute Ausgangslage für Diversity darstelle:

Wir haben mit Frauenförderung und Gleichstellung angefangen. Dann kommt plötzlich Diversity dazu, alle reden nur noch von Diversity. Diversity beinhaltet auch Gender. Das Gefühl, dass Gender vielleicht untergehen würde in der Diskussion, war am Anfang da, hat sich aber in Aachen nicht bewahrheitet. (Gruppeninterview Aachen, Christiane Herweg, S. 11).

Demzufolge scheint das befürchtete Konkurrenzverhältnis zwischen Gender und Diversity in diesen drei deutschen Hochschulen wenig ausgeprägt zu sein. Dies mag darin begründet sein, dass in der Entwicklung hin zu Diversity die rechtliche wie auch finanzielle Situation der Gleichstellungsarbeit mit Gender-Schwerpunkt eher unangetastet bleibt. Und zum anderen, weil für Diversity andere finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen.

Gleichzeitig sprach Ute Klammer von der Universität Duisburg-Essen jedoch die Schwierigkeiten einer klaren Zielsetzung für die Diversity Politik im Vergleich zur bisherigen Gleichstellungspolitik an:

Während unsere Ziele für die Gleichstellungspolitik sehr klar sind, wir wollen die Anteile von Frauen in Professuren erhöhen, ist es sehr viel unklarer, ob wir jetzt den Anteil von Behinderten oder eher den Anteil von Homosexuellen erhöhen wollen, die in der Universität tätig sind. Da kann man nicht sagen, welches genau das Ziel ist, das wir anhand von Kennzahlen messen möchten. Wir versuchen ein Monitoring System zu entwickeln, um zu sehen, wo wir welche Fortschritte erreicht haben. Zurzeit schwimmen wir jedoch noch ein bisschen, weil es sehr schwer messbar ist, was unter welchem Aspekt als Verbesserung gelten kann (Interview mit Ute Klammer, S. 1).

Auch Susanne Schulz von der Universität Duisburg-Essen äusserte ihr Unbehagen in Bezug auf den Begriff Diversity. Sie wies darauf hin, dass Diversity ein zu breiter Begriff sei, der zu Entmaterialisierung führen könne:

Diversity: Ich glaube, dass lange wenig bekannt war, was das überhaupt ist. Diversity wurde mit Gender gleichgesetzt. Dann ist klar geworden, Diversity ist weiter zu fassen, ja interessant. Ein Begriff, der in seiner Bedeutung letztlich auf die Menschenrechte einzahlt. Ein Begriff, der nicht entsprechend gefüllt ist. Das hört sich vielleicht diffus an. Das ist mir schon klar. Ich meine: Man packt vieles unter so einen Begriff, erschafft den neu hinsichtlich seiner Bedeutung, schmeißt allesmögliche rein. Und keiner weiß eigentlich genau ... Damit entmaterialisiere ich ein Thema, Themen, die eigentlich zu benennen sind. Ich möchte Gleichberechtigung in dieser Gesellschaft. Tatsächliche Gleichberechtigung kein Schlagwort. Ich möchte, dass Frauen und Männer, aber auch Deutsche und Ausländer etc. gleichberechtigt sind. Das ist ein Menschenrecht. Diese Gesellschaft könnte ein gleichberechtigtes Leben sicherstellen. Andere Ge-

sellschaften können das möglicherweise so nicht, weil sie nicht „soweit“ sind. Wir leben in einer mündigen Gesellschaft. Oder zumindest könnte sie es sein und in dieser möchte ich ein gleichberechtigtes Miteinander gewährleistet und ein Bewusstsein hierfür wissen. Ich empfinde Unbehagen, wenn „irgendwas“ so in einen Topf kommt, dass nicht mehr so klar ist, was eigentlich damit verbunden ist, nicht reflektiert wird, was eigentlich gemeint ist. (Interview mit Susanne Schulz, S. 7).

Gertraude Krell merkte dazu an, dass vor allem Befürchtungen bezüglich der möglichen Marginalisierung des Genderbereichs existieren, wenn Gender unter dem Dach Diversity integriert wird:

Für die Frauen- und Gleichstellungspolitik mussten wir lange und intensiv kämpfen. Insofern ist es auch verständlich, dass bei nicht Wenigen die Befürchtung besteht, durch Konzepte wie Diversity würde uns etwas weggenommen, würde essenzialisiert oder ökonomisiert. Das begann ja übrigens schon bei Gender Mainstreaming. Mit diesen Befürchtungen ist eine differenzierte Auseinandersetzung erforderlich, die aber den Rahmen eines Interviews sprengen würde, weshalb ich hier nur auf meinen Beitrag dazu in der Festschrift für Heide Pfarr verweisen möchte (vgl. Krell 2010). Oder doch noch so viel: Ob Frauenpolitik marginalisiert, essenzialisiert oder ökonomisiert wird, ist keine Frage der Wahl des per se „richtigen“ oder „falschen“ Konzeptes. Es gibt immer unterschiedliche Konzeptverständnisse und Ausgestaltungen. Insofern handelt es sich um eine Frage der Verfertigung im Einzelfall. Es sind die jeweiligen Verständigungs- und Aushandlungsprozesse, in denen über den Stellenwert von Gender und die Perspektive auf Gender entschieden wird. (Interview mit Gertraude Krell, S. 9).

Gertraude Krell begründete die Dominanz der Dimension Geschlecht insbesondere für Unternehmen folgendermassen:

Dafür, dass in Deutschland in den Unternehmen, die Diversity als Strategie realisieren, Geschlecht dominiert, gibt es gute Gründe. Auf die entwicklungsgeschichtlich bedingten bin ich ja schon eingegangen. Mit Blick auf den gleichstellungspolitischen Handlungsbedarf möchte ich mit unserem regierenden Bürgermeister sagen „und das ist auch gut so“, wenn wir uns das Ausmaß von Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts vergegenwärtigen, das wir auch in unserer aktuellen Untersuchung über Geschlechterungleichheiten in Betrieben der Privatwirtschaft dokumentiert haben (vgl. Projektgruppe GiB 2010). Allerdings stimme ich nicht dem manchmal geäußerten Vorwurf zu, unter dem neuen Etikett „Diversity“ würde nur die alte Politik der Chancengleichheit der Geschlechter fortgesetzt. Nicht nur die schon erwähnten Befragungen dazu, sondern auch alle Beispiele, mit denen ich etwas vertrauter bin, zeigen, dass Geschlecht zwar dominiert, aber nicht nur Geschlecht berücksichtigt wird, sondern auch andere Dimensionen von Vielfalt wie z.B. nationale Herkunft oder kulturelle Zugehörigkeit. International aufgestellt ist heute fast jedes Unternehmen. Und das gilt auch für die Hochschulen, die ja gerade mit den Masterstudiengängen international interagieren müssen (Interview mit Gertraude Krell, S. 5).

Gertraude Krell sprach in diesem Zusammenhang aber auch von einer neuen gewinnbringenden Perspektive sowie von Bündelungseffekten, die das Diversity-Konzept ermöglicht:

Diversity als Strategie oder Konzept ist ja nichts völlig Neues, sondern bietet ein neues Dach oder einen neuen Rahmen für das, was man vorher schon gemacht hat, beispielsweise auch rechtlich getrieben, z.B. bei Behinderung. Neu ist nur die Perspektive weg vom Problemgruppen- oder Defizit-Ansatz hin zu einer potenzial- und chancenorientierten Betrachtung. Bei diesem Zusammenfassen unter neuem Dach werden nicht lauter neue Dinge getan, sondern es ist erst einmal eine Bestandsaufnahme des schon Vorhandenen angesagt. Das gilt auch und insbesondere für Hochschulen, die Diversity realisieren wollen, weil es dort schon vielfältige Zuständigkeiten und Aktivitäten zu einzelnen Dimensionen gibt. Deshalb ist es naheliegend, dass man wirklich erst mal guckt, was an diversity-relevanten Aktivitäten und Ressourcen schon da ist. Allerdings ist das immer ambivalent. Einerseits sind das Ressourcen, das klingt ja so schön positiv und nach Synergieeffekten durch Diversity. Andererseits kommt bei dieser Bestandsaufnahme immer auch zu Tage, darauf seid ihr vermutlich bei euren Gesprächen in den Hochschulen gestoßen, dass das nicht nur Ressourcen sondern auch potenzielle Konfliktfelder sind, weil da Zuständigkeitskonflikte befürchtet werden oder auch Kämpfe stattfinden, wer verliert, wer gewinnt, wie bei jeder Reorganisation. (Interview mit Gertraude Krell, S. 5).

Auf der Grundlage einer von ihr und anderen durchgeführten Untersuchung sowie ihrer langjährigen Erfahrung nannte Gertraude Krell folgende Hierarchisierung der Diversity-Dimensionen:

Welche Dimensionen von Diversity in Lehre und Forschung im Fach Personal und „verwandter“ Fachgebiete an Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz berücksichtigt werden, das haben wir erhoben (vgl. Krell u.a. 2006 und 2009). In der Personalforschung hat, wie auch in der Personalpraxis, Geschlecht dominiert, dicht gefolgt von Kultur und auf Platz drei Alter. In der Lehre inklusive damals noch Diplomarbeiten stand Kultur an der Spitze, danach kamen Geschlecht und Alter. Allerdings hatten wir ein Mess- beziehungsweise Zuordnungsproblem, weil es sehr viele Nennungen zum Thema internationales Management und kulturvergleichende Managementforschung gab. Das ist insofern problematisch, als es zwar Schnittmengen mit Diversity Management gibt, aber das Bild auch verzerrt wird, weil Migrationshintergrund als Kern-Dimension von Diversity bei den Nennungen zu Kultur nur eine ganz geringe Rolle gespielt hat. Die weiteren Platzierungen habe ich jetzt nicht so genau im Kopf, nur noch, dass Religion und sexuelle Orientierung die Schlusslichter waren. Aber das betrifft jetzt speziell die Personalcommunity in der Betriebswirtschaftslehre und da auch nur an Universitäten und nicht an Fachhochschulen, weil wir die Auswahl der Befragten auf Basis des Mitgliederverzeichnisses des „Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V.“ getroffen haben.

Man müsste auch noch mal beim Marketing genauer hingucken, wo Diversity eine Rolle spielt. Da gibt es Gender Marketing, Ethno Marketing, Gay Marketing usw. Da weiß ich aber nicht so genau, welchen Stellenwert das jeweils in der Praxis sowie in der Lehre und der Forschung hat. Ich habe mich nur kritisch mit Fachbüchern zum Gender Marketing auseinandergesetzt (vgl. Krell 2009a), weil dort heftig essenzialisiert und naturalisiert wird (Interview mit Gertraude Krell, S. 15).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beiden Felder Gender und Diversity zwar potentielle Konfliktfelder darstellen, bes. aufgrund von Ressourcen- und Zuständigkeitskonflikten. Allerdings überwiegt der Eindruck, dass das Dach Diversity Synergieeffekte hervorbringt, die auch dem Gender-Bereich neuen Auftrieb geben. So entwickelt sich der Diversity-Ansatz weg von einem Problemgruppen- oder Defizit-Ansatz hin zu einer potenzial- und chancenorientierten Perspektive (Gertraude Krell).

B. Policy und Leitbild zu Diversity

Dieser Abschnitt enthält alle Angaben der Befragten dazu, ob ihre Institution über eine Policy (interne Richtlinien) zu Diversity verfügt beziehungsweise ob sie in ihrem Leitbild auf Diversity verweisen.

Die Universität Duisburg-Essen hat Diversity explizit in ihr Leitbild aufgenommen. Die Referentin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen nannte folgende Aspekte aus dem Leitbild ihrer Institution:

Wir betrachten die Heterogenität unserer Studierenden und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen als Chance und fördern die produktive Vielfalt durch Maßnahmen des Diversity-Managements. Diversität wird sowohl als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit, als eben auch zur Exzellenz verstanden und die Geschlechtergerechtigkeit ist ein integraler Bestandteil. Das ist, in kurzen Worten, unsere Policy (Interview mit Friederike Preiss, S.4).

Die Fachhochschule Gelsenkirchen hat zwar kein eigenes Leitbild in Bezug auf Diversity. Katrin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen hält jedoch fest, dass die Hochschule einen eigenen Hochschulentwicklungsplan habe, der in Ansätzen Aspekte von Diversity integriere:

Das ist in dem Sinne kein Mission Statement, sondern ein Buch, in dem wir unsere Ziele für die kommenden fünf, sechs Jahre festgelegt haben. Aber ein wirkliches Leitbild haben wir erst in Teilen – und zwar für den Internationalen Bereich, aber noch keines für den gesamten Diversity- Bereich (Interview mit Katrin Hansen, S. 3).

Für den Bereich Gleichstellung orientiert sich die Fachhochschule Gelsenkirchen an dem vorgeschriebenen Frauenförderplan nach dem Landesgleichstellungsgesetz.

Katrin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen machte allerdings auf die Gefahr der Stigmatisierung der Hochschule aufmerksam, die sich des Themas Migrationshintergrund explizit annimmt. Dies lässt vermuten, dass Diversity nicht nur ein 'Vorzeigethema' ist, sondern auch mit der Angst vor einer Stigmatisierung einhergehen kann:

Viele haben den Eindruck, dass wir eine ‚Türkenhochschule‘ werden, wenn wir die Fachhochschule stark integrativ ausrichten. Wir versuchen im Moment diesen Punkt auch gegenüber Kollegen immer wieder klarzustellen: Wir wollen keine ‚Türkenhochschule‘ sein, sondern eine Hochschule, in der auch für Leute mit einer spezifischen Problemgemengelage erfolgreich sein können. Da ist der Migrationshintergrund ein Aspekt unter vielen – aber es ist einer, der wichtig ist. Es geht dabei nicht nur um Leute, die aus der Türkei kommen bzw. deren Urgroßeltern in der Türkei geboren sind, sondern wir haben auch viele Studierende, deren Eltern als sogenannte Auslandsdeutsche oder Russlanddeutsche aus dem Gebiet der früheren Sowjetunion gekommen sind. Die haben einen deutschen Pass, die fühlen sich als Deutsche, aber die haben, das muss man immer wieder unterstreichen, einen Migrationshintergrund, auch

wenn sie das selber so nicht sehen wollen. Und auch hier gibt es Unterschiede zwischen Jungs und Mädchen. Das Thema ist ein Dauerthema hier bei uns. (Interview mit Katrin Hansen, S.5)

Bevor die RWTH Aachen mit ihrem Zukunftskonzept Ende 2007 und der dort festgelegten „People Policy“ zugleich eine kohärente Diversity-Policy und mit ihr die Rektoratsstabsstelle für Gender und Diversity Management implementierte, erließ sie bereits frühzeitig eine Leitlinie für partnerschaftliches Verhaltens. 2008 und hat sie zudem die seitens der deutschen Bundesregierung veröffentlichte *Charta der Vielfalt* (siehe Anhang 3) unterschrieben:

Die RWTH Aachen hat z.B. die Charta der Vielfalt mit unterschrieben. Bereits im Jahre 2001, bevor das AGG, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, 2006 in Deutschland in Umsetzung einer EU-Richtlinie in Kraft trat, war an der RWTH Aachen eine Leitlinie partnerschaftlichen Verhaltens aufgesetzt und erlassen worden, so dass sich Vielfalt so entwickeln können sollte, dass auch Gleichbehandlung sicher gestellt wird. Trotzdem ist natürlich die RWTH Aachen eine ziemlich große Hochschule für deutsche Verhältnisse mit gut 30.000 Studierenden und etwas mehr als 10.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Bei einer Gruppen-Universität wie der RWTH Aachen, die durch die Vertretung der Statusgruppen in den Gremien gesteuert wird, ist es schwierig, eine einheitliche Policy wirklich in die Hochschule zu bringen, so dass die enthaltenen Leitlinien überall gelebt werden. Als neues Team im Gleichstellungsbüro haben wir das Thema Gleichbehandlung zu einem Schwerpunkt unserer Arbeit gemacht, denn es passieren viele Dinge, die nicht so konform sind mit den offiziellen Papieren, Leitlinien und Erklärungen. Es braucht seine Zeit, Kulturen zu ändern, die Papiere mit Leben zu erfüllen und Anspruch und Wirklichkeit zur Deckung zu bringen. (Gruppeninterview RWTH Aachen, Ulrike Brands, S. 6).

C. Zielgruppen von Diversity

Im Rahmen des Projekts wurde die Schwerpunktsetzung des Diversity Managements der jeweiligen Hochschule analysiert. Dabei interessierte vor allem die Frage, welche Personengruppen an der Hochschule und welche Merkmalsgruppen (aus den Diversity-Dimensionen resultierende soziale Gruppen) in den unterschiedlichen Hochschulen adressiert werden.

In allen drei Institutionen – vornehmlich an der Fachhochschule Gelsenkirchen – steht die Gruppe der Studierenden in Vordergrund, in zweiter Linie dann auch die Mitarbeitenden an den Hochschulen. In der für alle wichtigen Dimensionen *Gender/Gleichstellung* von Frauen und Männern ist es vor allem mit der Zielgruppe der Frauen, besonders dort, wo Frauen unterrepräsentiert sind, und mit dem Themenschwerpunkt Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Alle drei Institutionen setzen einen Schwerpunkt auf ausländische Studierende bzw. Studierende mit Migrationshintergrund, wobei der Schwerpunkt in Aachen deutlich auf „Internationalität“ und in Duisburg-Essen und Gelsenkirchen eher auf dem „Migrationshintergrund“ liegt. Von allen drei Hochschulen wird die Zielgruppe der Studierenden aus ‚*bildungsfernen*‘ Schichten beziehungsweise der ‚*Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen*‘ genannt. Zudem wurde das Thema Behinderung angesprochen. Die anderen Dimensionen wie Religionszugehörigkeit, Alter und sexuelle Orientierung spielen in der aktuellen Diversity-Policy in

allen drei Hochschulinstitutionen kaum eine Rolle. Die folgende *Abbildung 6* bietet einen Überblick über die Zuordnung der genannten Zielgruppen zu den Institutionen:

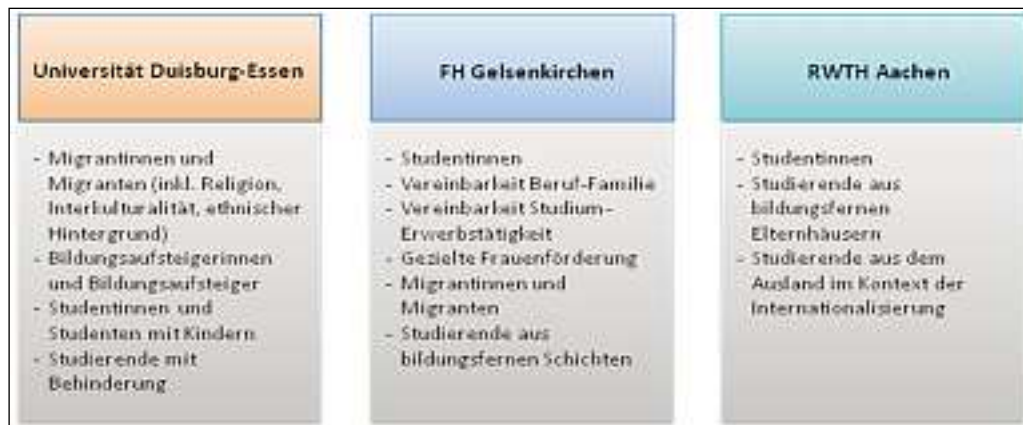


Abbildung 6. Zuordnung der genannten Zielgruppen zu den Institutionen [eigene Darstellung].¹⁷⁴

Im Folgenden werden die wichtigsten Aussagen der Befragten zu den einzelnen Diversity-Dimensionen dargestellt.

Die RWTH Aachen setzt einen Schwerpunkt bei den Studentinnen und Wissenschaftlerinnen mit Kindern:

Wir als Gleichstellungsbeauftragte sehen die Notwendigkeit, geeignete Maßnahmen zu entwickeln, um dem Karriereknick bei Wissenschaftlerinnen entgegenzuwirken. D.h. die Universität versucht Hilfestellung zu leisten, damit die Frauen ihre Karriere an der Universität weiter verfolgen können. Hierzu versuchen wir genügend Betreuungsplätze durch unser Familien-Service-Büro zur Verfügung zu stellen. Des Weiteren haben wir Workshops sowohl für Männer und Frauen entwickelt, die zur Bewusstseinsbildung der Vereinbarkeit von Familie und Karriere beitragen. Dieser Prozess ist noch lange nicht abgeschlossen. (Doris Klee, S. 4)

Katrin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen erwähnte auch das Thema Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie:

Unsere Gleichstellungsbeauftragte hat im Bereich der Vereinbarkeit einen Schwerpunkt gesetzt – ausserdem gibt es dazu auch ein besonderes Projekt, das heißt „FH Kooperativ“. Da geht es gerade darum, dass wir Studierenden die Möglichkeit geben wollen, Studium und Beruf miteinander zu verbinden. Wir haben entsprechend die Stundenpläne gestreckt, so dass sie das dann auch ganz gut hinkriegen. Das sind extrem erfolgreiche Studierende. Das Konzept wollen wir auch weiter ausbauen. (Interview mit Katrin Hansen, S. 4).

¹⁷⁴ Weitere Zielgruppen an der RWTH Aachen sind vorhanden. Diese wurden im Interview jedoch nicht so explizit benannt, so Andrea Wolfram. Das International Recruiting zielt als Teil der People Policy auf alle Statusgruppen ab. Die RWTH bietet sehr umfangreiche Serviceleistungen für Studierende und Beschäftigte mit Kindern und verfolgt neue, innovative Wege, um die Vereinbarkeit in Studium und Wissenschaft zu stärken. Eine weitere, bereits umfangreich adressierte Zielgruppe sind Studierende und Beschäftigte mit Behinderung.

Gertraude Krell nannte ebenfalls berufstätige Studierende als eine wichtige Zielgruppe. Des Weiteren betonte sie in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Studienförderung:

Stipendien sind auch wichtig, damit Leute studieren können, die es sonst nicht könnten. Das betrifft ja vor allem die soziale Herkunft, eine Kategorie der in Zusammenhang mit Diversity an Hochschulen erfreulicherweise große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diejenigen, die während des Studiums Geld verdienen müssen oder ihre Kinder betreuen müssen oder sogar beides, haben ja Probleme mit den Regelstudienzeiten. Wir haben schon ganz oft darüber diskutiert, dass man für diese Gruppe ein Teilzeitstudium ermöglichen müsste. Wenn sie sich von vornherein als Teilzeitstudierende einschreiben könnten, würden sie nicht immer stigmatisiert werden, weil sie nicht schnell genug sind. Es gibt doch so viele, die neben dem Studium noch berufstätig sind und sein müssen. Deshalb, finde ich, gehört das in das Diversity-Programm für die Hochschule einfach rein. (Interview mit Gertraude Krell, S. 24).

Alle drei Institutionen verfolgten zum Untersuchungszeitpunkt das Ziel, Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern zu unterstützen. Die RWTH Aachen begründete diese Schwerpunktsetzung folgendermassen:

Der Leiter des Studierendensekretariates sieht einen Schwerpunkt seiner Arbeit in der Beratung und Gewinnung von Studierenden aus nichtakademischen Elternhäusern, die häufig Studieninteressierten mit Migrationshintergrund sind. Das ist die zentrale Schnittstelle an der gearbeitet wird, weil besagte Studie, an der die FH Gelsenkirchen auch beteiligt war, zeigt, dass, wenn die Studierenden mit Migrationshintergrund an der Hochschule angekommen sind, haben sie die gleichen Erfolgsquoten wie die deutschen Studierenden. Das Problem des Nicht-Ankommens an der Hochschule wird vor allem durch sensibilisierte Studienberater und -beraterinnen aufgefangen. (Gruppeninterview Aachen, Andrea Wolfram, S. 7).

Auch die Universität Duisburg-Essen stellt das Thema BildungsaufsteigerInnen deutlich in den Vordergrund des Diversity Managements:

Interkulturalität und ethnischer Hintergrund sind ein großes Thema. Ein ganz wichtiges Thema für uns ist sind die Bildungsaufsteiger. Es geht darum, den Habitus des Studierens für Jugendliche oder junge Leute, die nicht aus akademischen Familien kommen, erst einmal herzustellen. Das ist für mich eines der zentralen Themen überhaupt (Interview mit Ute Klammer, S. 6).

Gertraude Krell thematisierte ebenfalls die Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern, dabei ging sie auf die Kontroverse in der Hochschulpolitik ein zwischen Leistungs- und Herkunftselite:

Wenn wir aber jetzt wissen, dass Leistung nicht unabhängig von der Herkunft ist, sind wir mitten drin im Schlamassel. Insofern finde ich, wenn eine Hochschule Diversity betreibt, müsste sie sowohl im Blick auf die eigene Institution als auch im Blick auf die Gesellschaft ihren Elitebegriff hinterfragen. Das legen ja auch und vor allem die Arbeiten von Michael Hartmann aus der Eliteforschung nahe. Das Gleiche gilt für Exzellenz. Da muss man sehr genau gucken, was darunter verstanden wird, wenn man Diversity als Idee und Strategie ernst nimmt. Dann kann es ja nicht in erster Linie darum gehen, vor allem diejenigen, die eh schon privilegiert sind, noch verstärkt zu fördern, sondern zumindest auch darum, die Talente derer zu erkennen, zu entfalten und zu fördern, die zu den dominierten Gruppen gehören. Und das bedeutet,

dass eine Hochschule viel stärker auf Menschen aus, wie immer wir das definieren, nichtakademischen Schichten, bildungsfernen Elternhäusern, nicht privilegierter sozialer Herkunft, für die es nicht selbstverständlich ist zu studieren oder gar eine akademische Karriere zu machen, als Zielgruppe fokussieren muss. Dieser Gruppe fehlt die Unterstützung, die Studierende aus sozial privilegierten und akademischen Elternhäusern haben. Und damit meine ich nicht nur fehlende materielle Unterstützung, sondern auch weniger Hilfestellung und Beratung und die Nicht-Selbstverständlichkeit, sich im akademischen Feld zu bewegen. Um das zu kompensieren, sind positive Maßnahmen erforderlich. Aber ohne die Adressierten zu labeln oder zu stigmatisieren. Wer Leistungseliten fördern will, muss das mit dem Wissen tun, dass es für bestimmte Personen aufgrund bestimmter Zugehörigkeiten und Zuschreibungen schwerer ist, Leistung zu erbringen und dass es nicht nur in deren Interesse ist, etwas dagegen zu tun, dass sie deshalb auf der Strecke bleiben (Interview mit Gertraude Krell, S. 23f).

Die Zielgruppe von Studierenden mit unterschiedlichster Religionszugehörigkeit spielte im Hochschulkontext der drei befragten Institutionen eher eine untergeordnete Rolle. Einzig im Gespräch mit Ute Klammer von der Universität Duisburg-Essen wurde die Auseinandersetzung mit Religion im Zusammenhang mit Migration erwähnt:

Im Wesentlichen ist Religion nur in Zusammenhang mit Migration ein Thema. Wir haben z. B. einen Gebetsraum für Muslime – ebenso wie wir auch für Studierende der christlichen Religionen die Möglichkeit haben, ihrer Religion nachzugehen. Wir haben in der Studierendenbefragung erfragt, ob sich Studierende einer Religion zugehörig fühlen und ob ihnen die Ausübung der Religion auch im Alltag ein Anliegen ist. Unter jene, die diese Frage bejahten, haben wir gefragt, ob sie die Möglichkeit zur Religionsausübung durch das hiesige Studium gewährleistet sehen oder nicht. Die Befragung ergab, dass ein überraschend hoher Prozentsatz derer, denen Religion wichtig ist, keine Hindernisse sahen, das Studium mit der Religionsausübung zu verknüpfen. Interessanter Weise waren die Aussagen bei muslimischen Studierenden ähnlich hoch wie bei christlich orientierten Menschen. Vor diesem Hintergrund ist Religion hier kein zentraler Schwerpunkt. Es sei denn als Teilbereich der Migration (Interview mit Ute Klammer, S. 6).

An der RWTH Aachen spielte zum Untersuchungszeitpunkt Religion im Kontext des Diversity Managements keine Rolle. Die Interviewpartnerinnen von der RWTH Aachen machten darauf aufmerksam, dass sie keinerlei Informationen bezüglich der Religionszugehörigkeit der Studentinnen und Studenten erfassen und ohne Kenntnis der Datenlage keine Schwerpunkte setzen oder Zielgruppen definieren könnten. Ulrike Brands von der RWTH Aachen führte zum Thema Religion und Hochschule Folgendes aus:

Es ist natürlich meistens so, dass man, wenn man Religion anspricht, muslimische Mitbürgerinnen und Mitbürger meint. Aus meiner Zeit, als ich im International Office tätig war, ist mir noch gut in Erinnerung, dass man sich die Frage gestellt hat, was man Musliminnen und Muslimen an der Hochschule bieten muss oder sollte. So ist beispielsweise die Einrichtung eines Gebetsraumes diskutiert worden, jedoch ist die Diskussion nicht zu einem Abschluss gebracht worden. Ich persönlich bin auch der Ansicht, dass man, falls man überhaupt einen Gebets-

raum einrichten will, es ein ökumenische Gebetsraum sein müsste und nicht speziell ein muslimischer. An und für sich gibt es ja eine Trennung zwischen Religion und Hochschule: Die Hochschule erfasst z.B. nicht die Religionszugehörigkeit der Studierenden (Gruppeninterview Aachen, Ulrike Brands, S. 7¹⁷⁵).

Die Zielgruppe von Studierenden mit Behinderung wurde zwar von allen Hochschulen erwähnt und als wichtig erachtet, jedoch ohne genauere Angaben zu machen oder gezielte Massnahmen zu thematisieren¹⁷⁶.

Katrin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen zufolge geht es bei diesem Thema eher um präventive Massnahmen der Barrierefreiheit, besonders baulicher Art. Handlungsbedarf bestünde dann, wenn diese Barrierefreiheit nicht gegeben wäre:

Wir hoffen, dass wir eine einigermaßen barrierefreie Hochschule sind. Wir überprüfen das auch immer wieder und ich glaube, dass unsere Beauftragten uns deutlich darauf aufmerksam machen würden, wenn es gröbere Mängel oder Schwierigkeiten gäbe. Ich bin eine Zeitlang selbst auch an Krücken gegangen, da konnte ich das beurteilen. Ich glaub, da sind wir so weit in Ordnung (Interview mit Katrin Hansen, S. 4).

Gertraude Krell ging auf die Kategorie *Behinderung* näher ein:

Behinderung ist noch wichtig – auch mit Blick auf Hochschulen. Wenn man an eine barrierefreie Hochschule denkt, dann denkt man vermutlich an Rollstuhlzugänge. Aber es geht auch um Hör- und Sehbehinderungen und andere Handicaps. Manches ist im Einzelfall relativ unproblematisch, wie z.B. die Verlängerung von Klausurzeiten für Studierende mit kleineren Schreibhandicaps oder anderen Behinderungen oder Verletzungen. Ich weiß allerdings auch, dass Lehrende ganz unterschiedlich damit umgehen. Da gibt es insofern Handlungsbedarf. Und es geht um die Frage, was ist da chancengleich? Wie viel länger gibst du der Frau, die den Arm immer zwischendurch kühlen muss, weil sie sonst nicht schreiben kann. Wenn es um Barrierefreiheit für Menschen mit schwereren Hör- oder Seh-Behinderungen geht oder auch für Menschen in Rollstühlen, die ja zum Teil auch noch weitere Handicaps haben, dann sind die Lösungen aufwändiger. Angesichts der dadurch entstehenden Kosten stellt sich die Frage, ob jede Hochschule in jeder Hinsicht barrierefrei sein kann oder sollte, oder ob da nicht Spezialisierungen sinnvoller sind. (Interview mit Gertraude Krell, S. 26).

Wie bereits erwähnt, nahm zum Erhebungszeitpunkt die sexuelle Orientierung in keiner der befragten Institutionen eine relevante Rolle ein. Friederike Preiss von der Universität Duisburg- Essen erwähnte in diesem Kontext, dass an der Universität Duisburg- Essen ein studentisches Referat für Homo- und Bisexuelle existiert:

Beim 25jährigen Jubiläum von SchwuBiLe, das Referat für Schwule, Lesben und Bisexuelle, haben Frau Klammer und unser Rektor im letzten Jahr ein Grußwort gehalten. Es war ein sehr buntes Fest. Auch diese Dimension Gender bzw. sexuelle Orientierung gehört zu unserem

¹⁷⁵ Die Diskussion der Gebetsräume in den Instituten wurde allerdings vor dem Hintergrund geführt, dass auf dem Gelände der RWTH bereits 1966 der Bau der Bilal-Moschee als zweitälteste Moschee Deutschlands abgeschlossen wurde. Die Planung wurde von Prof. Steinbach und Gernot Kramer, beide RWTH Aachen, durchgeführt.

¹⁷⁶ Dass keine genauen Angaben im Interview gemacht wurden, heißt jedoch nicht, dass keine Massnahmen und Aktivitäten diesbezüglich bestehen. Für die RWTH Aachen vergleiche zum Beispiel: www.igad.rwth-aachen.de/diversitymonitor.

Diversity Verständnis, wenn auch nicht so vorrangig, wie Migration oder Bildungsaufsteiger, das muss man fairer Weise sagen (Interview mit Friederike Preiss, S. 11).

Susanne Schulz von der Universität Duisburg-Essen begründete den nur minimalen Einsatz des Diversity Managements in diesem Bereich folgendermassen:

Also, sexuelle Orientierung, um mal da anzufangen, ist für uns in der Tat „kein Thema“, auch wieder in Führungszeichen gesetzt. Das heißt nicht Tabuisierung, sondern das heißt: Akzeptanz, Toleranz, es ist einfach der Mensch, der zählt, ob er schwul oder lesbisch, ist er keine anderer als der, der heterosexuell orientiert ist. - Ich frage Sie ja auch nicht, schlafen Sie mit einem Mann oder einer Frau. Das geht keinen etwas an. Wenn man zu diesem Thema etwas sagen möchte, tut man es, oder eben nicht. Wir haben in unserer Mitarbeiterschaft „alles“ vertreten. Da gibt es Menschen, die ihre Orientierung offen leben, und dann weiß man davon, und andere, die sie nicht offen leben, ... da weiß man es manchmal auch. Wir bewegen uns hier auf der Ebene der Persönlichkeitsrechte. Wir haben hier kein Problem. Möglicherweise sehen Menschen mit anderen kulturellen Wurzeln oder Menschen unterschiedlicher Sozialisation das unterschiedlich. Da wird es dann schon interessant. Ich würde mir wünschen, dass Toleranz auch dann wirklich gelebt wird als Gut, als „Gütesiegel“, als Merkmal unserer Kultur (Interview mit Susanne Schulz, S. 3).

Katrin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen merkte an, dass sexuelle Orientierung an der Fachhochschule Gelsenkirchen keine sichtbare Rolle spiele:

Das ist ganz eigenartig an der Fachhochschule: Die Studierenden outen sich nicht. An den Unis gibt es Schwulen- und Lesbenreferate etc. Bei uns gibt es das überhaupt nicht. Und ich habe den Eindruck, das ist eine fachhochschulspezifische Geschichte (Interview mit Katrin Hansen, S. 4).

Gertraude Krell ging näher auf die Beschäftigten-Struktur an den deutschen Universitäten ein und nannte die Vielfalt der Statusgruppen als ein weiteres wichtiges Diversity-Handlungsfeld:

Wenn man fragt, wer an deutschen Hochschulen die „dominante Gruppe“ ist, gibt es verschiedene Zugänge: Ins Auge springen natürlich die Professoren als Statusgruppe. Aber innerhalb dieser Gruppe gibt es bekanntlich auch nochmal Dominanzverhältnisse. Hier haben wir überwiegend deutsche Männer, aber zunehmend auch deutsche Frauen sowie Frauen und Männer mit Migrationshintergrund, auch als Folge von Gleichstellungs- und Internationalisierungsstrategien. Und es gibt auch noch Fächerhierarchien. Generell gibt es an Hochschulen schon immer eine spezielle Variante von Vielfalt durch die vier Statusgruppen: Profs, Mittelbau, das heisst wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Studierende und die so genannten „Somis“. „Somis“ steht für die „Sonstigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“. Wenn man diese Bezeichnung hört, dann weiß man sofort, das ist nicht die dominante Gruppe. Diese Unterscheidung, die zum einen quer zu den klassischen Diversity-Dimensionen liegt, zum anderen auch mit ihnen verschränkt ist, spielt für Diversity Management an Unis eine wichtige Rolle. Das gilt nicht nur für die Hochschulleitung, sondern auch für die Professoren und Professorinnen, die es ja nicht nur mit vielfältigen Studierenden zu tun haben, sondern auch eine vielfältige Belegschaft führen müssen, bestehend aus Sekretärinnen, wissenschaftlichen Mitarbeiten-

den, studentischen Hilfskräften und eventuell noch anderen. Und für diese Führungsaufgabe können sie von Diversity Management ganz viel lernen und profitieren. (Interview mit Gertraude Krell, S. 6).

Gertraude Krell äusserte sich aber zum Risiko einer individuellen Stigmatisierung, das in der Zuordnung von Individuen zu Merkmalsgruppen liegen kann. Sie machte darauf aufmerksam, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht unbedingt kongruieren müssen und dass die Betroffenen sich u.U. nicht in den Diversity-Kategorien sehen würden, in die sie von der Gesellschaft klassifiziert werden:

Es gibt ja generell und auch an den Hochschulen diese Diskussion: Wenn man Kategorien im Rahmen von Diversity als Strategie berücksichtigen will, dann muss man sie auch erfassen und dadurch werden die so Erfassten auch gleichzeitig gelabelt. Das bedeutet, um ein Wort zu benutzen, das genauso unschön ist, wie das, wofür es steht, eine Verbesonderung durch die Etiketten, die man den Leuten aufklebt [...] (Interview mit Gertraude Krell, S. 12).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Identifizierung von Diversity-Merkmalen und Zuordnung von Personen zu Merkmalsgruppen die Gefahr einer Stigmatisierung gegeben ist. Gleichwohl erscheint eine solche Zuordnung für die Identifizierung von Ziel- und Anspruchsgruppen für Umsetzungsmassnahmen unabdingbar.

3.3 Implementierung und Umsetzung von Diversity auf Hochschulebene

Die Antworten zur Umsetzung von Diversity Management in den Hochschulen lassen sich in folgende Bereiche untergliedern: Handlungsfelder, Instrumente sowie Mitwirkung & Partizipation (siehe Abbildung 7), wobei die Instrumente den bedeutsamsten Teil dieses Aspekts ausmachen. Sie lassen sich untergliedern in strategische Instrumente zur Implementierung von Diversity und operative Instrumente der Umsetzung wie Massnahmen, Projekte und Angebote. Im Folgenden werden die vier Unterasspekte im Einzelnen vorgestellt.

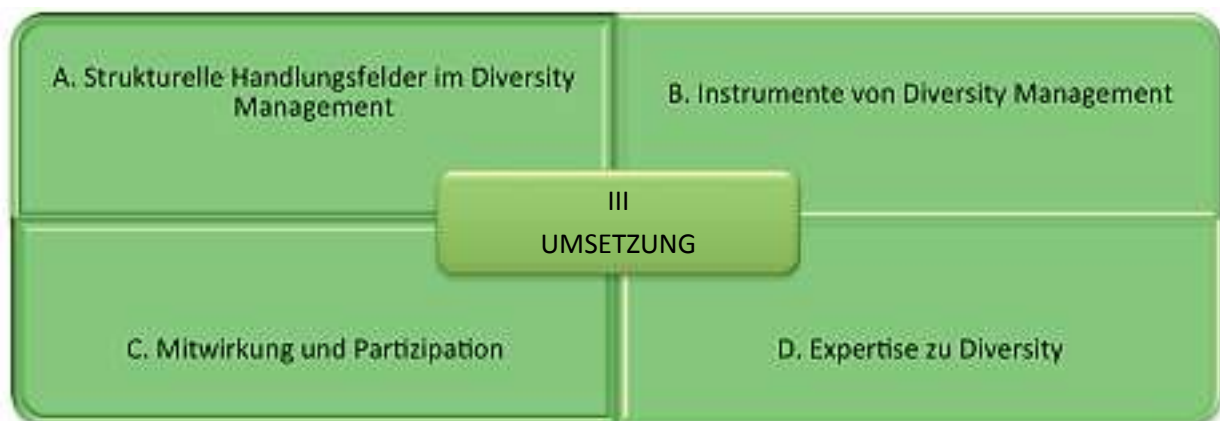


Abbildung 7. Umsetzung [eigene Darstellung]

A. Strukturelle Handlungsfelder im Diversity Management

Aus den bereits besprochenen, Zielen, Diversity-Dimensionen sowie den Diversity-Instrumenten lassen sich für jede Hochschule strukturelle Handlungsfelder zusammenstellen. Die nachfolgende Tabelle bietet eine Übersicht darüber, welche Handlungsfelder in Bezug auf Diversity in der jeweiligen Institution abgedeckt werden. Die Auflistung der strukturellen Handlungsfelder zeigt hochschul- und institu-

tionenspezifische Maßnahmenfelder für das Studium und dessen Organisation sowie die tertiäre Bildung im Allgemeinen auf. Die in den Interviews angesprochenen strukturellen Handlungsfelder sind Studienberatung, Lehre, Forschung, Personalpolitik und -führung, Personalentwicklung, Berufungsverfahren, Qualitätssicherung – für alle Ebenen der Verwaltung, Nachwuchsförderung, Förderung des akademischen wie auch nichtwissenschaftlichen Mittelbaus sowie der Professor/innen, Sensibilisierung, Organisationsentwicklung. Gender und Diversity werden dabei klar als Querschnittsthemen und -aufgaben gesehen, die alle Ebenen und Bereich einer Hochschule betreffen.

Strukturelle Handlungsfelder:

Studienberatung, Lehre, Forschung, Personalpolitik, Berufungsverfahren, Qualitätssicherung – für alle Ebenen der Verwaltung, Nachwuchsförderung, Öffentlichkeitsarbeit, Familienfreundlichkeit, Internationalisierung auf allen Ebenen, Förderung des akademischen wie auch nichtwissenschaftlichen Mittelbaus sowie der Professor/innen

Tabelle 1. Strukturelle Diversity- Handlungsfelder

Allen Handlungsfeldern gemeinsam ist: Sie beschäftigen sich mit dem Zugang bzw. der Zugänglichkeit zu den Hochschulen, mit dem Studienerfolg sowie mit der Karriereförderung. Vieles bewegt sich auf der Ebene der Schaffung und Gestaltung von Rahmenbedingungen, wie der Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit, die erforderlich sind, damit Menschen, die studieren wollen, diesen Zugang erhalten, ein Studium erfolgreich absolvieren können sowie optimal auf ihre spätere Berufstätigkeit innerhalb oder ausserhalb der Hochschulen vorbereitet werden können.

Die RWTH Aachen legt grossen Wert auf die Gendersensibilisierung auf jeder Ebene der Hochschule:

Auch die durchgehende Gendersensibilisierung der Leute hier an der Hochschule ist eine ganz wichtige Aufgabe. Wir sehen nach außen sehr gut aus, wir haben ein tolles Gleichstellungskonzept, wir haben die Zahlen unserer Professorinnen erhöht. Aber die Umsetzung regelmäßig den Genderaspekt bei allen Überlegungen zu berücksichtigen, ist noch nicht gegeben. Es ist wichtig, die Gendersensibilisierung der Personalführungsebene an der Hochschule zu erreichen. Da spielt natürlich Personalführungskompetenz eine Rolle (Gruppeninterview Aachen, Christiane Herweg, S. 4).

Zudem spielt für die Universität Duisburg-Essen die Internationalität auch für die Studien- und Wissenschaftsverwaltung eine Rolle, was aus der folgenden Aussage von Susanne Schulz hervorgeht:

Die Verwaltung muss sich auf ihre Klientel einstellen. Das kann sie unter unterschiedlichen Gesichtspunkten machen. Unsere Klientel weist unterschiedliche Sozialisationshintergründe auf, ein unterschiedliches Sprachvermögen liegt vor. Nicht immer wird die deutsche Sprache so beherrscht, wie es zur Klärung wichtiger Angelegenheiten notwendig ist. D.h. ganz konkret: Wie begegnen wir diesem Punkt? Wir trainieren unsere Leute, zumindest was die englische Sprache anbelangt in kleiner Gruppe, damit die Servicebereiche, die mit ausländischen Studierenden umgehen, sie adäquat beraten, mit ihnen kommunizieren können (Interview mit Susanne Schulz, S.2).

In Bezug auf Frauenförderung engagiert sich die Fachhochschule Gelsenkirchen zum Untersuchungszeitpunkt in drei Handlungsfeldern: der Personalrekrutierung und Begleitung von Berufungsverfahren, Massnahmen zur Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie sowie der Motivation zum Studium.

Gezielte Nachwuchsförderung ist ein typisches Handlungsfeld im Rahmen von Diversity, neben der Lehre, den Berufungsverfahren und einer angemessenen Personalpolitik.

B. Instrumente von Diversity Management

Insgesamt wurden zahlreiche Instrumente zur Diversity-Umsetzung genannt. Jede befragte Institution setzte zum Untersuchungszeitpunkt jedoch andere Instrumente ein. Wobei anzumerken ist, dass eine bemerkenswert variationsreiche und vielseitige Palette an Instrumenten von der RWTH Aachen verwendet wird. Für die Instrumente kann unterschieden werden zwischen denen, die auf der strategischen Ebene der Implementierung von Diversity dienen und denen, die der konkreten Umsetzung von Diversity in Projekten, Massnahmen und Angeboten dienen.

Strategische Instrumente der Implementierung von Diversity

Die RWTH Aachen versuchte Beratungsbedarf und –fälle an ihrer Hochschule zu erfassen, um den Handlungsbedarf besser identifizieren zu können:

Der neu gegründete „Runde Tisch Gleichbehandlung/Antidiskriminierung“ wird als erstes versuchen, die Fälle von Diskriminierung zu erfassen und eine Dokumentation zu erstellen. Dies ist bisher noch nicht durchgeführt worden. Dann können wir erst bewerten, wo die Probleme bzw. der Hauptschwerpunkt der Diskriminierung von Randgruppen liegt. (Gruppeninterview Aachen, Doris Klee, S. 7).

An der Universität Duisburg-Essen kommt ein weiteres Instrument aus dem Management, die sogenannte SWOT-Analyse¹⁷⁷, zur Anwendung. Dieses Instrument ist dem Bereich Personal- und Organisationsentwicklung zugeordnet:

Es ist jetzt auch geplant, in der kommenden Sitzung der Diversity Kommission eine Diversity SWOT-Analyse durchzuführen – und zwar gemeinsam mit geladenen Gästen aus den Fakultäten und den zentralen Einrichtungen. Wir möchten sehen, wo sind die Schwierigkeiten konkret auf das Thema Diversity bezogen. Wir möchten wirklich vor Ort schauen, was wir besser machen können und welche konkreten Maßnahmen wir eventuell aus der Problemlage heraus entwickeln können. Anders geht es nicht. Es ist ein ständiges Im-Gespräch-Bleiben. Und das braucht einen langen Atem. Aber es ist auch eine gute Möglichkeit, die Interessen und Bedarfe der beteiligten Akteure zu erfahren. (Interview mit Friederike Preiss, S. 10).

Katrin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen nannte folgende Instrumente: einen Verfolgungsplan, der zurzeit erst aufgebaut werde, und das Projekt Fachhochschule-Integrativ:

¹⁷⁷ Eine SWOT Analyse ist eine Unternehmensanalyse und sie besteht aus zwei Bereiche: einer Stärken-Schwächen-Analyse (S=Strength; W=Weakness) und einer Chancen-Risiko-Analyse (O=Opportunities; T=Threats). Ausführlich dazu: Lombriser, R. & Abplanalp, P.A. (1998).

Wir arbeiten im Moment an einem Projekt, dem „Verfolgungsplan“. Hier versuchen wir, die verschiedenen strategischen Projekte zu koordinieren. Z.B. haben wir alles rund um das Projekt „FH Integrativ“ gruppiert, z.B. auch die Charta der Vielfalt, die ist nun ein Aspekt davon. Gemeinsam mit den Kollegen baue ich nun ein Controlling zu diesen Projekten auf. Wir haben zunächst die Pläne gemacht, Budgetierungen erstellt, Verantwortlichkeiten geklärt, nun müssen noch Meilensteine definiert werden. Wenn Sie keine Meilensteine und Pläne haben, können Sie auch kein Controlling machen. Das Setzen von konkreten Zielen ist ganz wichtig und da sitzen wir jetzt noch dran (Interview mit Katrin Hansen, S. 6).

In den Gesprächen an der FH Gelsenkirchen wurde deutlich, dass das Controlling ein Instrument sein könnte, bisher aber auch beim etablierten und gesetzlich vorgeschriebenen Frauenförderplan nur ungenügend umgesetzt wird. Ein Controlling und/oder Qualitätsmanagement speziell für den Diversity-Bereich ist noch nicht entwickelt.

Im Folgenden werden die Aussagen der Befragten zu den Instrumenten vorgestellt. Die RWTH Aachen hat einen Runden Tisch¹⁷⁸ gegründet und beschrieb den Sinn und Zweck dieses Instruments folgendermassen:

Es braucht seine Zeit, Kulturen zu ändern. Wir haben damit gestartet, dass wir einen Runden Tisch Gleichbehandlung / Antidiskriminierung gegründet haben. An diesem Runden Tisch sitzen alle, die eine beratende Funktion an der RWTH Aachen haben, ob das jetzt die Personalräte sind, ob das die Studierendenvertreter sind, Schwerbehindertenbeauftragte, Ausländerbeauftragte, International Office, Schwulenreferat, Sozialberatung, all diese Leute sind an einen Tisch gebracht worden. Es ist auch von allen formuliert worden: Ja, es gibt Probleme, da ist eine Diskrepanz spürbar zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unser Anliegen ist es, uns zusammen zu tun, um zu schauen, was passiert wirklich und wo können wir präventiv tätig werden, was können wir entwickeln, wo können wir an die Hochschulöffentlichkeit herangehen und die schönen Papiere auch mit Leben erfüllen (Gruppeninterview RWTH Aachen, Ulrike Brands, S. 7).

Des Weiteren wurde der Internationalisierungsreport als ein weiteres Instrument genannt, der ein Monitoring der Entwicklung der Zahlen erlaubt und im Zusammenhang mit dem Informationsmanagement der Hochschule steht:

Man kann schon sagen, dass im Rahmen der Internationalisierung der Hochschule, die ja auch ein Aspekt von Diversität ist, schon einiges passiert ist Mit dem Internationalisierungsreport, der alle zwei Jahre veröffentlicht wird, liegt ein Zahlenwerk vor, wo man dann noch einmal nachverfolgen kann, wie viel internationale Studierende gibt es, wie viel internationale Mitarbeiter, und so weiter. Das hat u.a. dazu geführt, dass das Informationsmanagement auf die Zielgruppen hin verändert wurde und dass beispielsweise viel mehr Informationen auch auf Englisch zur Verfügung gestellt wurden. (Gruppeninterview RWTH Aachen, Ulrike Brands, S. 12).

¹⁷⁸ Etwas Vergleichbares hat die Universität Duisburg-Essen eingerichtet. Im Anschluss an die Interviews in Essen nahmen die Interviewerinnen an einer Sitzung der Diversity-Kommission teil, zusammengesetzt aus allen drei Statusgruppen (Studierende, wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeitende sowie den Professor/innen). Anstehende Themen wurden partizipatorisch diskutiert.

Zusätzlich erwähnten die Befragten von der RWTH Aachen das Instrument des Audits und beschrieben ihre Erfahrungen mit dieser Arbeit der externen Evaluation und Qualitätsüberprüfung wie folgt:

Mit dem Instrument des „audit familiengerechte hochschule“ machen wir hier an der Hochschule sehr, sehr gute Erfahrungen. Deswegen verfolge ich die Idee, diese Erfahrungen auf den Bereich Behinderung oder chronische Krankheiten zu übertragen, weil auch ganz konkrete Bedarfe bei uns geäußert wurden. Ich weiß jetzt nicht, wie bekannt Ihnen die Strategie im „audit familiengerechte hochschule“ ist, in der die unterschiedlichen Akteure an einen Tisch geholt werden. Zu überlegen ist: Was sind die Handlungsfelder und welche Ziele wollen wir in den Handlungsfeldern erreichen und diese Ziele mit der Hochschulleitung zu verabschieden und zu bearbeiten. Dieses Vorgehen hat sich bewährt. Ich glaube, wichtig bei dem Audit ist auch, dass ein Auditor oder eine Auditorin den Prozess professionell von extern begleitet (Gruppeninterview RWTH Aachen, Andrea Wolfram, S. 11).

Zudem führt das IGaD der RWTH Aachen eigene Forschungsprojekte zum Thema Diversity durch. Beispielsweise habe die RWTH Aachen ein Projekt gestartet, das sich mit dem Diversity-Monitoring auf qualitativer und quantitativer Ebene auseinandersetzt. Dies wurde auf folgende Weise realisiert:

Die Diversity-Geschichte der Hochschule wird derzeit qualitativ aufbereitet. Ein Beispiel für die qualitative Herangehensweise ist die derzeitige Gestaltung einer Online-Befragung, mit der diverse Daten erhoben werden sollen. Dafür arbeiten wir mit der Abteilung für akademische Angelegenheiten zusammen. Bei der Immatrikulation wird in der Regel die E-Mail-Adresse angegeben und wir schreiben dann an die Erstsemester, ob sie sich an der Befragung beteiligen wollen, damit wir mehr von unserer Studierendenschaft erfahren. Das fängt schon beim Geschlecht an, wir wollen nicht nur männlich und weiblich, sondern eben auch andere Kategorien mit aufnehmen. Das kann man aber nicht einfach so aufnehmen, es muss begründet und eingeleitet werden, damit die Normstudenten nicht vor den Kopf gestoßen werden. (Gruppeninterview RWTH Aachen, Andrea Wolfram, S. 8).

Gertraude Krell äusserte sich ebenfalls zu Diversity-Instrumenten. Sie betonte insbesondere die notwendige Vielseitigkeit der Umsetzung auf verschiedenen Ebenen:

Diversity ist ja eine Idee oder ein Prinzip und zielt auf einen Kulturwandel und damit auch auf einen Einstellungswandel und Wertewandel. Das ist das Ziel. Kulturen lassen sich verändern, aber nicht sofort und rückwirkend, das braucht viel Zeit. Und es braucht nicht nur ein Instrument, wie zum Beispiel Diversity Trainings, sondern viele Instrumente, die gut aufeinander abgestimmt sind und gut ineinander greifen. Und das ist immer noch zu technisch gedacht, weil es nicht nur auf den richtig gefüllten Werkzeugkasten und die richtige Wahl daraus ankommt. Erfolgsentscheidend ist auch und insbesondere, wie der Veränderungsprozess gestaltet wird, wer wie beteiligt, ins Boot geholt und auf Kurs gebracht wird. Wichtig sind auch Vorbilder innerhalb der Organisation – und auch in den Medien; im sonntäglichen „Tatort“ zum Beispiel gibt es ja inzwischen Frauen oder alleinerziehende Väter als Kommissarinnen, wird uns im Fernsehen in Bezug auf diese Berufsgruppe Vielfalt vorgeführt. Und so muss auch das traditionelle Bild vom Herrn Professor erschüttert werden. Und die Herren Professoren selbst müssen dabei unterstützt werden, angemessener mit der Vielfalt von

Mitarbeitenden und Studierenden umzugehen. Das alles ist nicht von heute auf morgen zu bewerkstelligen. (Interview mit Gertraude Krell, S. 18).

Operative Umsetzung von Massnahmen und Projekten

Im Folgenden werden operative Massnahmen, Projekte und Angebote der drei Hochschulen vorgestellt, wie sie in den Interviews genannte worden sind. Diese Darstellung erhebt keinen Anspruch auf eine vollständige Liste aller an den drei Hochschulen eingesetzten Instrumente der Umsetzung von Diversity. Vielmehr werden exemplarisch Massnahmen, Projekte und Angebote vorgestellt.

Die Begleitung von Berufungsverfahren durch die Gleichstellungsbeauftragte an der Fachhochschule Gelsenkirchen hat zum Ziel, dass mehr Frauen berufen werden:

Und zwar nicht die Begleitung verwaltungstechnischer Art, dafür haben wir Sachbearbeiterinnen, sondern genau dann, wenn sich Frauen bewerben und diese auch eingeladen werden, weil sie die Einstellungsvoraussetzungen erfüllen, bin ich selber vor Ort bei den Probevorträgen. Das spaltet sich ein bisschen. Wir haben drei Fachbereiche: Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsrecht, die restlichen sind technischer Art. Die technische Art kann ich sehr gut abdecken auch von der fachlichen Seite her, die Berufungen im Bereich Wirtschaft, da habe ich immer Unterstützung durch andere Professorinnen. Ansonsten sitze ich selber in den Berufungsverfahren. Zurzeit sind es 14. Manchmal, wenn ich keine Land mehr sehe, keine Chance, dann beurteile ich selber, wann ich noch hingehere, wann es effektiv ist und wann nicht (Interview mit Marion Gebhard, S. 3).

Zur Frauenförderung gehört auch der explizite Aufbau von Hochschulkinderbetreuungsgruppen, die das Ziel haben, die Zielgruppe der Studierenden mit Kindern zu fördern, damit diese selbstverständlicher studieren können. Bemerkenswert in der folgenden Aussage ist, dass der Planung und dem Aufbau der Kinderkrippen eine Umfrage mit Bedarfsanalyse vorausging. Überdies richten sich die Öffnungszeiten nach den Bedürfnissen der Studierenden und nach dem universitären Rhythmus, beispielsweise Prüfungszeiten. Finanziert werden diese Kinderbetreuungsmöglichkeiten bislang aus einem Innovationstopf der Landesregierung, dessen Gewährung aber jeweils von der Politik abhängt (Interview mit Marion Gebhard, S. 3).

Eine weitere Säule der Frauenförderung an der Fachhochschule Gelsenkirchen ist die Schülerinnenförderung. Die Fachhochschule organisiert jährlich einen bundesweiten Schülertag für Mädchen – ein Ansatz der expliziten Nachwuchsförderung, in der speziell junge Mädchen als Zielgruppe angesprochen werden:

Da haben wir den Girls Day, der ist bundesweit organisiert, machen wir für die Klassen fünfte bis zehnte. Jedes Jahr April. Dann haben wir einen allgemeinen Hochschulinformationstag. Der ist an der Hochschule. Da kommen dann 2.000 bis 3.000 Schüler. Da habe ich abgespalten, weil der nur halbtägig ist, einen Tag mit typischerweise fünfzig jungen Frauen, die sich vorher anmelden müssen mit dickem Programm, einen ganzen Tag Experimente zum Mitmachen für drei Stunden. Das geht von morgens bis abends den ganzen Tag für Schülerinnen der Klasse 11 bis 13. Das ist direkte Werbung auch fürs Studium. Es wird auch vorgestellt, welche Studiengänge es gibt, aber vor allem die anderen Dinge, da stehen die Stu-

dentinnen, die beantworten Fragen wie: Wo wohne ich, welche Mathe-Vorkenntnisse brauche ich usw. Da stehen die Studentinnen mit den 50 Mädels, die dann Fragen stellen können. Dann kommen Ehemalige rein, die am Nachmittag erzählen, dass sie hier studiert haben, wie sie dazu gekommen sind, und dass sie jetzt in Süddeutschland bei Bosch oder so arbeiten und 5.000 € verdienen. Da staunen die Mädchen und fragen, wie viel die reisen und wie das geht usw. Das ist superklasse und macht richtig Spaß. Findet aber dieses Jahr nicht statt, weil das Präsidium wichtige Fragestellungen nicht geklärt hat – Schade (Interview mit Marion Gebhard, S. 5).

Friederike Preiss von der Universität Duisburg-Essen erwähnte, dass Interkulturalität und Diversity in das Promovierendenforum integriert sind:

Nachwuchsförderung ist für uns ganz zentral. Daher haben wir ein Promovierendenforum gegründet, das ganz gezielt die unterschiedlichen Belange der Studierenden berücksichtigt und deren Potenziale auf jeder Karrierestufe fördert. Wir arbeiten diesbezüglich auch eng mit dem Prorektor für Forschung zusammen. Im sogenannten Profor, das ist das Promovierendenforum, sind auch Aspekte von Interkulturalität und Diversity integriert (Interview mit Friederike Preiss, S.2)

Susanne Schulz von der Universität Duisburg-Essen nannte vor allem das standardisierte Personal-auswahlverfahren für den nichtwissenschaftlichen Bereich:

Wir haben strukturierte Auswahlverfahren. Dieses Auswahlverfahren ist verpflichtend für alle Verwaltungsbereiche auch für die Rektoratsebene, für den Rektoratsstab eine Selbstverpflichtung. Wir unterscheiden fachliche Eignung und überfachliche. Und da gehören auch solche Aspekte, Kulturaspekte, mit hinein (Interview mit Susanne Schulz, S. 9).

Die Referentin für Diversity Management Friederike Preiss von der Universität Duisburg-Essen erklärte, welche Rolle dieses Verfahren in Bezug auf Diversity einnimmt:

Für jede neu zu besetzende Stelle wird ein eigenes Aufgabenprofil definiert. Dazu werden verschiedene, diversity-relevante Fragen aufgeführt, die dann Bewertungen darüber zulassen, inwiefern die Person in der Lage ist, über diesen oder jenen Punkt zu reflektieren. Insofern können wir in diesen persönlichen Gesprächen sehr genau feststellen, in wie weit die eine oder andere Perspektive durchdacht ist oder ob auch die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel da ist. Letztlich geht es in den Auswahlverfahren auch darum, im Sinne unserer Policy, das heißt der Wertschätzung von Vielfalt zu handeln (Interview mit Friederike Preiss, S. 6).

Diese Art des Auswahlverfahrens ist jedoch bei Berufungsverfahren von Hochschulen – ob Universität oder Fachhochschule – noch unüblich. Eigene Regularien für die Berufungsverfahren liegen zwar vor und schließen Aspekte der Gleichstellung unter dem Aspekt Geschlecht ein, nicht aber Anforderungen an Diversity als abgefragte Qualifikation.

Des Weiteren verleiht die Universität Duisburg-Essen jährlich eine Auszeichnung an erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund:

Das war ein großes Aha-Erlebnis für alle Beteiligten, insbesondere beim ersten Mal. Jede Fakultät hatte eine Person ausgewählt und da standen lauter exzellente Studentinnen (beim

ersten Mal waren zehn von elf Studentinnen). Dabei war es sonnenklar, dass Studierende mit Migrationshintergrund nicht automatisch schlechter abschließen oder dass sie immer Problemfälle sind. Natürlich ergibt sich durch den Migrationshintergrund eine spezielle Situation und unter Umständen auch erschwerende Bedingungen, aber wir haben eine ganze Reihe von exzellenten Studierenden und es war toll, das so öffentlich zeigen zu können. Nach der Veranstaltung kamen dann ganz viele Professoren, die sagten, hören Sie mal, ich hab da noch eine Studentin, die ist so gut, können wir nicht was für die tun? Plötzlich schien diese, ich sag mal, Diversity-Awareness, auf eine so selbstverständliche Art und Weise realisiert, dass wir gesehen haben, das sind wichtige Formate, um Akzeptanz zu schaffen (Interview mit Friederike Preiss, S. 3).

Wie bereits erwähnt kamen zum Befragungszeitpunkt besonders viele Instrumente zur Diversity-Umsetzung an der RWTH Aachen zum Einsatz. Die folgende *Abbildung 8* bietet einen Überblick über diese Diversity-Instrumente.

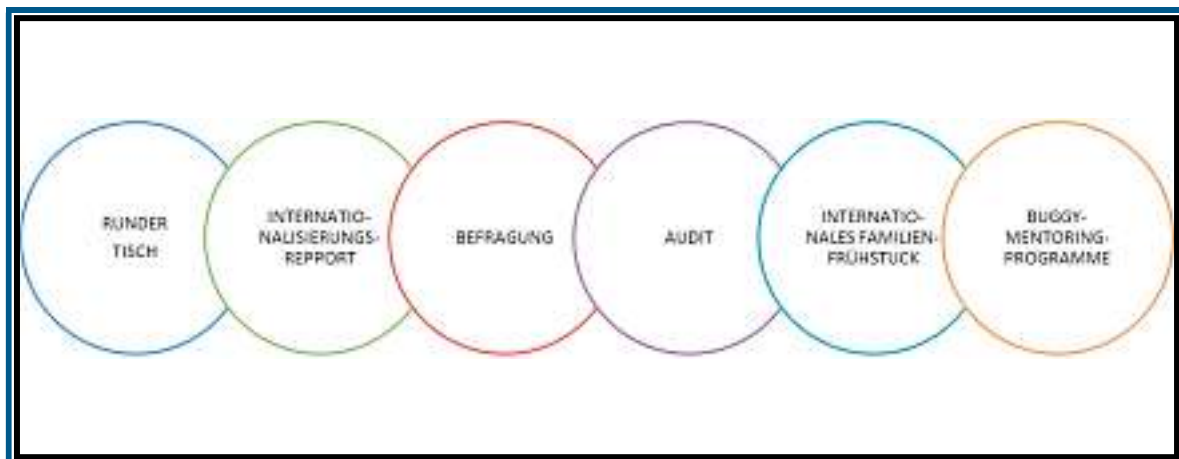


Abbildung 8. Die Diversity- Umsetzungsinstrumente der RWTH Aachen [eigene Darstellung].¹⁷⁹

Ein weiteres Angebot der RWTH Aachen richtet sich an Familien: ein internationales Familienfrühstück:

Als Maßnahme zur besseren Integration hat das Familien-Service-Büro das internationale Familienfrühstück eingeführt. Das findet regelmäßig statt. Hier werden internationale Familien, die ihre Kinder in den Betreuungseinrichtungen haben, gemeinsam zum Frühstück eingeladen. Während des Frühstücks sind Betreuer da, die sich um die Kinder kümmern, so dass die internationalen Eltern untereinander den Austausch pflegen können (Gruppeninterview RWTH Aachen, Doris Klee, S. 12).

¹⁷⁹ Diese Darstellung gibt die Vielfalt der bestehenden und geplanten Maßnahmen der Hochschule jedoch nur unzureichend wieder. Ein ergänzender Hinweis auf den Diversity Monitor (www.igad.rwth-aachen.de/diversitymonitor/) ist von daher sinnvoll und auch weiterzuführen. Damit wird deutlich, dass eine weitere Reihe von Instrumenten in den strategischen Zielfeldern: Steigerung der Barrierefreiheit, Bildungsgerechtigkeit sowie Geschlechtergerechtigkeit vorhanden sind.

Das BeBuddy Betreuungsprogramm stellt ein weiteres interessantes Instrument dar, das an der RWTH zur Anwendung komme. Dieses Angebot richte sich sowohl an ausländische als auch deutsche Studierende:

Ja, neu sind aber solche Buddyprogramme zwischen deutschen und ausländischen Studierenden. Relativ neu eingeführt ist das Zertifikat „interkulturelle Kompetenz“, wo es darum geht, dass die deutschen und ausländischen Studierenden miteinander verflochten an Kompetenz gewinnen und mehr Berührungspunkte und Begegnungen haben müssen. Denn es ist nicht automatisch so, dass sie miteinander kommunizieren und zusammen lernen. Mit dem Thema Lerngruppen wurde das ein bisschen angesprochen. (Gruppeninterview RWTH Aachen, Ulrike Brands, S. 12).

C. Mitwirkung und Partizipation

Dieser Abschnitt beinhaltet alle Aussagen der Expertinnen dazu, wer an der Hochschule an der Ausarbeitung von Diversity-Zielen und Umsetzungsmassnahmen beteiligt ist und welche institutionellen und informellen Partizipationsgremien involviert sind. Friederike Preiss von der Universität Duisburg-Essen betonte die grundsätzliche Bedeutung von Mitwirkung und Partizipation aller Beteiligten. Von daher wurden zunächst Bedürfnisse aller Beteiligten erfragt:

Mitwirkung und Partizipation sind ganz zentral. Mit den Daten, die wir (im Rahmen einer Diversity-Studierendenbefragung A.d.V.) gesammelt haben, stehen wir jetzt in der Verantwortung. Wir müssen wirklich seriös damit umgehen, damit den Beteiligten, also allen handelnden Akteuren, ob das auf professoraler oder studentischer Ebene ist, klar wird: Es geht um euren Nutzen. Diversity sozusagen auch als Servicegedanke: wir wollen hier euren Bedürfnissen gerecht werden und wie können wir das am besten gemeinsam meistern. Da sind tatsächlich alle Akteure gefragt (Interview mit Friederike Preiss, S. 4).

Als Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der Mitwirkung an einem Diversity-Konzept und dessen Umsetzung wurden die Erfahrungen mit den Gleichstellungskommissionen hervorgehoben: Katrin Hansen von der Fachhochschule Gelsenkirchen nannte beispielsweise die Gleichstellungskommission, welche paritätisch besetzt ist. Hier sollen alle Statusgruppen vertreten sein, um deren Mitwirkung abzusichern. Dies ist an deutschen Hochschulen in den Bundesländern rechtlich unterschiedlich verankert, aber dort, wo vorgeschrieben auch nicht immer konsequent realisiert. Die vier Statusgruppen sind: Student/innen, Professor/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen sowie technisch-administrative Mitarbeiter/innen. Überdies kam an der FH Gelsenkirchen die Mitwirkung externer Akteur/innen zu Sprache:

Im Steuerungskreis ist z.B. auch der ASTA [Allgemeiner Studierenden Ausschuss, A.d.V.] dabei. Ausserdem gibt es weitere Externe, wie z.B. den Bürgermeister, eine Vertretung aus den Ministerien u.a. Einmal im Semester sind z.B. auch die Ausländerbeauftragten, d.h. die für die Auslandsbeziehungen Verantwortlichen, eingeladen und wir diskutieren dann, wie die Strategie umgesetzt wird, was es an operativen Maßnahmen gibt, bis hin zu einer Task Force. Allerdings muss man immer schauen, wie bereit die Leute sind, mitzumachen. Es hört sich immer so toll an, wenn da alle vertreten sind, aber man muss auch gucken, wie oft

nimmt dann wer teil. Faktisch bricht die Mitbeteiligung dann teilweise schnell zusammen. Ich persönlich halte Arbeitskreise für wichtig, aber ich setze mehr Vertrauen in lebendige Netzwerke, wo Leute aus eigenem Interesse mitmachen (Interview mit Katrin Hansen, S. 9).

Auch die RWTH Aachen zeigte großes Interesse an der Mitwirkung verschiedener Statusgruppen innerhalb ihrer Institution. Dies ist jedoch im Hinblick auf acht Diversity-Kerndimensionen nicht ohne weiteres umsetzbar. Trotz dieser vorhandenen Problematik wurde aber deutlich: Der runde Tisch ist ein besonders wichtiges Zeichen. Es fördert eine breitere Mitwirkung als klassischer Weise an Hochschulen vorhanden ist. Denn am runden Tisch sollen Vertreter und Vertreterinnen aus allen Ebenen der Hochschule demokratisch zusammenkommen.

D. Expertise zu Diversity

Mit dem Thema „Diversity-Expertise“ sind zwei Aspekte benannt, zum einen die theoretische Expertise und wissenschaftliche Forschungsfragen zu Diversity, zum anderen das Erfahrungswissen aus der Praxis der Umsetzung von Gleichstellungs-, Chancengleichheits- und Diversity-Massnahmen. Die theoretische Expertise wurde im Rahmen der Interviews nicht explizit erfragt, der Fokus der Gespräche lag auf der Frage der Implementierung, gleichwohl griffen die Befragten auf gegenwärtig diskutierte Referenzkonzepte und Theorien in Bezug auf Diversity zurück. Zudem haben ein Teil der Expertinnen die Diskussion über Diversity an Hochschulen in Deutschland durch fachwissenschaftliche Publikationen maßgeblich mitgestaltet. In der Argumentation bezogen sich die Interviewpartnerinnen immer wieder auf das Konzept des Diversity Management bzw. Managing Diversity auf der Grundlage des Diversity Wheel (Gardenswartz/-Rowe 1993), das gegenwärtig in deutschen Unternehmen häufig verwendet wird (marginale eher in der Betriebswirtschaftslehre, mit Ausnahme der umfangreichen Publikationen von Gertraude Krell). Andere verwandte theoretische Diskurse zu Rassismus, Interkulturalität, Multikulturalität, Transkulturalität, Migration oder auch Theorien aus Frankreich oder Großbritannien spiegelten sich eher weniger wider.

Gertraude Krell von der Freien Universität Berlin bot eine Erklärung für das kaum sichtbare theoretische Hintergrundwissen an: Sie sieht das Diversity-Konzept als wenig theoriegeleitet und vielmehr praxisinduziert an:

Theoretisch würde ich gar nicht sagen, denn Diversity als Konzept oder Strategie ist ja nicht etwas, dass sich „die Theorie“ im Sinne von „die Wissenschaft“ ausgedacht hat. Erstens ist es von der Praxis entwickelt worden und zweitens existiert es nicht als fixes und fertiges Konzept, sondern wird im Zuge der Realisierung in jedem Einzelfall gefertigt. Das habe ich ja schon in eurem Buch ausgeführt (vgl. Krell 2009b in Fröse/Szebel-Habig 2009). Dabei spielen wiederum implizite Theorien über Vielfalt und deren richtiges Management eine große Rolle und auch Theorieangebote, die in der Fachliteratur und auf Tagungen gemacht werden. Da möchte ich konstruktivistisch argumentieren wie auch Lederle (2007), die schreibt, dass Diversity Management diskursiv fabriziert wird. Und das gilt auch für Vielfalt als Konstrukt und die einzelnen Dimensionen von Vielfalt. Ein wichtiger Aspekt dieses Verfertigungsprozesses von Vielfalt als Konzept oder Strategie ist übrigens auch die Namensgebung: Nennen wir es, um nur einige Beispiele anzuführen, Diversity Management, Diversity and Inclusion, Diversity

Mainstreaming Diversity Politics oder Diversitätspolitik? Hinzu kommt: Welche Instrumente nehmen wir und wie gestalten wir sie aus? Wie gestalten wir den Implementierungsprozess? Welche Schwerpunkte setzen wir? Das haben wir ja alles schon angesprochen. Deshalb finde ich, das passt gar nicht, diese Idee, es gibt ein theoretisches Konzept von Diversity Management und die Praxis muss sich nur für oder gegen dessen Anwendung entscheiden. Die Aufgabe von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen dabei ist aus meiner Sicht, und nicht nur aus meiner, die Verfertigungsprozesse in der Praxis inklusive der wissenschaftlichen beziehungsweise der eigenen Praxis konstruktiv kritisch zu begleiten. Wenn ich konstruktiv-kritisch betone, dann in Abgrenzung zu den Kolleginnen und Kollegen, die Diversity-Bashing betreiben. Das Prinzip der Forschungsgruppe an der Freien Universität Berlin, deren Mitglied ich war, lautete dagegen „Arbeiten an und mit dem Konzept Diversity“ (Krell u.a. 2007). (Interview mit Gertraude Krell, S. 10).

Das Erfahrungswissen zur Implementierung und Umsetzung von Diversity-Massnahmen war hingegen im operativen Geschäft der Hochschulen eindeutig zu positionieren. In den Interviews äusserte sich explizit die Fachhochschule Gelsenkirchen dazu, dass sie dabei sei, im Bereich Diversity eine adäquate Fachexpertise aufzubauen. Gleichwohl war bei den beiden anderen Hochschulen eine vergleichbare Entwicklung zu verzeichnen:

Wir haben in unserer Abteilung einen Referenten für strategische Projekte und bemühen uns im Moment, diesen Bereich personell zu stärken. Wir haben jetzt auch einen Leiter der Einstiegsakademie, der sich mit den Themen auseinandersetzt und versuchen, das Thema auszubauen. Wir haben sehr kompetente Kolleginnen im Büro für internationale Beziehungen und wir haben das Gleichstellungsbüro. Ausserdem stehen wir in ziemlich intensiver Diskussion mit den Studierendenvertretern im ASTA und in den Fachschaften. Hier manifestiert sich Schritt für Schritt ein ganz starker Steuerungskreis, in dem wir dann einmal im Semester die Leute in einer großen Runde zusammen bringen und in dem zwischenzeitlich in bilateralen oder kleineren Gesprächen vertiefend gearbeitet wird [...]Betreffend Expertise von außen: wir haben uns die Leiterin für hochschuldidaktische Ausbildung ins Haus geholt und sie hat uns ein Programm aufgebaut und unsere Tutoren geschult. Anfänglich mussten wir uns für solche Projekte Experten und Expertinnen von außen holen, das müssen wir jetzt nicht mehr. Des Weiteren haben wir versucht, beim Stifterverband einen Beitrag für die Exzellenz der Lehre zu erhalten. Da sind wir knapp gescheitert. Die Million hätte das Ganze natürlich extrem erleichtert (Interview mit Katrin Hansen, S. 9 und 13).

Ergänzend dazu ist die Fachhochschule Gelsenkirchen im Nordrheinwestfälischen Frauenforschungsnetzwerk aktiv, was als eine Expertisen-Quelle interpretiert werden kann:

[...] in diesem Netzwerk Frauenforschung sind mittlerweile 80 Professorinnen und Mittelbauerinnen aus Nordrheinwestfalen, überwiegend von Universitäten. Durch diesen regen Kontakt zu Kolleginnen habe ich mir eigentlich immer schon meine Expertise reingeholt und wir arbeiten auch immer eng zusammen mit dem Arbeitskreis der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten. Das steht eigentlich ganz gut (Interview mit Katrin Hansen, S. 10).

4. Diskussion und Ausblick

Nach der vorliegenden Auswertung der Interviews scheinen folgende Aspekte für die schweizerische Diskussion relevant:

Ein erstes Ergebnis dieser Untersuchung zeigt: Die befragten Hochschulen stehen alle am Anfang der Erstellung von Diversity-Konzepten und der Implementierung von diversity-relevanten Massnahmen und Projekten. Nicht anders sieht der Stand der Dinge in der Schweiz momentan aus.

Alle Befragten betonten darüber hinaus, dass ihnen der Anspruch auf und die Realisierung von mehr Chancengleichheit ein äußerst wichtiges Anliegen ist. Allen, die das Potential, die Qualifikation und den Willen haben zu studieren, sollte der Zugang zur Hochschule und der Studienerfolg ermöglicht bzw. erleichtert werden. Menschen sollen nicht durch gesellschaftlich bedingte Benachteiligungsstrukturen an der Aufnahme eines Studiums oder einem erfolgreichen Studienabschluss gehindert werden. In diesem Sinne geht es um die Implementierung einer wertheethischen Haltung (ob Leitbild oder Corporate Identity) an Hochschulen. Auch dies wird gleichermaßen von schweizerischen Hochschulen beansprucht.

Die Schwerpunktbildung der jeweils befragten Hochschulen ist offenbar situations- und kontextabhängig, orientiert sich an unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen, an geäußerten Bedürfnissen (z.B. von Menschen mit Behinderung), an regionalen Gegebenheiten (z.B. hoher Anteil von Migrantinnen und Migranten in der Bevölkerung) oder an spezifischen disziplinären Ausrichtungen (z.B. technisch-naturwissenschaftliche Hochschulen) und strategischen Ausrichtungen der Hochschule (z.B. als internationale Exzellenzhochschule). Die RWTH Aachen setzte zum Untersuchungszeitpunkt ihre Schwerpunkte eher auf Gender und Internationalität, d.h. auf Studierende und Mitarbeitende aus dem Ausland. Die Universität Duisburg-Essen und die Fachhochschule Gelsenkirchen wandten sich eher der Dimension Migrationshintergrund und Interkulturalitätsanforderungen zu, d.h. den Studierenden der Region mit Migrationshintergrund. Diese unterschiedlichen Begrifflichkeiten fokussieren unterschiedliche strategische Schwerpunkte und Alltagsherausforderungen für die Studienorganisation, entweder ausländische Studierende als Bestandteil einer gewünschten Internationalisierung der Hochschule, die mit einem ausländischen Schul- und oder Studienabschluss für ein Studium nach Deutschland kommen. Oder „bildungsinländische Migrant/innen“, die für ein Studium an einer deutschen Hochschule zu gewinnen sind und evtl. andere Startbedingungen haben.

In den Interviews wurde dabei sichtbar: Studierende mit Migrationshintergrund haben an den befragten Hochschulen die gleichen Erfolgsquoten wie deutsche Studierende. Nur sind die Zugangsbarrieren zur Hochschule aufgrund der meist hochschulfernen Sozialisation oder aufgrund von Sprachbarrieren grösser, dies bedarf weiterer Analysen innerhalb der Institutionen, um diesem Desiderat entgegenwirken zu können. In diesem Zusammenhang wird auch das Thema des Habitus des deutschen „Normstudenten“, das heißt zum Beispiel für eine technische Hochschule in Deutschland eine stark männlich geprägte, deutsche Mehrheitsgruppe unter den Studierenden (Andrea Wolfram, RWTH Aachen) oder Akademikers berührt.

Darüber hinaus stehen die anderen Diversity-Dimensionen wie Religion, sexuelle Orientierung oder Alter nicht unbedingt im Vordergrund der Diskussionen an den deutschen Hochschulen.

Zusätzlich wurde in den Interviews ersichtlich, dass bei der Fokussierung auf einzelne Zielgruppen, in denen die Zugehörigkeit an individuellen Diversity-Merkmalen festgemacht wird, immanent die Gefahr der Stigmatisierung vorhanden ist. Ein Beispiel: Wie lange soll die Festlegung auf „Migrationshintergrund für einen deutschen Studierenden mit Migrationshintergrund in der zweiten oder dritten Generation gelten? Wo ändern sich Merkmale und Dimensionen? Wo können sie als individuelle Merkmale gelten, wo bezeichnen sie gesellschaftliche Strukturen? Wo sind Kategorien hilfreich, im Sinne von Sichtbarmachung von Diskriminierungen? Wo sind sie nicht mehr hilfreich, weil sie an einer komplexeren Realität vorbeigehen?

Sichtbar wurde an den drei ausgewählten Hochschulen (im Sinne von Fallstudien) aus Deutschland auch: Gender und Diversity scheinen auf der Hochschulebene weniger in einem Konkurrenzverhältnis zu stehen. Dieses Ergebnis kann jedoch nicht grundsätzlich auf alle deutschen Hochschulen übertragen werden, da die Auswahl dieser Interviewstudie dafür nicht repräsentativ genug ist. Der Themenkomplex Gender/Gleichstellung von Frau und Mann ist formaljuristisch und folgerichtig auch finanziell einigermaßen gut abgesichert. Gender und Diversity sind demnach zwei eigenständige Säulen der Chancengleichheitsfrage und trotzdem inhaltlich sehr klar mit einander verbunden und verwoben. Auch für die deutschen Hochschulen wäre es erforderlich, dass für den Bereich Diversity eine eigene gesetzliche und finanzielle Absicherung entwickelt würde. Diese Entwicklung wird auch seitens der Exzellenz-Initiative über die Kriterien der internationalen Gutachter/innen befördert. Finanzielle Anreize können den Prozess befördern und eine finanzielle Absicherung ist eine unabdingbare Voraussetzung für die operative Umsetzung von Maßnahmen und Projekten. Gesetzliche Regelungen stecken Rahmenbedingungen und Grundvoraussetzungen ab, sind aber keine Garantie für ein verändertes Kulturverständnis in Richtung Vielfalt oder wirksame Maßnahmenpakete.

In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, ob die schweizerischen Hochschulen ähnliche Rahmenbedingungen vorfinden. Es wäre zu überlegen, inwieweit Gleichstellung (Gender) und Diversity gesetzlich wie auch finanziell separat und selbstverständlich gleichermaßen werden könnten. Damit würde eine Koexistenz und Kooperation ohne Konkurrenz- und Ressourcenkämpfe ermöglicht.

Interessante Ergebnisse zeigten die Interviews auch im Hinblick auf die verwendeten Diversity-Konzepte. Obwohl diese und die Theoriereferenzen nicht explizit abgefragt wurden, stellte sich heraus, dass auch die Praxis mit einem (mehr oder weniger expliziten) theoretischen Konzept operiert. Eher zurückhaltend wurde auf theoretisches Wissen über Modelle, Ansätze, theoretische Konzepte zu Normalität, Andersheit, Differenzierung, dem Anderen, Weltbürgertum im Kontext von Diversity hingewiesen. Gertraude Krell zufolge erwächst das Diversity-Konzept generell eher aus der Praxis. Referenzwissen wurde aber in der strategischen Ausrichtung der jeweiligen Hochschulen (Policy/Leitbild) sichtbar. Alle befragten Hochschulen bezogen sich beispielsweise auf die Charta der Vielfalt (siehe Anhang 3).

Das Konzept Diversity Management bzw. Managing Diversity kommt aus der internationalen Unternehmenspraxis, in der Theorie ist Diversity bislang nur in einigen wissenschaftlichen Disziplinen verankert, insbesondere aber in den Gender und Diversity Studies. Die Diversity Entwicklung in den USA steht demgegenüber in einer anderen Tradition von sozialen Bewegungen und Affirmative Action als im europäischen Raum.

Eine Zuordnung des Interviewmaterials auf die theoretischen Ansätze nach Thomas/Ely 1996 (Zutritts- und Legitimitätsansatz, Diskriminierungs- und Fairness-Ansatz sowie Lern- und Effektivitäts-Ansatz) erwies sich mit den Bedingungen des verwendeten Interviewleitfadens als schwierig. In der deutschen Betriebswirtschaftslehre wird ein Umdenken Richtung Diversity vorwiegend von Gertraude Krell seit vielen Jahren eingefordert. Diesen Ansätzen gemeinsam ist eine wertorientierte Haltung, die nicht das Instrument in den Vordergrund stellen, sondern die darin implizit enthaltene wertorientierte Grundhaltung von Gesellschaft und Institution.

Die Interviewaussagen der drei Hochschulen weisen klar und deutlich darauf hin, dass strategie- und praxisgeleitet gehandelt werden muss. Das dort erfasste Diversity-Verständnis bleibt aber in Teilen heterogen: z.T. basierend auf den Gender- und Diversity Studies, oder auf dem Verständnis des Diversity Managements im Sinne der internationalen Unternehmenspraxis (und hier insbesondere im Kontext des strategischen Human Resource Management). Konkret bedeutet dies: Die Diskussionen, die seit ungefähr zwanzig Jahren in Deutschland – vorwiegend in der Wirtschaft – geführt wurden, werden nun auf die Institutionen der Hochschulen übertragen, ohne sie in allen Fällen mit den bisherigen Chancengleichheitsdebatten im Hochschulwesen zusammenzudenken. Die HRM-Abteilungen gerade in internationalen Unternehmen sind diesbezüglich seit langem sensibilisiert. Inwieweit die HRM-Abteilungen oder New Public Management-Strukturen an Hochschulen – ob Deutschland oder Schweiz – zwangsläufig dieselben strategischen Ziele haben oder dieselben Entwicklungen wie in Unternehmen durchlaufen, kann in diesem Entwicklungsstadium noch nicht bewertet werden.

In diesem Zusammenhang könnten folgende Fragen aufgeworfen werden: Gab es diese Themen und Inhalte nicht auch schon vor der Diversity-Diskussion an den Hochschulen? Und warum werden nun die bisherigen Schwerpunkte wie Gender, Internationalität, Migration und Behinderung unter das moderne und strategisch bedeutsame Postulat von Diversity gestellt? Diese Fragen konnten im Rahmen der Untersuchung nicht weiter untersucht werden. Deutlich wurde jedoch: Für die befragten Beteiligten ist Diversity für die Zukunft von Hochschulen – und eben nicht nur für Unternehmen - relevant, jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen.

Nachbemerkungen zu diesem Diskurs¹⁸⁰

Managing Diversity, Diversity Management wie auch Gender Mainstreaming beinhalten wissenschaftlich zwei nicht zu unterschätzende Zugänge: Zum einen verfügen beide „Instrumente“ über theoretische Wurzeln in den wissenschaftlichen Disziplinen. Managing Diversity oder Diversity Management wie auch Gender Mainstreaming sind handlungsbezogene Praxiskonzepte aus den globalisierten und international tätigen Unternehmen wie aber auch aus einer vierzigjährigen Praxis der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Beide „Instrumente“ haben aber auch ihre Wurzeln in der Frauenforschung, den Gender Studies sowie den Diversity Studies, ebenso der Migrationsforschung

Bei beiden Konzepten besteht jedoch theoretisch wie auch handlungsbezogen die Gefahr der Vereinnahmung und Negierung: Durch das Gender Mainstreaming kann die Diversität und Pluralität in Organisationen und Unternehmen möglicherweise negiert werden und durch das Managing Diversity kann

¹⁸⁰ Entnommen aus: Fröse, Marlies W. (2006): Vive la difference - Managing Diversity. 169-180. In: Evangelische Fachhochschulen (Darmstadt, Freiburg, Ludwigshafen, Reutlingen-Ludwigsburg: Interkulturalität. Band 2. Evangelische Hochschulperspektiven. Freiburg im Breisgau.

die Geschlechterfrage vollständig in der Pluralität untergehen. In beiden Ansätzen kann das „ursprünglich Eigene“ – das Geschlecht bzw. die Diversität – selbst vereinnahmt und entsprechend negiert werden, wenn etwa die Kategorie Geschlecht nur noch zu einer quantitativen Größe wird und der Beitrag von Frauen zu einer geschlechterdemokratischen Gesellschaft nicht gewollt ist. Wobei natürlich konstatiert werden muss, dass die Kategorie Geschlecht Teil des Diversity-Diskurses ist, sie ist eine der Diversity-Kerndimensionen.

Vergleichbare Entwicklungen sind beim Managing Diversity sichtbar, wie vorab ausgeführt, oder bei den Trainingsprogrammen zur Interkulturalität. Schattenseiten werden dabei auch deutlich: Insbesondere im Beratungsmarkt kann das Konzept des Managing Diversity / Diversity Management wie auch Interkulturalität zu einem neuen zeitgeistigen Schlagwort verkommen - eine unter Umständen äußerst profitable Kulturalisierungsstrategie, ohne dass tatsächlich gesellschaftliche wie auch personalwirtschaftliche Veränderungen erfolgen.

Um dem entgegenzuwirken, ist eine entsprechende Sensibilisierung (interkulturelle und transkulturelle Kompetenz) der Unternehmens- und Organisationskultur erforderlich, um angemessene Handlungsstrategien zu entwickeln.

Wie bereits Andre Laurant sagte: „Manager who readily accept that the cuisine, the literature, the music and the art of other countries run parallel to one another, must also learn to accept that the art of management differs in other countries.“ (1997, S. 1) Daher ist grundsätzlich zu fragen: welche Diversity-Kompetenzen sind erforderlich? Welche Methoden können wir nutzen, um stereotypisierende Wahrnehmungen bewusst zu machen? Was sind die Grenzen und /oder Chancen dieses Führungskonzeptes? Schon allein um dies zu erkennen, bedarf es zentraler Diversity-Kompetenzen, so Thomas R. Roosevelt (2001), wie etwa:

- die Fähigkeit, Diversity-Zusammenhänge und ihre daraus resultierenden Spannungen zu identifizieren;
- die Fähigkeit, die Zusammensetzungen und die damit verbundenen Spannungen zu analysieren;
- die Fähigkeit, eine angemessene Reaktion zu wählen, mit dem Ziel des Re-Defining Diversity (Verstärkung/Verminderung, Verneinung, Assimilierung, Unterdrückung, Isolierung, Tolerierung, Aufbau zukünftiger Beziehungen, Förderung wechselseitiger Adaption).

Es bedarf aber auch des Wissens um die Kulturebenen und der Dimensionen nationaler Kulturen, um Trans- und um Multikulturalität, um die grundlegenden Konzepte von kultureller Identität, Ethnie und Ethnizität, Vorurteile und Vorurteilsbildung, Stereotypen, Interkulturalität, Diskriminierungen, Integration, um Assimilation und Akkulturation. Denn *„viel zu oft haben wir gelernt, andere Kulturen, die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen und Männern aus anderen Ländern, immer in Bezug zu unserer eigenen Gesellschaft zu sehen, anstatt andere Kulturen als gleichwertig zu akzeptieren. Sie haben einen eigenen Stellenwert. Sie haben eine eigene Geschichte. Das Gleichwertig-Andere zu akzeptieren, erfordert unsererseits ein Hinsehen, einen geschärften Blick für Kultur-, Schicht- und Geschlechtsspezifisches, setzt aber auch einen Blick für das Individuelle voraus“*, so Helga Egner (1984).

Wobei in diesem Zitat die Inter- bzw. Transkulturalität im Mittelpunkt steht, also die Zusammenarbeit von Menschen anderer Herkunftsländer. Diese Überlegungen sind auch auf andere Kerndimensionen

zu übertragen, also auf Menschen mit den unterschiedlichsten Lebens- und Erfahrungswelten. Wünschenswert wäre es, dass Diversität und Gender ein selbstverständlicher Bestandteil in der Theorie wie in der Praxis von Organisationen und Unternehmen sind, denn die Förderung eines menschen- und damit auch geschlechtergerechteren Umgangs sollte im Mittelpunkt stehen – gerade in einer Zeit, in der Fremdenfeindlichkeit, Erwerbslosigkeit, punktuell auch Entsolidarisierungen und Entdemokratisierungen national wie auch international zunehmen, und in der die Organisationen immer mehr dazu aufgefordert sind, mit Menschen anderer Herkunftsländer zusammenzuleben und zu arbeiten. Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Andersartigkeit ist eine Realität, die es zu bewahren gilt, und hat viele produktive Aspekte, die es zu entwickeln gilt, auch wenn wir immer wieder mit Grenzen konfrontiert werden.

„All people are the same. It's only their habits that are so different.“ (Konfuzius)

Für eine weitere Zukunft an unseren Hochschulen im europäischen Raum benötigen wir die Entwicklung hin zu gerechteren Hochschulen, die Diversity (inklusive Gender) selbstverständlich als wertorientierte Basis für die Theorie und Praxis verwenden. Inhalte des Diversity und Gender Diskurses sind benannt und zukünftige und nachhaltige Handlungsfelder sind erkannt. Let's do it!

5. Literaturverzeichnis

Bronner, Kerstin (2011): Grenzenlos normal? Aushandlungen von Gender aus handlungspraktischer und biographischer Perspektive. transcript Verlag: Bielefeld.

Flick, Uwe (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hansen, Katrin (2010): "Diversity Politics and Diversity Management in Organizations", in: Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, Ursula Müller (Hrsg.): *Gender Change in Academia: Re-Mapping the Fields of Work, Knowledge, and Politics from a Gender Perspective*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 377-390.

Klammer, Ute (2010): Vielfalt fördern – Diversity Management als Zukunftsaufgaben von Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). *Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010*, Bologna Zentrum Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010, S. 125-135.

Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. 68-81. In: *Feministische Studien I*.

Kottmann, Marcus & Bernd Kriegesmann: Mit FH-INTEGRATIV Talente entfalten- Ein Programm an der FH Gelsenkirchen, in: Dossier „Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration“, Heinrich-Böll-Stiftung 2011, S. 52-58.

Krell, Gertraude (2009a): Gender Marketing: Ideologiekritische Diskursanalyse einer Kuppelproduktion, in: Diaz-Bone, Rainer/Krell, Gertraude (Hg.): *Diskurs und Ökonomie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 203-224.

Krell, Gertraude (2009b): Zum Schluss: Gleichstellungspolitische Impressionen und Impulse, in: Fröse, Marlies W./Szebel-Habig, Astrid (Hg.): *Mixed Leadership: Mit Frauen in die Führung!*, Bern: Haupt: 345-359.

Krell, Gertraude (2010): Gender unter dem Dach Diversity: Eine Auseinandersetzung mit häufig geäußerten Einwänden, in: Hohmann-Dennhardt, Christine/Körner, Marita/Zimmer, Reingard (Hg.): Geschlechtergerechtigkeit. Festschrift für Heide Pfarr, Baden-Baden: Nomos: 147-157.

Krell, Gertraude (2011): Forschungsskizze: Von Frauenförderung zu Diversity – die Großunternehmen des Netzwerks Forum Frauen in der Wirtschaft von Mitte der 1990er Jahre bis 2010, in: Krell, Gertraude/Ortlieb, Renate/Sieben, Barbara (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik, 6. Aufl., Wiesbaden: Gabler: 175-180.

Krell, Gertraude & Sieben, Barbara (2011): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil, in: Krell, Gertraude/Ortlieb, Renate/Sieben, Barbara (Hg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik, 6. Aufl., Wiesbaden: Gabler: 155-174.

Krell, Gertraude/Pantelmann, Heike/Wächter, Hartmut (2006): Diversity(-Dimensionen) und deren Management als Gegenstände der Personalforschung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Krell, Gertraude/Wächter, Hartmut (Hg.): Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung, München/Mering: Rainer Hampp: 25-56.

Krell, Gertraude/Pantelmann, Heike/Riegger, Kristina/Wächter, Hartmut (2009): Vielfalt als Gegenstand der Lehre im Fachgebiet Personal. Ergebnisse einer Befragung im deutschsprachigen Raum, in: WiSt - Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 38. Jg., Heft 4: 166-172.

Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hg.) (2007): Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Lederle, Sabine (2007): Die Einführung von Diversity Management in deutschen Organisationen: Eine neoinstitutionalistische Perspektive, in: Zeitschrift für Personalforschung, 21. Jg., Heft 1: 22-41.

Leicht-Scholten, Carmen & Andrea Wolfram (2010): Neue Wege in der Organisationsentwicklung an Hochschulen: Gender- und Diversity-Management an der RWTH-Aachen, in: Martina Schraudner: Diversity im Innovationssystem, München/Berlin, S. 79-100.

Lombriser, Roman & Abplanalp, Peter A. (1998). *Strategisches Management*. Zürich: Versus Verlag.

Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Projektgruppe GiB (2010): Geschlechterungleichheiten im Betrieb: Arbeit, Entlohnung und Gleichstellung in der Privatwirtschaft, Berlin: edition sigma.

Smykalla, Sandra & Dagmar Vinz (2011): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit, Münster.

Links

- www.che-consult.de/cms/?getObject=749&getLang=de
- www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/ungleich_besser/index.html
- www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/diskriminierungsfreie_hochschule/diskriminierungsfreie_hochschule_node.html
- www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/20110715_Diskriminierungsfreie_Hochschule_ErsterBericht.pdf?__blob=publicationFile
- www.boell.de/bildungskultur/bildungssystem/bildungssystem-dossier-oeffnung-hochschule-chancengleichheit-diversitaet-integration-12053.html

4.2. Grossbritannien: Beyond Diversity, Equality? Diversity Management in UK Tertiary Education (Neşe Çetinkaya, Michael Jeive)

The Challenge of Gender & Diversity: A new approach to equality policy for universities and equality officers?

1. Introduction

1.1 The Development of the Tertiary Sector since 1963 – new institutions and broader access¹⁸¹

The development of diversity concepts in the United Kingdom has been greatly influenced by liberal thinking both in terms of the rights and freedoms of the individual and in the economic liberal conceptualisation of free rational actors making choices within a market system. This conceptualisation privileges the individual and her or his personal freedom from systematic or direct individual discrimination over broader conceptualisations of societal and structural inequality.

In the 1980's and 1990's, under the growing influence of market-focussed approaches across the range of government policies, ethical arguments relating to individual human rights were supplemented by the demands of ever more dominant market forces and the need to attract more entrants into the pool of available workers to ensure labour (over)capacity and apply downward pressure on labour costs. Previously, in the 1970's a combination of pressure from campaigners and campaigning politicians as well as the potential for social unrest had resulted in three key pieces of legislation being passed into law, the Equal Pay Act 1970, the Sex Discrimination Act 1975 and the Race Relations Act 1976, the first two focussing on the position of women and the third on ethnic minorities. However, there was a countervailing tendency amongst employers and employers' associations to oppose policies seen as political or bureaucratic attempts to interfere in their freedom to manage their own businesses as they saw fit. During the 1980s, the growing free-market orthodoxy espoused by the Conservative government was not conducive to further legislative or institutional development of equality policy in the UK. Gibbon (1990)¹⁸² noted "...the preference of Conservative governments since 1979 for voluntaristic and business-led 'solutions' to problems of disadvantage, rather than compulsory state-led ones. This is reflected positively in the ideology of 'active citizenship' and negatively in general government disparagement and undermining of the set of legal and institutional for dealing with disadvantage established by labour governments in the 1960s and 1970s." According to Deakin &

¹⁸¹ Within the UK, there are multiple bodies and ministries responsible for education and specifically tertiary education. This leads to a degree of variations of provision and rules for the four nations of England, Scotland, Wales and Northern Ireland which make up the UK. The authors believe their arguments to be equally true across the UK, but some variation across the four nations is noticeable, and in some cases, the legal basis or specific application of legislation may vary. In particular, it should be noted that the Equality Act 2010 (discussed in some detail below) covers England and Wales, and Scotland with the exception of section 190 and part 15. The Act does not apply in Northern Ireland, with the exception of section 82, subsections 105(3) and (4) and section 199.

¹⁸² Gibbon P. Equal Opportunities Policy and Race Equality Critical Social Policy July 1990 vol. 10 no. 28 5-24

Wilkinson (1991)¹⁸³ “Since 1979 government policy has been aimed at removing obstacles to the effective working of markets in general and the labour market in particular (Department of Employment, 1985)...The economic and social effects of deregulation include a widening of pay inequalities and a lowering of labour standards in large areas of the market.”

One can recognise a clear political project to allow or even promote greater societal inequality especially socio-economic equality in the name of freeing market forces and allowing the “wealth-creators” freedom to pursue their self-interest in the belief that this would improve competitiveness and national wealth. The policy of liberalising the labour market and promoting ever greater competition was however insufficient in itself to ensure the availability of an adequately educated and flexible workforce. There was also a need to attract more entrants into the pool of qualified available workers. By the 1980’s the composition of the national workforce had changed significantly with women and ethnic minorities highly represented especially in manufacturing and blue-collar activities, even if their representation in the management structures was still highly limited. At the same time, the number of students from these groups entering universities and colleges was also rising. It became clear that women and ethnic minorities would make a very significant contribution to the future workforce and their acceptance would be central to building industrial competitiveness in an intensely competitive and globalising economy.

The traditional binary higher education structure had developed to the point that there were two types of degree awarding institution in the UK: traditional universities and polytechnics. The system was not altogether unlike the system in Switzerland today. We can recognise three key steps since the 1960s which have fundamentally changed the landscape of higher education in the UK (Trow 2005¹⁸⁴).

Robbins (1963¹⁸⁵) recommended growth on the principle that “courses of higher education should be available for all those who are qualified by ability and attainment to pursue them and who wish to do so”. His conception of higher education remained that of an institution of intellectual enquiry rather than a supplier of materials for the economy: “It is the essence of higher education that it introduces students to a world of intellectual responsibility and intellectual discovery in which they are to play their part ...” and “Universities have an obligation to preserve and advance knowledge and to serve the intellectual needs of the nation.”

In 1966, Labour Secretary of State Anthony Crosland introduced a binary policy creating a ‘distinctive’ higher education sector within the local authority system. The leading colleges of further education and the new polytechnics were to offer access to part-time as well as full-time students. Courses at levels below the bachelor degree would provide an alternative route into higher education.

During the 1980s, Conservative governments reformulated the Robbins principle. According to a 1987 White Paper¹⁸⁶ courses should be made available ‘to all those who can benefit from them and who wish to do so’. It further argues that “(h)igher education should... serve the economy more effectively...” and “have closer links with industry and commerce and promote enterprise”... “to take

¹⁸³ Deakin S. & Wilkinson F., *Labour law, social security and economic inequality* Camb. J. Econ. (1991) 15 (2): 125-148

¹⁸⁴ Trow, M 2005 “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII.” *International Handbook of Higher Education* Philip Altbach, ed. Kluwer.

¹⁸⁵ Robbins Report 1963 *Higher Education* London HMSO Cmnd 2154

¹⁸⁶ White Paper(1987) *Higher Education: Meeting the Challenge* London HMSO Cmnd 114

account of the country's need for highly qualified manpower" and consider the "needs of the economy so as to achieve the right number and balance of graduates...". The White paper also recognised three routes to access higher education: academic qualifications, vocational qualifications and access courses for adults while also acknowledging the right of institutions to admit people from other routes "if fully satisfied of their capacity to benefit".

The Further and Higher Education Act 1992¹⁸⁷ abolished the binary system with the 35 existing polytechnics becoming full universities able and expected to compete with the traditional universities for students and resources within unified higher education sector or market outside local authority control. In 1997, the incoming Labour government committed to taming the excesses of Thatcherism and its embrace of socio-economic inequality but without questioning the basic reliance on the market as the most efficient mechanism for allocating resources. The new government introduced significant legislation specifically the Human Rights Act 1998, the Race Relations (Amendment) Act (2000) (RR(A)A), the Special Educational Needs and Disability Act 2001, the Employment Equality (Religion or Belief) Regulations 2003, the Employment Equality (Sexual Orientation) Regulations 2003, the Gender Recognition Act (2004), the Disability Discrimination Act 2005, The Employment Equality (Age) Regulations 2006, the Equality Act 2006, the Racial and Religious Hatred Act 2006, and the Gender Equality Duty (2007). These acts not only deepened, but broadened protection for a range of protected groups and culminated in the Equality Act 2010 which aimed to bring together the various individual legislative documents into one comprehensive and simplified act.

As we have seen, the concept of broadening participation and diversity within higher education was closely tied to conceptualisations of economic need seen from an economic liberal perspective requiring each individual to maximise their potential to compete for employment and fill organisational roles (Kandola, Fullerton et al, 1994).¹⁸⁸ Furthermore, the diversity agenda, with its focus on individual rights was palatable across the political spectrum at a time when market driven 'solutions' were becoming accepted by all major parties even if the various political parties' commitment to tempering the excesses and inequalities these 'solutions' might bring remained highly divergent. The words of American academics might just as easily have been heard in large parts of the UK:

*"It was hard to find anyone who liked affirmative action or who was for quotas. On the other hand, it was equally hard to find anyone who was against diversity and inclusion. (Thomas and Gabarro, 1999: 59)*¹⁸⁹

Diversity offered an opportunity to respond to disadvantage at an individual level without considering large-scale positive discrimination activities which recognized structural disadvantage for large groups within society. Responsibility was transferred from society and government to the individual, the employer and the "service provider".

These changes and the determination of the labor government elected in 1997 to further broaden participation in higher education and develop an increasingly skilled workforce led to a massive increase in student numbers from the late 1980s onwards.

¹⁸⁷ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents>

¹⁸⁸ Kandola, R. S., J. Fullerton and Institute of Personnel and Development (1994), *Managing the mosaic: Diversity in action*, London: Institute of Personnel and Development

¹⁸⁹ Thomas, D. A and Gabarro, J. J (1999), *Breaking through: The making of minority executives in corporate America*, Boston, Harvard Business School Press.

Figure 1: Age Participation Index (API) by Gender, 1972-2000, and Higher Education Initial Participation Rate for 17-20 year olds (HEIPR20) for English domiciled first time participants in Higher Education courses at UK Higher Education Institutions and English, Welsh and Scottish Further Education Colleges, 1999/00 to 2005/06

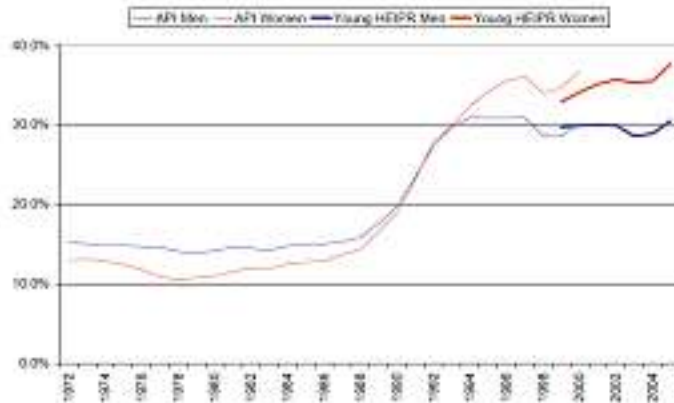


Figure 1 Age participation Index by Gender 1972 - 2000¹⁹⁰

If we are to consider the composition of the contemporary student population in the UK, we can see a diverse group of UK domiciled students with women and ethnic minorities represented in large numbers and proportionally represented in higher numbers than white males.

Representation of ethnic minorities and women is uneven across the academic spectrum, in 2009-10 “the proportion of female students was heavily subject-dependent, with wide divergence from the overall figure of 56.6%. Subject areas with a high proportion of females included subjects allied to medicine (80.6%), veterinary science (76.6%), education (75.4%) and languages (67.1%).

Figure 14: Gender gaps in HE participation by age 19, by detailed ethnicity - English-domiciled young people not in independent schools in Year 11

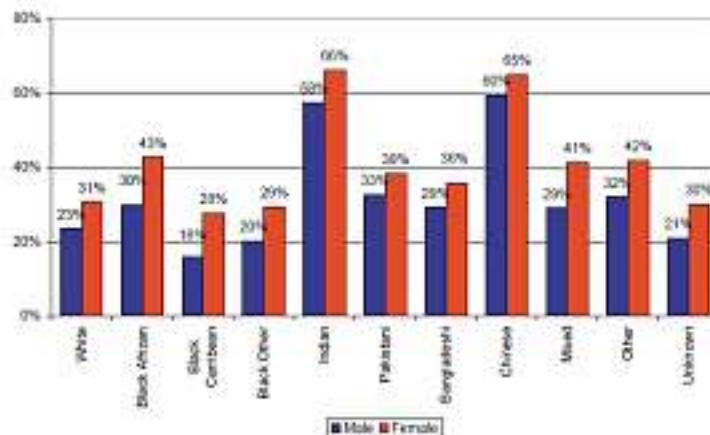


Figure 2: Gender gaps in HE participation¹⁹¹

¹⁹⁰ Broecke and Hamed 2008

¹⁹¹ Broecke and Hamed 2008.

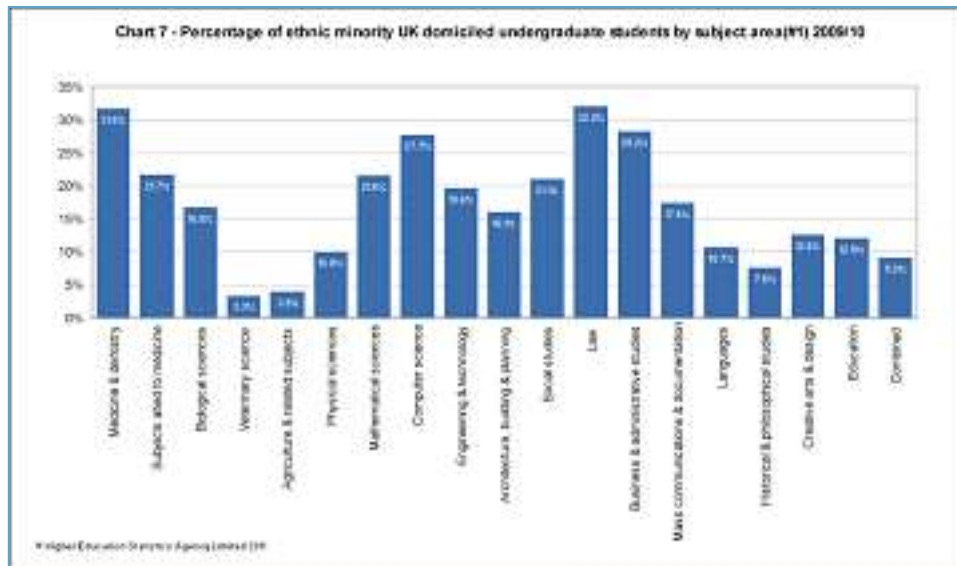


Figure 3: Percentage Ethnic Minority UK domiciled students by subject area¹⁹²

Subject areas with a high proportion of females included subjects allied to medicine (80.6%), veterinary science (76.6%), education (75.4%) and languages (67.1%). Subject areas with a low proportion of females included architecture, building & planning (31.0%), computer science (18.3%) and engineering & technology (16.3%) while ethnic minorities are very highly represented in many “professional” disciplines.

¹⁹² <http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/view/1974/278/>

Table D - Undergraduate students by level of study, mode of study, gender and domicile 2009/10

	United Kingdom	Other European Union countries	Other EEA countries	Other Europe	Africa	Asia	Australia	Middle East	North America	South America	Non-European-Union unknown	Non-United Kingdom sub-total	Total	Percentage by gender
First degree														
Full-time														
Female	578110	33945	1560	2280	4875	29955	255	2105	4360	335	60	79725	657835	54.4%
Male	470235	28895	935	2125	6415	32780	250	5895	2885	290	85	80555	550785	45.6%
Full-time total(#2)	1048345	62840	2490	4405	11290	62735	505	8000	7240	620	150	160280	1208625	
Percentage by domicile	86.7%	5.2%	0.2%	0.4%	0.9%	5.2%	0.0%	0.7%	0.6%	0.1%	0.0%	13.3%	100.0%	
Part-time														
Female	120755	1675	20	75	455	1660	40	100	305	10	5	4350	125105	58.8%
Male	82915	1420	15	85	575	2350	25	205	145	15	10	4845	87760	41.2%
Part-time total(#2)	203665	3100	30	160	1035	4010	65	310	450	25	15	9200	212865	
Percentage by domicile	95.7%	1.5%	0.0%	0.1%	0.5%	1.9%	0.0%	0.1%	0.2%	0.0%	0.0%	4.3%	100.0%	
First degree total(#2)	1252015	65940	2525	4560	12325	66745	575	8310	7690	650	160	169475	1421490	
Percentage by domicile	88.1%	4.6%	0.2%	0.3%	0.9%	4.7%	0.0%	0.6%	0.5%	0.0%	0.0%	11.9%	100.0%	
Other undergraduate														
Full-time														
Female	73020	1775	25	185	465	2975	45	295	465	30	5	6270	79290	63.3%
Male	39500	1470	10	160	740	2930	25	930	190	20	10	6485	45985	36.7%
Full-time total(#2)	112520	3245	35	345	1205	5905	70	1225	655	50	20	12755	125275	
Percentage by domicile	89.8%	2.6%	0.0%	0.3%	1.0%	4.7%	0.1%	1.0%	0.5%	0.0%	0.0%	10.2%	100.0%	
Part-time														
Female	229280	4340	35	285	695	3075	225	305	1270	90	35	10360	239635	65.1%
Male	119495	3945	25	170	780	2490	100	570	650	70	20	8815	128310	34.9%
Part-time total(#2)	348775	8285	60	455	1475	5565	325	875	1920	155	55	19175	367945	
Percentage by domicile	94.8%	2.3%	0.0%	0.1%	0.4%	1.5%	0.1%	0.2%	0.5%	0.0%	0.0%	5.2%	100.0%	
Other undergraduate total(#2)	461295	11525	95	805	2685	11470	390	2100	2575	210	75	31930	493225	
Percentage by domicile	93.5%	2.3%	0.0%	0.2%	0.5%	2.3%	0.1%	0.4%	0.5%	0.0%	0.0%	6.5%	100.0%	
All undergraduate														
Full-time														
Female	651130	35715	1580	2465	5345	32930	300	2400	4825	365	70	85995	737125	55.3%
Male	509735	30365	945	2285	7155	35710	275	6830	3070	310	100	87040	596775	44.7%
Full-time total(#2)	1160865	66080	2525	4750	12495	68640	575	9225	7895	675	165	173035	1333900	
Percentage by domicile	87.0%	5.0%	0.2%	0.4%	0.9%	5.1%	0.0%	0.7%	0.6%	0.1%	0.0%	13.0%	100.0%	
Part-time														
Female	350035	6020	55	360	1155	4730	265	405	1575	100	40	14710	364740	62.8%
Male	202405	5365	40	255	1355	4845	120	775	795	85	30	13665	216070	37.2%
Part-time total(#2)	552440	11385	90	615	2510	9575	390	1185	2370	180	70	28370	580810	
Percentage by domicile	95.1%	2.0%	0.0%	0.1%	0.4%	1.6%	0.1%	0.2%	0.4%	0.0%	0.0%	4.9%	100.0%	
All undergraduate total(#2)	1713305	77465	2620	5365	15005	78215	965	10410	10270	855	235	201405	1914710	
Percentage by domicile	89.5%	4.0%	0.1%	0.3%	0.8%	4.1%	0.1%	0.5%	0.5%	0.0%	0.0%	10.5%	100.0%	

In this table 0, 1, 2 are rounded to 0. All other numbers are rounded up or down to the nearest multiple of 5. Percentages are not subject to rounding.
see relevant footnote in Notes to tables.

© Higher Education Statistics Agency Limited 2011

Table 1 Students by mode, gender, level and domicile¹⁹³

The situation amongst university staff and particularly higher ranking academic staff is somewhat less diverse with white males from the higher socio-economic classes still predominant in many institutions. Of 15320 professors, only 2905 are women and only 13.1% of full-time academic staff describe themselves as being from ethnic minorities.¹⁹⁴

¹⁹³ <http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/view/1897/239/>

¹⁹⁴ <http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/view/1897/239/>

Table F - All staff by contract, activity group, mode of employment and ethnicity 2009/10

	Known ethnicity	Percentage of total staff with known ethnicity status	Ethnic minority staff	Ethnic minority staff as a percentage of staff of known	Total
Staff (excluding atypical)					
Academic staff					
Full-time	109095	92.5%	14320	13.1%	117930
Part-time	55845	87.7%	5500	9.9%	63665
Academic staff total	164940	90.8%	19820	12.0%	181595
Managerial, professional and technical staff					
Full-time	67360	94.3%	5785	8.6%	71430
Part-time	16365	92.1%	1195	7.3%	17765
Managerial, professional and technical staff total	83720	93.9%	6985	8.3%	89195
Clerical staff					
Full-time	41875	94.9%	4020	9.6%	44135
Part-time	27380	92.8%	3340	12.2%	29500
Clerical staff total	69255	94.1%	7360	10.6%	73630
Manual staff					
Full-time	18720	91.4%	1485	7.9%	20475
Part-time	20260	89.9%	3050	15.1%	22535
Manual staff total	38980	90.6%	4535	11.6%	43005
Non-academic staff					
Full-time	127950	94.1%	11290	8.8%	136040
Part-time	64005	91.7%	7590	11.9%	69795
Non-academic staff total	191955	93.3%	18880	9.8%	205835
Staff (excluding atypical) total	356895	92.1%	38700	10.8%	387430
Atypical staff					
Academic	49375	64.1%	7090	14.4%	77080
Non-academic					
Managerial, professional & technical staff	22740	64.7%	4005	17.6%	35135
Clerical staff	35375	68.2%	8115	22.9%	51895
Manual staff	14280	75.0%	2935	20.6%	19045
Non-academic total	72400	68.3%	15055	20.8%	106075
Atypical staff total	121775	66.5%	22145	18.2%	183155

In this table 0, 1, 2 are rounded to 0. All other numbers are rounded up or down to the nearest multiple of 5. Percentages are not subject to rounding.

© Higher Education Statistics Agency Limited 2011

Table 2: Staff by contract, activity, mode of employment and ethnicity.¹⁹⁵

The policies of successive governments from the 1990's to 2010 have resulted in a significant expansion of the higher education sector and broadening of access to women, ethnic minorities, previously excluded socio-economic groups and students with disabilities¹⁹⁶. Whether policies were “forged in the white heat of technology”¹⁹⁷ to develop a more technically skilled workforce to face the growing challenges of the 1960's; were part of the extension of market “solutions” based on efficient market theories (1992-1997); or a combination of both of these drives with the added ingredient of a belief in education as enabler and promoter of greater social justice through equality of opportunity (1997-2010), the net result has been a radical change in the composition of the student population between 1966 and 2010. This population has deepened and broadened opening opportunity to groups previously underrepresented in higher education. The expansion in university provision; broadening of the range of courses available; opening of entry qualifications to enable non-traditional entry routes; and, expan-

¹⁹⁵ <http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/view/1897/239/>

¹⁹⁶ According to HESA, 8.4% of all students enrolled in higher education reported a disability in 2009/10

<http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/view/1897/239/>

¹⁹⁷ Prime Minister Harold Wilson in a 1963 speech to the Labour Party Conference http://www.youtube.com/watch?v=K6SK34_-ssQ

sion of part time and flexible learning have contributed to the number and range of those who see a university education as a natural ambition. University education is seen not only as a necessary basis for a sound economy by government and business interests, but also as a right by applicants and their families. It is almost unthinkable today that any serious mainstream politician would dare to question equality of access for women, ethnic minorities, previously excluded socio-economic groups and students with disabilities. Even those who do criticise the expansion in the number of university students do not argue for a return to a predominantly white upper and middle class student population. Diversity in education may have been inspired by economic liberal free-market goals, but its attainment has had significant societal impact.

1.2 The Legal Framework

Domestic discrimination law has developed over more than 40 years since the first Race Relations Act in 1965. Subsequently, other personal characteristics besides race have been protected from discrimination and similar conduct, sometimes as a result of domestic initiatives and sometimes through implementing European Directives.

Diversity and equality policy in the UK has long considered multiple strands including gender (formal electoral emancipation for women in 1918 and 1921), race, and later disability, religion and sexual orientation. Social class appears to be more often considered in areas of policy rather than legislation. Although the Equality Act 2010 was designed with social class as a factor, it is currently unclear to what degree the current UK government will implement the legislation and where responsibility for implementation will lie.

History of Legislation

• Equal Pay Act 1970	Gender / women & men
• Sex Discrimination Act 1975	Gender / women & men
• Race Relations Act 1976	Race
• Disability Discrimination Act 1995	Disability
• Human Rights Act 1998	Multiple (integration of EU legislation)
• Race Relations (Amendment) Act (2000) (RR(A)A)	Race
• Special Educational Needs and Disability Act 2001	Disability
• Employment Equality (Religion or Belief) Regulations 2003	Religion / Belief
• Employment Equality (Sexual Orientation) Regulations 2003	Sexual Orientation
• Gender Recognition Act (2004)	Gender / transsexuality
• Disability Discrimination Act 2005	Disability
• The Employment Equality (Age) Regulations 2006	Age
• Equality Act 2006	Multiple (consolidating legislation)
• Racial and Religious Hatred Act 2006	Race / religion
• Gender Equality Duty (2007)	Gender / women & men

Since the Race Relations Act (1976)¹⁹⁸, legislation has recognised three important principles relating to discrimination: firstly, the principle of direct and indirect discrimination; secondly the founding of statutory bodies to support implementation and aid those claiming discrimination; and, thirdly a modification of the “burden of proof”.

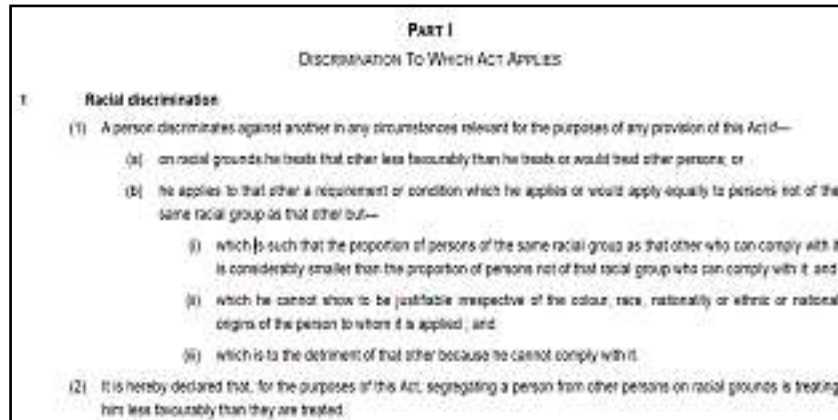
Direct discrimination happens when an employer treats an employee less favourably than someone else because of one of the above reasons. **Indirect discrimination** is when a working condition or rule disadvantages one group of people more than another.

Indirect discrimination is unlawful, whether or not it is done on purpose¹⁹⁹.

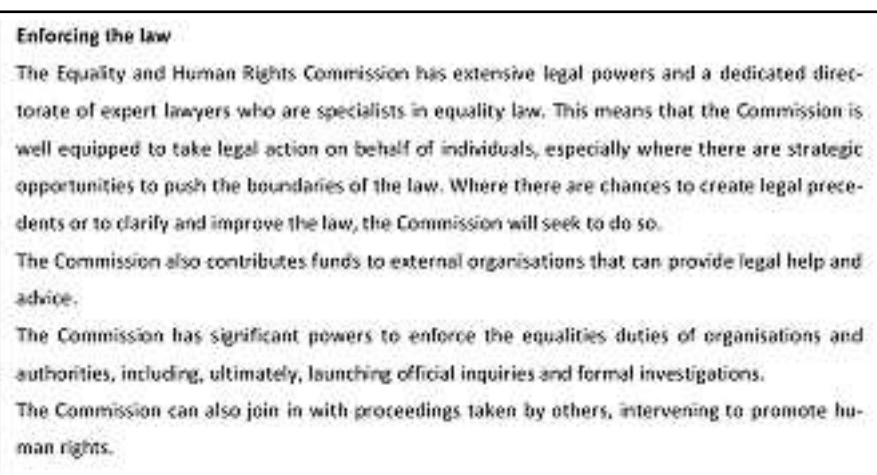
The Commission for Racial Equality, created by the Race Relations Act (1976) offered legal advice and assistance to people who think they have been discriminated against. It had powers under the Act to investigate companies or organisations where there is evidence of possible discrimination, and require them to make changes to their policies and practices. It could also take legal action against companies or organisations in certain specific circumstances. Fundamentally, the Act introduced a statutory body with a responsible to uphold the Act, and support complainants. Its responsibilities have now been incorporated into The Equality and Human Rights Commission (see box 5 for the new remit²⁰⁰).

Burden of Proof: When a complainant presents facts that can be concluded to show an offence has taken place, the complaint should be upheld unless the respondent can prove that they did not commit the act.

201



4 Extract from Race Relations Act (1976)



5 Extract from Equality and Human Rights Commission mission statement

¹⁹⁸ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1976/74/enacted>

¹⁹⁹ http://www.direct.gov.uk/en/Employment/ResolvingWorkplaceDisputes/DiscriminationAtWork/DG_10026557

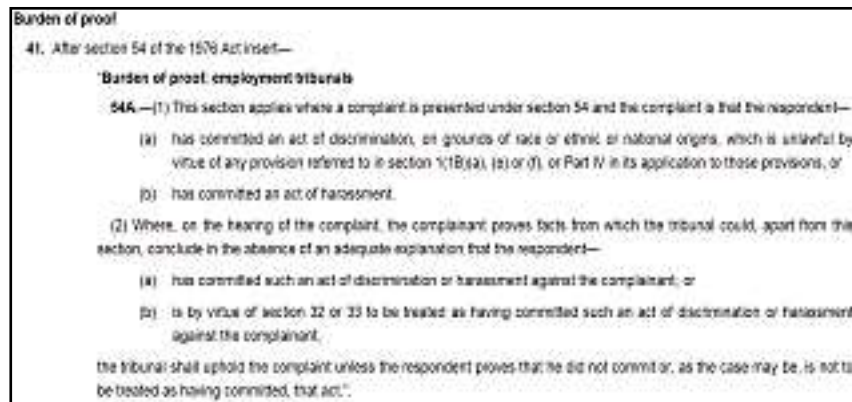
²⁰⁰ <http://www.equalityhumanrights.com/about-us/vision-and-mission/>

²⁰¹ “(2)If there are facts from which the court could decide, in the absence of any other explanation, that a person (A) contravened the provision concerned, the court must hold that the contravention occurred.

(3)But subsection (2) does not apply if A shows that A did not contravene the provision“

Equality Act 2010 c. 15 Part 9 Chapter 5 Section 136 <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/section/136>

In addition, several main European Directives affecting domestic discrimination legislation are relevant: Council Directive 2000/43/EC implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin; Council Directive 2000/78/EC establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation; Council Directive 2004/113/EC implementing the principle of equal treatment between men and women in the access to and supply of goods and services; European Parliament and Council Directive 2006/54/EC on the implementation of the principle of equal opportunities and equal treatment of men and women in matters of employment and occupation (recast). Also relevant in this context is Article 157 of the Treaty on the Functioning of the European Union. In addition, in July 2008 the European Commission published a new draft Directive (Proposal for a Council Directive on implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of religion or belief, disability, age or sexual orientation²⁰²) which would prohibit in access to goods and services, housing, education, social protection, social security and social advantage. At the time of writing, this Directive is still under negotiation.



6 Extract from Race Relations Act (1976)

The various individual acts were integrated into the **Equality Act 2010**²⁰³ which came into force on 1 October 2010. The Act has two main purposes – to harmonise discrimination law, and to strengthen the law to support progress on equality.²⁰⁴

The Equality acts sets out eight “protected characteristics”:

The Equality acts sets out eight “protected characteristics”:

- age;
- disability;
- gender reassignment;
- marriage and civil partnership;
- pregnancy and maternity;
- race;
- religion or belief;
- sex;
- sexual orientation

The election of the Coalition (Conservative/Liberal) government in 2010 during the act’s implementation and clarification phases meant that a number of elements of the legislation could be modified or scrapped. While both the Conservatives and the Lib-Dems have stated they are in favour of the Act,

²⁰² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008PC0426:EN:NOT>

²⁰³ Equality Act 2010 (http://www.equalities.gov.uk/equality_act_2010.aspx)

²⁰⁴ Equality Act 2010, Chapter 15, Explanatory Notes <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/notes>

especially in so far as it is a technical, "harmonising" provision bringing together statutes and regulations going back to 1970, there is some doubt as to their commitment to various specific provisions.

"One of the key priorities of the Coalition Government is to support economic recovery and remove unnecessary burdens on business. The Equality Act 2010 is a major simplification of discrimination legislation that makes the law easier to understand and comply with and delivers significant benefits for business, public bodies and individuals."²⁰⁵

The Coalition Government has already scrapped the requirements for public sector duty regarding socio-economic inequalities; gender pay gap information; and combined discrimination: dual characteristics. In a speech rejecting the public sector duty regarding socio-economic inequalities, Home Secretary Theresa May stated:

"Government can act as a leader, a convenor and an advocate for change. But on its own it will only ever make limited progress. We need to work with people, communities and businesses to empower them to enact change... The National Audit Office recently estimated that the overall cost to the economy from the failure to fully use the talents of ethnic minorities could be nearly seven billion pounds. Better use of women's skills could be worth fifteen to twenty three billion pounds each year. We can no longer afford to keep missing out on the economic benefits that greater equality could bring... You can't make people's lives better by simply passing a law saying that they should be made better. That was as ridiculous as it was simplistic and that is why I am announcing today that we are scrapping the socio-economic duty for good... we need to move beyond defining people simply by their membership of a particular group. People are individuals."²⁰⁶

In addition, the minister argues that society should focus on fairness rather than equality, a moral rather than a legally enforceable category. A fundamental change in attitude and philosophy towards the role of government in bringing about greater social equality is taking place. When a Home Secretary, or to use the full title *Home Secretary and Minister for Women and Equalities*, states "in recent years, equality has become a dirty word because it meant something different. It came to be associated with the worst forms of pointless political correctness and social engineering."^{207 208} While as we argue above, it is currently virtually unthinkable that the government will actually dismantle the framework of equality legislation and specifically the Equality Act 2010, the pronouncements of senior ministers makes it clear that further significant extension is currently unlikely. The regular Conservative attacks on the Human Rights Act may be instructive. Despite impassioned arguments for repeal amongst the Conservative press and in senior Conservative politicians' speeches to party audiences,

"if the Human Rights Act was repealed it would not make the faintest difference to anything because all the Act requires ... is already an obligation of membership of the Council of Europe, by whose European Convention on Human Rights (with its European Court of Human Rights) Britain remain bound.

²⁰⁵ <http://www.homeoffice.gov.uk/equalities/equality-act/commencement/>

²⁰⁶ <http://www.homeoffice.gov.uk/media-centre/speeches/equality-vision>

²⁰⁷ <http://www.homeoffice.gov.uk/media-centre/speeches/equality-vision>

²⁰⁸ For one of many discussions of this speech, see <http://www.sopoly.com/theresa-may-scraps-equality-in-the-name-of-fairness/>

*...even if the Convention did not exist, the probability is that the UK courts would themselves simply draw on a developing tradition of local human rights to impose exactly the same kinds of things on government that the Act allows for today. Indeed without the Act's explicit guarantee of parliamentary sovereignty, the courts might be emboldened to go further than they are allowed under the current legislation and actually strike down acts of parliament.*²⁰⁹

In terms of diversity and equality, a legal framework is in place which protects the rights of individuals; enables governmental bodies such as the Equality and Human Rights Commission to oversee application of legislation, actively engage in promoting equality and bring legal action to bear of infringements are apparent; and through modifications to the burden of proof, offer greater protection to those discriminated against. The Equality Act 2010 specifically enshrines the concepts of direct and indirect discrimination, adds associative discrimination, discrimination by perception, harassment and victimisation²¹⁰; defines eight protected characteristics and sets out a broad range of positive and negative duties and their areas of application.

The Equality Act: Specific Duties and Responsibilities of Higher Education

In addition to all those responsibilities the University has as an employer²¹¹, there are also specific requirements and responsibilities for the university as an education provider.

The Equality Duty²¹²

The equality duty consists of a general duty, with three main aims (set out in section 149 of the Equality Act 2010); and specific duties (set out in the secondary legislation that accompanies the Act). The specific duties are intended to assist public bodies to meet the general duty.

The equality duty covers the following protected characteristics that are recognised within the Equality Act:

- age
- disability
- gender reassignment
- pregnancy and maternity

²⁰⁹ Professor Conor Gearty, Director of Centre for the Study of Human Rights at the London School of Economics and Political Science <http://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/2011/10/04/tory-conference/>

²¹⁰ The forms of discrimination covered by the Equality Act 2010 may be summarised as follows:

Direct discrimination – where someone is treated less favourably than another person because of a protected characteristic.

Associative discrimination - this is direct discrimination against someone because they are associated with another person who possesses a protected characteristic.

Discrimination by perception - this is direct discrimination against someone because others think that they possess a particular protected characteristic. They do not necessarily have to possess the characteristic, just be perceived to.

Indirect discrimination - this can occur when you have a rule or policy that applies to everyone but disadvantages a person with a particular protected characteristic.

Harassment - this is behaviour that is deemed offensive by the recipient. Employees can now complain of the behaviour they find offensive even if it is not directed at them.

Harassment by a third party - employers are potentially liable for the harassment of their staff or customers by people they don't themselves employ, i.e. a contractor.

Victimisation - this occurs when someone is treated badly because they have made or supported a complaint or grievance under this legislation.

http://www.fpb.org/hottips/601/The_Equality_Act_2010_protected_characteristics_and_types_of_discrimination.htm

²¹¹ <http://www.equalityhumanrights.com/advice-and-guidance/new-equality-act-guidance/equality-act-guidance-downloads/>

²¹² This entire section is reproduced from ECU Equality Challenge Unit *The public sector equality duty: specific duties for England* <http://www.ecu.ac.uk/publications/public-sector-equality-duty-specific-duties-for-england>

- race – this includes ethnic or national origin, colour or nationality
- religion or belief – this includes lack of belief
- sex
- sexual orientation

It also applies to marriage and civil partnership, but only in respect of the requirement to have due regard to the need to eliminate unlawful discrimination in employment.

The Equality and Human Rights Commission (EHRC) is responsible for assessing compliance with and enforcing the equality duty. It has powers to issue compliance notices to HEIs that fail to comply with the duty and can apply to the courts for an order requiring compliance. The general duty (see below) can also be enforced by judicial review. This can be sought by the EHRC or any individual or group of people with sufficient interest.

General duty

The general duty has three aims.

It requires HEIs to have due regard to the need to:

- eliminate unlawful discrimination, harassment and victimisation and other conduct prohibited by the Equality Act 2010
- advance equality of opportunity between people from different groups. This involves considering the need to:
 - remove or minimise disadvantages suffered by people due to their protected characteristics
 - meet the needs of people with protected characteristics
 - encourage people with protected characteristics to participate in public life or in other activities where their participation is low
- foster good relations between people from different groups. This involves tackling prejudice and promoting understanding between people from different groups

In order to demonstrate due regard, institutions must consider the three aims of the general duty when making decisions as employers and education and service providers; for example, when:

- developing, evaluating and reviewing policies
- designing, delivering and evaluating services, including education provisions
- commissioning and procuring services from others

To comply with the general duty, institutions may treat some people more favourably than others, as far as this is allowed by UK and European anti-discrimination law. The general duty also explicitly recognises that disabled people's requirements may be different from those of non-disabled people. HEIs are required to take account of disabled people's impairments and must make reasonable adjustments for disabled people.

Specific duties

There are three specific duties:

- publication of information
- equality objectives
- manner of publication

The government intends to conduct a review of the specific duties after two years to check that they are delivering the transparency and accountability that they aim to achieve.

The specific duties can be found at:

www.legislation.gov.uk/uksi/2011/2260/pdfs/uksi_20112260_en.pdf.

Publication of information

HEIs must publish, no later than 31 January 2012, information to demonstrate its compliance with the equality duty. Subsequently, information must be published at intervals no greater than one year from the last publication.

The information must include information relating to people who share a relevant protected characteristic who are employees (if the HEI has 150 employees or more) and other people affected by policies and practices. This will include students, alumni and service users, for example.

The duties of the institution apply to all protected characteristics (with the partial exception of marriage and civil partnership in the case of universities) across a range of fields including:

Admissions ²¹³

(1) The responsible body of an institution to which this section applies must not discriminate against a person—

- (a) in the arrangements it makes for deciding who is offered admission as a student;
- (b) as to the terms on which it offers to admit the person as a student;
- (c) by not admitting the person as a student.

(2) The responsible body of such an institution must not discriminate against a student—

- (a) in the way it provides education for the student;
- (b) in the way it affords the student access to a benefit, facility or service;
- (c) by not providing education for the student;
- (d) by not affording the student access to a benefit, facility or service;
- (e) by excluding the student;
- (f) by subjecting the student to any other detriment.

(3) The responsible body of such an institution must not discriminate against a disabled person—

- (a) in the arrangements it makes for deciding upon whom to confer a qualification;
- (b) as to the terms on which it is prepared to confer a qualification on the person;
- (c) by not conferring a qualification on the person;
- (d) by withdrawing a qualification from the person or varying the terms on which the person holds it.

(4) Subsection (3) applies only to disability discrimination.

(5) The responsible body of such an institution must not harass—

- (a) a student;
- (b) a person who has applied for admission as a student;
- (c) a disabled person who holds or has applied for a qualification conferred by the institution.

²¹³ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/part/6/chapter/2>

- (6) The responsible body of such an institution must not victimise a person—
- (a) in the arrangements it makes for deciding who is offered admission as a student;
 - (b) as to the terms on which it offers to admit the person as a student;
 - (c) by not admitting the person as a student.
- (7) The responsible body of such an institution must not victimise a student—
- (a) in the way it provides education for the student;
 - (b) in the way it affords the student access to a benefit, facility or service;
 - (c) by not providing education for the student;
 - (d) by not affording the student access to a benefit, facility or service;
 - (e) by excluding the student;(f)by subjecting the student to any other detriment.
- (8) The responsible body of such an institution must not victimise a disabled person—
- (a) in the arrangements it makes for deciding upon whom to confer a qualification;
 - (b) as to the terms on which it is prepared to confer a qualification on the person;
 - (c) by not conferring a qualification on the person;
 - (d) by withdrawing a qualification from the person or varying the terms on which the person holds it.
- (9) A duty to make reasonable adjustments applies to the responsible body of such an institution.

Further and higher education courses²¹⁴

- (1) The responsible body in relation to a course to which this section applies must not discriminate against a person—
- (a) in the arrangements it makes for deciding who is enrolled on the course;
 - (b) as to the terms on which it offers to enrol the person on the course;
 - (c) by not accepting the person's application for enrolment.
- (2) The responsible body in relation to such a course must not discriminate against a person who is enrolled on the course in the services it provides or offers to provide.
- (3) The responsible body in relation to such a course must not harass a person who—
- (a) seeks enrolment on the course;
 - (b) is enrolled on the course;(c)is a user of services provided by the body in relation to the course.
- (4) The responsible body in relation to such a course must not victimise a person—
- (a) in the arrangements it makes for deciding who is enrolled on the course;
 - (b) as to the terms on which it offers to enrol the person on the course;
 - (c) by not accepting the person's application for enrolment.
- (5) The responsible body in relation to such a course must not victimise a person who is enrolled on the course in the services it provides or offers to provide.
- (6) A duty to make reasonable adjustments applies to the responsible body.

²¹⁴ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/part/6/chapter/2>

Recreational or training facilities²¹⁵

- (1) The responsible body in relation to facilities to which this section applies must not discriminate against a person—
 - (a) in the arrangements it makes for deciding who is provided with the facilities;
 - (b) as to the terms on which it offers to provide the facilities to the person;
 - (c) by not accepting the person's application for provision of the facilities.
- (2) The responsible body in relation to such facilities must not discriminate against a person who is provided with the facilities in the services it provides or offers to provide.
- (3) The responsible body in relation to such facilities must not harass a person who—
 - (a) seeks to have the facilities provided;
 - (b) is provided with the facilities;
 - (c) is a user of services provided by the body in relation to the facilities.
- (4) The responsible body in relation to such facilities must not victimise a person—
 - (a) in the arrangements it makes for deciding who is provided with the facilities;
 - (b) as to the terms on which it offers to provide the facilities to the person;
 - (c) by not accepting the person's application for provision of the facilities.

What is not covered?

Content of the curriculum

These obligations do not apply to anything done in connection with the content of the curriculum. This means that you are not restricted in the range of issues, ideas and materials you use in your syllabus and will have the academic freedom to expose students to a range of thoughts and ideas, however controversial. Even if the content of the curriculum causes offence to students with certain protected characteristics, this will not make it unlawful unless it is delivered in a way which results in harassment or subjects students to discrimination or other detriment.

Curriculum design

Although the actual content of courses is not subject to the discrimination provisions, ***you must ensure that your courses are taught in a way that will not subject students to discrimination²¹⁶***. The way in which the curriculum is taught is crucial to challenging stereotypes and addressing inequality, for example through positive representations of under-represented groups.

²¹⁵ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/part/6/chapter/2>

²¹⁶ Emphasis added.

Protected characteristic									
Issue covered by the Equality Act	Age	Disability	Gender reassignment	Marriage and civil partnership	Pregnancy and maternity	Race	Religion or belief	Sex	Sexual orientation
Discrimination in employment	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes
Discrimination in provision of services	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes
Discrimination in the delivery of higher education	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes
The general statutory duty to promote equality	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes
The work of general qualifications bodies	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	yes	yes
Positive action provisions of the act	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes
Dual discrimination	yes	yes	yes	no	no	yes	yes	yes	yes
Discrimination or harassment linked to perceived characteristic	yes	yes	yes	no	no	yes	yes	yes	yes
Discrimination or harassment by association	yes	yes	yes	no	no	yes	yes	yes	yes
Duty to make adjustments for disabled people	n/a	yes	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Table 3: Table of protected characteristics and the issues that they are covered by in the Equality Act 2010^{217 218 219}

The legislation is broad in scope and requires institutions to develop plans, implement them, collect data and report on a regular basis. A range of supervisory and support institutions are responsible for coordination and monitoring.

²¹⁷ ECU Equality Challenge Unit *Equality Act 2010: implications for higher education institutions* (revised November 2010) <http://www.ecu.ac.uk/publications/files/equality-act-2010-briefing.doc/view>

²¹⁸ **Notes to the table:**

The Act only prohibits discrimination against disabled people. Therefore, it is not unlawful to discriminate in favour of a disabled person.

The Act covers direct and indirect discrimination on grounds of marriage and civil partnership, but not harassment, see subsection 26(5). It is also important to note that the Act only protects those who are married or in a civil partnership from discrimination, see subsection 13(4).

Sections 17 and 18 of the Act protect women from discrimination arising as a result of pregnancy and maternity, but not indirect discrimination or harassment, see subsections 19(3) and 26(5). There is no protection because of association or perception.

On grounds of sexual orientation and religion or belief, the Act prohibits direct and indirect discrimination in the provision of services, but it does not prohibit harassment, see subsection 29(8).

For people over 18.

²¹⁹ "In his budget statement to parliament on 23 March 2011, the Chancellor announced that the dual discrimination and third-party harassment provisions of the Equality Act 2010 are to be scrapped as being too 'costly'. The dual discrimination rules were singled out as an example of '£350 million worth of specific regulations' that are to go." <http://www.bathspa.ac.uk/services/hr/hr-newslink/2011/equality-act-provisions-cancelled.asp>

The Institutions

Equality and Human Rights Commission EHRC

The Equality and Human Rights Commission is charged by law with a vital mandate: to protect individuals against discrimination, to enforce the laws on equality and to promote fairness and human rights for everyone. The Equality and Human Rights Commission is the independent advocate for equality, human rights and good relations in Britain. The commission was established as a statutory body under the Equality Act 2006, their sponsor government department is the Government Equalities Office. They make sure that public authorities are fulfilling their legal duties (see <http://www.equalityhumanrights.com>).

The exact future role and scope of the EHRC is currently being considered by the new government. It is clear its remit will be tightened.

The Equality Challenge Unit ECU

Equality Challenge Unit (ECU) is the higher education equality body, promoting equality and diversity in higher education. ECU supports the higher education sector to realize the potential of all staff and students, whatever their age, disability, gender identity, marital or civil partnership status, pregnancy or maternity, race, religion or belief, sex or sexual orientation, to the benefit of those individuals, higher education institutions and society.

ECU was established in 2001 to promote equality for staff employed in the higher education sector. Its role was expanded in 2006 to cover equality and diversity issues for all students. They work in partnership with HEIs and sector organisations, undertaking projects and research and providing practical support and guidance. On the homepage there is plenty of information on projects, publications, inclusive practices, practitioners' networks as well as events and conferences (see <http://www.ecu.ac.uk/>).

HEFCE: The Higher Education Funding Council for England²²⁰

The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) distributes public money for teaching and research to universities and colleges. In doing so, it aims to promote high quality education and research, within a financially healthy sector. The Council also plays a key role in ensuring accountability and promoting good practice.

HEFCE is committed to promoting equality and diversity within the staff and student bodies in higher education (HE). They aim to ensure that by 2010-11 the HE workforce will have increased proportions of female staff, disabled staff and staff from minority ethnic groups in senior positions.

Their equality scheme explains how they meet their statutory duties to promote race, disability and gender equality, and our commitment to equality and diversity is supported by work in the following areas:

- Equal opportunities research programme
- Equal opportunities monitoring
- Publications on equality and diversity

²²⁰ The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) distributes public money to universities and colleges in England that provide higher education. Most of this goes to the 130 universities and higher education colleges in England. Some HEFCE funds support higher education courses in 124 directly-funded further education colleges, but the main funding body for further education is the Young People's Learning Agency. Grants for universities and colleges in Scotland, Wales and Northern Ireland are allocated by their own funding bodies. (<http://www.hefce.ac.uk/aboutus/history/> (accessed 13.1.2011))

The HEFCE have funded a major programme of research into all aspects of equal opportunities for staff working in higher education (HE). The programme consisted of seven projects, all using different methodologies to examine various aspects of the HE employment experience.

The projects were wide-ranging and much of the research was done within higher education institutions. The programme's aims were to:

- take a holistic approach to equal opportunities research
- lead to interventions in HE employment that measurably improve equality of opportunity and fairness for all HE staff at all levels
- systematically identify and analyse the effects of institutional and personal behaviours on equal opportunities for staff working in HE.

A summary of the key findings and recommendations was published in April 2005. The full reports are available:

- Statistics for equal opportunities in higher education (Project 1)
- Non-disclosure and hidden discrimination in higher education (Project 2)
- Negotiating equity in HEIs (Project 3)
- Cross-sectoral study (Project 4)
- Cross-national equality and diversity (Project 5)
- National survey of equal opportunities practices (Project 6)

See www.hefce.ac.uk/ for more general information and www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_19/ for key findings and recommendations of the research programme.

Government Equality Office

GEO is a small policy Department employing just over 100 staff, which has responsibility within Government for equality strategy and legislation. GEO takes the lead on issues relating to women, sexual orientation and transgender equality matters (see <http://www.equalities.gov.uk/>).

1.3 Methodology & Cases

The universities discussed below were selected because of experience in diversity management. In most cases the university also focuses research effort on questions of diversity. However, as a result of the changes in legislation, almost all UK universities have had to develop competences in this area. Within a project of this size and scope it would have been impossible to contact all 115 individual universities²²¹. Therefore, the list of universities that was chosen is neither complete nor representative. Our aim is to describe examples of applied diversity management in Higher Education. During our visit to UK we conducted interviews with members of Oxford Brookes University and the University of East Anglia. For the other three universities, Westminster, Sheffield Hallam and Leeds our knowledge derives mostly from desk research and some e-mail contact.

We used a questionnaire which had been pre-tested with Swiss institutions and companies for the interviews. The focus of the questions differed with each interviewee depending on the information gathered through desk research. All interviews were taped except one telephone interview.

²²¹ <http://www.universitiesuk.ac.uk/UKHESector/Pages/OverviewSector.aspx>

2. Oxford Brookes University

2.1 General Information

Context

History²²²

Oxford Brookes University began life as the Oxford School of Art in 1865, when it occupied one room on the ground floor of the Taylor Institution in the centre of the city. Five years later the School of Science was incorporated, offering a wide range of scientific and technical subjects and evening classes in the University Museum. In 1891, the School was taken over by Oxford City Council's Technical Instruction Committee and renamed Oxford City Technical School. In 1956, the institution was renamed yet again, becoming the Oxford College of Technology. Oxford College of Technology became Oxford Polytechnic in 1970. Six years later, it acquired a new campus at Wheatley, just outside the city centre, when it amalgamated with Lady Spencer-Churchill teacher training college, and in 1988 it incorporated the Oxford School of Nursing.

From Oxford Polytechnic to Oxford Brookes University

Oxford Polytechnic became a university in 1992 under government legislation and decided to honour its founding Principal, John Brookes, in its new title. Dorset House School of Occupational Therapy in Oxford also became part of the new institution.

Towards the future

Extensive public consultations were held in 2006 on plans for major redevelopments of both Wheatley and Headington campuses, preparatory work for which is now underway. 2007 saw Oxford Brookes awarded fifth place in a new environmental league table of universities and receives a first class rating for its environmental credentials, as well as a Queen's Anniversary Prize for its world-class MSc in Primate Conservation. In August 2007 Professor Graham Upton retired as Vice-Chancellor of Oxford Brookes, and his successor, Professor Janet Beer, was inaugurated in September. In July 2008 Shami Chakrabarti, Director of Liberty and respected human rights campaigner replaced Jon Snow as Chancellor of the University.

In September 2010 Oxford Brookes was named the UK's best post-1992 university for the tenth year running in The Sunday Times' University Guide.

The Development of Equal Opportunities and Diversity Policies²²³

The current diversity policies can be traced back to a working group set up by the then Vice-Chancellor in prior to the confirmation of university status in 1992. A group of people from within the university committed to developing policies formed the "Equal Opportunity Action Group" consisting of academic and non-academic members selected through a formal application process. At the time the

²²² <http://www.brookes.ac.uk/about/history>

²²³ Based on interviews carried out onsite at Oxford Brookes University.

legislative background was far less comprehensive than today. The policies and programmes developed included harassment policy, work on disability, ethnicity, gender, family friendliness, staff monitoring and the introduction of a nursery.

While the legislation set out basic requirements in the areas of disability and equality, it was up to the university to define activities, scope and implementation. In an initial consultation phase, the university population was investigated to gain a clearer understanding of their particular problems, issues and concerns. In addition to questionnaires to all staff, consultation involved trade unions and student unions in order to use a variety of channels. To aid respondents in completing the questionnaires, they were about legal definitions of disability.

The data collected in this initial investigation was then collated and the Equal Opportunity Action Group were given the task of drafting an equal opportunity and diversity scheme. Even at this early stage, certain priority areas were defined. Gender, ethnicity and disability were legislative requirements, but in addition the group investigated policies of other organisations including trade unions and disability groups to learn from existing best practice. The Gender Equality Scheme, Race Equality Scheme and Disability Equality Scheme were direct outcomes of this consultation process.

2.2 Outcome, Examples, Best Practices

After 2006/7 and in response to further legislative changes including the then proposed Equality Act (which became the Equality Act 2010), a further round of consultation was commissioned to prepare for the development of a single equality scheme. Activities included²²⁴:

- Consultation with representatives from the Trade Unions UCU and UNISON
- Consultation with representatives of the Students Union
- Opportunities for staff and students to feedback on the policy and to identify priorities for future action
- Articles in the University newsletter 'Onstream'
- Feedback from the staff and student surveys
- Interviews and focus groups with individual staff and students
- Joint consultation with the City and County Councils and Oxford University on disability issues
- Advice and guidance from members of groups not previously covered by the schemes
- Single Equality Scheme online survey

The first Oxford Brookes Single Equality scheme was published in July 2010. The scheme is in line with the university's Equal Opportunity and Diversity Statement²²⁵ which states:

"Equal treatment - promoting inclusivity and valuing diversity - is one of the University's core values. We are committed to the principle of equality of opportunity for all staff and students and to providing an environment where respect is shown to all and where individual employees and students are valued and supported in achieving their full potential. The University is

²²⁴ http://www.brookes.ac.uk/services/hr/eod/reports/single_equality_scheme_jul10.pdf

²²⁵ <http://www.brookes.ac.uk/services/hr/eod/statement.html>

opposed to any form of unfair discrimination and believes that an inclusive approach benefits all and enables everyone to contribute appropriately to our society.

The University embraces the spirit of all equalities legislation and codes of practice, ensures that all its policies and practices meet the requirement and intent of all relevant legislation and is committed to developing policies, practices and procedures which actively promote equality of opportunity and maximise the abilities, skills, and experience of staff, students and visitors to the University.

...promoting equality in the areas of age, disability, gender, (including gender identity, expression and reassignment) marriage and civil partnership, pregnancy, maternity and paternity, race, sexual orientation and religion or belief (including lack of belief) across the full range of its activities.

Take active steps to promote good practice. In particular it will:

- Monitor the recruitment and progress of all students and staff by the main diversity strands and publish the results of that monitoring as part of the annual Diversity Report.
- Ensure that all policies and procedures are fairly constructed and applied by undertaking equality impact assessments. If any evidence of differential impact is identified then the University will take steps to
 - Remove discriminatory processes and procedures
 - Modify processes and procedures in such a way as to prevent it reoccurring
- Promote good relations between and amongst staff and students of all backgrounds
- Promote an inclusive culture for work and study, and develop the skills required by staff and students to work effectively in a diverse environment, through guidance, training and awareness raising.
- Involve and consult staff and students with regard to matters related to equal opportunities and diversity.
- Ensure all staff and students are aware of the provisions of this document and other policies related to equality of opportunity and understand their rights and responsibilities under legislation and the University's policies and codes of conduct.
- Ensure that in all collaborative arrangements and partnerships and/or work with contractors and service providers the University communicates clearly the requirement that those organisations accept the duty to provide services and interact with students, staff and the public in the context of University policy and in keeping with the requirements of legislation.”

The Single Equality scheme is a comprehensive document which includes in addition to a general overview, a detailed action plan, definition of responsibilities and accountability, progress assessment and reporting information and staff and student profiles included in the appendices. The full document is included in appendix 1 as an example of good practice.

In addition to responding to legislative requirements, Oxford Brookes has also taken concrete steps to integrate Equal Opportunities and Diversity into the daily life of the institution and leverage the positive benefits accruing. Activities include:

Networks & cooperation

- Annual internal Student Learning Experience conference
- Disabled Staff Network
- Programme of events, celebrating diversity and human rights under the banner of 'Love & Justice'
- The Centre for Diversity Policy Research and Practice held a national conference to disseminate its research into good practice in managing age diversity

Working groups or interest groups

- Students advisory
- Harassment & Bullying Advisers
- Staff Disability Adviser
- Central equality notice board for information
- Equality web pages

HR Policies

- Monitoring of applications
- Monitoring, reviewing and assessing of staff data
- Equal pay audit
- Developed key performance indicators for the university, which include some equality indicators.
- Training & Guidelines:
 - Code of Practices
 - Training on equal opportunities and the requirements of the equality legislation for staff involved in selection decisions.
 - Staff workshops on inclusive working practices

Diversity Marketing/ Customer focus activities

- Widening participation activities have been carried out, mainly at School level.
- Times Higher Education Award in October 2008 for "Outstanding Student Financial Support Package".
- Events designed to engage young people from groups currently under-represented in Higher Education.

Diversity oriented product development

- The curriculum
- Centre for Excellence in Teaching and Learning
- Research undertaken by the Centre for Diversity Policy Research and Practice (for example Leadership Styles for Work-Life Balance and research to investigate the causes of women's under-representation in Higher Education) to develop pilot training programmes that support the delivery of an inclusive working environment.

- School based Equality Impact Assessments focusing on progression and achievement of students from different equality groups.
- Started examining student data on progression and attainment by ethnicity, gender and disability at school level in equality impact assessments

The University also undertakes a range of activities designed to fulfil our positive duties and to ensure that the activities listed above (all activities of Oxford Brookes) are delivered in a way that is inclusive and supportive for all groups of students, staff and stakeholders. These are:

- Consultation, participation and involvement
- Awareness raising and the promotion of an inclusive environment
- Monitoring, reviewing and assessing

In terms of policy development, Oxford Brookes clearly fulfils and even exceeds the requirements set out in legislation including the Equality Act 2010. Our research also wanted to investigate the challenges in implementing policy.

2.3 What are the greatest challenges you currently face?

The following lists are based on comments made during onsite interviews carried out at Oxford Brookes:

Communication & Awareness

Key challenge: Ensuring all staff and students are aware of the provisions of policies related to equality of opportunity and understand their rights and responsibilities under legislation and the University's policies and codes of conduct.

Activities and good practice:

- Making sure it is a responsibility for everybody.
- Line managers are a crucial group, they are the gatekeepers
- Staff introduction day (sessions on equality)
- Teaching course for new staff includes session on equality & diversity
- Mandatory "refreshers"
- Information on the intranet
- Attachments to pay slips for staff
- Appraisal, and staff development plays an important part in promoting awareness and ensuring all staff are aware of their responsibilities and the benefits to them.
- Reviews and appraisal documentation contain questions so everyone has to reflect on the issues (e.g. regarding your teaching, professional life etc.)
- Audits to see how equality & diversity is actually addressed in courses
- One is not allowed to sit on a recruitment panel unless you have done the course on selection & recruitment which also includes session on equality & diversity.
- There is the risk that equality does not get priority if things get under pressure, so the challenge is how to renew the process and make it relevant to people.

Remaining challenges:

- Ensuring on-going communication with students. With such a wide and disparate population, communication is a challenge. Not all students are naturally receptive.

Key challenge: Reaching target groups, identifying staff and students with protected characteristics:

- For staff, I think the disclosure of disability is probably the biggest issue. It is about generally raising awareness of disability.
- Less of an issue for students though, they seem readier to disclose issue but again it does vary across the strands of disability and again mental health issues are the ones which is least disclosed. (Students as well as staff)
- People generally don't have simple things but a combination of different issues. People have multiple identities which potentially create problems.
- We got so many disabled students, currently more than 10%, that I wonder how long is it going to be sustainable to be doing alternative assessments for them²²⁶. I am thinking we must move towards more choices and flexibility for everybody.

Monitoring and Reporting

Key Challenge: Reporting and monitoring process: who reports what to whom and how does it end up?

- There are a lot of programs going on and a lot of information is coming in, but the monitoring or evaluation is not so clear, so we are not always sure about whether programs are successful or not.
- You need someone coordinating your initiatives. You need to make sure that there is a clear system in place.
- We are still struggling with the data. We are still discussing on exactly which data we do collect.
- Identification of relevant data.
- Ensuring reporting form both staff and students
- There is a huge amount of data which must be collected each year. Fulfilling requirements for impact assessments, collecting data to measure effectiveness of our own initiatives and collecting data to identify future needs is a challenge.
- Line managers and appraisal are very important for staff.
- Uneven willingness to report data. Challenges with collecting data on sexual preferences, religion, mental health, previous disability etc.
- Collecting student data can be a problem. Some students would prefer not to report certain data.

²²⁶ Students with disabilities including learning disorders regularly require alternative assessment procedures.

Challenges Relating to Particular Characteristics

Which aspects of the integration of diversity policies into the organisation's general operations are particularly challenging?

Disability:

- We are not only looking at building, ramps and stuff, but more at possibilities how we can help somebody to work more efficiently.
- This is mainly due to our legal definition of disability which includes for example people with dyslexia and therefore also spills out the requirements for education institutions because they have to anticipate the need of these disabled students.
- We have a lot of students but until recently only had very few staff with dyslexia, partly because this is an academic institution and as an academic you don't want to make yourself vulnerable by saying I can't spell common words.
- Regarding "Selection and Recruitment" we developed some guidelines for interviewing disabled people in terms of what questions to ask and how to change the way of questions etc. It was actually developed because of an incident when somebody already working in this institution applied for another job also within the institution it did not work out. So based on this feedback and additional research I developed this guidance as a kind of learning from mistakes.
- Regarding our disabled student population, by far the biggest group are students with learning difficulties such as dyslexia.
- The self-reporting number of students saying they have dyslexia also increased a lot. But this much greater readiness is something coming to all higher education institutions because of more awareness. We require a report, a scientific proof to decide if somebody has dyslexia before we make our packages available to them.
- By the way: There is a delay in the process: Disabled students need the proof of a psychologist and then with that they have to apply for a disabled student's allowance which is extra funding from the government. So then students are showing up here, but due to the delay of that funding of possible a few months, there is also already a delay in the necessary equipment the students need, and therefore they already fall behind from the beginning. But we are now working on getting support from the beginning.
- Legislation: It imposed requirements on educational institutions to make reasonable adjustments. So for example we are supposed to provide different formats of exams for students with visual impairment. But there is no requirement on the publisher to provide those texts or alternative formats. So that's also an area where there has been a delay.
- We have a procedure for alternative exam arrangements; it is done by our exams unit, probably liaising with the student disability service and academics agreeing.
- At this university, out of our 1500 disabled students, about 1000 are having dyslexia, so we therefore can offer quite a standardized procedure. There are also guidelines for lecturers on how to mark exams written by people with dyslexia.

- As a university we are in a good position because we always developed different alternatives of assessments. We are aware that there are issues, not just regarding disability but also others for example students having disadvantages because English not being their first language.

2.4 Summary

Oxford Brookes University has a good reputation for equality and diversity; they were one of the early adopters of a single equality scheme structure and have implemented this across the university. Lessons learnt from previous mainstreaming activities (e.g. gender mainstreaming) as well as significant knowledge and experience from the university's research base have been applied to the design and implementation of the single scheme.

Throughout interviews and while visiting the various campuses, it was clear that the university attempts to live its equality mission in its daily routines and activities. There appears to be broad support of the equality policy and for the integration of the various strands (characteristics) into a single programme.

"It's ... because (of) our university's values and the legislative situation that we are looking very much at an inclusive approach, crossing all diversity strands. This move towards equality for all instead of focusing on the depth of different strands has to be the right way forward."²²⁷

However, there are challenges. As with any strategic initiative, on-going support from the senior management is important. In one period when this was lacking, the process lost significant momentum. Since the arrival of a new Vice-Chancellor and chancellor both committed to the agenda and the passing of the Equality Acts 2006 & 2010, the momentum has been regained and even increased. Further challenges include collecting relevant and required data. There are some groups and some subjects, such as sexuality, religious persuasion and mental disability which respondents appear less willing to report. In addition, it can be a challenge to collect up to date student data. It is also clear that some characteristics require special provision. This is particularly the case for staff and students with disabilities. Finally, it is challenge to deliver the equality agenda across the board to all staff and students. While the employer/employee structures afford the university opportunities and structures to deliver to staff; delivery to students is still a challenge.

3. University of East Anglia UEA

3.1 General Information

The University of East Anglia, UEA²²⁸, has a student body of 14'313, of which 2'493 come from non UK/EU countries, altogether from more than 100 countries. The number of staff is 2'500, two thirds working full time, one third part time. More than 1'000 employees are academic, including 400 researchers and up just over 1'500 administrative, support, technical and general staff. The areas of

²²⁷ Interview

studies include faculties of humanities, health, science (Biology, Chemistry, Computing, Environmental, Mathematics, Pharmacy) as well as social sciences.

As many regions outside Britain's industrial cities and London area Norfolk, and Norwich as its capital city, has experienced a slow demographic development, meaning the majority of population was white and English. However this has changed over the last five to ten years. Estimates on ONS population modelling suggest that just over 10% of the people of Norwich, and 6.1% of the Norfolk population, are of *Black or Minority Ethnic (BME) background or heritage*. The region is also home to a number of white communities of backgrounds other than British. Furthermore, the university takes into account that disabled people have an employment rate of 48% compared with 81% for non-disabled people, the gender balance is almost 50/50 and that younger age groups are decreasing in size. Hence, they consider it as a clear business case to ensure that the university remains attractive to the brightest and best students of all communities across the borders of "traditional students".

3.2 Policy

UEA developed its Code of Practice on the Promotion of Race Equality for Staff, Disability Equality and Gender Equality Schemes and Action Plans, as they point out, in timely response to legislation. Those documents represent important milestones on the university's journey into the diversity agenda. For gender and disability there has been consultation work undertaken with staff and students in the years 2006 and 2007. At present, UEA possesses of a Single Equality Scheme and an Action Plan 2010 – 2012. Furthermore, information on Screening, Prioritisation and Equality Impact Assessment as well as annual diversity reports can be found on the universities homepage.

3.3 Institutions

For many years best practice has been developed in areas of student service and support, learning and teaching and human resource recruitment, retention and development. "However, with the evolving national agenda the University has appointed an **Equality and Diversity Manager** to help steer and support separate initiatives and add a strategic overview.²²⁹" Additionally, an **Equality and Diversity Committee** has been formed, in order to draw together strategically placed staff, trades union and student representatives to help the university continue to develop equality. "The Equality and Diversity Committee is a key decision making route, reporting to the University's Council. It also provides a space for discussion, finding solutions and for exchange of information on all issues relating to equality and diversity at the University of East Anglia²³⁰."

The **Centre for Staff and Educational Development (CSED)** was established in 1988 to promote and support good practice in all aspects of developing the University's staff. CSED provides an extensive and varied programme of workshops and seminars to support the University's objectives, especially on diversity topics such as

- Teaching and Supporting Students with Divers Learning needs
- Equality and Diversity Awareness

²²⁸ <http://www.uea.ac.uk/>

²²⁹ See University of East Anglia Single Equality Scheme and Action Plan 2010 – 2012.

²³⁰ See University of East Anglia Single Equality Scheme and Action Plan 2010 – 2012 as well.

- Identifying and Dealing with Bullying and Harassment in the Workplace
- Disability Awareness for Support and Frontline as well as Admission Staff
- Mental Health Awareness
- Trans and Gender Awareness
- Understanding Equality Impact Assessment
- New Parents at Work
- Careers at Work
- Retirement – Opportunity and Choice
- E Learning – Diversity in the Workplace

All these materials seem very useful to us as examples of good practice. Most of the documents can be found on the university's homepage.

DECERe

Based in Norwich Business School, DECERe²³¹ aims to conduct and promote scholarship and research around the themes of diversity and equality under the overarching theme of careers and employment. DECERe presents a unique opportunity for researchers both within and outside UEA to address strands of equality and diversity in a research environment which:

- supports the individual and collaborative work of its members,
- develops a sense of mutual appreciation among its members and dialogue across disciplines,
- opens up new windows of opportunity for research, supervision and career advancement in the field, and
- builds up capacity and culture of transdisciplinary research supported by research funding.

DECERe currently has approximately 50 research-active members from around the world, representing a balance of academic scholars and practitioners. Members come from various disciplines drawn together by mutual interest in equality and diversity in the context of work. Until the end of 2010 Mustafa Özbilgin, one of our interview partners at UEA, was director of DECERe. His research is in the field of equality, diversity and inclusion at work. Electronic copies of some of his papers listed at the end of this report can be obtained from his personal website (see <http://brunel.academia.edu/MustafaOzbilgin/Papers>, accessed 2011/10/20).

3.4 Networks

UEA has a number of existing networks for staff, such as:

- DeCere - for researchers in diversity, focusing on careers and employment, as described above
- Disabled Staff Network - for any member of staff who is disabled
- UEA Staff Pride! - for any member of staff who is lesbian, gay, bisexual or trans

²³¹ In Latin, „decere“ means to be fitting, worthy or appropriate.

- Parents and Carers at Work²³² - a new group for anyone balancing family life or caring needs with work
- Resnet - support and information network for women working in research

Moreover, the university shows interest in setting up more networks for staff on ethnicity/nationality/race, mental health and transgender.

3.5 Outcome, Examples, Best Practices

Top Management

Whether Diversity Management is done well and successful depends above all from the top management's attitude. It is a management decision to put equality on the top of the universities agenda. "Without organisational change it is not possible to talk about the impact of law", so Mustafa Özbilgin, Professor of Human Resource Management and Director of DECERe, "if equality is not part of the organisational strategy, part of operational aspects of work, nobody will care. The Vice Chancellor needs to say: 'We have five principles, one of them is equality!' And he or she must allocate resources. Equality is costly, not cheap! It will/may create benefits if it is managed well". Özbilgin describes the maturity of global diversity at an organisation as an "equality curve" which starts at the informational level, rises to the structural change level to finally reach the cultural development level. Measures like diversity statements by the management, diversity trainings and diversity surveys are attributed to the informational level. More structural measures like setting up diversity networks, diversity offices and councils, working on human resources procedures belong to the structural change level. Activities aimed at changing routines at work and developing the organisation are found at the cultural and organisational change level, where inclusion is a standard to be lived and maintained (see figure 4 on Global Diversity Management Organisational Change Scheme).

²³² Parents and Carers at Work supports the staff if they care for a partner, friend or elderly relative in an unpaid capacity on a regular basis. They offer advice from a variety of specialist sources. The network offers courses which look at issues such as: Sources of information, parent and carer rights and support, practical coping techniques, divided loyalties, flexible working, childcare options for different stages, tips for getting the work-life balance right and sustaining personal energy levels.

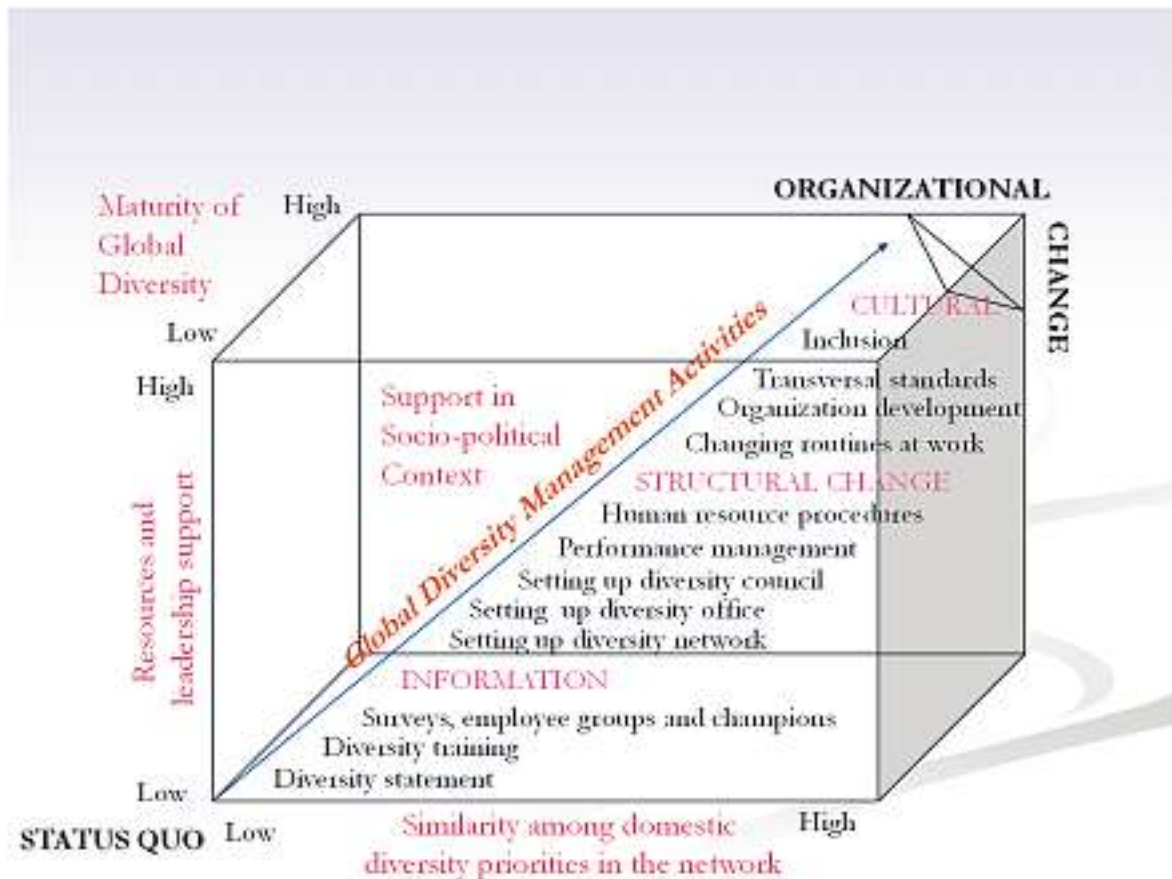


Figure 4: Global Diversity Management Organisational Change Scheme (Özbilgin et al, forthcoming).

Resources/Funding

“Universities in Britain must face to receive 30% less funding in the coming legislation period. In order to remain competitive, universities must invest in equality”, so Özbilgin. But, diversity work becomes more difficult due to the dramatical cost reductions. For Equality and Diversity Managers, the biggest challenge is to ensure that people remember. Helen Murdoch explains: “In order to keep the topic on the strategic agenda you have to keep working within the institution, which is time-consuming”. Here again, the top management’s responsibility of providing the required amount of time and resources seems to be crucial.

On the other hand, anticompetitive practices seem to be widely spread in Britain – “people select each other on the basis of which school they graduated from. And there are no mechanisms to get them out of the system once they are employed, coming from the right class. UEA mainly educates upper class students. The staff is generally upper class”, so Özbilgin.

Equality Impact Assessment

The offered material on Equality Impact Assessment (see list of documents) seems to be useful and applicable. Equality Impact Assessment can be of help to go beyond mainstreaming when developing equality as a fundamental value of the organisation. Equality must be understood, lived and expected in all areas of the organisation. Equality Impact Assessment is a tool to reflect both for line management and top management as well as for all staff members.

Training and Awareness raising – “Turkeys do not vote for Christmas”

Helen Murdoch is convinced, that law and policy have to be there but more important is training and awareness raising. However, according to Özbilgin diversity trainings need to be exactly tailored for the targeted audience and should tie in with experiences and contexts of participants. “...training levels should be adapted to the needs of different functions and focus on what individual persons should and could do in their daily practice. Some of the traditional British people are naturally frustrated. To them training sounds like they are doing something wrong constantly. They feel that something is being taken off them.”

Besides, there is nothing more annoying than attending a diversity training repeatedly and every time doing the same “silly” and stereotypical role plays.

Managing Equality and Diversity

The student charta goes further than policies by holding up the student’s rights to participate in a “welcoming, inclusive and supportive” diverse community. In order to reach this ambitious objective, the most important goals are according to Murdoch “putting up a strong business case and bringing together what people perceive equality is about and what it should be according to law, policies and the expectation of the protected categories. It all is about winning over hearts and minds and translating legislation into reality of UEA.” Her permanent assignment as Equality and Diversity Officer is to close **“the gap between what is and what should be!”**.

Both, Murdoch and Özbilgin are certain that there are more subtle kinds of prejudices like class, weight, yes even sometimes height. Prejudices occur between academic and support staff (manual and administrative). This comes in addition to the protected characteristics. Complexity has to be considered permanently, just as well as context.

4. Desk Research

With the following three universities there has only been some e-mail contact additional to desk research. No interviews have been conducted.

4.1 Westminster²³³

The University of Westminster²³⁴ is a metropolitan university with a wide range of students of different ethnic origins and backgrounds coming from the UK and 135 other countries. These are more than 20'000 students, more than 5'000 international students from 150 overseas nations, more than 800 teaching staff. The University of Westminster was founded as Britain's first polytechnic in 1838 and describes itself as having a strong and historic commitment to promoting equality and embracing diversity. As a place to work or to study, they strive to strengthen their reputation as a welcoming and inclusive organisation.

²³³ <http://www.wmin.ac.uk/page-2925>

²³⁴ <http://www.wmin.ac.uk/page-2925>

School of Architecture and the Built Environment; Electronics and Computer Sciences; Law; Life Sciences; Media, Arts and Design; Social Sciences, Humanities and Languages; Westminster Business School are the faculties.

Following **diversity categories** are addressed with plenty of information:

Women

Information like for example on business case on recruiting women, female-friendly employers, getting help by challenging discrimination, advice on women networks, career breaks, advice on breaking through the glass ceiling, top tips.

Mature students

Information on how to improve career planning, develop confidence and identify opportunities for employment and further support. Also they list positive qualities of mature students

Ethnic minority students

There are various pieces of information for ethnic minority students, including top tips. There is a mentoring program to link students with professional managers or executives to enhance their employability through confidence building, networking i.e.

Students with disabilities

The University of Westminster offers services for students with disabilities, a great amount of information can be found on the homepage.

Students with previous convictions

Information like for example on criminal records when applying for job, disclosing convictions, when to disclose, current legislations, work experience, organisations supporting offenders, top tips, useful links

Transsexual and transgender

Information on legislation, disclosing gender identity and more

Gay, lesbian and bisexual students

Information on challenging discrimination, coming out and friendly workplaces

Class issues

«Of all the areas covered on this site, social class is the hardest to categorise. Traditional distinctions between classes have blurred in recent years and activities like going to university, once seen as a mainly middle class pursuit, have been embraced by a much wider student populace. Laudable government attempts to support students from lower socio-economic backgrounds are often based on such unreliable indicators as the student's postcode. As a result, universities that recruit more students

from such areas are provided with extra funding to help these students complete their studies successfully.

However providing extra financial support may not fully address the concerns of student/graduates from lower socio-economic classes who are preparing to enter the wider graduate labour market...»

For the full version of this very interesting text on the university's (authors) view on class issues, see <http://www.wmin.ac.uk/page-3669> (accessed on 20 October 2011).

Religion and Belief

Information on legislation

4.2 Sheffield Hallam

30'000 students – 3'000 international – from 120 countries are immatriculated at Sheffield Hallam University. 12% of the full-time and 75% of the part-time students are so called “mature students”. The staff body comprises 4'100 persons. Arts, Computing, Engineering and Sciences; Development and Society; Health and Wellbeing and Sheffield Business School cover the areas of study. With its “tailored approach” Sheffield Hallam, declares itself UK's leading university in e-learning with a range of distance learning and part-time courses. “We provide the flexibility you need to fit study into busy lives. We run over 200 specialist flexible courses including part-time study, distance learning and work-based learning”

The **Mature students' guide** informs financial issues, the Student and Learning Services help with advice and support if needed. They possess of a number of schemes to give extra financial support to those students who need it, including access to learning funds and bursary schemes.

The **equality and diversity team** co-ordinates the University's response to equality legislation and supports the development and implementation of the University's Equality and Diversity Strategy and associated policy and practice by

- researching and analysing equality and diversity data
- preparing Equality Schemes and Annual Reports
- promoting and raising awareness of equality and diversity issues
- designing and implementing equality impact assessments across the University
- supporting staff forums
- signposting to equality and diversity organisations
- collaborating with University colleagues, Sheffield Hallam Student Union, and external organisations on equality and diversity initiatives

The team composes of

Zoe Hunter, equality and diversity officer (part time), Aloma Onyemah, equality and diversity officer, and Trish Elwis, equality and diversity support officer.

Professor Liz Doherty is the head of research and doctoral programmes/PhD; MA; BA Hons; CIPD Diploma, BA, MA, PhD, MCIPD. The Research centres and institutes are associated with the Centre for Individual and Organisational Development.

The subject areas are

- human resource management (including strategic HRM)
- equality and diversity management
- alternative dispute resolution
- cross-cultural management
- international human resource management

Professor Doherty's research interests are on

- women's experiences of work (eg barriers to progression, equal pay)
- work-life balance and family friendly work practices
- age diversity
- strategic HRM in different contexts (from multi-national companies to SMEs)

At the end of this report some of her publications are suggested as further reading.

"Sheffield Hallam University aims to create an environment that respects the diversity of every individual. We are committed to promoting equality of opportunity and supporting all staff and students in achieving their full potential, contributing fully, and deriving maximum benefit and enjoyment from their involvement in the life of the University."

Recently, Sheffield Hallam has won the **Athena SWAN Bronze Award**: Women play an increasing role in a variety of science, engineering and technology roles at Sheffield Hallam University, which has been acknowledged with the announcement of a major award.

4.3 Leeds²³⁵

32'800 students from over 130 countries study at the University of Leeds. On the other hand the staff body comprises 8'000 persons of 101 different nationalities. Faculties are Arts, Biological Sciences, Business, Education, Social Sciences and Law, Engineering (including Computing), Environment; Mathematics and Physical Sciences; Medicine and Health; Performance, Visual Arts and Communications.

Under the topic "social responsibility" University of Leeds aims at "Making a difference to society": "Our values of professionalism, inclusiveness, integrity and community are at the heart of everything we do." The University describes itself as a place of learning to everyone who has the potential, regardless of age or background.

Equal Opportunity and Diversity

"The University of Leeds is committed to delivering a world class, innovative and flexible learning environment for students as well as a supportive and professional working environment for our staff. Equality issues are absolutely central to delivering on these aims.

²³⁵ <http://www.leeds.ac.uk/>, accessed on 12 April 2011.

The Equality Service has two main functions: to promote good practice within the University across the main equalities 'strands' (race, sex, sexual orientation, religion, disability and age) and assess and co-ordinate the academic support requirements of disabled students."

The Equality Service is made up of five main teams:

The Equality and Diversity team has a strategic and developmental role in helping to drive the equality and diversity agenda forward within the University. The team works across all six equalities "strands" (race, sex, sexual orientation, religion, disability and age) and delivers major projects relating to staff training, policy development and strategic planning.

The Disability Team co-ordinates the support requirements of disabled students. Within the Disability Team, they also employ large teams of support workers to provide different types of one-to-one support for disabled students, including **Personal assistants** and **Note-taker** support to **Mentoring** and **study strategy** tuition.

The University of Leeds is an accredited **Assessment Centre**, which enables them to assess the study support requirements of disabled people studying there or at other universities.

RNIB²³⁶ & University of Leeds Transcription Centre is the fourth team of Equality Services. Leeds is the only university in the UK to have an on-site transcription centre managed jointly with RNIB. This centre converts printed information - mainly textbooks - into a range of accessible formats, including braille, large print, e-text and digital audio. They provide these services to blind and partially-sighted staff and students at Leeds, and they also market academic transcription services to other universities, colleges and schools.

The admin team supports the financial activities of the Leeds Assessment Centre, co-ordinates design and communications work, and manages key activities for the Equality Service, including health and safety, finance, recruitment and project initiatives.

Throughout the University of Leeds, there is staff within the academic departments who have specific roles relating to equality and diversity work. These include:

- **Diversity Officers**, who assist the Equality Service in promoting good equalities practice within the nine academic faculties
- **Disability Contacts**: each academic department at Leeds has a Disability Contact. These staff members have a practical responsibility for ensuring that the department is meeting the access requirements of individual disabled students.

5. Key Findings

Legislation

- Legislation is the most significant force in overcoming institutionalised opposition to Diversity policies and initiatives. It is simply too risky not to develop policies and implement them.
- The Labour Government 1997-2010 was committed to broadening the scope and application of human rights, equality and diversity coverage to promote inclusion and equality of opportunity.

²³⁶ RNIB is the Royal National Institute of Blind People (see <http://www.rnib.org.uk/Pages/Home.aspx>, accessed on 12 April 2011).

- Equality Act 2010
- Burden of Proof rulings
- Public sector organisations proactively promote equality

Institutions

- Government: The Labour Government 1997-2010 were committed to broadening the scope and application of human rights, equality and diversity coverage to promote inclusion and equality of opportunity (though no such commitment to equality of outcome is apparent). The new Coalition Government does not appear to share such a commitment to human rights, equality and diversity issues and thus the quality and evenness of implementation of the most recent legislation may be in doubt.
- Equality and Human Rights Commission
- ECU
- Higher Education Funding Council for England

12

Role of Top-Management

- Need for champions to start the process
- Going beyond mainstreaming: equality must be a fundamental value of the organisation. Understood, lived and expected in all areas of the organisation.
- Integration of diversity into all HR practices and tools
- Diversity must not only have strategy and policies, but all organisational strategy and policies must be impact- assessed.
- Line managers are key - they must be able to see the benefit for the organisation

Lack of Resources

- Impact assessments etc are costly and time-consuming.
- Public duty requirements push the agenda.
- Specifically earmarked and ring-fenced funds for particular projects or strategic initiatives.
- Maximising resource use by linking research and practitioners - research generation and therefore additional funding etc.

Integrating Stakeholders in the Policy-Making Process

- Trade Unions, student unions, employee associations, and a wide range of groups involved in policy development and prioritisation.
- Gender or race specialists do not simply become diversity specialist overnight

Gap: Policy – Theory – Application

- Policy & legislation drafted by Labour Government and implemented by a Conservative Government with lesser commitment according to our informants (British Council, Oxford, East Anglia).

- Still problems with data collection and reporting
- Application can be patchy - coordination issues

Best practices

- Resources invested for disabled (specifically targeted funds and subsidies)
- Clear statements of intent and definition of policy at the highest levels (Legal environment, institutional support and structures, university chancelleries).
- Clarity over the minimal requirements and minimal defined characteristics.
- Regular assessments, monitoring and reporting. Collating data and reporting at national level, developing standards and benchmarks.
- Sensitising activities.
- Make benefits visible e.g. clearly demonstrating that reporting a disability will not damage chances of promotion, but rather may improve working conditions.
- Training requirements for all. Example Oxford Brookes - no-one who has not completed the relevant diversity training programme and refreshers may sit on a recruitment panel.

Good practice – Implementing Equality and Diversity

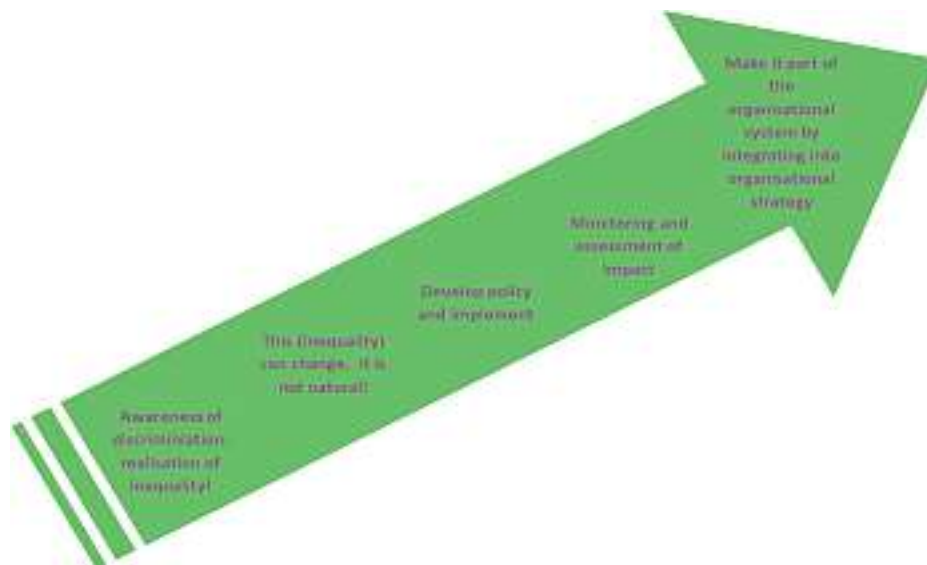


Figure 7: Equality Curve (based on interview with Mustafa Özbilgin).

Good Practice – Sharing experience and developing resources

The various institutions and universities make their materials available online. This promotes transparency and learning effects. For an example see **HEI function toolkit**²³⁷

“Equality and diversity issues have an impact across all areas of higher education institutions (HEIs), from the board of governors, to human resources departments, to estates management. The Toolkit brings together key publications and resources for each HEI function in one place, allowing you to find all the relevant information to support your work with one click.”

²³⁷ <http://www.ecu.ac.uk/heifunctions>, accessed on 11 March 2011.



Examples for Estates Management:

- Managing inclusive building design for HE
- Handbook for student accommodation providers: support and guidance for equality and diversity
- Sensory access in HE: Guidance report 2009

Figure 8: HEI toolkit by function²³⁸

6. Reflections

In terms of equal opportunities and diversity, the **Equality Act 2010** sets out a legal frame which protects the rights of individuals; enables governmental bodies such as the Equality and Human Rights Commission to oversee application of legislation, actively engage in promoting equality and bring legal action to bear of infringements that are apparent; and through modifications to the burden of proof, offers greater protection to those discriminated against. The Equality Act 2010 specifically enshrines the concepts of direct and indirect discrimination, adds associative discrimination, discrimination by perception, harassment and victimisation; defines eight protected characteristics and sets out a broad range of positive and negative duties and their areas of application.

Within this context universities across the UK have developed comprehensive equal opportunities and diversity policies; implementation is in many cases advanced. Data collection and reporting is required from each institution and data from individual institutions are collated by a number of regional and national organisations and published.

However, we should not forget that in many cases the universities had begun to develop policies before this legislation came into force. In part this was a reaction to the various legal requirements previously in place, but it also reflected the institutions' views of their role and mission. Policies have been developed in the light of experience of single issue policies such as gender, race or disability. Policies have integrated the lessons previously learned and include experience of mainstreaming activities.

In a context where extending access to higher education was a clear and stated goal, the institutions needed to broaden their audiences. Institutions argued that they were inclusive and open to new applicants and developed policies to turn mission statements into lived reality.

"More than ever before there is a need for clarity of vision, policy and priorities.

Governors need to analyse the strategic importance to their institution of equality and diversity, together with the risks involved."²³⁹

²³⁸ ECU webpage: <http://www.ecu.ac.uk/heifunctions>

²³⁹ ECU 2009a

In order to attract more students from a broader base, the institutions also needed to change themselves and their cultures.

“The vital importance of senior staff and governors in leading on equalities issues; the need for cultural change as well as compliance with the law...”²⁴⁰

7. List of Contact Persons

- Dr. Simonetta Manfredi, Director, Centre for Diversity Policy Research and Practice and Reader in Equality and Diversity Management, Tel: 01865 (48)3843, email:smanfredi@brookes.ac.uk
- Michelle Montgomery, Co-Director and HR Team and Business Partnership Manager (Equal Opportunity and Diversity), Tel: 01865 (48)5929, email:mmontgomery@brookes.ac.uk
- Bob Price Head HR Oxford Brookes University
- Caroline Maughton Equality and Disability Officer Oxford Brookes University
- Dr. Mustafa Ozbilgin, Professor of Human Resource Management, UEA
- Dr. Kate Sang, Research Fellow, UEA, K.Sang@uea.ac.uk
- Helen Murdoch, Equality and Diversity Manager, UEA, equality@uea.ac.uk
- Fehmeeda Riaz, HR Manager – Equality & Diversity, HR Department, University of Westminster, London, W1W 6XH
- David Ruebain, Chief Executive, Equality Challenge Unit
- Fiona Bartells-Ellis, Head Diversity British Council

8. Documents consulted

Equality Act 2010

Oxford Brookes

- Oxford Brookes' Diversity Report 2009
- Single Equality Scheme 2010
- Equality impact assessment (intranet only)
- More than 20 guides to support inclusive teaching and learning available

University of East Anglia

- Equality and Diversity Committee
- Single Equality Scheme and Action Plan 2010 - 2012
- Screening, Prioritisation and Equality Impact Assessment
- Diversity Report
- Equality Impact Assessment Form, UEA

²⁴⁰ Bebbington and Manfredi 2010

University of Westminster

- Processes for Embedding Diversity & Inclusion at Westminster
- Diversity and Dignity at Work and Study and the legal framework
- The new Equality Act 2010 – preparing for it and the implications for the University
- Diversity Related Policies & Procedures
- University of Westminster Gender Equality Action Plan 2010 – 2013
- University of Westminster Gender Equality Policy and Action Plan 2010 – 2013 (Gender Equality Scheme)
- University of Westminster revised Maternity, Paternity and Adoption Leave and Pay Policy
- University of Westminster Equal Pay Policy
- Diversity Report?

University of Leeds

- Single Equality Scheme
- Dignity and Mutual Respect
- Equality & Diversity Policy
- Gender Equality Scheme Annual Report 2008/09
- Student Pregnancy Policy
- Student Pregnancy Policy (notes for guidance)
- Student Mental Health Policy

Sheffield Hallam University

- Equality impact assessment process diagram
- Equality impact assessment, screening form for considering whether to carrying out a full EIA
- Equality impact assessment, Assessment form for carrying out a full EIA
- Gender Equality Scheme (GES) 2010 – 2013
- Gender Equality Report 2010

9. References

Broecke, Stijn and Hamed, Joseph (2008) Gender Gaps in Higher Education Participation: An Analysis of the Relationship between Prior Attainment and Young Participation by Gender, Socio-Economic Class and Ethnicity. Department for Innovation, Universities and Skills, DIUS Research Report 08 14

(http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/migratedd/publications/d/dius_rr_08_14.pdf)

Deakin, S. and Wilkinson, F. (1991) *Labour law, social security and economic inequality* Camb. J. Econ. 15 (2): 125-148.

ECU (2009a) *Governing Bodies, Equality and Diversity: A Handbook for Governors of Higher Education Institutions*. Equality Challenge Unit, London. www.ecu.ac.uk/publications/files/governing-bodies-equality-and-diversity.pdf/view (accessed 2011/10/20).

Equality Act 2010 (c.15), latest available (revised) version, accessed 2011/10/23, www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/pdfs/ukpga_20100015_en.pdf.

Gibbon, P. (1990) Equal Opportunities Policy and Race Equality Critical Social Policy July 1990 vol. 10 no. 28 5-24.

Kandola, R. S., Fullerton, J. and Institute of Personnel and Development (1994), *Managing the mosaic: Diversity in action*, Institute of Personnel and Development, London.

Robbins Report (1963) *Higher Education* HMSO Cmnd 2154, London.

Thomas, D. A. and Gabarro, J. J. (1999) *Breaking through: The making of minority executives in corporate America*, Harvard Business School Press, Boston.

Trow, M. (2005) "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII." *International Handbook of Higher Education* Philip Altbach, ed. Kluwer.

White Paper (1987) *Higher Education: Meeting the Challenge* HMSO Cmnd 114, London.

Further reading by our interview partners:

Bebbington, Diane and Manfredi, Simonetta (2010) New laws: new opportunities, ENGAGE: Issue 23, In Practice, Engaging with Leaders in Higher Education, Issue 25, 1-4.

Doherty, Liz and Manfredi, Simonetta (2010) Improving women's representation in senior positions in universities, *Employee Relations Journal* Vol. 32 No. 2, 138-155.

Doherty, Liz and Manfredi, Simonetta (2006) Action research to develop work-life balance in a UK university, *Women in Management Review* Vol. 21 No. 3 and 4, 241-259.

Doherty, Liz and Manfredi, Simonetta (2006) Women's progression to senior positions in English universities, *Employee Relations Journal* Vol. 28 No. 6, 553-572.

Jackson, June (2011) Professional Insights. A conversation with Fiona Bartels-Ellis. About her background, her work on equality and diversity in the global environment, and her thoughts on future developments in the field. *Equality Diversity and Inclusion: An International Journal* Vol. 30 No. 1, 75-84.

Manfredi, Simonetta and Vickers, Lucy (2009) Retirement and Age Discrimination: Managing Retirement in Higher Education, *Industrial Law Journal*, Vol. 38 No. 4, 343-364.

Manfredi, Simonetta and Holliday, Michelle (2004) *Work-Life Balance: An audit of staff experience at Oxford Brookes University*, Oxford.

Manfredi, Simonetta; Holliday, Michelle and Moran, Barbara (2004) *A Guide to Work Life Balance and Good Practice at Oxford Brookes University*, Oxford.

Özbilgin, M.F.; Beaugard, T.A.; Tatli, A. and Bell, M.P. (2010) Work-Life, Diversity and Intersectionality: A Critical Review and Research Agenda. *International Journal of Management Reviews*, Oxford.

Özbilgin, M. F. and Tatli, A. (2008) *Global Diversity Management*, Palgrave: London and New York.

Özbilgin, M. F. and Malach-Pines, A. (2007) *Career Choice in Management and Entrepreneurship*, Edward Elgar Press: Cheltenham and New York.

Özbilgin, M. F. and Healy, G. (2004) The gendered nature of career development of university professors: the case of Turkey, *Journal of Vocational Behavior*, 64, 2: 358-371.

4.3. Norwegen: Diversity Management in Higher Education in Norway (Agnes Földhazi with contributions of Eylem Copur and Monique Eckmann)

Introduction

This note is part of a Swiss project on gender and diversity management in higher education, under the auspices of the Gender Equality Committee of the Office for Professional Education and Training, itself part of the Federal Department for Economic Affairs in Switzerland. The project seeks to make concrete recommendations to government and the Universities of Applied Sciences based on an analysis of the diversity policy in tertiary education and especially on the experience of selected universities throughout Europe who have extensive experience in developing and implementing diversity policies. We consider that Norway is at the forefront of diversity policy development and implementation, and decided therefore to include in our project as expert cases some of its institutions of higher education.

The present enquiry, based on an on-site visit conducted in November 2010, considers the state of the implementation of diversity policies in Norwegian higher education institutions. It displays the general framework of this implementation and presents the main responsible organizations. In a second part, it gives indications on several specific programs in place.

1. Norway²⁴¹

Like Switzerland, Norway is not member of the European Union and is not bound by its legal framework. This fact and its relatively small size made it comparable to Switzerland and motivated thus our choice for a country visit.

In comparison with Switzerland, at the centre of Europe, Norway is situated at the margins of the map. Set in the North, Norway, with only 4'8 m inhabitants is one of the less densely populated countries in Europe.

1.1 Political background

Norway is a parliamentary democracy and a constitutional monarchy. The state power is exercised by three institutions: the *Storting* (Norwegian national assembly, the legislative power), the Government (the executive power) and the courts (the judicial power). In addition, the public administration, which was designed to serve the needs of the political bodies, is sometimes viewed as a fourth state power, as it can take independent action and exert influence on the shaping of policies.

Civil society is also influent. The participation of the citizens in the political sphere takes place both through direct elections and through their membership of organizations. The average Norwegian is a member of four organizations and approximately 70% of the adult population is a member of at least one organization. Such organizations are able to exert influence on the authorities by means of formal

²⁴¹ Facts regarding the general features of political, economical and social life in Norway are based on the information from Norway's official website abroad (<http://www.norway.info/>).

and informal contacts with the public administration, through close contacts between the standing parliamentary committees, ministries and interest groups.

1.2 Economical and social background

In Norway the GDP per capita is high²⁴², and wealth is relatively equally distributed among the population. The relative poverty level is low compared to other OECD countries. Both public and private consumption have increased significantly since 1900, and the wealth of the last few decades is primarily due to the discovery and exploitation of subsea oil and natural gas deposits in the North Sea²⁴³. Since 1994, The *Government Pension Fund – Global* is the fund into which the surplus wealth produced by Norwegian petroleum income is deposited. As of the valuation in June 2007, it was the largest pension fund in Europe and the fourth largest in the world. With 1.78 per cent of European stocks, it is said to be the largest stock owner in Europe, contributing to finance the Norwegian welfare system.

As a result of modernisation and urbanisation, the established traditional settlement patterns of the past have been replaced by a trend towards greater geographic and professional mobility. Also, in accordance with its welfare orientation, Norway has implemented a universal, public health service financed by tax revenues and a national insurance scheme, applicable to all citizens and residents, that provides a multitude of social benefits. The general health of the population is very good, and the infant mortality rate is extremely low. Literacy is virtually 100 per cent and most of the adult population has completed upper-secondary schooling.

1.3 Cultural particularities: gender equality “taken for granted”?

Over the last decades, gender equality has become part of the Norwegian national self-image. Accordingly, the UNDP Human Development Index 2003 ranked Norway second only to Iceland in terms of its economic and political gender equality. Norway has a high percentage of women serving as representatives in the *Storting* (the national assembly) or working in top-level executive positions. Women also make up a significant proportion of the general workforce. Yet, although there is a clear tendency towards increased female representation, still a greater number of men than women are appointed to political and public positions. By way of example, Norway was the first country to introduce quotas for women on company boards. Since 1985, the quota of 40% was defined for public committees, and since 2003 a quota from 33% to 50% - according to company size - for state owned companies and privately owned public limited companies listed on the Oslo stock exchange. Yet, although 40 percent of board members were effectively female by 2009, the majority of the chairs are still chaired by men and only 2 % of the CEO's of these companies are women²⁴⁴. As one observer noticed, there is a high level of rhetoric regarding gender equality, contrasted with a persisting segregation in the field.

Pursuant to the *Act relating to Equal Status* (also called *Gender Equality Act*) of 1978, all discrimination on the basis of gender is prohibited, except in cases in which it specifically promotes gender equality. Although the formal principle of equal pay for equal work has been achieved, there are indi-

²⁴² 93,235 \$ in 2008, according to the International Monetary Fund (<http://www.imf.org/external/ns/cs.aspx?id=28>).

²⁴³ In 1969, *Ekofisk*, Norway's first oil field, was discovered in the North Sea, the oil production started two years later.

²⁴⁴ Storvik Aagoth, Teigen Mari (2010), *Women on Board. The Norwegian Experience*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

cations that Norwegian women continue to lag somewhat behind their male counterparts in terms of salary levels.

Over the last century women have advanced towards formal and genuine equality in most spheres. In 1888, married women were given the right to exercise fully independent legal capacity, and legislation of 1918 and 1927 placed them on an equal footing with men with regard to divorce, custody of any children and the right to property. In 1912, women gained access to most government administration positions, and as from 1938, they were authorized to serve in all positions apart from those pertaining to the clergy or the military. Full rights to serve in all official capacities were granted in 1952.

The entry of women onto the workforce and the subsequent changes in their financial status that began to take place at the end of the 1800s laid the foundation for a women's political movement aimed at achieving full social rights for women in all spheres. As an organized movement, the women's rights movement had its first breakthrough in the 1880s. Women fought for the right to vote, which they gained in 1913. In the inter-war years, a number of women's groups were established under the auspices of the trade unions. The historical events of the 1960s - the student rebellions, the burgeoning women's rights movement abroad and the economic upswing - transformed the women's movement. Also, the increasing need for women on the workforce renewed the interest of Norwegian women in gender equality. This new women's movement focused its efforts on the opportunity of women to effectively practise their formal rights.

1.4 History of migration

The population of the country is relatively homogeneous. Historically, Norway was characterized by poverty, and was, consequently, a country of emigration. During the late 1800s and early 1900s, widespread emigration from Norway took place, particularly to the USA. This emigration reached its peak from the mid-1860s, when over two-thirds of the natural population growth, or some 10-15% of the population, left the country. Emigration remained high until WWI, and did not come to a halt until the economic crisis of the 1930s.

Only in the last 30 years (with its recent wealth due to the oil discovered in the North Sea) became Norway a country of immigration, experiencing, since the close of the 1960s, substantial net immigration. Immigrants arrived in ever-increasing numbers during the 1960s, from Southern Europe, Asia, Africa and South America, with most settling in and around Oslo. Still, this immigration represented only some 1% of the population in the 1970s and the early 1980s.

In 1975, Norway implemented an official ban on immigration that remains in effect today. The ban does not apply to specified refugee groups and asylum seekers. There are annual entry quotas for these groups, which primarily come from the former Yugoslavia, Pakistan, Vietnam, Iran and Turkey. A certain amount of leeway is also granted for family reunification purposes. Immigrants and Norwegian-born to immigrant parents accounted for 9.7 per cent of Norway's population in 2008, and totalled 460,000 persons from more than 200 countries. All Norwegian municipalities are home to immigrants, but Oslo has the largest proportion of immigrants and Norwegian-born to immigrant parents at 25 per cent of the population. Since the birth rate among ethnic Norwegians has declined, the overall percentage of population growth caused by immigration has risen significantly, reaching 35-40%.

1.5 About the Norwegian general legal framework²⁴⁵

Norway is a constitutional democracy with a parliamentary system of government. The Constitution of Norway, adopted in 1814, is based on the fundamental democratic principles of a state governed by law. The Constitution also establishes that it is incumbent on the government authorities to respect and protect human rights. The *Storting* has appointed a human rights committee to prepare and present a draft of a revision with a view to strengthening the position of human rights in the Constitution. Action against discrimination is based on several Acts. The *Gender Equality Act* was first enacted in 1978. Since the late 1980s, Norway has implemented action programmes to support the incorporation of gender equality as an integral element of all Government policy areas. Herein the gender perspective has been mainstreamed into most areas and sectors of public life. Norway has implemented various policies to allow the possibility of combining family and work life. As we noted above, the use of different affirmative actions has been vital to increase women's participation in decision-making. Over the years, Norway has created a strong legislation for gender equality and combating discrimination. Thus, the *Gender Equality Act* provides the framework for all efforts to promote gender equality in Norway. The Act prohibits all discrimination on the grounds of gender, but is aimed particularly at strengthening the position of women. The *Gender Equality Act*, section 1a, states a duty for both the public and the private sector to promote gender equality and to report on the equality activities. The duty to promote and report also applies to non-governmental organizations (NGOs) and employee and employers' organizations. The tripartite cooperation between employers' organizations, the trade unions and the State, together with research institutions, has played a central role in the development of this modern welfare state.

The legal framework on discrimination was further strengthened since 2005 with *The Act on prohibition of discrimination based on ethnicity, religion, etc.* (also called The Anti-Discrimination Act). The purpose of the Act is to promote equality, ensure equal opportunities and rights and prevent discrimination based on ethnicity, national origin, descent, skin colour, language, religion or belief. Since 2006, the *Anti-Discrimination Ombud Act* enforced the creation of a new institutional framework, the Equality and Anti-Discrimination Ombud, merging gender with other grounds of discrimination (for details see next section). Since 2008, the *Anti-Discrimination and Accessibility Act* promotes equality and ensures equal opportunities for and rights to social participation for all persons regardless of disabilities and to prevent discrimination on the basis of disability. The Act shall help to dismantle disabling barriers created by society and to prevent new ones from being created.

An additional proposal for the legal framework was submitted to the Government in official report No. 14 of 2009. The proposal in the report includes a bill with a broad perspective, prohibiting discrimination in all areas of society, on all grounds, encompassing gender, ethnicity, religion, disability, sexual orientation and age. In 2010, the *Working Environment Act*, the *Gender Equality Act*, the *Act on Anti-Discrimination Ombud* and the *Act on Anti-Discrimination and Accessibility* were amended. These

²⁴⁵ This section is largely based on the following document: "Annex to the letter dated 5 May 2010 from the Permanent Representative of Norway to the United Nations addressed to the President of the Economic and Social Council. National report of Norway on gender equality and the empowerment of women for the annual ministerial review of the Economic and Social Council", 7 May 2010 (document hosted on the website of the UN: <http://webapps01.un.org/nvpcms/uploads/2010%20Norway.pdf>)

amendments entered into force on 9 April 2010. One result of the amendments is for instance that it is forbidden by law to ask about a woman's pregnancy when hiring. The *Gender Equality Act* and the *Working Environment Act* have also been amended in order to limit the possibilities for religious communities to treat people unequally on the grounds of gender and sexual orientation when hiring for a specific position. Discrimination on the ground of sexual orientation in religious communities must still be justified.

We must recall that the evolution in Norway towards merging the efforts to promote gender equality with the intention to address discrimination and inequality based on other grounds also takes place in the European Union and several countries in the Nordic region²⁴⁶. Also, as an EEA State, Norway is committed to different Agreements regarding non-discrimination. Following article 69 EEA, Norway is obliged to ensure and maintain the principle that man and women should receive equal pay, without discrimination based on gender. As a member of the EFTA, Norway has also obligations in the European context. Accordingly, in a judgment of 30 October 2007, the EFTA Court concluded that certain provisions relating to survivor's pension in the Public Service Pension Act breached EEA rules on equal treatment for men and women²⁴⁷.

A comprehensive approach to discrimination may be a way of providing a more effective protection from discrimination in general and of ensuring an effective protection from multiple discriminations. The Government intends to submit a bill containing a comprehensive protection against discrimination in 2012.

2. Special Ombud for anti-discrimination: the LDO²⁴⁸

In the present section, we introduce the special organ responsible – among others – for diversity in higher education.

Currently, the *Equality and Anti-discrimination Ombud* (Likestillings- og diskrimineringsombudet, LDO) has the task to combat discrimination and promote equality regardless of gender, ethnicity, disability, language, religion, sexual orientation and age. Originally, the Ombud was established in 1978 as the Gender Equality Ombud (*Likestillingsombudet*), the first of its kind in the world. In 2006, according to the *Anti-Discrimination Act*, the Ombud was reorganised to include discrimination in general. Three different institutions fused to create the LDO: the former Gender Equality Ombud (responsible for legal issues) with the much smaller Gender Equality Centre and the Centre against Ethnic Discrimination, both responsible for the preparation of pro-active measures.

²⁴⁶ Bygnes, Suzanne (2010), "Making Equality Diverse ? Merged Gender Equality and Anti-Discrimination Measures in Norway", *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18: 2, 88-104.

²⁴⁷ Norway estimates that there are approximately 4000 widowers entitled to recalculation of their survivor's pensions. In principle, this was due to the fact that his pension was reduced based on his own income. However, a widow in the same situation received her survivor's pension without such a reduction. Following this judgment, Norway was expected to take immediate action to rectify its breach of EEA law. However, due to the delay by the Norwegian authorities to take the necessary actions, the EFTA Surveillance Authority decided to open infringement procedures against Norway for its failure to comply with the judgment. A letter of formal notice was issued in November 2008, followed by a reasoned opinion in October 2009. The Authority considers that the Norwegian Government during the last three years has had more than sufficient time to take all the measures necessary to comply with the judgment. In light of this, the Authority has decided to bring the case to the EFTA Court. This is the first time that the Authority has had to take an EFTA State to the EFTA Court for failure to comply with a Court judgment. (Source: <http://www.eftasurv.int/>)

²⁴⁸ <http://ldo.no/en/>

According to some observers this fusion created a controversy at that time. Work on gender equality has a longstanding and strong tradition in Norway, and, regarding the fusion, a concern was voiced that the activity against other forms of discrimination would not have enough room within the new institution. The Government argued that joining the three original institutions would strengthen the action against discrimination, through the creation of a unique and strong institution, a larger and broader field of experts, and through drawing on advances in one field (i.e. gender) of anti-discrimination work in the other fields.

A key element in forming the Ombud was to give it both the role of promoting a more equal society and the duty of enforcing the present laws relevant to its fields. According to some observers, LDO has succeeded fairly well in establishing one institution joining both equality and diversity issues. Yet, critical voices note that the joint Ombud's work is deeply influenced by the institutional practice of the former Centre for Equality. Their approach to diversity seems to add merely new groups to an existing – gender – schema²⁴⁹. Some other observers also consider the intersectional label of the LDO to be only a political trend, as the argument would not hold against the reality. Actually, within the LDO, the former three institutions appear to function as three, practically still separate, yet parallel domains. As said by our informants, many organisations voiced concern that the work for gender equality would weaken as a result of the merging, and as some (for instance The Norwegian Confederation of Trade Unions, LO) feel that this is what has actually happened, they are suggesting the reintroduction of a separate Ombud on gender equality.

The Ombudsperson is designed by the government and appointed by the King for a term of six years. Sunniva Ørstavik, the current Ombudsperson, is for the first time a sociologist and not a lawyer. The Ombud receives its budget from the Ministry of Children and Equality Affairs but is exempt from instruction from the Ministry²⁵⁰.

The Ombud handles complaints from individuals in cases that are covered by the Ombud's legal basis. The LDO's task is to enforce the following legal regulations that protect against discrimination (actually not all contained in one law, but in the various laws outlined in the section on legal framework, see above):

- The Gender Equality Act
- The Act on prohibition of discrimination based on ethnicity, religion, etc. (The Anti-Discrimination Act)
- The Anti-Discrimination and Accessibility Act (on disability).
- The Working Environment Act - Section 13 on equal treatment

The Ombud is also concerned by the Housing legislation, and by several UN Conventions (on Human Rights; on Racial Discrimination; on Women's Rights).

The mandate of the Ombud also includes to actively promote equality for discriminated groups, and to develop new knowledge through documentation and monitoring. The Ombudsperson may conduct investigations and request information, however he/she cannot impose specific measures. Failure to comply with the Ombudsperson's solicitation will not be sanctioned.

²⁴⁹ Bygnes, Suzanne (2010), "Making Equality Diverse? Merged Gender Equality and Anti-Discrimination Measures in Norway", *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18: 2, p. 100.

²⁵⁰ For more information, see the website of the Ministry: <http://www.regjeringen.no/en/dep/bld.html?id=298>

The Ombud has the provision that employers must work proactively for gender equality and, since 2009, also for ethnicity and disability at two levels: promoting equality and reporting on measures (both planned and implemented). Indeed, according to the *Anti-Discrimination Act*, all public authorities and all private employers with more than 50 employees have the duty to make active, targeted and systematic efforts to promote equality on grounds of gender, ethnicity and disability. The Act mentions specifically that the activity duty and the reporting duty apply to recruitment, promotions, development opportunities, pay and working conditions and prevention and handling of harassment.

The reporting must become part of the annual report or budget. The results and statistics are controlled (randomly) by the Ombud²⁵¹. Reporting on ethnicity and disability does not consist in statistics as this would be against the law, but in reporting on measures (both implemented and planned) and their evaluation. Currently, considerations of privacy protection prevent the reporting of factual information regarding the ethnic composition of an organisation. The limited reporting duty is considered as problematic by the LDO because factual information about the organisation would be essential when an enterprise, in accordance with the activity duty, is to evaluate its own challenges relating to equality and the need to implement measures²⁵².

Given the recent introduction of the activity and the reporting duty, so far, the LDO has limited experience of them.

3. Higher education: Universities and University Colleges²⁵³

Norwegian educational policy is rooted in the principle of equal rights to education for all members of society, regardless of their social and cultural background or the region they live in Norway. It is the role of the schools to convey both knowledge and culture, as well as to promote social mobility. Teaching at Norwegian schools is to be adapted to the abilities and skills of the individual pupils. Therefore, special education must be available for persons with disabilities or those with special needs who are otherwise unable to participate in ordinary school teaching activities. As a result of the increase in immigration, the number of pupils belonging to language minorities is on the rise. Norwegian education policy stipulates that consideration shall be given to the special needs of language minority pupils in order to better enable them to complete upper secondary education and pursue higher education and employment²⁵⁴.

The *Storting* (the national assembly) and the Government are responsible for specifying the objectives and establishing the budgetary frameworks for the education sector. The Ministry of Education and

²⁵¹ According to Taran Knudstad, staff member of the LDO, reporting remains unsatisfying, as apparently the current reporting system is too demanding and time-consuming.

²⁵² The refusal to produce any statistics on ethnicity (and disability) can be explained by the historical past of Norway. In the first part of the 20th century, Jews were registered which facilitated their extermination in WWII.

²⁵³ Facts regarding the general features of public education Norway are based on the information from Norway's official website abroad (<http://www.norway.info/>).

²⁵⁴ Indeed, language tuition is a crucial tool to ensure a good learning outcome for language minority students. However, as noted in the LDO's report to the Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD), there is considerable variation in the quality of the adapted language tuition in the various parts of Norway, in particular because of ambiguities in the regulations. This report also points to a considerable need for competence-raising, especially among teachers and school managers, in order to ensure language minority student their rights pursuant to the Educational Act. (For more details, see: http://www.ldo.no/Global/Rapporter/CERDreport_OKenglish_PDF.pdf)

Research is the administrative agency in charge of educational matters, and is responsible for implementing national educational policy.

The higher education sector comprises educational programmes at the universities and university colleges. With the exception of a few privately-run institutes, all institutions of higher education are operated by the state. However, each institution enjoys a large degree of academic and administrative autonomy.

Public education in Norway is free up to and including the upper secondary level. The State Educational Loan Fund was founded in 1947, and provides student loans and grants for living costs to those attending higher education programmes. Support is also available for Norwegian students who wish to pursue part or all of their education abroad.

Norway has six universities, six specialised university colleges, 25 state university colleges, two state university colleges of art, and 29 private university colleges. In the autumn of 2005, more than 211 000 students were registered at Norwegian universities and university colleges. Women comprised 62 per cent of students in the university college sector and 56 per cent of students in the university sector.

The six Norwegian universities are:

- the University of Oslo (which is the oldest and largest), <http://www.uio.no/english/>
- the University of Bergen, <http://www.uib.no/en/>
- the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in Trondheim, <http://www.ntnu.edu/>
- the University of Tromsø, <http://www2.uit.no/www/inenglish>
- the University of Stavanger <http://www.uis.no/frontpage/>
- the Norwegian University of Life Sciences (UMB) at Ås. <http://www.umb.no/frontpage/>

The six specialised university colleges are the Norwegian School of Economics and Business Administration in Bergen, and the Norwegian Academy of Music, the Norwegian School of Sport Sciences, the Norwegian School of Veterinary Science, the Norwegian School of Theology (MF) and the Oslo School of Architecture and Design, which are all located in Oslo. The two university colleges of art are located in Oslo and Bergen.

The state university college system was expanded as part of decentralisation efforts, and with the intention of easing access to higher education. The 25 university colleges offer many vocational education programmes not provided by the universities. These programmes normally run for two to four years. Many university colleges also offer courses at Master and PhD level. It is not unusual for students to combine courses from both universities and university colleges.

These institutions are linked through The Norwegian Association of Higher Education Institutions (UHR). According to the information on its homepage²⁵⁵, UHR appears to accord a particular attention to gender: UHR also hosts the website of the *Committee for Gender Balance in Research – Norway* (KIF - Kjonnsbalance i forskning) (formerly *Committee for Mainstreaming - Women in Science*²⁵⁶), a resource for those who work for an improved gender balance in the research sector, and those who

²⁵⁵ http://www.uhr.no/om_uhr/about_uhr

²⁵⁶ The name of the Committee was changed by the Ministry of Education and Research in spring 2010. According to Mari Teigen (research director at the Institute for Social Research), this change “sends the signal that gender equality involves more than equal rights. (...) Challenges related to gender equality are no longer defined as strictly a women’s issue. The new name makes it possible, for example, to address challenges encountered by men in research sector. Also, gender equality is seen to entail equal and fair distribution”. (Source: <http://eng.kifinfo.no>)

are interested in issues on gender equality in science. They inform the English-spoken readers about gender equality in the research sector in Norway²⁵⁷.

According to Kristin Aukland, senior adviser at KIF / Gender Balance in Research, it seems like equality primarily means *gender* equality, as in other fields of Norwegian society, in higher education also.

Consequently, the most recent publication of the Committee tackles gender balance in research. Entitled *Talent at stake. Changing the culture of research – gender sensitive leadership*, this handbook published in 2010 lists a series of best practices from Norwegian higher education institutions²⁵⁸. Such publications are meant as support for the awareness raising of the concerned leaders.

4. Guidelines for diversity: Handbook for Higher Education Sector and Research

According to its mandate to enforce anti-discrimination regulations, in 2009 the LDO elaborated, in cooperation with the KIF, a *Handbook for Higher Education Sector and Research*²⁵⁹.

4.1 Contents

This Handbook has two aims:

- To raise awareness (besides gender, ethnicity and disability) to other categories of diversity, such as age, religion or sexual orientation
- To give examples of possible measures and best practices.

Accordingly, it contains:

- Definition of discrimination and of the categories protected by the law
- Presentation of the legal framework: *Equality Act* (gender); *Anti-Discrimination Act* (ethnicity, national origin, skin colour, language, religious and ethical orientation); *Anti-discrimination and accessibility Act* (disability); *Working Environment Act* (political opinion, trade union membership, sexual orientation, age).
- Checklists to support the implementation of equality measures
- Useful links (relevant laws; national politics; information about the different categories of diversity...)

The Handbook also adverts to beware of the existence of multiple discrimination (giving the example of the *hijab*, shedding light onto the intersection of gender, religion, ethnic origin). Currently, the Handbook does not tackle the issue of the students and the content of the curriculum. LDO lacked the necessary resources to include these two issues in the present version of the Handbook, but this reflexion is their next objective²⁶⁰.

²⁵⁷ For further information, see their website: <http://eng.kifinfo.no/index.html>.

²⁵⁸ <http://eng.kifinfo.no/nyhet/vis.html?tid=73777>

²⁵⁹ Håndbok for universitets-, høyskolesektoren og forskningsinstituttsektoren:

<http://www.ldo.no/no/Aktuelt/publikasjoner/brosjyrer/Handbok-for-universitets--hoyskolesektoren-og-forskningsinstituttsektoren/>

²⁶⁰ According to Taran Knustad (LDO), these issues raise more complex questions: there can be a quota established for female staff in teaching, but is more difficult (or unlikely) for instance to establish a quota of female authors on a reading list.

4.2 Monitoring and reporting

Subsequently to the publication of the Handbook, LDO also recognized the need for information on obligations, legal framework etc., especially as at present the different demands for reporting on the different issues are not very well coordinated. The Ombud and the Ministry of Education are working on a better coordination of these demands. The KIF is a key actor of these negotiations, highlighting yet again the centrality of the gender issue in the way diversity is tackled.

As all public employers, institutions in higher education have the obligation to report on gender, ethnicity and disability. The LDO requests the annual report from the institutions/ universities; these send their reports to the Ministry of education. The ministry collects the data but does not control them. The control of the reporting is performed by the LDO, yet, they do not have the workforces to control systematically all higher education institutions. In 2011, they will control six randomly chosen institutions. Based on this random sample control, the LDO may make recommendations, such as the use the checklists of the Handbook, etc. If the university disagrees with these recommendations, they can turn to the Equality and Anti-discrimination Tribunal²⁶¹.

During our on-site visit, we noticed that the handbook did not have (yet) the hoped impact, the main difficulty being, according to our informants, the duty to report and monitor. According to the representatives of the universities, energy should be used for the projects themselves, instead of the production of paperwork. The different nature of the categories to consider is clearly an obstacle to the reporting: for instance, ethnicity cannot be (and is not) registered in the same ways as gender. Yet, the choice of the categories to report on is influenced by the legal framework, i.e. the legally binding Acts such as the Gender Act, the Discrimination Act, and the Working Environment Act. The other categories in the Handbook are listed as an invitation to creative establishing of new policies. Diversity management and reporting is therefore considered as a question of awareness, a specific state of mind.

5. Diversity – Particular policies in higher education institutions. Insights from the on-site visit

In addition to our visit at the LDO, we conducted interviews with several representatives of the following institutions: University of Oslo, University College of Oslo and University of Bergen.

5.1 University of Oslo (UiO): focus on gender

Founded in 1811, the University of Oslo is Norway's largest and oldest institution of higher education with its 27'600 students. The staff is composed of 7094 members, occupying 5810 full time equivalent positions. The University's official language is Norwegian, but teaching is also provided in English, as more than 40 Master's Degree programmes are taught entirely in English, and more than 1200 courses offered in English in a number of programmes.

The UiO is currently working with a gender action plan for the period 2010-2012 (part of a general action plan of the institution)²⁶². The UiO wishes to focus mainly on gender, and does not integrate

²⁶¹ Also associated with the Ministry of Children and Equality Affairs, this Tribunal handles complaints and appeals regarding recommendations and actions by the Equality and Anti-Discrimination Ombud. A case can only be handled by the Tribunal after the Ombud has made a recommendation. For further information see: <http://www.diskrimineringsnemnda.no/wips/1416077327/>

diversity perspective in their new action plan. This focus on gender equality is also explained by the personal sensibility of the leadership of the UiO: the current head is critical of the concept of „diversity“, considering it as too sweeping.

Ingrid Uldal, senior advisor for gender equality at the UiO gives the following precisions regarding the background of the central Action plan: its aim is not only to guarantee antidiscrimination but also to promote equality. All faculties have their own action plan, on the basis of the central one. The university board votes the budget for gender equality measures (NOK 6.2 m, approx. CHF 1 m).

The central gender equality action plan is elaborated by a coordination group, composed of representatives of the faculties and of the students' association, a representative from the Centre for gender studies und a person working in science. The coordination group holds two sessions a year.

The UiO failed to reach the target numbers regarding gender balance of the first action plan (2007-2009) due to the economic crisis. Less means imply less jobs for professors, therefore the board decided to recruit more assistant professors. However, the UiO is attentive to both internal careers und external recruitment. For the promotion of women, one instrument is to reduce teaching obligations; so that female researchers have more time to qualify themselves (45% teaching, 45% research). The UiO also works with so called “professor 2” positions (20% professorial positions). Other instruments used by the UiO are: the promotion on the website of the UiO as a „women friendly university“; insistence on family friendliness; attention accorded to equal pay. They also consider that a nicer atmosphere makes the university more attractive to women.

Nonetheless - and in compliance with the legal framework -, UiO also accords attention to ethnic minorities. It launched its program MIFA (Minorities in Focus in Academia) in 2003, funded by the Ministry of Education and Research. Since 2008, MIFA is implemented as the unit for diversity work at the Department student & academic affairs, anchored in the University Strategy Plan. MIFA concentrates on the recruiting of students, providing a diversity-friendly environment (also by providing daily *halal* offers at the cafeteria), tutorials, as well as writing workshops.

5.2 Oslo University College (OUC): focus on migration - Interkult

The Oslo University College (OUC) is Norway's largest state university college, with 12'000 students and a staff of 1'250. OUC is a young institution, established in 1994 when the Norwegian college system was restructured and 13 smaller colleges in the Oslo area merged. Accordingly, OUC is based on strong traditions as many it's degree programmes date back to the 19th century. Currently, OUC has been designated as a national nodal point for the following subject areas: Library and Information Science, Journalism, Early Childhood Education, Multicultural Studies and Mechanical Engineering. The language of instruction is Norwegian, but certain courses are taught in English, as internationalisation is an important issue in OUC's strategy of improving quality in education and research.

At this University College, efforts focus on ethnic minorities, as reflected by the Strategic Plan for 2008-2011. Indeed, the core values announce that the academic and work environment at OUC is to be characterised by diversity, equality and tolerance. Accordingly, the OUC aims to provide programmes that are adapted to welcome and include a diverse student group. Its learning environment

²⁶² Their action plan for 2007-2009 is accessible in English here: <http://www.uio.no/for-ansatte/ansatt/likestilling/ENG.pdf>.

shall particularly emphasise the integration of students with an ethnic minority background and exchange students, and also strengthen the multicultural, international and linguistic competences in Norwegian and foreign languages among students and the staff.

Their INTERKULT project grants money for projects pertaining to these aims, in particular regarding language skills, via the establishment of learning centres; writing mentors and specific supervision. The first impulse for the project was given by the Board, observing that students from ethnic minorities are an underrepresented group in certain faculties, especially in journalism and teacher education. Currently, there are 18% students from ethnic minorities at the College. The aim of the College Direction is to have Oslo's population represented (28% migrants) among the students. However, Jorun Nossun, the responsible project manager notes that there are considerable differences between the different disciplines regarding student with migration background (for instance, engineering: 35% versus bioengineering: 55%). The country background of these ethnic minorities also shows considerable variations. Thus, the project considers parents as a specific target group, addressing them with specific introductions already at secondary school. A special attention is accorded to particular country backgrounds: their current focus is on Turkish migrants. At the beginning of the INTERKULT project, in 2007, they concentrated on recruitment. Due to high dropout rates, members of the Board in charge realised that this effort was insufficient. Therefore, they also introduced initiatives such as writing workshops or the organisation of "career-markets", occasions where students and future employers can meet.

Linked to ethnicity, the Interkult program also takes into consideration different religious beliefs. Therefore, following a demand of the committee of the students association, the University College also opened quiet rooms, initially for all needs. By now, they have four Muslim prayer rooms. In a non-official way, these rooms are used female-male segregated.

Even if INTERKULT was created under the label of "ethnicity", several initiatives funded by the project include also other categories of diversity. Categories such as gender, social class (the so called "un-traditional student") or age are equally targeted by some initiatives.

5.3 University of Bergen (UiB): diversity – a "work in progress"

Formally constituted in 1948, the University of Bergen has 14,500 students enrolled and 3,200 members in its faculties and staff. The UiB is hosting in particular a Centre for Gender Research Society and also a Workplace Diversity Research Group. The UiB is the first university in Norway to have a Gender Equality Committee, since 1973. In 2008, the UiB won the Gender Equality Award from the ministry of Education and research²⁶³.

Since 2009, the initial Gender Equality Committee was transformed into an Equality/Equity Committee (*Likestilling* - the Norwegian term has both meanings). They have kept the name, but have changed the mandatory so that it includes all kinds of discrimination. Initially, the Board of the UiB considered organizing two distinct committees ("gender" and "diversity"), but finally decided to maintain one, merged, committee. This decision shall be evaluated in 2013. The shift from gender towards diversity is a result of bottom-up dynamics (such as critics voiced at the public presentation of their gender ac-

²⁶³ The University of Bergen action plan for 2007-2009, still focusing on gender equality, is accessible here: http://www.uib.no/persok/likestilling/actionplan_uib.pdf

tion plan 2007-09), but it also reflects the top-down influence of general changes, such as the creation of the LDO.

Their current aim is to prevent discrimination and to promote equality, pertaining to all categories of diversity (age, sexual orientation, etc.) mentioned in the four Acts that form the legally binding framework for all public employer. They are working with a diversity action plan, and their equality committee is focusing on gender, disability and ethnicity. Their new action plan for 2011-12 is yet in preparation, with sub-plans for the different categories, such as:

- gender
- disability
- language (proposing for instance writing workshops)
- ethnicity / cultural differences

The committee does not wish to mix these different categories, as the members consider that this might lead to a weakening of gender equality. Also, they consider it to be easier to work on disability and ethnicity than on gender, as this latter is an all-encompassing category, implying all members of a given society. Within diversity, besides migration, the Committee considers the category “age” as a major challenge to face.

Regarding budgets: the UiB does not have one budget to cover all equality issues. The University has a separate budget for gender equality (it has not been changed), and measures, for instance, for disabled persons are covered from different parts of the university budget, completed with some grants from the welfare state arrangements. According to Anne Merit Skarsbø, the gender equality and diversity advisor of the UiB, when the Equality Committee develops different action plans for different areas, they ask the University board for separate budgets for each plan, to prevent conflict between the different areas.

At the UiB, the University Board also accords specific attention to disabled persons. The assistance is easily accessible for them: the website of the university indicates the specific contact person in charge for consulting services about adaptations and advices, targeting, for example, dyslexic students. Yet, most of their measures are essentially reactions to arising cases, considered that disabled students already get support from the social welfare prior and exterior to their arrival at the university. Also, measures for disabled students can be very expensive. For instance, as the campus of the university is situated in the old town of Bergen, adapting the buildings for accessibility was costly.

Regarding religion, the UiB opened approximately five years ago several “quiet rooms”, based originally on a request from Muslim students. However, the UiB does not take into consideration the religious feasts of other religions when planning on the academic calendar.

6. Conclusion and discussion

In conclusion, we have to recall that Norway is a country situated at the margins of Europe, with a relatively small and homogenous population. This country, poor throughout centuries, has discovered a wealth due to undersea oil relatively recently and invested its fortune into the establishment of a social welfare state. According to observers, Norwegian social governance is characterized by a cul-

ture of compromise and negotiations. This culture actually precedes the recent wealth and dates back to the late 1930s when - as a reaction to the Great Depression - employers and unions decided to cooperate.

The Norwegian state accords a special attention to gender equality, placing Norway at the top of international rankings. The country has no colonial past, and was itself a country of emigration. Immigration is therefore a recent challenge, with migrant populations geographically concentrated in Oslo and the bigger cities. Accordingly, the management of diversity is a recent issue in Norway and categories of diversity are tackled in terms of "equality and anti-discrimination". Thus, as a general achievement, we can retain the creation of a special Ombud dedicated to anti-discrimination; the long-standing tradition of institutionalized and funded gender policies as well as a general social sensibility of the Norwegian civil society.

Regarding the different categories of anti-discrimination, gender appears to be historically implemented, the other categories are recently added, without necessarily using different approaches to uncover new types of injustices. As a consequence, critical observers notice that the intersectionality of these categories must yet be better addressed. Also, Norway has a tradition of sameness-centered egalitarian logic, therefore "minorities might have a hard time claiming equality and shelter from discrimination in the Nordic context without sacrificing their right to be different"²⁶⁴.

This focus on the already existing reference (gender) might account for the gap between the discourse on diversity and the implementation of specific measures. Of course, such gap is not specific to Norway. Indeed, in comparison with Switzerland, it is striking that both countries have a historical focus on gender, with only a recent preoccupation of ethnicity and race, according to the specific historical context, as explained above.

Irrespective of the implementation gap, the Norwegian experience raises the question of the possibility and the pertinence of the establishment of an Anti-discrimination Ombud at national level in Switzerland. Indeed, Switzerland lacks such institutions of control, with the exception of the Federal commission against racism and the Federal Commission for gender issues. These commissions are extra-parliamentary forces, have a limited mandate and are insufficiently supplied with financial and human resources. The establishment of a federal institution in charge of the coordination of all questions pertaining to human rights and their application is yet to take place²⁶⁵.

6.1 Regarding higher education

Pertaining to higher education, we noticed the importance of the personal sensibility of the leaders of a given institution, to define the aims of their policies (gender equality versus diversity). Yet, in this field, as elsewhere in Norway, gender has a strong tradition. The coordination of gender equality measures is – among others – guaranteed by regular meetings of the gender equality advisors to exchange about the policies and practices in place in their universities. Regarding gender balance in higher education, the glass ceiling seems to concern the top ranking positions, i.e. professors. As (in compliance

²⁶⁴ Bygnes, Suzanne (2010), "Making Equality Diverse? Merged Gender Equality and Anti-Discrimination Measures in Norway", *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18: 2, p. 99.

²⁶⁵ Angst, Doris (2005) «Les nouvelles directives de l'Union européenne contre le racisme et la discrimination – une percée décisive?». In: *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*. Eckmann et Fleury (ss. dir.), ies éditions, Genève, pp. 389-394.

with current academic rules) these positions must have embedded in an international network, any reform on national or university level is rendered more difficult.

According to our interview partners, the monitoring of the diversity policies is a major challenge, be that on gender, ethnicity or disability. Universities consider that reporting is time-consuming, in regard of the benefits of the evaluation. Yet, it seems that diversity, especially regarding ethnicity, can be a mean for a better competitiveness of the institutions, in the context of growing internationalisation.

In comparison with Norway, in Switzerland the cantons are (relatively) autonomous, allowing them the possibility of taking initiative independently of the Confederation. However, the larger supra-cantonal structures, such as the HES-SO, do not dispose of such autonomy, especially in relation to the HR policies, rendering all implementation of diversity policies more complex. By all means, as in Norway, in Switzerland also, a way to successful handling of diversity must proceed through the questioning of existing frames of interpretation. Universities must engage with individuals and groups that can offer fresh inputs. A dialogue between policy makers and key actors on the grass-root level can create new bottom-up dynamics for more social justice and democracy.

7. Contacted persons

UNIVERSITY OF OSLO

- Nirmala Eidsgård, Projezt manager MIFA (Minorities in Focus in Academia/Diversity in focus), advisor
- Anne Marit Hessevik, MIFA, advisor
- Ingrid Uldal, Senior advisor for gender equality
- Øystein Gullvåg Holter, professor, head of the Centre for Gender Studies

OSLO UNIVERSITY COLLEGE

- Jorun Nossun, project manager, INTERKULT

UNIVERSITY OF BERGEN

- Anne Merit Skarsbo, Gender Equality and diversity advisor
- Britt-Karin Muri, HR Assistant director
- Margareth Hagen, head of the Gender Equality Committee and Associate professor (In Italian language and literature)
- Bjørn-Anders Hind, Student and responsible for gender- and diversity issues in the students organisation
- Mette Kristine Hansen, PhD-student and member of the network for Women in Philosophy

Other Institutions

Equality and Anti-discrimination Ombud (LDO)

- Taran Knudstad, advisor

The European Wergeland Center, Oslo

- Claudia Lenz, research coordinator

The Center for Studies of Holocaust and Religious Minorities / Holocaust Senteret / Oslo

- Peder NUSTAD, educator

KILDEN - Information Center for Gender Research in Norway

- Kristin Aukland, Senior Executive Officer

Norwegian Research Council - Division for Science - Department for the Social Sciences

- Lise Christensen, Senior Adviser

The Norwegian Police University College

- Silje Bringsrud Fekjær, Researcher, wrote her thesis on ethnic diversity and the choice of higher education

Institute for social research/ Institutt for samfunnsforskning

- Mari Teigen, research director, specialised in policies on multiple discrimination and gender equality in Norway, works on the project "Multidimensional equality-Legislative reforms and judicial practices"
- Julia Orubapo, researcher, sociologist

Annex

Methodology

The purpose of this qualitative study was to substantiate and further develop the analysis of implementing diversity policies in tertiary education. This part of the research is based on interviews with key actors in the visited institutions in Norway and a desk research, effectuated prior to the on-site visit.

Within a small-sized country's educational system, our recruitment efforts focused on establishing contacts with the most pertaining institutions. We contacted several of the largest institutions in tertiary education and finally chose to visit the three largest of them, as well as the special Ombud for Anti-discrimination. We also made contact with researchers working on related topics in Norway (for details see page 19).

We conducted individual interviews and one focus-group discussion, at the University of Bergen with the participants of their diversity committee. Interview questions were developed within the phase 1 of the general project, targeting the following issues: strategy, implementation, know-how and challenges. Informants' answers guided additional questions, which helped to clarify their feelings and experiences of diversity and gender equality policies.

The study was guided by grounded theory methodology (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), in which interviews were taped and data analyzed using a constant comparative method. We have met some linguistic difficulties throughout this part of the project. Indeed, a considerable obstacle to our research was the fact that the researchers and their interview partner had to communicate in English, which is not the first language to none of them. For the same reason, the research team had limited access to written documents, as most of the relevant documents are in Norwegian, not (or not yet) translated in English.

Participants were asked to answer open-ended questions, in one interview session lasting an average of one hour. We conducted interviews in the setting of the participant's choice, most frequently in their office. Interviews were recorded but not transcribed verbatim, as – according to the linguistic limitations – we decided not to perform a discourse analysis. For the same reason, we refrained from quoting verbatim our informants. Data analysis began with data collection and continued throughout the study. We analysed data following to the central topics defined in the interview guide. Finally, data triangulation (interviews, action plans, mission statements, scientific literature...) allowed the validation of the findings presented above.

4.4. USA: Diversity and Gender Policies at Kean University²⁶⁶ (Monique Eckmann)

Note: This text is written from the perspective of a Swiss scholar in residence in an American University, and it aims to inform European colleagues within a Swiss research group dealing with the question of “managing diversity and gender in universities”. The starting point of the Swiss research is the fact that in Swiss Higher education gender policy measures have been taken since a number of years, whereas only recently the question of diversity has been raised. However no concrete guidelines exist which indicate how to combine both dimensions. This text does not intend an exhaustive description, but wants to focus on policy measures and some particular points, especially, the categories used, and some practices, which might be “best practices”. It is interesting however, to confront European views to American views, and to state how much these views are a product of its history and of each national context.

1. About New Jersey and Kean University

Kean University is a public, middle size university with 15,000 students; it has an undergraduate school, a graduate school as well as doctorate programs. It is located in Union, New Jersey. NJ is a state of circa 8.5 million inhabitants, on the East coast and is part of the New York City/Union, Newark and Elizabeth metropolitan area, on the edge of residential areas and industrial areas.

New Jersey’s population (just about the same as Switzerland) is one of the most diverse in the USA, and NJ has a tradition of immigration and diversity, since one of the largest ports of entry to the USA is located nearby, the port of New York.

Kean University was founded in 1855 as a teachers college, with the aim to train teachers especially for the schools in Newark, counting large parts of immigrant children, which were, at that time, of Irish, German, Italian and other southern Europe origin

Thus, it is due to its location in NJ, that Kean University has traditionally a diverse student population, without doing special recruitment efforts. However, Kean University undertakes big efforts to respond to the specific educational needs of these populations and to ensure not only the *access* of minorities to higher education and to encourage them, but to ensure as well the *success* of their higher education. These efforts are part of the institutional culture of Kean University since the late 1960’s.

The student population is very diverse in regard to social and ethnic backgrounds, and so is the composition of the staff and faculty, although a bit less. Kean University has been ranked amongst the five schools with highest diversity amongst American Universities, as shown in this recent survey: “Forty-seven percent of the student population is non-white at this public school - ²⁶⁷, 19 percent Black, 17 percent Latino, 6 percent Asian and 5 percent “other”. Also, around half of the students are among the

²⁶⁶ This paper is largely based on the information found on the University’s website, observations and interviews with Charlie M. Williams, Director of the Office of Affirmative Action Programs, and Dr. Mark Lender, Provost of Kean University, and helpful discussions with colleagues which I all thank for their assistance.

²⁶⁷ Compared with 32 percent national average, (following the National Center for Education Statistics, quoted By Frankel 2008)

first generation of their families to attend college. Kean University has strong career services for LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) students, as well as for students with disabilities. The faculty is 25% non-white – 11 percent Black, 8 percent Latino, 6 percent Asian and 47 percent female“ (Frankel 2008).

The aim of the University is to go beyond the current situation and to reflect entirely the demographic composition of the population of New Jersey, as well in regard to the student's, the staff's and the faculty's composition.

This actual diversity is reflected in the University's strong emphasis on an overall diversity policy, as expressed by the *Kean University Mission statement*²⁶⁸:

Kean offers a wide range of demanding programs dedicated to excellence in instruction and academic support services necessary to assure its socially, linguistically, and culturally diverse students the means to reach their full potential, including students from academically disadvantaged backgrounds, students with special needs, and adults returning or entering higher education.

Kean is steadfast in its dedication to maintaining a student-centred educational environment in which diversity can flourish and an atmosphere in which mutual respect characterizes relations among the members of a pluralistic community. The University seeks to combine excellence with equity in providing opportunities for all students.

Kean University's diversity policy has several components some of which are described hereafter: An affirmative action office, affirmative action programs including staff and faculty recruitment, programs to support specific educational needs of minority students, and activities reinforcing community for the students who study, work and live on campus.

2. Diversity, equal opportunities and affirmative action: statement and activities

Kean University has an action plan which refers to several fundamental documents, a combination of Federal and State policies and legal dispositions, and the most important of them being:

- on the Federal level (USA), to the *Civil Rights Act*,
- on State level (New Jersey State) to the *New Jersey Policy Prohibiting Discrimination in the Workplace*
- on the level of Kean University, to the *Equal Opportunity and Affirmative Action Statement*

With the Civil Rights Act of 1964, a major federal law, discrimination in public areas became illegal and legal segregation prohibited; it provided equal employment opportunities. Title VII of the Civil Rights Act defines the grounds of discriminations²⁶⁹:

(...) prohibiting employment discrimination in any personnel transactions because of race, color, national origin, religion or sex.

²⁶⁸ <http://www.kean.edu/universityoffices/missionstatment.htm>

²⁶⁹ Following quotations are taken from the Kean websites' training program:
<http://training.newmedialearning.com/ped/keanuniv/> (10/05/2010)

More precisely this means, concerning the following categories, for example:

Race: Identifiable or perceived, distinct classes of people (e.g. American Indian or Alaska Native; Asian; Black or African American; Native Hawaiian or Other Pacific Islander; or White).

Color: Lightness or darkness of skin

National Origin: An individual's or ancestors' birthplace; or an individual who retains the cultural characteristics and/or language of his or her ancestor

The *New Jersey Policy Prohibiting Discrimination in the Workplace*, a rather progressive policy compared to other States of the USA, emphasizes an impressive number of categories to be protected from discrimination:

The State of New Jersey is committed to providing every State employee and prospective State employee with a work environment free from prohibited discrimination or harassment. Under this policy, forms of employment discrimination or harassment based upon the following protected categories are prohibited and will not be tolerated: race, creed, color, national origin, nationality, ancestry, age, sex/gender (including pregnancy), marital status, civil union status, domestic partnership status, familial status, religion, affectional or sexual orientation, gender identity or expression, atypical hereditary cellular or blood trait, genetic information, liability for service in the Armed Forces of the United States, or disability. (Revised August 20, 2007)

The initial document, issued in 1999, has been updated several times, new categories have constantly been added and have undergone numerous changes in the last few years. The categories are defined and precisely described in a document "Descriptions of Protected Categories" issued by the Department of Personnel of the NJ State (see Appendix 1).

The University, which follows the *New Jersey State Policy Prohibiting Discrimination in the Workplace*, puts the following statement on its website, taking over the same categories²⁷⁰:

Equal Opportunity and Affirmative Action Statement

Kean University is committed to establishing and maintaining a diverse campus community. Equal opportunity and diversity represent principles, which are integrally woven into the university's mission. The University is committed to providing equal opportunity in employment and education, as well as equity of conditions for employment and education, to all employees, students and applicants without regard to **race, creed, color, national origin, nationality, ancestry, age, sex/gender (including pregnancy), marital status, civil union status, domestic partnership status, familial status, religion, affectional or sexual orientation, gender identity or expression, atypical hereditary cellular or blood trait, genetic information, liability for service in the Armed Forces of the United States, or disability**. Sexual harassment is a form of unlawful gender discrimination and, likewise, will not be tolerated.

²⁷⁰ <http://www.kean.edu/affirmativeaction.html>

Also, special attention is dedicated to Disabilities, as indicated on the first page of the Office's website²⁷¹:

The Americans with Disabilities Act (ADA)

Kean University is committed to ensuring equal opportunity and access to all members of the campus community in accordance with Section 503/504 of the Rehabilitation Act of 1973 and the Americans with Disabilities Act of 1990 (ADA). The university prohibits discrimination against any student, employee, or applicant on the basis of physical or mental disability, or perceived disability. Kean University will provide reasonable and appropriate accommodations to enable employees and students to participate in the life of the campus community. Individuals with disabilities are responsible for reporting and supplying documentation verifying their disability.

The above mentioned legal instruments and statements provide a common frame for dealing with questions of diversity, which include as well gender and in particular women's issues under the general umbrella of action against discrimination.

3. The Office of Affirmative Action

An important part of the action plan is the Office of Affirmative Action, headed by full time employed director, Charlie Williams. The office is foremost in charge of the follow-up of complaints concerning reported discrimination incidents. It also leads prevention activities such as monitoring employment procedures, information and training courses for staff and faculty, as well as general activities on campus; however the office is not in charge of the students' support policies, which are carried out by special programs.

Complaints

Complaints are taken into account if an employee of the University is involved, i.e. for a conflict either between employees or between employees and students. For conflict between a student and a student, the Student's Affairs Division is in charge. For the complaints, the offices' intervention aims either to prevent from going to legal complaint by mediation, interviews with the different persons involved and documentation; it also redirects to other services, such as legal services for legal complaints, to hand over the file to other services such as a social service.

The complaints are addressed to a State office, and it is interesting to have a look at the *Discrimination Complaint Processing Form* issued by the State of New Jersey, (Division of Equal Employment Opportunity and Affirmative Action, see Appendix 2). Indeed, the complaint form indicates, under number 9, as basis for discrimination, 20 different categories which can be checked, related to the statement mentioned above, including an additional basis for discrimination: "retaliation for having filed

²⁷¹ <http://www.kean.edu/affirmativeaction.html>

a discrimination complaint, participating in a complaint investigation, or for opposing a discriminatory practice”.

The complaints are monitored on a state level, as far as they are charged. Following the EEOC federal enforcement charges statistics, it seems that the biggest part of complaints concern the categories of race (around 36-37%) and sex (including sexual harassment) (30%); a growing number is linked to nationality (11-12%)²⁷². The Kean University’s charge statistics by these categories look similar. As for distinctions referring to ethnic or racial identification, the category mentioned might be Black, Spanish, eventually also White. However, the reality is often more complex as the categories can be mixed or multiple. As underlines Charlie Williams, «you can be Spanish or Latino of African descent».

Outreach activities

The outreach is going to staff, faculty etc, for example each time when new categories of discrimination are introduced, and instruction has to be given, how they are to be handled. Courses are offered, and new on-line courses of *Anti-Discrimination* and *Anti-Harassment Training*²⁷³ have been developed, such as *Preventing Employment discrimination*²⁷⁴ and *Preventing Sexual Harassment*²⁷⁵.

Concerning the employment search and selection process, guidelines have been issued by the Office. For example, these guidelines state that questions which are not job-related should be avoided, such as questions about spouse, family members or relatives, about national origin or ethnic background or about gender or which are gender-referenced (See “Prohibited questions in the Hiring process”, Appendix 3).

Also, several awareness activities take place on the campus; such as Anti-Discrimination or Anti-Harassment trainings of staff: it seems however important that such programs are integrated or establishes links with other activities and become multilayered activities.

4. Diversity Policy

A number of programs exist in Kean University which address the special need of vulnerable or minority groups. This section intends to present briefly some of the programs which are for a part, based on state laws, and for others, Kean University’s initiatives.

Spanish speaking program (SSP)

This program, existing since twenty five years, allows Spanish speaking students to take their courses during the first two years in Spanish language and simultaneously improve their English during this time.

The program “does recruitment, assists students through the admission process, and monitors their progress to ensure retention and graduation” (Annual report 2008: 1). The aim of the program is to

²⁷² www.eeoc.gov/statistics/enforcement/charges.cfm (10/05/2010)

²⁷³ <http://www.kean.edu/affirmativeaction.html>

²⁷⁴ <http://training.newmedialearning.com/ped/keanuniv/>

²⁷⁵ <http://training.newmedialearning.com/psh/keanuniv/>

“achieve integration of its students into mainstream academic and general community” (idem), and assure a “smooth transition” into mainstream society.

Approx. 500 students enrol in the courses of the SSP, and much larger numbers – several hundreds – are advised by the advisors of the program.

The estimated number of Hispanic, Spanish speaking students is around 20% of Kean’s students, which means that only part of them participate in this special program. But it is expected to be a growing number, and in 2020 they could easily be 30 % of the students at Kean University, according to Dr. Lender’s estimation.

Exceptional educational opportunities program (EEO)

This is a program created by New Jersey State authorities as Educational Opportunity Fund, legally based, and is implemented in Kean University. It aims to provide educational opportunities for students who come from groups of economically discriminated background. It partly reflects the states minorities, and students from first generation in higher education, but is of course not limited to them. The program links financial aid with educational support activities such as: summer programs, and advisors throughout the year.

Following the annual report 2007-2008, in 2008, over 900 students applied for the summer program, and over 200 attended the summer program and/or academic year.

Entry Program into College (EPIC)

EPIC is a program for adults age 25 and older, and offers the opportunity to return to school and study after a having been away from formal education for at least five years, after dropping out of study by working, caring for children or other occupations. The students can do part-time work and part-time studies. As it is not easy to come back to study with children, the program offers tutoring, counseling service, financial aid, scholarships and day-care opportunities for the children of these students. Amongst the students of this program many are from minority backgrounds and first-generation in higher education.

Veterans program

Veterans of the US Army form also a specific target group. The integration of veterans after leaving the army - sometimes starting school just some weeks after ending combat – aims to help them to reintegrate and readjust to society as well as to school. The veterans – mostly men, but also some women – can apply for specific scholarships, or for mentoring programs. The veterans also have their own student club.

McNair Program for bringing minorities and women into science and technology

A special post-BA program, federally founded, aims to prepare students from minority backgrounds and women to enter science and technology majors, and especially to train teachers in these fields, – and as they are really needed, they are pretty sure to find work once graduated.

The McNair programs' mission is to "promote academic excellence by preparing low-income, first generation, and traditionally underrepresented students at Kean University for doctoral studies through faculty mentorship, scholarly research, and support services".²⁷⁶

The Center for Academic success (CAS)

The CAS has been founded to meet the needs for the BA students, and to help them to succeed in their studies by offering tutorial services by students and by professors, peer counselling, career services and advisement. The *passport program* offers to students "who demonstrate the determination and ability to succeed with the opportunity to begin college, although they might not fully meet traditional admission criteria to do so".²⁷⁷

Curriculum

Diversity issues are also addressed in the curriculum, and can be found as overall topics, or in specific programs such as a Women's studies program, Asian studies, African studies, Latin American studies and Jewish studies. As for a teacher this part of "diversity" and pluralism is of course the most important to us. Not only because students need to be able to see themselves in the curriculum and identify with what they are being taught, but also in order to handle with multiple perspectives on the reality. In this paper however, as well as in the research conducted in Switzerland, we are limited to focus on diversity policy and management in a stricter sense. But it has to be emphasized that diversity in the curriculum should be part of every diversity policy.

Other equipment and facilities

Diversity is also a matter of access to buildings, pathways through the campus etc. All new buildings are equipped with facilities for disability-access, including restrooms. The new buildings are equipped with more restrooms for women than for men.

The campus has day care centers where parents – staff, faculty or students – can bring their children. In addition to these programs it has to be mentioned, that the schedules of teaching allow part time and working students to work and to attend the courses in evenings or weekends: indeed, the schedule of class varies from day time classes to late afternoon (4:30pm to 7pm) and evening classes (7:30 to 10 pm) and includes also weekend classes on Saturdays and Sunday morning. The library is open until late at night (10 pm, 12pm or even 2am).

Informal programs/activities

There are several community based student organizations, such as Hispanic, Asian, Afro-American or Jewish students clubs, as well as the Veterans' club. They are independent clubs, but they can apply for funding from the University. These clubs all contribute to the sense of identity and help the students in the process of maintaining identity as well as of integrating into society as a whole.

Also, many activities are organized by and for the students; it would be too long to enter into details here. I want just to mention a meeting which I had the chance to attend, the meeting called "*Conversa-*

²⁷⁶ <http://www.kean.edu/~mcnair/>

²⁷⁷ <http://www.kean.edu/~cas>

tion on Civility and Acceptance”, organised in order to deal with the tragedy of a student of Rutgers University, who committed suicide after having been bullied as gay by a fellow student. The meeting started with some short statements, and was followed by a moment of safe space which allowed two dozen students and staff members to speak out about experiences of having been bullied, watching bullying or even committing it. It is obvious that these kinds of initiatives contribute a lot to a culture of respect and to community building on the campus.

5. The conceptual framework: affirmative action and diversity

In the USA, the concept of *affirmative action* is mainly used in the field of discrimination in the workplace, in order to ensure equal opportunities in employment and combat discrimination during recruitment process. In this sense, affirmative action includes a dimension of “positive action”, as it prevents legal complaints or procedures.

A more narrow focus had been discussed in the 80ies under the concept of *positive discrimination*, which meant to favor certain categories of persons, in the US context mainly the category of race or gender, and even create quotas. Even if applied with a positive intention, this is in reality nevertheless a discrimination which constitutes inequality of treatment and is prohibited by law. Positive discrimination has been considered with rather negative connotation lately; so today affirmative action is not to be understood as positive discrimination, but, in the contrary, its’ primary purpose is to combat existing discriminations, and to prevent that these occur.

The definition of categories and the question of classification

Also, as shows the debate about classification and data collection, categories are extremely difficult to define and to delimitate empirically, except the category of gender and classifications have always to be seen in their particular national and historical context (Simon 2005). Thus, only in a strongly racialised society – as it was the case for the US when the Civil Rights Act was passed in 1964 – racial categories could take such an important place in public debate.

It is indeed interesting to observe the difference on which category the focus has come up in here the USA, or more precisely, in the State of New Jersey, and in Switzerland. In New Jersey, the question of race has been a major issue, since many Afro-Americans as soon as liberated from slavery, settled in the North, on the East coast; although Slavery had ended, this meant by no means the end of a long story of legal and social discriminations. Thus it appears obvious, that the question of race and ethnicity became a major issue, and that anti-discriminatory measures in this field have been adopted since 1964. Although the gender issues have been largely debated, the protection of women has been integrated in these measures, without as important separate instruments as this is the case in most parts of Western Europe. On the opposite, in Switzerland, women’s discrimination, be it legal or social has been an issue pointed out much earlier than racism and ethnic discrimination. Indeed let’s not forget that women had no right to vote and no right to be elected on the level of the Swiss Confederation until 1971 and the need to address gender issues had become socially accepted. The consequence is, that the focus on legal and institutional measures was raised for twenty or thirty years, when Switzerland

started, only since the mid-nineties to think of combating racism and ethnic discrimination, since this country adopted the Convention against racism only in 1994. Indeed, as Switzerland had no colonies, stayed beside as a neutral country in WWII, it had the self-representation of a country where racism was not seen as an issue. Only slowly, during the 1990's the question of racism and discrimination of migrants, of local minorities such as the Gypsies and Roma, or of more recent groups such as Muslims or Black Africans has been addressed.

Affirmation action and diversity policy

The question is to be asked, if affirmative action, or more generally, anti-discrimination measures are complementary or competitive to the concept of *diversity and diversity policy* and measures, and how they are linked to each another. In an article entitled "Diversity versus affirmative action? Charlie M. Williams asks exactly this question, by pointing out that «affirmative action as means for achieving diversity has been the motivating force in the development and implementation of related policies, practices and initiatives» (2008, 3). Nevertheless, diversity and affirmative action have to be distinguished, and should be used with commonly agreed definitions, because in practice, says Williams, the two concepts mean different things to different people, and «perhaps the divergent methods used by executives, managers and practitioners in their advocacy (...) promulgate confusion and inconsistency» (2008, 3).

But perhaps should we conclude with Patrick Simon, that «the first result of anti-discrimination policy, and particularly of monitoring, is to enforce awareness of unequal treatment and its structural nature» (2005, 23). The affirmative action programs of Kean University are indeed one of the dimensions of an all over diversity policy, which includes information, everyday practices, initiatives, course contents, and a certain atmosphere on campus.

6. Discussion and conclusions

In fact, a number of things happen in the University, because of the general culture and spirit of welcoming diversity and social justice on the campus, and also due to the strong commitment of Kean University's President.

The above mentioned programs and legal instruments provide the common frame for dealing with questions of diversity, hence including under the same umbrella gender and women's issues. Seen from a European, or more precisely Swiss perspective, this seems amazing, because in the last two decades policies relating to gender issues have been taken into account in Swiss higher education institutions, contrary to racism and ethnic issues, and much earlier than other diversity issues, which have not (yet) been really dealt with. It is clear that these differences of targets are obviously linked to each specific historical context, as is shown above.

When looking at policies, we know that there is always a gap between the declared policy and the concrete reality. This paper did not aim at any form of assessment; it only intends to describe the policies, which by themselves are far beyond of what we know in Swiss Institutions of Higher Education. However, some critical reflections can be added

- It is interesting to note, that despite of the variety of categories that are addressed in the measures and programs, class dimensions are not explicitly taken into account. The concept of first-generation students addresses it implicitly, but as an ongoing major social justice issue, it has not yet found a language of visibility.
- In some of the programs, the goals, although favoring social justice, could be seen as assimilationists, such as the SSP programs whose aim is to “achieve integration of the students into mainstream academic and general community” and to assure a “smooth transition” into mainstream society. One can discuss if and how maintaining a cultural specificity can be combined with economic and social integration in mainstream society. But within a perspective of diversity policy, it cannot be meant that access to higher education requires assimilation in the sense of giving up specific cultural patterns and identities. But to make more precise comments, this issue would need closer investigation.
- As I am located in the Human rights institute during my stay at Kean University, I wondered if the Institute could play a role and reinforce these initiatives. It seemed to me that some expectations in that regard exist on the campus.
- Critics and possible gaps between reality and declared policy can be heard in discussion with colleagues. Of course, as wonderful as they look for an outsider coming from a context where few policies of the kind exist, their outcome and positive or less positive effects could not be studied. Therefore the question of monitoring is a crucial question, which I will try to address later on, knowing, that the effects of such policies are to be assessed on a long term basis.
- I would like to end with a personal impression: As far as it is possible for me to form an opinion just after some weeks on this campus, I would agree with Charlie M. Williams, when he says: «Kean University moves to be a great place in matters of diversity; and in some sense it is already a great place».

December 2010, Union, NJ

Bibliography

Annual report: Spanish speaking program (July 1, 2007 to June 30 2008)

Frankel, Barbara (2008) «Top colleges and universities». In: *DiversityInc.com*, October 2008, p. 70-74.

Simon, Patrick (2005) «The measurement of racial discrimination: the policy use of statistics». In: *International Social Science Journal*, 57(183), mars 2005, p.9-25.

Williams, Charles (2008) «Diversity versus Affirmative Action?». In: *Equal Times. New Jersey Affirmative Action Officers' Council, Quarterly Newsletter*. Vol. 13, issue 1, p. 3-5.

Appendix

Appendix 1: *Descriptions of Protected Categories* issued by the Department of Personnel of the NJ State.

Appendix 2: *Discrimination Complaint Processing Form* issued by the State of New Jersey.

Appendix 3: *Prohibited questions in the Hiring process*.

Appendix 1

Descriptions of Protected Categories

Affectional or Sexual Orientation¹: Male or female heterosexuality, homosexuality or bisexuality by inclination, practice, identity or expression, having a history thereof, or being perceived, presumed or identified by others as having such an orientation.

Age: A NJ employer may not discriminate, based on age, against an individual between the ages of 18 and 70. However, there are specific exceptions under the law. Employers may refuse to hire someone over 40, and they may terminate someone over 40, based on their age, in specific statutory and/or contractual circumstances involving: judges, police and fire employees, and higher education contract employees.

Ancestry: A racial, religious, ethnic or national heritage.

Atypical Hereditary Cellular or Blood Trait¹: The sickle cell trait, hemoglobin C trait, thalassemia trait, Tay-Sachs trait, or cystic fibrosis trait.

Color: The pigmentation or tone of an individual's skin.

Creed: A statement or system of beliefs, principles, practices or opinions, including non-belief.

Disability: ¹Physical disability, infirmity, malformation or disfigurement which is caused by bodily injury, birth defect or illness including epilepsy and other seizure disorders, and which shall include, but not be limited to any degree of paralysis, amputation, lack of physical coordination, blindness or visual impediment, deafness or hearing impediment, muteness or speech impediment or physical reliance on a service or guide dog, wheelchair, or other remedial appliance or device, or any physiological or neurological conditions which prevents the normal exercise of any bodily or mental functions or is demonstrable, medically or psychologically, by accepted clinical or laboratory diagnostic techniques. Disability shall also mean AIDS OR HIV infection.

²A person is considered to have an intellectual disability when: (1) the person's intellectual functioning level (IQ) is below 70-75; (2) the person has significant limitations in adaptive skill areas (e.g. basic life skills) as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills; and (3) the disability originated before the age of 18.

¹ NJ Law Against Discrimination (N.J.S.A. 10:5-5)

² Equal Employment Opportunity Commission, Q&A About Persons with Intellectual Disabilities in the Workplace.

Division of EEO/AA, Department of Personnel, State of New Jersey

8-06

Domestic Partnership Status¹: Two persons of the same sex, or over the age of 62 and not of the same sex, who have registered as domestic partners pursuant to section 4 of P.L.2003, c.246 (C.26:8A-4). Both persons must have a common residence and are otherwise jointly responsible for each other's common welfare as evidenced by joint financial arrangements or joint ownership of real or personal property.

Familial Status¹: Being the natural, adaptive, or resource family parent of a child; having a "parent and child relationship" with a child as defined by State law, or having sole or joint legal or physical custody, care, guardianship, or visitation with a child; any person who is pregnant or is in the process of securing legal custody of any individual who has not attained the age of 18 years.

Gender Expression: The ways in which people externally communicate their gender identity to others through behavior, clothing, hair cut, voice and emphasizing, de-emphasizing, or changing their bodies' characteristics.

Gender Identity: The masculine or feminine classification of sex/gender that an individual believes him/herself to be or elects to present him/herself as; an individual's innermost concept of self as male or female-what one perceives and calls oneself.

Genetic Information¹: Information about genes, gene products or inherited characteristics that may derive from an individual or family member. The information is usually derived through a test which is used to determine the presence or absence of an inherited genetic characteristic in an individual.

Liability for Service in the Armed Forces of the United States¹: Subject to being ordered as an individual or member of an organized unit into active service in the Armed Forces of the United States by reason of membership in the National Guard, naval militia or a reserve component of the Armed Forces of the United States, or subject to being inducted into such armed forces through a system of national selective service.

Marital Status: An individual's status relating to marriage, e.g. married, divorced or single.

Nationality: The status of belonging to a particular nation by origin, birth or naturalization.

National Origin²: An individual's or his or her ancestors' place of origin or having the physical, cultural or linguistic characteristics of a national origin group.

¹ NJ Law Against Discrimination (N.J.S.A. 10:5-5)

² Title VII of the Civil Rights Act 1964

Division of EEO/AA, Department of Personnel, State of New Jersey

8-06

Race/Ethnicity: Race includes: American Indian or Alaska Native; Asian; Black or African American; Native Hawaiian or Other Pacific Islander; White. Ethnicity includes: Hispanic or Latino; or Not Hispanic or Latino.

Religion²: A personal set or institutionalized system of faithful devotion to an acknowledged ultimate reality or deity; includes attitudes, practices, and moral or ethical beliefs as to what is right and wrong, which are sincerely held with the strength of traditional religious views.

Retaliation or Reprisal: Adverse action taken against a person for filing a discrimination/harassment complaint, participating in a complaint investigation, or opposing a discriminatory practice.

Sex/Gender: Masculine or feminine classification.

Sexual Harassment: Unwelcome sexual advances, requests for sexual favors, and other verbal or physical conduct of a sexual nature that results in a change in the terms and conditions of employment.

² Title VII of the Civil Rights Act 1964

Division of EEO/AA, Department of Personnel, State of New Jersey

8-06

Appendix 2

State of New Jersey
Division of Equal Employment Opportunity and Affirmative Action
Discrimination Complaint Processing Form

INSTRUCTIONS: This complaint form should be filed with the Equal Employment Opportunity/Affirmative Action Officer or the alternate designee for the State Department, agency, commission, or State college/university where you work or applied for employment.																										
For detailed information on the complaint process, see the State of New Jersey Model Procedures for Processing Internal Complaints Alleging Discrimination in the Workplace (Model Procedures) on Page 2 of this form.																										
1. Name:	2. Name of State Dept., Agency, Commission or College:	3. Telephone (Work):																								
4. Job Title:	5. Division / Office / Facility:	6. Telephone (Home):																								
7. Home Address:	8a. Full name, title, and telephone number of person(s) you believe discriminated against you:																									
8. Date(s) of discriminatory action(s):																										
8c. Complainant's Status (Check applicable box): <input type="checkbox"/> Employee <input type="checkbox"/> Job Applicant <input type="checkbox"/> Vendor/Contractor <input type="checkbox"/> Other (Please specify) _____																										
9. Basis of Discrimination: <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%; border: none;"><input type="checkbox"/> Age</td> <td style="width: 33%; border: none;"><input type="checkbox"/> Familial Status</td> <td style="width: 33%; border: none;"><input type="checkbox"/> National Origin</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Affectional/Sexual Orientation</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Gender Identity or Expression</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Race</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Ancestry</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Genetic Information (including refusal to submit to or provide results of a genetic test)</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Religion</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Atypical Hereditary Cellular or Blood Trait</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Liability for Military Service</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Sex/Gender (including pregnancy)</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Color</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Marital /Civil Union Status</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Sexual Harassment</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Creed</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Nationality</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Retaliation (for having filed a discrimination complaint, participating in a complaint investigation, or for opposing a discriminatory practice)</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Disability</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/> Domestic Partnership Status</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			<input type="checkbox"/> Age	<input type="checkbox"/> Familial Status	<input type="checkbox"/> National Origin	<input type="checkbox"/> Affectional/Sexual Orientation	<input type="checkbox"/> Gender Identity or Expression	<input type="checkbox"/> Race	<input type="checkbox"/> Ancestry	<input type="checkbox"/> Genetic Information (including refusal to submit to or provide results of a genetic test)	<input type="checkbox"/> Religion	<input type="checkbox"/> Atypical Hereditary Cellular or Blood Trait	<input type="checkbox"/> Liability for Military Service	<input type="checkbox"/> Sex/Gender (including pregnancy)	<input type="checkbox"/> Color	<input type="checkbox"/> Marital /Civil Union Status	<input type="checkbox"/> Sexual Harassment	<input type="checkbox"/> Creed	<input type="checkbox"/> Nationality	<input type="checkbox"/> Retaliation (for having filed a discrimination complaint, participating in a complaint investigation, or for opposing a discriminatory practice)	<input type="checkbox"/> Disability			<input type="checkbox"/> Domestic Partnership Status		
<input type="checkbox"/> Age	<input type="checkbox"/> Familial Status	<input type="checkbox"/> National Origin																								
<input type="checkbox"/> Affectional/Sexual Orientation	<input type="checkbox"/> Gender Identity or Expression	<input type="checkbox"/> Race																								
<input type="checkbox"/> Ancestry	<input type="checkbox"/> Genetic Information (including refusal to submit to or provide results of a genetic test)	<input type="checkbox"/> Religion																								
<input type="checkbox"/> Atypical Hereditary Cellular or Blood Trait	<input type="checkbox"/> Liability for Military Service	<input type="checkbox"/> Sex/Gender (including pregnancy)																								
<input type="checkbox"/> Color	<input type="checkbox"/> Marital /Civil Union Status	<input type="checkbox"/> Sexual Harassment																								
<input type="checkbox"/> Creed	<input type="checkbox"/> Nationality	<input type="checkbox"/> Retaliation (for having filed a discrimination complaint, participating in a complaint investigation, or for opposing a discriminatory practice)																								
<input type="checkbox"/> Disability																										
<input type="checkbox"/> Domestic Partnership Status																										
10a. Explain why you feel you have been discriminated against: <input type="checkbox"/> CHECK IF ADDITIONAL SHEETS ARE ATTACHED																										
10b. Were the actions or behavior you are complaining about directed at, or said to, you _____ and/or another party _____ (third party harassment)?																										
10c. Was the incident reported to anyone? Yes ___ No ___ If yes, who and when? _____																										
10d. What remedy or resolution are you seeking? _____																										
10e. If appropriate, as determined by the EEO Officer, are you willing to attempt to resolve your complaint through mediation or another alternative dispute resolution (ADR) process? <input type="checkbox"/> YES <input type="checkbox"/> NO																										
10f. Complainant's Signature: _____ Date: _____																										
11. Have you filed a discrimination complaint with the • N.J. Division on Civil Rights? <input type="checkbox"/> YES <input type="checkbox"/> NO • U.S. Equal Employment Opportunity Commission? <input type="checkbox"/> YES <input type="checkbox"/> NO	12. Have you filed a grievance on the issues / personnel actions described? <input type="checkbox"/> YES <input type="checkbox"/> NO																									
13. Completion of this part is voluntary. The information is to be used only for State and Federal record keeping and reporting requirements: SEX: <input type="checkbox"/> Male <input type="checkbox"/> Female RACE: <input type="checkbox"/> American Indian or Alaska Native <input type="checkbox"/> Asian <input type="checkbox"/> Black or African American <input type="checkbox"/> Native Hawaiian or Other Pacific Islander <input type="checkbox"/> White ETHNICITY: <input type="checkbox"/> Hispanic or Latino <input type="checkbox"/> Not Hispanic or Latino																										
Note: In addition to filing an internal complaint, a complainant has a right to use external complaint filing procedures available under State law (with the NJ Division on Civil Rights) and federal law (with the US Equal Employment Opportunity Commission). Detailed information is contained in the Model Procedures found on Page 2 of this form.																										
DO NOT WRITE BELOW THIS LINE																										
EEO/AA Officer Signature: _____		Date Received: _____																								

New Jersey Department of the Treasury
 Division of EEO/AA
 Revised 2/09/10

P.O. Box 315
 Trenton NJ 08625-0315
 609-777-0919
 eeocaa@oas.state.nj.us

Appendix 3

Prohibited Questions in the Hiring Process

ITEM	PROHIBITED INFORMATION	LAWFUL INFORMATION
AGE	Federal law prohibits discrimination on the basis of age over 40. NJ provides additional protection starting at age 18. For example, inquiries about an applicant's age or date of high school/college graduation.	Applicants can be asked if they meet minimum or maximum age requirements for bona fide occupational qualifications, such as for police officers or firefighters.
ALCOHOL OR DRUG ADDICTION	Alcoholism is a covered disability under the ADA and the NJLAD. Former drug addiction is a covered disability under the NJLAD.	Current narcotics users are not protected because they are breaking the law.
ARREST RECORD	No inquiries relating to arrest can be made.	
CITIZENSHIP	It is illegal to discriminate on the basis of citizenship status or basis of work authorization.	Issues pertaining to work authorization are processed through the Office of Human Resources after an offer has been made.
CREDIT RATING	Inquiries relating to credit history or credit rating that do not relate to the position.	
DISABILITIES	Disability-related questions should not be asked during the pre-offer stage.	Questions about an applicant's ability to perform specific job functions can be considered.
HEIGHT OR WEIGHT	Information about weight cannot be asked or considered when not related to the job. Obesity is protected under the NJLAD.	Height or weight requirements necessary for the job may be considered.
MARITAL AND FAMILY STATUS	NJ Law prohibits discrimination based on marital status or family responsibilities. Inquiries about childcare, number of children, pregnancy, support orders, etc. are prohibited.	
MEMBERSHIP IN ORGANIZATIONS	Inquiries about membership in organizations that reflect religion, national origin, race, sex or age are prohibited.	
MILITARY SERVICE	The <i>Uniformed Services Employment and Reemployment Act</i> protects against discrimination on the basis of military service. The NJLAD protects against discrimination based upon service in the armed services of the United States.	Inquiries regarding the type of experience or education in the military as it relates to the position may be considered.
NAME	Inquiries to determine national origin, ancestry or prior marital status cannot be made.	
PERSONAL APPEARANCE	Avoid questions about an applicant's appearance or making unnecessary comments on personal appearance, i.e., a style of clothing could be unique to certain ethnic groups.	Guidelines can be provided for dress code requirements that serve a reasonable business purpose.
POLITICAL AFFILIATION	Questions regarding an applicant's past or present political affiliation or lack of political affiliation cannot be asked.	
RACE OR COLOR	Considerations regarding an applicant's complexion or color of skin cannot be made.	
SEX	Sex (gender) of an applicant cannot be asked if not a bona fide occupational qualification.	Sex of applicant may be asked where it is a bona fide occupational qualification, i.e., an actor or an actress.

Revised 12/07

Teil III: Schlussfolgerungen

5. Ausgewählte Befunde aus der Studie und Umsetzungsempfehlungen zu Diversity (Ursula Meyerhofer, Michael Jeive)

«Die Implementierung von Diversity an Hochschulen wäre ein Professionalisierungsprozess, in dem Diversity als Kernstück der Qualitätsentwicklung angesehen würde und es wäre ein Prozess, an dessen Ende soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit stehen kann» (Czollek 2008, S. 33).

1. Ausgewählte Befunde

1.1 Rekapitulation einiger Ergebnisse aus den Länderstudien: Nationale Zugänge und Treiber

Der vorliegende Vergleich verschiedener Zugänge zur Umsetzung von Gender und Diversity macht auf die Traditionen aufmerksam, die jeweils die Haltung zu Diversity bestimmen.

- Dem angloamerikanischen Bereich scheint eine individualistische und ökonomische Perspektive bereits frühzeitig zu Gender- bzw. Diversity-Massnahmen verholten zu haben. Individualistisch meint hier den Schutz des Individuums vor Diskriminierung aus (rassistischen) Gründen. Zweifellos spielt im angloamerikanischen Raum die zentrale Bedeutung der Bürger- (USA) bzw. sozialen (UK) Bewegung hier eine Rolle.
- Demgegenüber sind als Treiber für Gender- und Diversity-Massnahmen in Deutschland allgemein gesetzliche und neuerdings EU-Richtlinien auszumachen. Ähnliches lässt sich zu Diversity für Norwegen festmachen; allerdings ist dort eine längere Tradition einer Gender-Politik festzustellen (welche grössere Skepsis gegenüber Diversity zur Folge hat).

Auffallend ist in allen drei detailliert untersuchten Ländern die unterschiedlich starke Orientierung an Motiven, die Diversity begünstigen (in absteigender Reihenfolge Grossbritannien, Deutschland und Norwegen) sowie eine etwas unterschiedlich, aber stark ausgebaute (zentral)staatliche Steuerung, womit zentrale Institutionen oder Programme gemeint sind. Der Treiber, genügend Humanpotential für die Wirtschaft zu haben sowie individuelle Schutzrechte zu implementieren ergänzt sich im Fall von Grossbritannien mit einer nationalen „Equality & Human Rights Commission“, einen Equality Act, welcher von einer Equality Duty spricht und im Hochschulbereich ein Equality Challenge Unit. Über die staatliche Hochschulstelle (Unit) werden selbstverständlich Daten erhoben und diese überwacht und Massnahmen koordiniert. Und dies trotz erlebter Schwierigkeiten, die Daten zu erheben. Entscheidend ist, wie gefragt wird und ob den Befragten ein erlebter Nutzen in Aussicht gestellt wird.²⁷⁸ Die Verantwortlichkeit für den (chancengleichen) Zugang zur Hochschulausbildung wird von keiner Regierung mehr bestritten.

Auch in Norwegen besteht mit dem Equality and Antidiscrimination Ombud keine Zurückhaltung, mittels eines Handbuches für den Hochschulbereich Umsetzungsempfehlungen zu formulieren und ein Reporting an die Hochschulen zu delegieren.

²⁷⁸ Dies ist auch ein Befund aus den Referaten zu Grossbritannien anlässlich der vom Centrum für Hochschulentwicklung CHE durchgeführten Tagung „Diversity messen“ am 28./29. November 2011 in Berlin.
<http://www.che-consult.de/cms/?getObject=371&getNewsID=1358&getCB=212&getLang=de>

Demgegenüber fällt im Fall von Deutschland und der Schweiz ein Mangel an zentralen Instanzen auf, welche Umsetzungen einfordern und kontrollieren; im Falle der Schweiz erscheint das Bundesprogramm Chancengleichheit weit unverbindlicher.

Im Fall von Deutschland hingegen ist mit dem bundesweiten Exzellenzprogramm, das Anreize für die Erstellung und Umsetzung von Diversity- (und anderen Hochschulentwicklungsmaßnahmen) bietet, ein starkes Instrument vorhanden, das zumindest einigen Hochschulen eine Leuchtturmfunktion ermöglicht.²⁷⁹ Als Treiber lassen sich für die deutschsprachigen Länder unschwer der aufziehende Mangel an Fachkräften und die allgemeine demographische Entwicklung identifizieren.

1.2 Strukturelle Schwächen und Wahrnehmungsdefizite in der Schweiz

Das Fehlen von durchsetzenden und kontrollierenden Instanzen in der Schweiz für Aspekte von Gender und Diversity, vor allem in Form von Antidiskriminierung, stellt eine strukturelle Schwäche dar, welche von einer grossen Zurückhaltung, Diversity-Themen zu identifizieren und zu benennen, begleitet wird, obwohl im Kleinen (innerhalb einer einzelnen Disziplin) durchaus lebendiges Interesse für Diversity-Fragen vorhanden ist. Diese müssen aber – das mag auch ein Hinderungsgrund sein – vorgängig mittels Erhebungen zutage gefördert und in ihrem Potential erkannt werden.²⁸⁰

Erste Diversity-Politiken sind zwar von den Fachhochschulen formuliert worden, doch diese kontrastieren mit einer – föderal bedingten? – Hemmung, Diversity-relevante Gruppen proaktiv einzubeziehen. Oft werden auch die datentechnischen Schwierigkeiten als Barrieren aufgefasst. „Noch“ ist hier anzufügen, denn der Kontrast zum unbekümmerten und selbstverständlichen Umgang im englischsprachigen Raum mit Studierenden und Mitarbeitenden und deren „Merkmale“ ist auffällig. Am auffälligsten ist dies sicherlich beim sozial ungleichen Zugang zur Hochschulbildung, obwohl die Befunde immer wieder evident gemacht werden: welche Herkunft führt zu welcher Partizipation ist das Thema, welches offenbar aus grundsätzlichen Gerechtigkeitsutopien gar nicht erst angetastet wird. Der selbstverständliche und vorurteilsfreie Umgang im englischsprachigen Raum mit unterrepräsentierten Populationen, die mittels proaktiven Massnahmen (manchmal auch als Affirmative Action) einen besseren Zugang erhalten sollen, kann beispielhaft wirken.

Ebenso gibt es im deutschsprachigen Raum zwar aufkeimende, im schweizerischen Raum jedoch noch keine explizite Auseinandersetzung dazu, dass Hochschulen aktiv Personen mit Migrationshintergrund anziehen könnten und dies sogar als Erfolg und Business Case betrachten könnten. Ist es schweizerische Angst vor kritischer Debatte, vor schlummernden Gegensätzen im in vielerlei Hinsicht plural zusammengesetzten Bundesstaat, die eine Debatte über Zugänge und Chancen behindert? Ist es das Tabu, das republikanische „Gleichheit“ gilt, aber nicht generell feststellbar ist? Eine Debatte darüber, wer in der Schweiz lebt, mit welchen „Merkmale“ und welchen damit verbundenen Chancen, steht noch aus.

²⁷⁹ <http://www.bmbf.de/de/1321.php>, http://www1.fh-koeln.de/educational_diversity/

²⁸⁰ Vgl. auch den Migrant Integration Policy Index des British Council und der Migration Policy Group, <http://www.mipex.eu/download>

1.3 Der Business Case Diversity für Fach-/Hochschulen

Völlig selbstverständlich wird dagegen Diversity von Verantwortlichen in den Mund genommen, welche einen neuen Managementansatz und organisationalen Zugang wünschen und auch die als leidig wahrgenommene Frage der Gleichstellung der Geschlechter damit als in einer neuen Begrifflichkeit versorgt auffassen. Nach den Befunden gelebten und untersuchten Diversity-Managements bedeutet Diversity auf den Punkt gebracht die Zukunftsfähigkeit des Hochschulsystems an sich: Hochschulen haben sich – nicht zuletzt im Zuge der demographischen Entwicklung – auf eine neue „Klientel“ einzustellen. Es wird einen verstärkten Wettbewerb unter Hochschulen geben, bei welchem deutlich werden wird, dass sich diejenigen besser durchsetzen werden, die sich und ihr Angebot gezielt entwickeln.

2. Best-Practice: Umsetzungsempfehlungen zu Diversity

2.1 Der Weg zur Umsetzung erfolgt über strategische Ziele und aktive Auseinandersetzung mit Diversity

Grosse Organisationen sind Mikrokosmen, die die Gesellschaft in ihrer Vielfalt repräsentieren. Für Bildungsinstitutionen stellt die zunehmende Diversität ihrer Angehörigen (Dozierende, Studierende, wissenschaftliche Mitarbeitende, Verwaltungspersonal usw.) mit unterschiedlichsten sozialen und kulturellen Hintergründen (Geschlecht, Alter, Herkunft, Hautfarbe, Religion/Weltanschauung, sexuelle Orientierung, physische und psychische Fähigkeiten) eine Herausforderung dar. Universitäten sowie Fachhochschulen sind wichtige Sozialisationsinstanzen und sie sind gefordert, Vielfalt als Potenzial wahrzunehmen und kompetent und aufgeschlossen mit verschiedenen Identitäten und unterschiedlichsten Bedürfnissen umzugehen.

Die in der vorliegenden Publikation erstellten Beiträge zur Geschichte der Migration in der Schweiz, zur Problematik der Datenerfassung zu Menschen mit Migrationshintergrund und zu Menschen mit Behinderung zeigen, wie sehr die Diversity-Themen in ihrem Potential erst entdeckt werden müssen. Sind sie entdeckt, also Bezüge und Verbindungen, Bedürfnisse und Massnahmen erkannt, können sie zum Anliegen der Hochschulen werden.

In einer zeitlichen Abfolge könnte eine Umsetzungsprozedur wie folgt aussehen:

- eine Diversity-Politik wird erstellt und verabschiedet;
- die Institution klärt ab, was im Konkreten und im Hinblick auf Massnahmen der eigene Bedarf und die eigene Definition von Diversity ist;
- ein Umsetzungsplan wird an die Hand genommen und von weiteren Abklärungen und Kontakten mit den Stakeholdern begleitet;
- Damit die Umsetzung Wirkung entfalten kann, werden bestehende Instrumentarien wie Kennzahlenerhebungen, Qualitätsrichtlinien, Zielvereinbarungen und Controlling-Zyklen für die Diversity-Cases genutzt.

Dreh- und Angelpunkt ist das Erkennen von Diversity-relevanten Handlungsfeldern, welche zu Massnahmen führen. Dies erfordert eine bereits vorhandene Sensibilisierung und Achtsamkeit. Nach dem Beitrag von Marlies W. Fröse (in Anlehnung an Thomas R. Roosevelt, 2001) lässt sich Diversity-Kompetenz wie folgt umschreiben:

- als Fähigkeit, Diversity-Zusammenhänge und ihre daraus resultierenden Spannungen zu identifizieren;
- als Fähigkeit, eine angemessene Reaktion zu wählen, mit dem Ziel des Re-Defining Diversity (Verstärkung/Verminderung, Verneinung, Assimilierung, Unterdrückung, Isolierung, Tolerierung, Aufbau zukünftiger Beziehungen, Förderung wechselseitiger Adaption).

Dazu gehören das Wissen um die Kulturebenen und die Dimensionen nationaler Kulturen, um Trans- und um Multikulturalität, um die grundlegenden Konzepte von kultureller Identität, Ethnie und Ethnizität, Vorurteile und Vorurteilsbildung, Stereotypen, Interkulturalität, Diskriminierungen, Integration, um Assimilation und Akkulturation.

2.2 Befunde aus dem Projekt zur Auseinandersetzung mit Diversity

Während der Projektlaufzeit wurde nicht nur im Rahmen der Erstellung der Studien Wissen generiert, sondern es fand auch ein mehrfacher Austausch mit den Praxispartnern- und partnerinnen statt sowie mit Interviewpartnerinnen und -partnern. Dabei zeigten sich auch Kritikpunkte, die von der Skepsis gegen „Marktdenken“ bis zum Vorbehalt gegen das schiere Hochjubeln von Vielfalt an sich reichen. Im Folgenden sind einige Feststellungen aus den zwei eintägigen Workshops wiedergegeben.

Diversity in der Umsetzung

- Die Adressierung von Diversity bedeutet keine Konkurrenzierung des Themenfeldes „Geschlecht“ – ein Auspielen gegeneinander ist zu vermeiden.
- Diversity muss in der Praxis und konkret auf eine Institution bezogen angegangen werden. Die Auseinandersetzung mit Diversity bedeutet, eine eigene Strategie als Organisation zu entwickeln. Daten und Bedürfnisse müssen im Zuge davon oft erst erfragt werden.
- Diversity lebt wie das Thema Geschlechter von gesellschaftlichen Entwicklungen und von Forschungsergebnissen.
- Diversity Management bedeutet einen erheblichen Gestaltungsraum für Organisationen, da weniger regulatorische Vorgaben existieren als für die Gleichstellung der Geschlechter.
- Diversity muss anhand der Praxis durchdrungen werden, dann ergeben sich Handlungsfelder.
- Der Begriff Diversity muss nicht notwendig für eine „Vielfalts“-Politik verwendet werden; andere Begrifflichkeiten können eine Vielfaltspolitik ebenfalls umsetzen helfen wie z.B. Chancengleichheit.
- Statistische Erhebungen zu Merkmalen wie Herkunft und Ethnie werden unterschiedlich erhoben. Dies ist ein Problem, aber kein Hinderungsgrund für Diversity-getriebene Massnahmen.
- Bestehende Instrumente, die aus dem Gender-Bereich stammen (Mainstreaming, Controlling etc.) können für Diversity ebenso angewandt werden.

Zu den einzelnen „Kategorien“ von Diversity

- Das Durchdringen der Komplexität bezogen auf Mehrfachüberlappungen von Diskriminierungen erfolgt in der Forschung und ist noch nicht abschliessend geklärt.
- Die unter Diversity zusammengefassten Merkmalsbereiche haben als gesellschaftliche Themen eine unterschiedliche Vorgeschichte und rechtliche Verankerung; sie können deshalb nicht voraussetzungslos und folgenfrei zusammengefügt werden als hätten sie dieselbe (gesellschaftliche, politische und historische) Herkunft.
- Aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen und auch gesellschaftlichen Verankerung ist die Datenlage bezüglich Geschlechter, Menschen mit Behinderung, Menschen mit Migrationshintergrund höchst unterschiedlich.
- Die soziale Herkunft wird zu wenig beachtet, obwohl gerade im Bildungswesen relevant.
- Ein zu sehr auf Merkmale fixierter Umgang mit Diversität führt zu neuer Stereotypisierung und steht dem Gedanken der Valorisierung von Unterschieden entgegen.
- Das Eingehen auf unterschiedliche Merkmale und unterschiedliche soziale Voraussetzungen führt dazu, dass Organisationen konkret etwas unternehmen müssen. Das Bild eines Kaleidoskopes, das sich je nach Blickwinkel ändert, illustriert Diversity besser als das Festhalten einer Hierarchie unter den Merkmalen.
- Relevante Merkmale ergeben sich aus den Erhebungen, die Befunde erbracht haben (auch bezüglich der Verknüpfung von Merkmalen).
- Geschlecht soll als eine fundamentale Kategorie bei Erhebungen immer miteinbezogen werden.

Das Potential von Diversity

- Diversity bedeutet so mehr als Personalmassnahmen, sondern die strukturelle Neuformation einer Organisation (z.B. Ausrichtung auf Diversity auch in den Studieninhalten).
- Mit Diversity kann eine lediglich vordergründige Buntheit einer Organisation verbunden werden ohne tatsächliche Dominanzstrukturen anzusprechen. Der konsequente Fokus auf Chancengleichheit und auch Antidiskriminierung ermöglicht einen neuen – politischen – Zugang auf die in der Gesellschaft vorhandene Vielfalt.
- Diversity bedeutet einen systematischen Einbezug weiterer Akteure in einer Organisation. Die Überlappung mehrerer Merkmale, welche zu Benachteiligungen und Diskriminierungen führen, sind systematisch noch weiter zu erforschen (vgl. Intersektionalitätsforschung). Bezüge zwischen Herkunft und Lernerfolg z.B. verlangen nach einer strukturierten Erhebung unter Beiziehung von Forschungsergebnissen.

Die Rolle des Bundes für die Sicherung von Diversity-Management in Organisationen öffentlichen Rechts

- Das konsequente Durchdenken der Bedürfnisse einer vielfältigen Gesellschaft zeigt Handlungsbedarf wie fehlende gesetzliche Grundlagen z.B. betreffend Antidiskriminierung auf.
- Im Gegensatz zu Norwegen und Grossbritannien ist in den deutschsprachigen Ländern eine zentrale Zielsetzung und Kontrolle von Gender-/Diversity-Dimensionen eher schwach ausgeprägt.

Der Zusammenzug verschiedener Verwaltungsstellen zu einer „Diversity“-Einheit

- Eine organisatorische Zusammenführung von Fachstellen für die Gleichstellung der Geschlechter mit anderen wie der Integration von Ausländerinnen und Ausländern ist im Einzelfall sorgfältig auf wirkliche Synergien zu prüfen.
- Synergien können entstehen, wenn ein Austausch zwischen den Fachpersonen stattfindet und zusammen mit Betroffenen analytisch und bedürfnisorientiert kooperiert wird. Diese Aktivitäten verlangen eine Neustrukturierung bestehender Ressourcen oder zusätzliche Ressourcen.

3. Empfehlungen für die Umsetzung von Diversity

3.1 Befunde aus der Untersuchung zur Verwendung des Begriffes Diversity

Chancengleichheit und Gleichstellung sind gängige Begriffe, jedoch ist nicht immer klar, wofür sie genau stehen. Die verwendeten Begriffe müssen definiert und dem eigenen Umfeld entsprechend gewählt werden. Dazu gehört auch die Benennung der Diversity-Dimensionen, welche in einer Institution hauptsächlich bearbeitet werden. Diversity stellt eine Organisations- und gesellschaftliche Kultur eines Miteinanders dar und bringt Respekt gegenüber allen zum Ausdruck.

3.2 Handlungsfelder von Diversity

Es kann noch zu wenig bilanzierend festgehalten werden, welche adjektivischen Zuschreibungen sich in Kombination mit anderen wie auswirken. So besagen einige Studien, dass ein Migrationshintergrund nicht notwendig eine Diskriminierung im Bildungswesen zur Folge haben muss; jedoch ist diese wahrscheinlicher, wird eine sozial niedrige Herkunft festgestellt. Im Rahmen operativer Diversity-Politiken muss hier jeweils genau identifiziert werden, welche Kausalitäten und Bezüge zwischen Merkmalen existieren. Handlungsvirent werden solche Beobachtungen, wenn sie mit Angeboten einer Hochschule oder der öffentlichen Verwaltung in Verbindung gebracht werden (vgl. dazu weiter unten).

Festgestellte Indikatoren für Diversity-Aktivitäten sind die soziodemographische Einbettung einer Hochschule wie ihr soziopolitisches, unmittelbares Umfeld (Ausländer/innen, Industrieregion etc.) und das ihrer Studierendenschaft und das Geschlecht.

In Verbindung mit der (kulturellen) Herkunft werden überlappende Kategorien wie Herkunft und bildungsbezogene Nähe/Ferne adressiert; in Deutschland vereinzelt unter dem Stichwort Diversity, in Grossbritannien jedoch weit verbreiteter. Dem wird – in Deutschland – z.B. mittels expliziter Didaktik-Verbesserungen oder Nachwuchsförderungsprogrammen nachgekommen. Studieren mit Behinderung ist ein Thema, die sexuelle Ausrichtung im deutschsprachigen Raum weniger. Aktivitäten dazu werden der Eigeninitiative von Initiatorinnen und Initiatoren überlassen, welche als Netzwerke aktiv werden, aber keiner aktiven Förderung bedürfen.

Altersdiskriminierung ist explizit in der Schweiz noch kaum ein Thema, doch angesichts zunehmend nachgefragten lebenslangen Lernens (Life-Long-Learning) zeichnet sich ein Handlungsbedarf ab. In der zunehmenden Nachfrage nach Teilzeitstudiengängen bei den Fachhochschulen lassen sich erste

Anzeichen ablesen, dass „ältere“ Studierende, die bereits im Beruf stehen, an die Fachhochschulen kommen. Hier schliesst sich die Forderung an, dass die Didaktik dieser Studierendengruppe gerecht werden muss. Die Heterogenität wird hier noch erweitert um die Kompetenzen der Studierenden je nach Herkunftsausbildung.

Kaum eine Statistik gibt genaue Informationen zu Personen mit Migrationshintergrund, Aussagen sind deshalb schwierig, da verschiedene Definitionen und Erhebungen getätigt werden. Dazu kommt, dass der Begriff der Migrationsbevölkerung sich gewandelt hat. Die Migrierten sind nicht mehr die „Anderen“, sondern sie gehören zum „wir“. Eine Kategorie wie das „Belonging“ wäre hilfreich, muss aber konsequent erfasst werden. Belonging wäre eine selbstgewählte Zugehörigkeit im Gegensatz zu einer „Zu-„Schreibung von aussen und stellt Gemeinsamkeiten in den Vordergrund. Eine Auskunft über das Zugehörigkeitsgefühl erlaubt auch weitergehende Schlüsse, wo mit konkreten Massnahmen eine Integration befördert werden könnte. Hier können subtil wirkende Eigenschaften wie Gewohnheiten, gesellschaftliche Randbedingungen und der Habitus eine entscheidende Rolle spielen. Interkulturelle Kompetenz würde bedeuten, die Rahmenbedingungen für Bedürfnisse aus dem Grad des „Belongings“ abzuleiten.

Bezüglich Behinderung herrscht operativ ein grosser Nachholbedarf; denn es ist noch zu wenig Verständnis für die soziale Konstruktion von Behinderung vorhanden. Unter Behinderung wird noch zu oft der/die Rollstuhlfahrer/-in verstanden.

Eine Debatte zur Reproduktion sozialer Herkunft im Bildungsweg wird zu wenig geführt. Die hier vorliegende Studie zeigt auf, dass soziale Herkunft und Bildungsnähe/-ferne konstitutive und immer noch zu wenig beachtete Faktoren für den Bildungszugang darstellen.

3.3 Zu den Instrumenten der Umsetzung von Diversity

Die Umsetzung von Diversity als Ziel baut auf den Grundsätzen des Gender-Mainstreaming auf: Eine Diversity-Politik kann hier anschliessend und in bereits entwickelte Prozesse eingefügt werden. Ein Daten-Monitoring und Controlling mit Diversity-Indikatoren ist für jede Umsetzung einer Politik unabdingbar: die gerade entwickelten Controlling-Instrumente zu den Geschlechtern können erweitert werden um Daten zur Herkunft, zur Abbruchrate, zum Ausbildungserfolg, zu etwaig vorhandenen Behinderungen etc. der Studierenden. Allerdings sind hier noch starke Wissenslücken bezüglich zu erhebender Daten vorhanden. Oft werden daher Daten an Hochschulen über Befragungen erhoben, da sie nicht systematisch erfasst werden.

3.4 Zur organisatorischen Zusammenführung von Gender und Diversity

Wenn entschieden wird, den Gleichstellungs- und Chancengleichheitsgedanken auf Vielfalt auszuweiten, soll Vielfalt nicht verwaltet, sondern gestaltet werden. Nur wenn genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, macht eine Zusammenlegung von Gender und Diversity Sinn. Eine Zusammenlegung von Gender und Diversity macht auch dann Sinn, wenn unter einem Überbegriff Spezialisten und Spezialistinnen für Einzelkategorien wie Gender, Menschen mit Behinderungen, Migration/Integration etc. zusammenarbeiten. Weiter muss eine Zusammenlegung die Möglichkeit schaffen, strukturell eingreifen zu können. Dazu müssen die Stellen an strategisch einflussreichen Positionen

angesiedelt werden, von welchen aus allfällige Diskriminierungsmechanismen beobachtet und sanktioniert werden können.

4. Ausblick

4.1 Diversity bedeutet die Option auf eine neue Wertediskussion

Chancengleichheit und Gleichstellung müssen als Grundwerte der Organisation definiert, gelebt und von allen Mitarbeitenden erwartet werden. Es braucht auf höchster Ebene Vorbilder, die Chancengleichheit und Gleichstellung in Strategie und Politik der Organisation verankern und Prozesse vorantreiben. Dafür muss die höchste Führungsebene der Hochschule das Bekenntnis für Chancengleichheit und Gleichstellung abgeben und genügend Ressourcen zur Verfügung stellen.

Linienverantwortliche sind Schlüsselpersonen; sie müssen den Nutzen von Chancengleichheit und Gleichstellung für die Organisation verstehen und vorantreiben. Die Auswirkungen der Massnahmen müssen bewertet und beurteilt werden (vgl. die Postulate von Gendermainstreaming als Management-Ansatz).

Diversity wird auch für Hochschulen oder öffentliche Verwaltungen zum „Business Case“. Diversity umfasst aber immer auch den Gleichberechtigungs- und -stellungsaspekt und dies gilt besonders für (Hoch-)schulen. „Diversity“ als Vielfalt in der Gesellschaft ist keine Angelegenheit, die nur in einer Institution stattfindet. Die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Vielfalt und ihrer Chancen und Herausforderungen unterliegen einer laufenden Selbstvergewisserung. Das Zusammenspiel von Integration, Chancengerechtigkeit, Gleichstellung und diskriminierungsfreiem Zusammenleben ist anspruchsvoll.

Diversity ist deshalb nicht nur, aber auch ein mit Strategiewert verbundenes Personal bzw. Human Resource-Thema. Öffentlich-rechtliche Institutionen haben eine gesellschaftsgestaltende und -erhaltende Funktion. Die Hochschulen müssen ein – und zwar ihr spezifisches – Modell zu Diversity entwickeln; eines, das ihren öffentlich-rechtlichen Auftrag reflektiert.

Die Ausrichtung auf Diversity von einzelnen Organisationen besonders im öffentlich-rechtlichen Bereich wird zum Effekt führen, dass vermehrt über Chancengerechtigkeit und –gleichheit gesprochen werden wird. Gerade der öffentlich-rechtliche Bereich ist sensibel für Gerechtigkeitsfragen. Obwohl Gerechtigkeitsfragen und solche gesellschaftlicher Chancengleichheit und Vielfalt derzeit eher defensiv oder polemisch debattiert werden, zeichnet sich mittelfristig ein sich neu materialisierendes Empfinden für Chancen und Vielfalt in unserer Gesellschaft ab. Dies hat auch damit zu tun, dass einer gefühlten Spürung mit dem sozialen Wandel in der Gesellschaft mit herkömmlichen Instrumenten zur Steuerung wie dem Erheben von Zahlen nicht mehr beizukommen ist. Dies zeigt sich daran, dass nicht feststellbar ist – ausser bei Befragungen –, wer welchen Migrationshintergrund und damit eventuell verbundene Benach- oder Bevorteilungen aufweist. Die lediglich erfassten Daten über die Staatsbürgerschaft geben hier keine hinreichenden Hinweise. Die Umsetzung von Diversity an Hochschulen steht vor ähnlichen Herausforderungen. Will Diversity fördern, sichtbar machen, ändern, verbessern, verbieten – und all das ist mit den Begriffen Chancengleichheit, Antidiskriminierung und Gleichberechtigung verbunden –, dann stellt sich früher oder später die Debatte ein, wie mit der Vielfalt und den damit verbundenen Herausforderungen umgegangen wird. Hier bietet sich die Chancen,

über einen vermeintlich apolitischen, neuen „Management“-Begriff eine neue soziale Debatte über unsere Gesellschaft zu führen.

4.2 Handlungsbedarf der Politik

Wie der Beitrag von Wantz/Pärli zeigt, passt sich Recht immer auch der gesellschaftlichen Entwicklung an. Im Falle der Gleichstellung der Geschlechter ist dem Anliegen mit rechtlichen Mitteln entsprochen worden; die Gleichbehandlung von Ausländerinnen und Ausländern ist im Gebot der chancengleichen Teilhabe (Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländer) festgelegt; ebenso wie die chancengleiche Behandlung von Menschen mit einer Behinderung (vgl. Bundesgesetz über die Beseitigung von Nachteilen für Menschen mit einer Behinderung). Eine Verankerung und Bewusstwerdung von Diversity und Antidiskriminierung ist mit einem gesellschaftlichen Wertedialog verbunden. Hierzu muss die Politik Stellung nehmen. Ein allgemeines Nichtdiskriminierungsgesetz ist zur Nachachtung von Vielfalt bzw. der Wertschätzung von Diversity anzustreben. Daraus ergeht der verbindliche Auftrag an den öffentlichen Sektor, Chancengleichheit herzustellen und zwar über die Geschlechtergleichheit hinaus.

Literatur (zusätzlich zu der in den Texten bereits zitierten)

Bücher

- Amstutz, N./Müller, C.:** *Diversity Management*. In: Steiger, T./Lippmann, E. (Hg.): *Angewandte Psychologie für Führungskräfte*. Berlin 2008, Springer Verlag, S. 359-380.
- Andresen, S./Koreuber, M./Lüdke, D.** (Hg.): *Gender und Diversity. Albtraum oder Traumpaar?* Wiesbaden 2009, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Appiano-Kugler, I./Kogoj, T.** (Hg.): *Going gender and diversity: ein Arbeitsbuch*. Wien 2008, Facultas WUV.
- Berninghausen, J./Gunderson, C./Kammler, E./Kühnen, U./Schönhagen, R.:** *Lost in Transnation*. Bremen 2009, Kellner Verlag.
- Belinzski, E./Hansen, K./Müller, U.** (Hg.): *Diversity Management. Best Practice im internationalen Feld*. Münster 2003, Lit-Verlag.
- Blickhäuser, A./von Bargen, H.:** *Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming*, Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.). Königstein/Taunus 2006, Ulrike Helmer Verlag.
- Curdes, B./Marx, S./Schleier, U./Wiesner, H.** (Hg.): *Gender lehren - Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte*. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg 2007, BIS-Verlag.
- Czollek, L.C./Perko, G.:** *Eine Formel bleibt eine Formel. Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz*. In: Alker, U./Weilenmann, U. (Hg.): *Gender Mainstreaming und Diversity Management*. Wien 2008, FH Campus Wien.
- Döge, P.:** *Von der Antidiskriminierung zum Diversity-Management*. Göttingen 2008, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Dudeck, A./Jansen-Schulz, B.:** *Zukunft Bologna? Gender und Nachhaltigkeit als Leitideen für eine neue Hochschulkultur*. Frankfurt am Main 2007, Peter Lang Verlag.
- Fröse, M. W./Szebel-Habig, A.** (Hg.): *Mixed Leadership: Mit Frauen in die Führung*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Rita Süssmuth. Bern/Stuttgart/Wien 2009, Haupt Verlag.
- Fröse, M. W.:** *Mixed Leadership: Presencing Gender in Organisations*. In: Fröse, M. W./Szebel-Habig, A.: *Mixed Leadership: Mit Frauen in die Führung*. Bern/Stuttgart/Wien 2009, Haupt Verlag, S. 17-58.
- Geisen, T.:** *Disability Management in Unternehmen in der Schweiz*. Bern 2008, Bundesamt für Sozialversicherungen BSV.
- Iber, K./Virtbauer, B.** (Hg.): *Diversity Management*. Göttingen 2008, V&R unipress Verlag.
- Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D.** (Hg.): *Diversity Studies*. Frankfurt am Main 2007, Campus Verlag.
- Lange, R.:** *Gender-Kompetenz für das Change Management*. Bern 2006, Haupt Verlag.
- Leicht-Scholten, C.** (Hg.): *Gender and Science. Perspektiven in den Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Bielefeld 2007, transcript Verlag.
- Leicht-Scholten, C./Breuer, E./Callies, N.:** *Going Diverse: Innovative Answers to Future Challenges*. Book of Abstracts. RWTH Aachen 2009, Frank+Hager GmbH & Co. KG.

Leicht-Scholten, C./Breuer, E./Callies, N./Wolffram, A.: *Going Diverse: Innovative Answers to Future Challenges*. Gender and Diversity Perspectives in Science, Technology and Business. Opladen 2011, Barbara Budrich Verlag.

Mache, H.: *Gleichstellung und Diversity an der Hochschule: Implementierung und Analysen des Gender Mainstreaming-Prozesses*. Opladen 2010, Budrich UniPress.

Massing, P./Antal, A. B.: *Gender und Diversity: Vielfalt verstehen und gestalten. Eine Einführung*. Schwalbach am Taunus 2010, Wochenschauverlag.

Mattern, K.: *Impulse zu Gender und Diversity im e-Learning. Praxisleitfaden zur Berücksichtigung von gender- und diversitygerechten Aspekten in Online-Bildungsangeboten*. In: Alker, U./Weilenmann, U. (Hg.): *Gender Mainstreaming und Diversity Management*. Wien 2008, FH Campus Wien.

Müller, C./Sander, G.: *Innovativ führen mit Diversity-Kompetenz*. Bern 2009, Haupt Verlag.

Schwarze, B./David, M./Belker, B.C. (Hg.): *Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik*. Bielefeld 2008, Universitätsverlag Webler.

Smykalla, S./Vinz, D. (Hg.): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity*. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster 2011, Westfälisches Dampfboot.

Stuber, M.: *Diversity – Das Potenzial-Prinzip. Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten*. Köln 2009, Luchterhand Verlag.

Tanner, A./Badertscher, H./Holzer, R./Schindler, A./Streckeisen, U.: *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich 2006, Seismo Verlag.

Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K.: *Gender als interdependente Kategorie*. Opladen 2007, Barbara Budrich Verlag.

Broschüren/Artikel/Flyer

Bildung und Erziehung: *Umgang mit Vielfalt*. In: Neue Zürcher Zeitung, 18. März 2009.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (Hrsg.) (2012): *Empfehlungen für eine Kultur der Chancengleichheit. Gesammeltes Wissen aus 10 Jahren Bundesprogramm Chancengleichheit an Fachhochschulen*. Bern (auch als .pdf ab März 2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung: *FIF/Report: Erfolgreiche Wissenschaftlerinnen in der EU-Forschung*. Bonn 2006.

Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie: *FEMtech Karriere. Innovative Ansätze zur Erhöhung von Chancengleichheit in F&E*. Broschüre. 2008.

Cengiz, E.: *Diversity in Higher Education*. Bachelor-Thesis International Management. August 2009.

Cetinkaya, N.: *Geschlechtergleichstellung und Diversity. Über wertgeschätzte Vielfalt zur Gleichstellung von Frauen und Männern an der Empa?* Master Thesis Interkulturelle Kommunikation und Management. November 2009.

CHARTA – Berufschancen für Menschen mit einer Behinderung. Ein Projekt von Radio X. Newsletter vom 1. Mai 2009.

CHE-Consult – Centrum für Hochschulentwicklung. *Diversity in neighbouring countries of Germany*. Working paper No. 121. Juni 2009.

Diversity. In: Neue Zürcher Zeitung, *Sonderbeilage*, 29. November 2005.

Diversity an der Evaluationsstelle. Universität Zürich. Powerpoint Präsentation.

Diversityworks (prove Unternehmensberatung GmbH): *Diversity - Kompendium Diversity Management.* Praxisbeispiele österreichischer Organisationen. Wien 2007.

Eument-net: *The European network of mentoring programmes promoting gender equality in academia and research.* Flyer. 2009.

FORD-Werke AG: *Diversity: Vielfalt als Stärke.* Köln 2002.

Fröse, M. W.: *Vive la difference - Managing Diversity.* In: Evangelische Fachhochschulen (Darmstadt, Freiburg, Ludwigshafen, Reutlingen-Ludwigsburg: Interkulturalität. Band 2. Evangelische Hochschulperspektiven. Freiburg im Breisgau). 2006, S. 169-180.

Gardenswartz, L./Rowe, A.: *Diversity from U.S. Perspective: Learning and Trends* (www.migration-boell.de/web/diversity/48_2259.asp).

Gender und Diversity. Das Studienangebot im Kontextstudium, Universität St. Gallen. Broschüre.

Gender & Diversity Kompetenz. Weiterbildender Masterstudiengang, Freie Universität Berlin. Flyer.

Gender und Diversity Management. Gleichstellungskonzept RWTH Aachen. Broschüre.

HEAG – Higher Education Accessibility Guide: *Studieren mit Behinderung.* Studienführer zur Zugänglichkeit des Hochschulstudiums.

HES-SO/S2 – Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale: Situation sociale des étudiant-e-s. Mai 2007.

HfH – Hochschule für Heilpädagogik Zürich: *Integriert Studieren. Studium mit Behinderung - Barrierefrei!* Flyer.

IVB – Behindertenselbsthilfe beider Basel: *ABC Arbeit und Behinderung. Das Handbuch für Arbeitgeber und Beratende.* Binningen 2008.

Judy, M.: *Unterschiede machen. Systemisches Denken im Managing Gender & Diversity.* In: Hartmann, G./Judy, M.: *Unterschiede machen.* Wien 2005, edition volkshochschule.

Karriereentwicklung für Doktorandinnen und Postdocs. RWTH Aachen, Übersicht über die Promotionen und Habilitationen 2003-2007. In: *Gender und Diversity Management. Gleichstellungskonzept RWTH Aachen.* S. 14-16.

Krell, G.: *Gender und Diversity: Integrieren statt Polarisieren* (www.migration-boell.de/web/diversity/48_474.asp).

McKinsey & Company: *A Wake-Up Call for Female Leadership in Europe.* Studie. 2007.

McKinsey & Company: *Women Matter. Gender diversity, a corporate performance driver.* Studie. 2007.

Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung, Studien, NRW, Nr. 11: *Diversity an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Strukturen, Konzepte, Projekte – eine Bestandsaufnahme,* Bettina Jansen-Schulz, Beate Kortendiek, Hannelore Poguntke, Kurzfassung (www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-11_Diversity-Studie-2011.pdf).

Öffnung der Institutionen, Empfehlungen der Eidgenössischen Ausländerkommission EKA, 2005.

Review, H.B. (Hg.): *Harvard Business Review on Managing Diversity.* 2002.

TANDEMplusIDEA: *Development programme for female scientists in science and engineering.* Broschüre. 2009.

Thomas, D.: *Diversity as Strategy*. In: Harvard Business Review, September 2004, S. 98-108.

Universität Zürich UZH: *Beratungsstelle Studium und Behinderung*

(www.disabilityoffice.uzh.ch/index.html).

Wettmann, R./Henn, E.: *Behindertengerechtes Bauen/barrierefreies Studieren*. Dokumentation zur Sicherstellung der Gleichstellung von Behinderten in den geplanten Neubauten der FHNW. Brugg 21. September 2009.

Zentrum für Interkulturelles Management – ZIM. Hochschule Bremen. Flyer.

Zimmermann, U.: Diversity an Hochschulen (www.migration-boell.de/web/diversity/48_2215.asp).

Tagungen/Konferenzen/Referate

Amacker, K.: *Diversity - Strategie und Business Case*. Kurzreferat, 16. November 2006.

CHE-Consult – Centrum für Hochschulentwicklung. *Diversity Strategie Uni Stuttgart*. Hochschulprojekt. Uni Stuttgart Oktober 2008 - Mai 2009.

CHE-Consult – Centrum für Hochschulentwicklung. *Herausforderung demographischer Wandel: strategische Antwort für Hochschulen und Länder*. Symposium. Berlin 27./28. November 2008.

Diversity Management: *Instrumente des Diversity Management*. NDS Gender Management. 2./3. Mai 2003.

HfH – Hochschule für Heilpädagogik Zürich: *Welche Minimalstandards für Studierende mit Behinderung brauchen Schweizer Hochschulen?* Kick-off-Veranstaltung. Zürich 5. März 2009.

Klammer, U.: *Diversity Management an der Universität Duisburg-Essen*. Kurzinterview Magazin DUZ, 10/2008.

Leicht-Scholten, C.: *Erfolgsstrategien zur Rekrutierung und Bindung weiblicher High-Tech-Potenziale an der Schnittstelle Studium-Beruf*. Symposium Ingenieurkultur und Geschlechterrollen. Kiel 20. November 2008.

Leicht-Scholten, C.: *Gender und Diversity Management als innovative Strategien für globale Herausforderungen*. Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz, Fachkommission Chancengleichheit. Referat vom 23. September 2009.

LIPS – Lucerne Initiative for Peace and Security: *Diversity/Integration - in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft*. 3. Internationale Konferenz der Luzerner Initiative für Frieden und Sicherheit. Luzern 9./10. Oktober 2008.

Luciak, M.: *Diversität: Managen?* Ringvorlesung Universität Wien, 4. Oktober 2007.

Schulz, P.: *Geschlechtergleichstellung als Querschnittsaufgabe im Diversity Management*. Tagung Diversity and Inclusion Schweiz. Zürich 21. September 2007.

Widmann, A.: *Personalmanagement an Hochschulen - Diversity Management*. Workshop o.J..

ZHAW: *Projekt «Zugang zu Hochschulen»*. Präsentation vom 24. Februar 2010.

ZHdK – Zürcher Hochschule der Künste: *Diskriminierung - Wahrnehmung und Unterbrechung*. Tagung des Institute for Cultural Studies in the Arts (ICS), des Institute for Art Education (IAE) und des Zentrums für Kulturrecht (ZKR). Zürich 27. Februar 2009.

Zeitschriften/Journale

De Ridder, D./Leichsenring, H./Stuckrad, T.: *Diversity Management*. In: Wissenschaftsmanagement. Nr. 2, Mai/Juni 2008, S. 41-43.

Diversity an Fachhochschulen? In: zhwinfo - Zeitschrift der Zürcher Hochschule Winterthur. Nr. 32-07, 21. Jahrgang, April 2007.

Diversity Management – Wie Sie mit Vielfalt im Team punkten. In: DUZ - Unabhängige deutsche Universitätszeitung. Nr. 01 2006, Beilage, S. 1-11.

Haerdle, B.: *Diversity Management - Unis sollen Forschung zur Minderheitenförderung besser honorieren*. In: DUZ - Unabhängige deutsche Universitätszeitung. Nr. 02 2009, S. 8.

IVI Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen. *Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion*. Heft 1 2007, 1. Jahrgang, Webler Universitätsverlag.

IVI Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen. *Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion*. Heft 2 2007, 1. Jahrgang, Webler Universitätsverlag.

IVI Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen. *Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion*. Heft 3 2007, 1. Jahrgang, Webler Universitätsverlag.

IVI Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen. *Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion*. Heft 4 2007, 1. Jahrgang, Webler Universitätsverlag.

Klees-Möller, R./Tarzi H./Wolff-Bendik K.: *Diversity als Chance? Mentoringprogramme für Frauen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen*. In: *IVI Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen*. Heft 3 2007, S. 70-74.

Leicht-Scholten, C.: *Exzellenz braucht Vielfalt - oder: wie Gender und Diversity in den Mainstream der Hochschulentwicklung kommt*. In: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW. Heft 23 2008, S. 33-39.

Lewis, G.: *Celebrating Intersectionality? Debates on a Multi-faceted Concept in Gender Studies*. In: European Journal of Women's Studies. Nr. 16 2009, S. 203-210.

Managing Diversity. In: Hernsteiner - Fachzeitschrift für Managemententwicklung. Nr. 2/2004, 17. Jahrgang.

Schöpe-Kahlen, A.: *Welche Minimalstandards für Studierende mit Behinderungen brauchen Schweizer Hochschulen?* In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Nr. 9 2009, S. 47-50.

Vielfalt gegen Einfalt - Diversity Management hilft, Reibungsverluste zu vermeiden. In: Check up. Nr. 2 2008, November 2008, S. 1-3.

Wetterer, A.: *Gender Mainstreaming & Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmawechsel in der Gleichstellungspolitik?* In: Zeitschrift die Hochschule. 2/2003, S. 6-27.

Zimmermann, U.: *Gender & Diversity an Hochschulen - Überlegungen zu einem Aufgaben- und Anforderungsprofil für Gender & Diversity-Manager/innen*. In: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW. Heft 22 2007, S. 23-31.

Autoren-/Autorinnenporträts

Ursula Meyerhofer



Leiterin Gendermanagement Schweizerische Bundesbahnen SBB CFF FFS. 2007–2012 Leiterin Gleichstellung Fachhochschule Nordwestschweiz und Gleichstellungsbeauftragte Hochschule für Technik FHNW. 2009-2011 Entwicklung Studienangebot iCompetence: Computer Science, Design und Management; 2010 Master Public Administration Universität Bern. 2000–2007 Projektleiterin und Stellvertretende Abteilungsleiterin Gleichstellung Universität Zürich, 1999 Dr. phil. in Neuerer Geschichtswissenschaft Freie Universität Berlin mit dem Schwerpunkt Nationbuilding in der Schweiz.

Michael Jelve



Professor Michael Jelve studied History, Politics and Applied Linguistics at Oxford Brookes and Manchester Universities. He lectures in International Political Economy and International Strategic Negotiations at the Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. He has recently been a visiting lecturer at the Hogeschool Utrecht, Universidad de León and the Banking University Ho Chi Minh City. Recent consultancy and training clients include the Swiss State Secretariat for Economic Affairs (SECO), FIFA, UBS, and the Canton of the City of Basel. Michael has a particular interest in equality and discrimination issues.

Nathalie Amstutz



Prof. Dr. Nathalie Amstutz ist Dozentin am Institut für Personalmanagement und Organisation (PMO) der Hochschule für Wirtschaft (HSW) der Fachhochschule Nordwestschweiz. Studium der Phil I an der Universität Basel, Thèse d'Habilitation an der Universität Lausanne. Am PMO arbeitet sie in Lehre, Forschung und Beratung mit Schwerpunkt Diversity und Gender Management. Sie ist Co-Leiterin des CAS Diversity- und Gleichstellungskompetenz und ausserdem Gleichstellungsbeauftragte der HSW.

Neşe Çetinkaya



Nese Cetinkaya, MA Interkulturelle Kommunikation und Management, Schwerpunkte auf Gleichstellung der Geschlechter und Diversity (Masterarbeit an Empa), Interkulturelle Kommunikation sowie Chancengleichheit, Durchführung von Fokusgruppen-Diskussionen und Führungsausbildungen zu Gender und Diversity.

Eylem Copur



Rechtsanwältin, Dr. iur., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Sozialrecht. Zu Ihren Forschungsschwerpunkten gehören diskriminierungsschutzrechtliche Fragen, Kindesrecht und insbesondere die rechtliche Situation von gleichgeschlechtlichen Paaren sowie Schnittstellen zu strafrechtlich sanktionierbarem Verhalten von Persönlichkeitsverletzungen.

Monique Eckmann



Soziologin, Professorin an Fachhochschule Westschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit Genf, befasst sich mit Intergruppen-Konflikten, und insbesondere mit Fragen zu Identität und Erinnerung, sowie mit Erinnerungskulturen. Sie entwickelt Bildungs-Konzepte und Projekte im Bereich Menschenrechte, Peace Education und gegen Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus und Dialog im Umgang mit Identität und Erinnerung von Mehr- und Minderheiten.

Agnes Földhazi



Agnes Földhazi, Soziologin, Studium (Soziologie und Gender Studies) an der Universität Genf. Ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Soziale Arbeit, (HES-SO, Genf) und der Universität Genf und hat Lehraufträge an der Universität Genf und an der Fachhochschule Westschweiz (HES-SO). Arbeitet zu Fragen der Migration und Gesundheits- und Gewaltprävention, besonders in Bezug auf Sexarbeit.

Marlies W. Fröse



Geistes- und Sozialwissenschaftlerin, Supervisorin (DGSv), Organisations-beraterin (Trigon 1999). Projektleiterin/Dozentin am Institut für Sozialmanagement und Sozialpolitik an der Hochschule Luzern. Arbeitsschwerpunkte: Transformation in Organisationen, Management und (Mixed) Leadership, Organisations- und Managementtheorien, HRM, Gender & Diversity Management, Konfliktmanagement. Leitete an der Evangelischen Hochschule Darmstadt den Masterstudiengang „Management in Social Organisation“ (1998–2010); Mitglied des LIMAK-Fakultätsteams im Global Executive MBA (Austrian Business School) der JKU in Linz.

Elke-Nicole Kappus



Sozialanthropologin, Studium in Frankfurt/M., Triest, Prag und Fribourg. Research Fellow zu Fragen rund um Ethnizität/Nationalismen/Staatsbürgerschaft in Prag, Ljubljana und Bern. Lehraufträge an zahlreichen Hochschulen (Universität Fribourg, Universität Bern, HES SO, FHNW). Arbeitet als Dozentin (Interkulturelle Pädagogik/Migrationspädagogik; Pädagogik der Vielfalt/Diversity education) und Projektleiterin an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern.

Christine Lüthi



Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Zürich, Hauptschwerpunkt Sozialpädagogik (lic. phil.). Seit 2009 Assistentin im Stab des Direktionspräsidiums der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW: Unterstützung der Generalsekretärin und des Direktionspräsidenten bei der Vor- und Nachbereitung von Fachgeschäften.

2009–2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Stabstelle Gleichstellung der FHNW (20%-Pensum): Unterstützung der Stellenleiterin in administrativen und wissenschaftlichen Belangen, Recherchen zu Diversity.

Kurt Pärli



Professor Dr. iur., ist Leiter des Zentrums für Sozialrecht an der ZHAW, School of Management and Law, Winterthur und Privatdozent an der Universität Sankt Gallen (venia legendi für Arbeits- und Sozialversicherungsrecht). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören das nationale und internationale Diskriminierungsschutzrecht, Arbeitsrecht und die Auswirkung des EU-Rechts auf das schweizerische Arbeitsrecht.

Julika Funk



Kulturwissenschaftlerin mit Schwerpunkt Gender Studies, seit 2009 Leiterin der Stabsstelle Diversity/Gender an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Studium der Germanistik und Romanistik in Bonn, Toulouse, Graz und Konstanz, bis 2007, Lehr- und Forschungstätigkeit in der Literaturwissenschaft in

Konstanz und Erfurt., 2007–2009 Koordination eines Netzwerkprojekts zum Thema „Förderung von Doppelkarrierepaaren“ an der Universität Konstanz, aktuell: Projektleitung und Lehre im Bereich Gender und Diversity.

Ausgewählte Policies als Beispiele

Diversity-Politik FHNW



Diversity-Politik FHNW

Der Begriff Diversity meint die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen bzw. Einheiten einer Organisation. In Unternehmen und Hochschulen bezieht sich Diversity in der Regel auf die Wahrnehmung, Wertschätzung und Nutzbarmachung der verschiedenen individuellen Merkmale der Mitarbeitenden und Studierenden sowie die Umsetzung der rechtlichen Antidiskriminierungsgebote.

Laut Art. 8 Abs. 2 BV darf niemand diskriminiert werden, «namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung».

Die vorliegende Diversity-Politik bietet Leitlinien für die Anerkennung und Nutzung der Vielfalt der Mitarbeitenden und Studierenden der FHNW.

a. Rechtliche Grundlagen

Basis zur Wahrnehmung und Beachtung von Diversity an der FHNW bilden die entsprechenden Rechtserlasse, namentlich die Bundesverfassung BV, das Fachhochschulgesetz FHSZG, das Gleichstellungsgesetz GIG, das Behindertengleichstellungsgesetz BehiG, der Staatsvertrag der FHNW und der Gesamtarbeitsvertrag GAV.

b. Ziele

Die FHNW anerkennt und berücksichtigt die Vielfalt ihrer Studierenden und Mitarbeitenden insbesondere bezüglich Geschlecht, ethnisch-kultureller Herkunft, Alter, sexueller Orientierung, religiöser Ausrichtung, unterschiedlicher Lebenssituationen und -formen und hinsichtlich vorhandener körperlicher oder psychischer Behinderung. Sie betrachtet die Vielfalt ihrer Studierenden und Mitarbeitenden und die Vielfalt ihrer Organisation als Ressource und Potential.

Die FHNW verfügt über eine hohe Diversity-Kompetenz in den vier Leistungsbereichen Aus- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung. Das Erzeugen von Sensibilität für Diversity-Anliegen ist Teil ihrer Unternehmens- und Führungskultur.

c. Umsetzung

Die FHNW setzt die Gleichstellung, Antidiskriminierung und Chancengleichheit ihrer Mitarbeitenden und Studierenden um. Sie beugt Diskriminierung vor und ergreift Massnahmen bei entsprechenden Vorfällen.

Die FHNW fördert die Kompetenzen und nutzt die Erfahrungen, welche sich aus der Unterschiedlichkeit ihrer Mitarbeitenden und Studierenden und aus der Verschiedenheit ihrer Hochschulen und disziplinären Kulturen ergeben. Hochschulen und Services sorgen für den Auf- und Ausbau von Diversity-Kompetenzen.

Die Umsetzung der Diversity-Politik erfolgt im Rahmen des Führungsprozesses auf Ebene der FHNW und der einzelnen Hochschulen und deren Führungsstrukturen und unter Berücksichtigung der jeweiligen Verantwortungen und Kompetenzen.

Die Umsetzung in den Hochschulen bezieht die strategischen Zielsetzungen, die Personalpolitik und Personalentwicklung, die Zielvereinbarungsprozesse, das Qualitäts- und Immobilienmanagement und die Kommunikation nach innen und aussen ein.

Die Verantwortung für die Umsetzung der Diversity-Politik liegt bei der Direktionspräsidentin, beim Direktionspräsidenten und den Direktorinnen und Direktoren der Hochschulen bzw. der Services und den übrigen Führungsverantwortlichen. Die Stabstelle Gleichstellung/Diversity unterstützt die Direktionspräsidentin, den Direktionspräsidenten und die Hochschulen und Services bei der Umsetzung der Diversity-Politik. Bestehende Controlling-Instrumente enthalten entsprechende Kennzahlen.

Die FHNW stellt im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten die für die Umsetzung nötigen Ressourcen zur Verfügung.



Dok.-Vererb.-Funk

1.1.3-90PY Diversity-Policy

Version 1.0.1

Diversity-Policy

Unter Diversität an der ZHAW ist die Anerkennung und Nutzung der Vielfalt aller Angehörigen der Hochschule im Hinblick auf individuelle und strukturelle Merkmale sowie die institutionelle Vielfalt der ZHAW als Mehrspartenhochschule zu verstehen.

Die relevanten Merkmale beziehen sich insbesondere auf das in der Bundesverfassung verankerte Diskriminierungsverbot. Laut Art. 8 Abs. 2 BV darf niemand diskriminiert werden, „namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung“.

Die Stabsstelle Diversity/Gender unterstützt die Departemente bei der Integration von Diversity-Management auf der Basis dieser Policy.

1 Ziel

Die Diversity Policy dient dazu, hochschulübergreifend, für alle Departemente und Kernbereiche der ZHAW Grundsätze für die Wahrnehmung, Anerkennung, Entwicklung und Nutzung unterschiedlicher Potentiale und Kompetenzen der Hochschulangehörigen festzuhalten. Sie dient ferner dazu, Leitlinien für den institutionellen Umgang mit Vielfalt, für die Sicherstellung von Chancengleichheit und die Förderung von Gleichstellung zu verankern.

Die ZHAW lebt Vielfalt in ihrer Organisationskultur als Selbstverständlichkeit. Sie nutzt die Vielfalt ihrer Angehörigen als produktive Ressource zur Erfüllung des mehrfachen Leistungsauftrags. Sie nimmt die Vielfalt ihrer Angehörigen als Ausdruck ihrer Persönlichkeit, ihrer Individualität und von gesellschaftlichen Strukturen als positiven Wert wahr.

Die ZHAW setzt die Grundsätze des Diversity Management in ihren Grundwerten sowie mit ihren wichtigsten übergreifenden Strategien um, namentlich in den Bereichen der gesellschaftlichen Verankerung, der Persönlichkeitsbildung der Studierenden und Mitarbeitenden, der Internationalisierung und der Selektivität, die massgebend für die Erfüllung des Bildungsauftrags und des mehrfachen Leistungsauftrags in Lehre, Forschung und Entwicklung, Weiterbildung sowie Dienstleistung sind.

Der institutionell verankerte anerkennende und unterstützende Umgang mit Diversität verfolgt das Ziel, die Entfaltung unterschiedlicher Potentiale und Kompetenzen zu fördern und diese zu nutzen, Diskriminierung und Stigmatisierung zu verhindern, Chancengleichheit zu verbessern und zu sichern sowie Gleichstellung herzustellen. Die ZHAW bietet im Rahmen ihrer Möglichkeiten Studierenden und Angehörigen förderliche Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Studium sowie eine erfolgreiche Berufstätigkeit.

Die Zielgruppen des Diversity Management sind Studierende, Dozierende und Mitarbeitende in Lehre und Forschung sowie Mitarbeitende der Verwaltung, in der Weiterbildung und Dienstleistung in gleichem Masse.

Die Fachstelle Diversity/Gender unterstützt die Departemente bei der Integration von Diversity-Management auf der Basis dieser Policy.

Unter dem zeitbedingten Originalwortlaut aus der Bundesverfassung „Rasse“ und „Lebensform“ werden die modernen Formulierungen „kulturelle Herkunft“ und „sexuelle Orientierung“ verstanden.

Genehmigt durch HBL 27.1.2011

Seite 2 von 6

²⁸¹ http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zhaw/diversity/projekte/Diversity_Policy.pdf

1.1.3-90PY Diversity-Policy

Version 1.0.1

2 Grundlagen

Die Diversity Policy fasst auf folgenden rechtlichen sowie ZHAW-relevanten Grundlagendokumenten:

- Bundesverfassung (Art. 8 Abs. 2), Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann (GlG, 1996), Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2002)
- Kantonsverfassung des Kantons Zürich (2006), Kantonales Personalgesetz (1998), Personalverordnung 1998
- Fachhochschulgesetz (FaHG, 2007), Verordnung zum Fachhochschulgesetz 2006, Personalverordnung der Zürcher Fachhochschule (PVF, 2008)
- Mission und Grundwerte der ZHAW (2007), Hochschulstrategie ZHAW (2009)
- Gender Policy (2006), Reglement zum Schutz vor sexueller Belästigung, Diskriminierung und Mobbing (2009), Policy Internationales (2010)

3 Grundsätze

Die ZHAW setzt folgende Grundsätze zu Diversität um:

Chancengleichheit und Potentialentwicklung: Die ZHAW wahrt die Chancengleichheit aller Angehörigen, der Studierenden, der Dozierenden und Mitarbeitenden in allen Leistungsbereichen. Nur durch Wahrung der Chancengleichheit ist es möglich, unterschiedliche Kompetenzen und Potentiale bei allen Angehörigen wahrzunehmen, angemessen zu entwickeln und zu nutzen. Die ZHAW erfüllt das Gleichbehandlungsgebot von Studierenden und Mitarbeitenden, in dem sie bei Vorliegen individueller und struktureller Benachteiligungen oder sozial relevanter Ungleichheiten angemessene und verhältnismässige Massnahmen zum Ausgleich von Nachteilen und Ungleichheiten ergreift.

Diskriminierungsschutz: Für den Diskriminierungsschutz setzt die ZHAW angemessene reaktive und präventive Massnahmen um. Sie ermöglicht Beratung, interne Beschwerdeführung und allfällige Massnahmen und sensibilisiert alle Angehörigen für Fragen der Diskriminierung und Benachteiligung.

Personalmanagement und Personalentwicklung: Bei der Rekrutierung neuer Mitarbeitender aller Personalkategorien achtet die ZHAW auf die Wahrung der Chancengleichheit und bezieht Diversity- und Gender-Kompetenz als einen relevanten Qualifikationsfaktor mit ein. In der Personalentwicklung berücksichtigt und nutzt die ZHAW unterschiedliche Kompetenzen und Potentiale aufgrund von Diversity-Faktoren. Massnahmen zur Personalentwicklung insbesondere im Bereich Fortbildung und Weiterbildung kommen allen Personengruppen gleichberechtigt zugute und schliessen Diversity- und Gender-Kompetenz als relevante Inhalte ein. Im Personalmanagement werden Angebote entwickelt für Mitarbeitende mit speziellen Bedürfnissen (z.B. bei einer Behinderung oder Betreuungsverpflichtungen in der Familie).

Studium und Lehre: Die ZHAW schafft durch geeignete Rahmenbedingungen chancengleiche, gerechte und barrierefreie Zugänge zum Studium, zu studienrelevanten Informationen sowie in der Studienorganisation. Massnahmen zur Chancengleichheit und zum Nachteilsausgleich richten sich insbesondere an Studierende des jeweils unterrepräsentierten Geschlechts, Studierende mit einer Behinderung, mit Migrationshintergrund oder in einer schwierigen sozioökonomischen Situation. Sie arbeitet darauf hin, Diversity- und Gender-Aspekte in je angemessener Weise in die Curricula und Inhalte des Studiums sowie der Persönlichkeitsbildung zu integrieren.

1.1.3-90PY Diversity-Policy

Version 1.0.1

Gleichstellung von Frauen und Männern: Massnahmen zur tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern sind eine Querschnittsaufgabe, die alle Leistungs- und Studienbereiche sowie alle Ebenen umfasst. Die Umsetzung der Massnahmen folgt dem Ansatz des Gender-Mainstreaming (integrativer Gender-Ansatz) und zielt schwerpunktmässig auf ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter, Gleichstellung als Aufgabe des Personalmanagement, die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Betreuungsverpflichtungen sowie die Integration von Gender- und Diversity-Aspekten in Lehre, Forschung und Fortbildung. Weitere Einzelheiten finden sich in der Gender Policy der ZHAW.

Gleichstellung von Menschen mit Behinderung: Die ZHAW strebt den barrierefreien Zugang für Studierende und Mitarbeitende mit einer Behinderung und adäquate Rahmenbedingungen für Studium und erfolgreiche Ausübung einer Tätigkeit in Lehre, Forschung, Verwaltung, Weiterbildung und Dienstleistung an. Studierenden mit einer Behinderung wird je nach Art der Behinderung im Rahmen der Möglichkeiten der Hochschule und nach dem Grundsatz der Verhältnismässigkeit ein Nachteilsausgleich bei Zulassung zu Studium, in Studienverlauf und -dauer sowie bei der Erbringung von Studien- und Prüfungsleistungen gewährt. Die ZHAW bietet darüber hinaus interessierten Studierenden mit Behinderung Beratung für die Wahl von Studiengängen an.

Chancengleichheit und Diversity als Führungsaufgabe: Diversity Management an der ZHAW erstreckt sich auf alle Bereiche (alle Departemente, Studienbereiche und Kernbereiche) und auf alle Ebenen (alle Hierarchiestufen bei Dozierenden und Mitarbeitenden). Die Führungskräfte der ZHAW machen sich in der Erfüllung ihrer Aufgaben den anerkennenden und fördernden Umgang mit der Vielfalt der Angehörigen, die Entwicklung und Nutzung unterschiedlicher Potentiale sowie die Wahrung von Chancengleichheit zu eigen und tragen die Umsetzung von Diversity Management mit.

Organisationskultur: Die ZHAW verpflichtet sich auf und lebt eine Organisationskultur, die in der Kommunikation nach innen und in der Repräsentation nach aussen Vielfalt als produktive Ressource wertschätzt, die Chancengleichheit aktiv fördert, die Diskriminierung präventiv begegnet und in der Vielfalt selbstverständlich gelebt wird.

4 Umsetzung

Die Grundsätze der Diversity Policy werden von den Departementen und von Finanzen & Services in die mittelfristige Planung 2011 aufgenommen und durch einen Massnahmenplan operationalisiert. Die in den Massnahmenplänen formulierten Aktivitäten werden in den jährlichen Zielvereinbarungen mit dem Rektorat festgeschrieben, in der Linie überprüft und der Stabsstelle Diversity/Gender kommuniziert.

Die Stabsstelle Diversity/Gender steht in diesen Prozessen allen Beteiligten beratend und mit koordinativer Funktion zur Verfügung.

5 Qualitätsentwicklung

Das Rektorat und die Departemente implementieren Instrumente, um die Qualität in der Erreichung der Ziele des Diversity Management und der Umsetzung der Massnahmen zu sichern. In Zusammenarbeit mit der Stabsstelle Diversity/Gender und orientiert an den Richtlinien des Qualitätsmanagements und des Schulführungssystems der ZHAW werden Erfolgskriterien und Kennzahlen festgelegt, anhand derer Massnahmen evaluiert werden und in einen Controlling Prozess überführt werden können.

6 Hilfsmittel

Das Dokument „Erläuterungen zur Diversity Policy“ enthält Informationen und Massnahmen, die die Umsetzung der Policy, die Erstellung von Massnahmenplänen und der Evaluierung von Massnahmen unterstützen.

Konzept

Lucern, 17. November 2011
Seite 1/3

Diversity an der Hochschule Luzern

I Ausgangslage

Nachdem der Hochschulleitung schon verschiedene Grundlegenpapiere und Konzeptentwürfe zum Thema Diversity und Gender vorgelegt wurde, hat die Hochschulleitung in ihrer Sitzung vom 5. Juli 2011 der im Konzept vom 14. Juni 2011 skizzierten Ausrichtung im Grundsatz zugestimmt. Sie wünschte hingegen Präzisierungen und eine nochmalige Reflexion der aktuellen Bedürfnisse der Hochschule in diesem Bereich. Gestützt auf Diskussionen in einem um Kaderleute erweiterten Kreis wurde das Konzept gestrafft und liegt nun in der vorliegenden Form vor.

Das Konzept geht davon aus, dass wir als Hochschule Luzern von der Ausweitung des Themenbereichs Gender auf den weiter gefassten Bereich Diversity profitieren. Die Ausweitung gestattet eine Auffächerung der Perspektiven. Wir stellen fest, dass unsere Hochschule in der Zentralschweiz im Gegensatz zu Hochschulen in Ballungszentren oder Grenzregionen relativ homogen zusammengesetzt ist, was sich erfahrungsgemäss für die Entwicklung als Nachteil erweisen kann. Hingegen ist sie sehr wohl von Menschen geprägt, welche unterschiedliche Hintergründe und Fähigkeiten aber auch Bedürfnisse mitbringen. Diese Unterschiede sind bisher zu wenig sichtbar gemacht und genutzt worden. Diese vielfältigen Anlagen, z.B. erworben durch Lebenserfahrung, durch anderweitige Verpflichtungen ausserhalb der HSLU, durch gewonnene Erfahrungen in anderen Kulturkreisen oder durch abweichende Lebensentwürfe, können der HSLU neue Perspektiven eröffnen. Diese sollen für die Entwicklung der Hochschule fruchtbar gemacht werden. Ein aktives Erkennen, Berücksichtigen und Nutzen dieser Fähigkeiten heisst Diversity Management.

Das Gesamte und Überzeugende an einer bewussten Diversity Policy liegt darin, dass sie sowohl als politisches Konzept, als philosophisch-ethische Grundhaltung und als ökonomische Strategie behandelt werden kann. Sie bietet das Potenzial, auf unterschiedlichen Ebenen eine konstruktive Auseinandersetzung mit Diversität und Differenz zu führen, die gesellschaftliche Vielfalt zu schützen bzw. zu stärken und Verschiedenartigkeit als Bereicherung zu nutzen. Ein solches Konzept ist an einer Bildungsinstitution wie unsere Hochschule Luzern fortschrittlich, wertebasiert und ökonomisch sinnvoll.

Der Auseinandersetzung mit Gender gilt es - trotz Ausweitung der Perspektiven auf zusätzliche Aspekte der Diversität - weiterhin in hohem Masse Rechnung zu tragen. Zum einen sollen unsere bis heute gewonnenen Erfahrungen genutzt und die Genderkompetenz gefördert werden, zum anderen verlangen rechtliche Rahmenbedingungen wie die FH-Akkreditierungsrichtlinien und das Fachhochschulgesetz Massnahmen im Bereich Chancengleichheit von Frau und Mann. Zur Umsetzung dieser Ziele ist Genderkompetenz unabdingbar.

Luzern, 17. November 2011
Seite 2/3
Konzept

II Was heisst „Diversity-Management“ für die Hochschule Luzern?

Unsere Studierenden sind bereits heute oder in naher Zukunft Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Praxis. Nach dem Studium begleiten und führen sie Menschen in den KMU's, Verwaltungen, kulturellen und gesellschaftlichen Institutionen und prägen so unsere Gesellschaft mit. Wir wollen sie darin ausbilden, Unterschiedlichkeiten als Ressource zu erkennen und zu nutzen, um daraus eine schöpferische Gesellschaft zu bilden. Unsere Studierenden sollen es als ihre Aufgabe verstehen, neben ökonomischem Erfolg eine chancengerechte Koexistenz von Frauen und Männern, von Jungen und Alten, von geistig Schwachen und Exzellenten, von Gesunden und weniger Gesunden zu fördern. Aus diesem Grund ist Diversity-Management Teil der Ausbildungsgänge. Entsprechend sind die Ressorts Ausbildung, Weiterbildung und Forschung explizit in die Umsetzung eines Diversity-Managements einzubinden.

Dabei muss der erhöhten Komplexität dieser Aufgabe Rechnung getragen werden, wenn es nicht mehr ausschliesslich um Fragen des Geschlechts geht, sondern ebenso um weitere Kategorien, so Alter, Migration, Fähigkeiten, Behinderung und familiäre Hintergründe. Die Hochschule Luzern geht davon aus, dass im Hinblick auf die konkrete Umsetzung des Diversity Konzeptes alle Departemente für sich konkrete Ziele definieren und diese gewichten müssen – wie das bis anhin im Rahmen des Internen Aktionsplans zur Chancengleichheit von Frau und Mann bereits der Fall war. Angesichts der Breite der Diversity Thematik wird es darum gehen, selektiv Ziele zu benennen und deren Erreichung zu überprüfen. Das heisst, dass die Führungskräfte aller Departemente und die Bereiche F&S, HRM und QM sich explizit mit dem Diversity-Management auseinandersetzen und jährlich Zielvereinbarungen formulieren.

III Ziele 2012

- Die Fachkommission Diversity erarbeitet auf der Grundlage dieses Konzepts eine Policy. Diese beinhaltet ein kurzes, leicht zu kommunizierendes Grundverständnis unserer Bemühungen im Bereich Diversity-Management.
- Die Departemente diskutieren mögliche Schwerpunkte für die Periode 2013-2015, schlagen Massnahmen vor und setzen Zielvorgaben fest. Dasselbe Vorgehen wird innerhalb der Ressorts Ausbildung, Weiterbildung und Forschung und innerhalb der Bereiche F&S, HRM und QM umgesetzt. Die Resultate gelangen in den Internen Aktionsplan 2013-2015.
- Diversity soll langfristig als Thema in die Strategie der HSLU einfließen.
- Das Bundesprogramm Chancengleichheit 2008 bis 2011/2012 wird gemäss Vorgaben des BBT abgeschlossen.

Die konkreten Massnahmen sind im Statusbericht 2011 /Ziele 2012 ersichtlich.

IV Einbindung in die HSLU-Strukturen

Die Umsetzung der Diversity Policy ist Sache der Führung. Um die Diversity Policy fachlich zu unterstützen und zu fördern wird als Stabsfunktion die heutige Stabstelle Gleichstellungsfragen in eine Fachstelle Diversity umgewandelt. Sie bildet innerhalb der Hochschule Luzern ein Element der Organisations- und Führungsstruktur, das der Förderung, der Koordination und der Weiterentwicklung der Sichtbarmachung der Vielfalt und der Genderkompetenz an der gesamten Hochschule dient.

Luzern, 17. November 2011
Seite 10
Konzept

Als (rechtliche) Grundlagen dienen Artikel 8 der Bundesverfassung (Rechtsgleichheit), Artikel 1 der FH-Akkreditierungsrichtlinien (Qualitätsstandards für Fachhochschulen), Artikel 3 des Fachhochschulgesetzes (Aufgaben), das vorliegende Konzept als auch der Wertehaltungen der Hochschule Luzern.

Die Fachstelle Diversity ist verantwortlich für die departementsübergreifende Auseinandersetzung mit den Fragen der Vielfalt, der Chancengleichheit und des respektvollen Umgangs, für die Umsetzung der Diversity-Policy, für die Koordination, die Erbringung ausgewählter Dienstleistungen und die Umsetzung einzelner Projekte. Dazu dient ihr der regelmässige Austausch mit den Ressorts Ausbildung, Weiterbildung und Forschung und mit den Bereichen HRM und QM.

Die Fachstelle Diversity wird von einem Fachstellenleiter bzw. einer Fachstellenleiterin geführt und verfügt über ein eigenes Budget. Wichtigstes Organ der Fachstelle ist die Fachkommission Diversity.

Die Fachkommission Diversity organisiert sich selber und setzt sich unter der Fachstellenleitung zusammen aus:

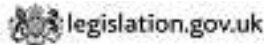
- je einer Vertretung der fünf Departemente und einer Vertretung aus dem Bereich Rektorat & Services
- mindestens einer Vertretung des Bereichs Human Resource Management
- mindestens einer Vertretung des Bereichs QM

Die Fachstellenleitung ist der Direktion eines Departements unterstellt.

V Meilensteine

2011, Q.4	Genehmigung Konzept und Mandat Diversity, samt Zielen 2012
2012, Q.1	Einsetzen eines Fachstellenleiters bzw. einer Fachstellenleiterin plus Start Umsetzung Konzept
2012, Q.2	Erarbeitung eines internen Aktionsplans 2013 bis 2015 in Zusammenarbeit mit den Ressorts Ausbildung, Weiterbildung und Forschung, mit den Bereichen HRM und QM
2012, Q.4	Verabschiedung des internen Aktionsplans 2013 bis 2015 durch die HSL

Equality Act 2010²⁸²



Equality Act 2010

The Act aims to 'rationalise, simplify and harmonise existing equality law into a consistent, coherent and easy to understand manner, which also serves to strengthen the law in treatment.' It tackles multiple discrimination (as in only 6 others) and extends equality duties on race to religion and other grounds, in order to 'improve efficiency and protection.' It incorporates principles from ECHR and ECJ rulings and



EU legislation. Extensive consultation preceded the changes and evaluation is planned. Secondary legislation is needed, for instance on equality duties. www.equalities.gov.uk/equality_act_2010.aspx

Part 1 Socio-economic inequalities

1. Public sector duty regarding socio-economic inequalities
2. Power to amend section 1
3. Enforcement

Part 2 Equality: key concepts

Chapter 1 Protected characteristics

4. The protected characteristics
5. Age
6. Disability
7. Gender reassignment
8. Marriage and civil partnership
9. Race
10. Religion or belief
11. Sex
12. Sexual orientation

Chapter 2 Prohibited conduct

Discrimination

13. Direct discrimination
14. Combined discrimination: dual characteristics
15. Discrimination arising from disability
16. Gender reassignment discrimination: cases of absence from work
17. Pregnancy and maternity discrimination: non-work cases
18. Pregnancy and maternity discrimination: work cases
19. Indirect discrimination

Adjustments for disabled persons

20. Duty to make adjustments
21. Failure to comply with duty
22. Regulations

Discrimination: supplementary

23. Comparison by reference to circumstances
24. Irrelevance of alleged discriminator's characteristics
25. References to particular strands of discrimination

Other prohibited conduct

26. Harassment
27. Victimisation

²⁸² <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>

Part 6 Education

Chapter 1 Schools

- 84. Application of this Chapter
- 85. Pupils: admission and treatment, etc.
- 86. Victimisation of pupils, etc. for conduct of parents, etc.
- 87. Application of certain powers under Education Act 1996
- 88. Disabled pupils: accessibility
- 89. Interpretation and exceptions

Chapter 2 Further and higher education

- 90. Application of this Chapter
- 91. Students: admission and treatment, etc.
- 92. Further and higher education courses
- 93. Recreational or training facilities
- 94. Interpretation and exceptions

91	Students: admission and treatment, etc.
(1)	The responsible body of an institution to which this section applies must not discriminate against a person— <ul style="list-style-type: none">(a) in the arrangements it makes for deciding who is offered admission as a student;(b) as to the terms on which it offers to admit the person as a student;(c) by not admitting the person as a student.
(2)	The responsible body of such an institution must not discriminate against a student— <ul style="list-style-type: none">(a) in the way it provides education for the student;(b) in the way it affords the student access to a benefit, facility or service;(c) by not providing education for the student;(d) by not affording the student access to a benefit, facility or service;(e) by excluding the student;(f) by subjecting the student to any other detriment.
(3)	The responsible body of such an institution must not discriminate against a disabled person— <ul style="list-style-type: none">(a) in the arrangements it makes for deciding upon whom to confer a qualification;(b) as to the terms on which it is prepared to confer a qualification on the person;(c) by not conferring a qualification on the person;

Extracts from Oxford Brookes University's Equal Opportunity and Diversity Statement and Strategy 2020

a) Statement of Equal Opportunities and Diversity

Equal treatment - promoting inclusivity and valuing diversity - is one of the University's core values. We are committed to the principle of equality of opportunity for all staff and students and to providing an environment where respect is shown to all and where individual employees and students are valued and supported in achieving their full potential. The University is opposed to any form of unfair discrimination and believes that an inclusive approach benefits all and enables everyone to contribute appropriately to our society.

The University embraces the spirit of all equalities legislation and codes of practice, ensures that all its policies and practices meet the requirement and intent of all relevant legislation and is committed to developing policies, practices and procedures which actively promote equality of opportunity and maximise the abilities, skills, and experience of staff, students and visitors to the University.

We seek to make the University an inclusive place to work and study and welcome applications from all sections of the community and from people at all stages of their life. Decisions related to the recruitment, employment, training, progression and retention of staff and to the recruitment, admissions, teaching, assessment, progression and retention of students are governed by the principles of equality of opportunity. All applicants to and members of the University community will be treated equally regardless of disability, gender, the nature of close relationships, caring responsibilities, age, race, colour, nationality, ethnic origin, religion or belief, sexual orientation, membership of or activity in, a trade union, and spent offences where not relevant to the workplace.

The University recognises the importance of taking a proactive stance in the promotion of equal opportunities and the delivery of an inclusive environment and will take active steps to promote good practice.

In particular it will:

- *Monitor the recruitment and progress of all students and staff by the main diversity strands and publish the results of that monitoring as part of the annual Diversity Report.*
- *Ensure that all policies and procedures are fairly constructed and applied by undertaking equality impact assessments. If any evidence of differential impact is identified then the University will take steps to:*
 - *Remove discriminatory processes and procedures*
 - *Modify processes and procedures in such a way as to prevent it reoccurring*
 - *Promote good relations between and amongst staff and students of all backgrounds*
 - *Promote an inclusive culture for work and study, and develop the skills required by staff and students to work effectively in a diverse environment, through guidance, training and awareness raising.*
 - *Involve and consult staff and students with regard to matters related to equal opportunities and diversity.*

- *Ensure all staff and students are aware of the provisions of this document and other policies related to equality of opportunity and understand their rights and responsibilities under legislation and the University's policies and codes of conduct.*
- *Ensure that in all collaborative arrangements and partnerships and/or work with contractors and service providers the University communicates clearly the requirement that those organisations accept the duty to provide services and interact with students, staff and the public in the context of University policy and in keeping with the requirements of legislation.*

<http://www.brookes.ac.uk/services/hr/eod/statement.html> accessed 31.10.2010)

b) Our Strategy for 2020

University Vision

We are committed to the principle of equality of opportunity for all staff and students and to providing an environment where respect is shown to all and where individual employees and students are valued and supported in achieving their full potential.

Mission

Oxford Brookes University is committed to leading the intellectual, social and economic development of the communities it serves through teaching, research and creativity that achieve the highest standards.

Values

In the development and nurturing of intellectual creativity we make our highest contribution to society. Social responsibility demands that all aspects of our activity should be sustainable. Equality, inclusivity and the celebration of diversity must be the foundation for all we do. We will never be content with anything other than a wholehearted commitment to the quality of the student experience. We will continue to enhance the value – and the perception of value – of our social as well as educational mission.

Vision

Oxford Brookes University will provide an exceptional, student-centred experience which is based on both internationally significant research and pedagogic best practice. We will build on a tradition of distinction in academic, professional and social engagement to enhance our reputation as a university which educates citizens for lives of consequence.

Strategic goals

Student Experience

We will be a university that enables a student experience of the highest standard possible.

We will:

- *Ensure that learning and teaching are at the leading edge and relevant to contemporary contexts.*
- *Provide an environment where students are proactively engaged in shaping their experience through influencing learning and extra-curricular policy, processes and outcomes.*

Research and knowledge transfer

We will be a university that is committed to externally recognised world-leading research which is exploited and disseminated for the benefit of our communities.

We will:

- *Focus on the areas of research which are, or have the potential to be, recognised as world leading and encourage multi- and interdisciplinary research activity across the university.*
- *Increase the exploitation and dissemination of the highest quality research and collaboration with other Higher Education Institutions and the public, private and third sector.*

External

We will be a university dedicated to improving the human condition in Oxfordshire and around the world.

We will:

- *Harness the creativity, knowledge, and commitment of the university's academics, staff and students to benefit urban and rural communities principally within Oxfordshire.*
- *Further develop mutually beneficial partnerships to facilitate the application of the university's education, research, and knowledge transfer nationally and internationally and to prepare the university's graduates to be engaged global citizens.*

<http://www.brookes.ac.uk/about/strategy/about> accessed 31.10.2010)

Impressum:

Herausgeberin:

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Stabstelle Gleichstellung/Diversity und Hochschule für Wirtschaft

Redaktion: Ursula Meyerhofer, Michael Jeive

Layout: Christine Lüthi

Brugg/Olten 2012

ISBN 978-3-033-03294-1