
Themenheft Nr. 48: Digitalisierung als Katalysator für Diversität an Hochschulen et vice versa. Herausgegeben von Natalia Reich-Stiebert, Jennifer Raimann, Carsten Thorbrügge und Len Ole Schäfer

Diversitätssensible Didaktik mit digitalen Medien

Theoretische Fundierung eines Kompetenzmodells für eine diversitätssensible und digital gestützte Lehre

Birte Heidkamp-Kergel¹  und David Kergel² 

¹ Hochschule Rhein-Waal

² IU Internationale Hochschule GmbH

Zusammenfassung

Digitales Lehren und Lernen sowie diversitätssensible Lehre werden oftmals unabhängig voneinander beforscht. Das kann dazu führen, dass die (historische) Schnittmenge von Digitalisierung (bzw. der frühen Internetkultur) und einer emanzipatorischen diversitätssensiblen Haltung übersehen wird. Die Identifikation dieser Schnittmenge lässt sich nicht zuletzt für eine zeitgemässe Hochschullehre nutzen: Im hochschulischen Bildungsraum spiegeln und verdichten sich gesellschaftliche Dynamiken. So ist der konstruktive Umgang mit dem digitalen Wandel und der angemessene Umgang mit Vielfalt auch eine hochschuldidaktische Herausforderung. Für den Umgang mit dieser Herausforderung lassen sich zentrale Aspekte moderner Hochschullehre wie Digitalisierung der Lehre sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer diversitäts- und habitussensiblen Ausrichtung der Lehre nicht getrennt voneinander reflektieren. Vielmehr bilden diese Ansätze Teilstrategien, die einen Umgang mit der komplexen Herausforderung einer angemessenen Hochschullehre in Zeiten sozialer Transformationen ermöglichen. Im Folgenden werden die Teilaspekte Digitalisierung bzw. Digitalisierung der Lehre und Diversitäts- und Habitussensibilität in der Lehre diskutiert. Anschliessend wird ein Kompetenzmodell vorgestellt, welches die komplexen Anforderungen einer diversitäts- und habitussensiblen Hochschullehre im digitalen Zeitalter systematisiert.

Diversity-Sensitive Didactics with Digital Media. Theoretical Foundation of a Competence Model for Diversity-Sensitive and Digitally Supported Teaching

Abstract

Digital teaching and learning and diversity-sensitive teaching are often researched independently. This can lead to overlooking the (historical) intersection of digitalization (or early Internet culture) and an emancipatory diversity-sensitive attitude. Identifying this

intersection can be used for contemporary higher education teaching: Social dynamics are reflected and condensed in the higher education educational space. Consequently, dealing constructively with digital change and dealing appropriately with diversity is also a challenge for higher education didactics. In dealing with this challenge, central aspects of modern higher education teaching, such as digitization of teaching and the possibilities and limits of diversity- and habitus-sensitive teaching orientation, cannot be reflected separately. Instead, these approaches form partial strategies that enable dealing with the complex challenge of appropriate university teaching in times of social transformations. In the following, the partial aspects of digitization or digitalization of teaching and diversity and habitus sensitivity in teaching are discussed. Subsequently, a competency model is presented that systematizes the complex requirements of diversity- and habitus-sensitive university teaching in the digital age.

1. Einleitung

Im hochschulischen Bildungsraum spiegeln und verdichten sich gesellschaftliche Dynamiken. In den Anforderungen an eine zeitgemässe Hochschullehre äussern sich gesamtgesellschaftlich relevante Transformationsdynamiken – nicht zuletzt die Überlegungen zum digitalen Wandel und zum angemessenen Umgang mit Vielfalt. Dabei lassen sich zentrale Aspekte moderner Hochschullehre, wie Digitalisierung der Lehre, sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer diversitäts- und habitussensiblen Ausrichtung der Lehre nicht getrennt voneinander reflektieren. Vielmehr bilden diese Ansätze Teilstrategien, die einen Umgang mit der komplexen Herausforderung einer angemessenen Hochschullehre in Zeiten sozialer Transformationen ermöglichen.

Im Folgenden werden die Teilaspekte Digitalisierung bzw. Digitalisierung der Lehre und Diversitäts- und Habitussensibilität in der Lehre diskutiert. Anschliessend wird ein Kompetenzmodell vorgestellt, welches die komplexen Anforderungen einer diversitäts- und habitussensiblen Hochschullehre im digitalen Zeitalter systematisiert und handlungsorientiert darstellt.

2. Digitalisierung zwischen technischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive

Als gesellschaftlicher Leitbegriff wird Digitalisierung zunehmend relevanter. Vor dem Hintergrund dieser gestiegenen diskursiven Relevanz erscheint eine Verortung des Begriffs zentral.

Dabei lässt sich zwischen einem technisch und einem kulturell orientierten Verständnis von Digitalisierung unterscheiden.

- Aus einer technisch orientierten Perspektive wird unter Digitalisierung die Übertragung von analogen Signalen (z. B. Töne, Farben, Messwerte) in den Binärcode der Werte 1 und 0 verstanden. Dieser Binärcode kann von Computern verarbeitet

werden, sodass sich u. a. Musik-CDs, Briefe, Bücher, Schlüssel und Papiergeld durch digitale Entsprechungen abbilden lassen. Ein technisch orientiertes Verständnis von Digitalisierung bezieht sich somit primär auf die digitale Umwandlung von Informationen. Aus dieser Perspektive meint die Digitalisierung der Lehre eine Umwandlung von Lehrmaterialien – so wird die Tafel im Vorlesungsraum zu einer digitalen Tafel und das Skript zu einem digitalen Skript.

- Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive bezieht sich der Begriff Digitalisierung auf einen grundlegenden Wandel, der von der Digitaltechnologie angetrieben wird und alle Lebensbereiche umfasst. Durch die Digitalisierung der Lebenswelt ändert sich die Art und Weise, in der sich Menschen in dieser digital erweiterten bzw. augmentierten Lebenswelt bewegen. Aus einer kulturwissenschaftlich informierten Perspektive bedeutet Digitalisierung der Lehre eine didaktische Nutzung digitaler Kommunikationspotenziale.

In einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft wandelt sich das Kommunikationsverhalten in nahezu allen Bereichen: Neue Kommunikationskulturen entstehen und verändern sich stetig. Die Folgen dieser Entwicklung für Erziehung, Bildung, politische und kulturelle Teilhabe sowie die Organisation von Arbeit und für das alltägliche Zusammenleben sind enorm und ihre Tragweiten sind nicht abschätzbar (vgl. Brüggemann, Knaus, und Meister 2016, 10):

«Die Veränderungsprozesse, die digitale Medien selbst vollzogen haben, sind vor allem eins: uneinholbar. Von der wissenschaftlich genutzten elitären Kommunikations- und Informationsmöglichkeit über ein anarchisches, neues und faszinierendes Instrument entwickelt es sich aktuell zum elementaren Bestandteil der Alltäglichkeit und zum Wandel dieser.»

(Büsch und Schreiber 2016, 65)

Als gesellschaftlicher Leitbegriff wird Digitalisierung zunehmend relevanter. Vor dem Hintergrund dieser gestiegenen diskursiven Relevanz erscheint eine Verortung des Begriffs zentral.

Dabei lässt sich zwischen einem technisch und einem kulturell orientierten Verständnis von Digitalisierung. Die kulturwissenschaftliche Perspektive auf Digitalisierung war von Beginn durch einen partizipativen Ansatz geprägt. Nicht zuletzt dieser partizipative Ansatz stellt eine Verbindung der Digitalisierung zur Diversitätssensibilität her – ein Ansatz, der sich auch für eine diversitätssensible Lehre im digitalen Zeitalter nutzen lässt und im Kompetenzmodell aufgenommen wird. Im Folgenden werden die partizipativen Dimensionen der Digitalisierung dargestellt, die sich herausgebildet haben.

2.1 *Freiheitsdynamiken*

Mit der Ausbreitung des Internets scheint seit den frühesten Tagen ein Freiheitsdenken verbunden. Ein Höhepunkt stellt das 1986 erschienene «Hackermanifesto – The Conscience of a Hacker» dar, welches von dem Hacker «The Mentor» alias Loyd Blankenship veröffentlicht wurde. Das Manifest formuliert eine starke Verbindung zwischen Diversität und dem Internet. So heisst es in dem Manifest: «We exist without skin color, without nationality, without religious bias» (The Mentor 2004). Zehn Jahre später veröffentlichte John Perry Barlow «A Declaration of the Independence of Cyberspace». Wie im Hackermanifest wird ein Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt genannt, der auch die Diskussion um Diversität prägt: So ist gemäss Barlow der Cyberspace darüber definiert, dass er jenseits von «race, economic power, military force, or station of birth» (Barlow 1996, para. 7) existiert. Die Sozialpsychologin Sherry Turkle sieht ebenfalls in den 1990er-Jahren im Internet die Möglichkeit, sich von festgeschriebenen Identitätsmustern und ethnischen Kategorien zu lösen. Mit Bezug auf sogenannte MUDs¹ stellt Turkle fest:

«today I use the personal computer and modem on my desk to access MUDs. Anonymously, I travel their rooms and public spaces [...]. I create several characters, some not of my biological gender, who are able to have social and sexual encounters with other characters. On different MUDs, I have different routines, different friends, different names» (Turkle 2011, 15).

Münker (2009, 66) weist darauf hin, dass «[d]en Netzutopisten der neunziger Jahre [...] das Internet als Medium zur Etablierung einer radikal anderen Welt» erschien.

2.2 *Ausschlussdynamiken*

Neben den Freiheitshoffnungen, die das Internet mit sich brachte, wurden auch bereits Mitte der 1990er-Jahre die Exklusionstendenzen des Internets bzw. digitaler Medien problematisiert. Angesichts dessen, dass das Internet ab 1990 für kommerzielle Zwecke und damit für die Breite der Bevölkerung geöffnet wurde, kamen die ersten Analysen zu den Exklusionsgefahren durch das Internet als neues Medium relativ früh. So hat sich spätestens in den 1990er-Jahren die

«Hoffnung, dass Medien als «Gleichmacher» zur Verringerung von sozialen Ungleichheiten führen könnten, [...] durch verschiedene Studien zur digitalen Ungleichheit auf der Nutzungsebene nicht erfüllt» (Biermann 2013).

1 Generell sind MUDs textbasierte Rollenspiele, bei denen sich die Spieler:innen in einen Spielserver einwählen. Damit die Figuren in der virtuellen Welt des MUDs interagieren können, geben die Spieler:innen per Tastatur Befehle ein, auf die die Software reagiert: «MUDs put you in virtual spaces in which you are able to navigate, converse, and build» (Turkle 2011, 11).

2.2.1 Von der Wissensklufthypothese zum Digital Divide

Ausgehend von den USA wurde ein möglicher Digital Divide befürchtet, der zu einer Wissenskluft im digitalen Zeitalter führen könnte. Erkenntnisleitend war die Überlegung, dass es durch fehlende Zugänge zum Internet zu einer digitalen Spaltung kommen könnte. Die Überlegungen zum Digital Divide knüpfen an die Wissensklufforschung an. Die sogenannte Wissenskluffhypothese entstand in den 1970er-Jahren und setzte sich mit der These auseinander, «dass ein Wissensunterschied zwischen gesellschaftlichen Statusgruppen existiert, der durch Medieneinfluss verstärkt wird» (Zillien und Haufs-Brusberg 2014, 40). Ähnliche Bedenken wurden im beginnenden digitalen Zeitalter im Kontext der Digital-Divide-Diskussion geäußert. So keimte

«Mitte der 1990er-Jahre [...] in Deutschland die Debatte um die Ermöglichung von Zugängen zum Internet auf, um einer Digitalen Spaltung (Digital Divide), entstanden aus ungleich verteilten Zugangschancen zum Internet, entgegenzuwirken» (Gross 2015,175).

Dementsprechend setzte sich die «Forschung im Kontext der digitalen Kluff [...] lange Zeit hauptsächlich mit der Frage auseinander, wer das Internet nutzt und wer nicht» (Iske, Klein, und Kutscher 2004, 1). Dieses Verständnis eines Digital Divide wird zunehmend durch eine habituell informierte Perspektive ersetzt. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass eine rein technische Ausstattung nicht ausreicht, um einem Digital Divide entgegen zu wirken.

«Der Fokus liegt dabei nicht auf der Analyse von Unterschieden zwischen Onlinern und Offlinern, sondern auf einer differenzierten Betrachtung von unterschiedlichen Nutzungsweisen innerhalb der Gruppen der Onliner» (Iske und Verständig 2014, 25).

Das Verständnis des Digital Divide wird um Formen der Internetnutzung erweitert, die in den Fokus medienpädagogischer Reflexionen geraten. Gerade in den Zeiten der Coronapandemie zeigt sich, dass die mangelnde digitale Ausstattung eine Herausforderung bzw. ein Problem in der Hochschullehre darstellt.

2.2.2 Vom Digital Divide zum Digital Divide 2.0

Neben den ersten Überlegungen zu einem Digital Divide in den 1990er-Jahren wird seit den 2010er-Jahren aus medienpädagogischen Diskussionen die Problematisierung eines zweiten Digital Divides problematisiert. Ein zentraler Kern dieser Überlegungen bildet die Beobachtung, dass es stabile Unterschiede «in der Art und Weise [der] Nutzung des Internets zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Bildungshintergründe» (Gross 2015, 175) gibt. Soziale Differenzierung, so die These, zeigt sich auch in der Ausdifferenzierung der Internetnutzung:

«Sind in bildungsnahen Familien weitgehend unterstützende Voraussetzungen zu finden, werden diese in bildungsfernen Schichten zwar durchaus angestrebt aber seltener erfüllt. Dies gilt auch für den Umgang mit Medien, was zu einer sozialen Benachteiligung respektive einer Digitalen Ungleichheit [...] im Mediennutzungsverhalten führen kann.» (Gross 2015, 175f.)

Hier wird v. a. das Problem einer sogenannten «habituspezifischen Medienutzung» deutlich, die sich auch bis in den hochschulischen Bildungsraum niederschlägt. In Anschluss an Bourdieu stellt der Habitus ein «Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem (principium divisionis) dieser Formen» (Bourdieu 1997, 277) dar: Verschiedene sozio-ökonomische Lebensbedingungen führen zu verschiedenen Selbst-/Weltverhältnissen. Die Art und Weise, die Welt und die eigene Position in der Welt zu interpretieren, ist in weiten Teilen auch durch soziale und ökonomische Aspekte beeinflusst. Nach Bourdieu bilden Kapitalformen die Strukturierungsmechanismen, über die sich der Habitus konstituiert. Das Individuum inkorporiert im Zuge der Entwicklung eines Selbst-/Weltverhältnisses Deutungsmuster und kulturelle Praktiken des sozialen Raumes, in den es hineinsozialisiert wurde. Hierbei wird auch das kulturelle Kapital relevant. Kulturelles Kapital umfasst neben institutionellem Kapital (u. a. Bildungsabschlüsse), inkorporiertem Kapital (ein milieuspezifischer, normativer Blick auf den Körper, z. B. wie man «richtig sitzt», «ordentlich isst») auch das objektivierte Kapital (der Besitz von [Bildungs-]Gütern wie Büchern, Musikinstrumenten etc.). Diese Kapitalformen bilden den Habitus, also das sozio-ökonomisch präfigurierte, milieuspezifische Selbstverständnis und Weltverhältnis des Individuums. Die Auseinandersetzung mit habituellen Unterschieden erreicht auch das Feld der Hochschullehre. So weist Schmitt auf die Herausforderung einer habitussensiblen Lehre generell hin:

«Seit einigen Jahren drehen sich Diskurse um Diversity im Feld der Hochschule nicht mehr nur um mögliche Dimensionen des Begriffes, die auf Gruppenzugehörigkeiten verweisen, und um Programme, die zu einer quantitativ und qualitativ besseren Beteiligung jener Gruppen führen sollen. Vielmehr ist eine Debatte in Gang gesetzt, die sich um eine analytisch-kritische Einordnung des Begriffes bemüht, läuft er doch zum einen Gefahr, auf ökonomische Ziele einer durch vermeintliche interkulturelle Sensibilität erhöhten Produktivität reduziert zu werden, und zum anderen, soziale Ungleichheit durch den Verweis auf eine bunte, gleichberechtigte, «individualisierte» Vielfalt zu verschleiern und dadurch zu reproduzieren.» (Schmitt 2019, 451)

Der Aspekt einer habitussensiblen Lehre bzw. das sensible und bildungsfördernde Eingehen auf Menschen mit verschiedenen Bildungshintergründen bzw. mit verschiedenen sozio-ökonomischen Lebensbedingungen stellt auch eine Teilherausforderung der diversitätssensiblen Lehre dar. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird in einem ersten Schritt der Begriff Diversität dargestellt und im Anschluss ein Kompetenzmodell einer diversitäts- und habitussensiblen Hochschullehre für das digitale Zeitalter vorgestellt.

3. Vielfalt als Herausforderung für die Lehre

3.1 Diversitätssensibilität als Qualitätsmerkmal zeitgemässer Hochschullehre

Der Umgang mit habituellen Unterschieden im Besonderen und mit Vielfalt im Allgemeinen lässt die Fragen nach Ausschluss und Einschluss im Lehrgeschehen auch zu hochschuldidaktischen Fragen werden. Durch den Shift from Teaching to Learning im Bolognaprozess rückt die Qualität der Hochschullehre zunehmend in das Hochschulwesen. Eine qualitativ hochwertige Lehre kann nicht auf den zweckangemessenen – d. h. anerkennenden und wertschätzenden – Umgang mit Vielfalt verzichten.

Eine angemessene Auseinandersetzung mit der Hochschullehre erfordert es wiederum, dass das Lehrgeschehen in seiner Komplexität betrachtet wird. Hierbei fließen auch wertorientierte Aspekte mit ein. Aus wertorientierter Perspektive kann Hochschule zu einem Raum der Begegnung und Inklusion werden.

Derart verstanden, ist eine diversitätssensible Hochschullehre Teil des Dialogs, den alle in die hochschulische Lehre involvierten Akteure führen können bzw. sollten.

Ähnlich wie bei dem Leitbegriff Digitalisierung lässt sich bei dem Begriff Diversität eine zunehmend diskursive Relevanz feststellen.

Wie bei dem Begriff der Digitalisierung stellt die Definition des Begriffs Diversität eine Herausforderung dar: So erscheint «[e]ine definatorische Schärfung des Begriffs [...] als schwierig» (Hahm 2015, 8f.). Dies liegt zum einen daran, dass «das Konstrukt [...] als «Buzzword», also Modewort, äusserst vielfältig in den unterschiedlichen Wissenschaftszweigen bestimmt worden» (ebd.) ist. Zugleich ist der Begriff Diversität «aufgrund seiner Multiperspektivität und bewussten Offenheit auch schwierig zu präzisieren» (ebd.). In diesem Kontext stellt Di Blasi fest, dass der «Ausdruck Diversity [...] ambivalent» (Di Blasi 2016, 29) ist.

3.2 *Vielfalt zwischen Diversity-Management und machtkritischer Diversitätssensibilität*

Diese Ambivalenz von Diversität lässt sich exemplarisch an der Gegenüberstellung des Diversity-Managements und eines machtkritischen Diversitätsverständnisses festmachen:

- Diversity-Management betrachtet Vielfalt als Ressource. Als Ressource ermöglicht Vielfalt einen Vorteil im wirtschaftlichen Wettbewerb. Pohl und Siebenpfeiffer sprechen von einem profitorientierten «bzw. <marked based> Diversity Management» (Pohl und Siebenpfeiffer 2016, 14). Dieser «marked based» Umgang mit Diversität bezeichnet «die ökonomischen Bestrebungen innerhalb grosser internationaler Unternehmen [...], die Vielfalt ihrer Belegschaft wertschöpfend zu nutzen, um ‚leistungsfähiger‘ und ‚robuster‘ zu werden» (ebd.).
- Dieses marked based Verständnis von Diversität im Sinne eines Diversity-Managements steht in einem Spannungsverhältnis zu einem sogenannten machtkritischen Verständnis von Diversität. Ein solches machtkritisches Verständnis von Diversität problematisiert Differenzkonstruktionen. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass durch Bezeichnungen wie «behindert» oder «Menschen mit Migrationshintergrund» zu bewertenden Unterschieden führt. Aus dieser Lesart sind behinderte Menschen nicht-behinderten Menschen bzw. «normalen» Menschen gegenübergestellt und Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen ohne Migrationshintergrund bzw. «richtigen Deutschen» ohne Migrationshintergrund gegenübergestellt. «Machtkritische Diversity-Ansätze sehen soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als Produkte von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus, Antisemitismus, Heteronormativität, Sexismus oder Behindertenfeindlichkeit» (Walgenbach 2014, 104).

Aus der Perspektive eines machtkritischen Diversitätsverständnisses stellen Bezeichnungen wie beispielsweise «behindert» wertende Differenzen bzw. Unterschiede her. Die Relativität solcher Bezeichnungen zeigt sich beispielhaft darin, wie sich diese Bezeichnungen und deren Bedeutungen ändern. So wurde die Definition davon, wer als «Person mit Migrationshintergrund» zu gelten hat, vom statistischen Bundesamt wiederholt verändert – zuletzt 2016. Neben die tradierten Geschlechter «Mann»/«Frau» tritt ein drittes Geschlecht bzw. «divers». Aufbauend auf diesen Überlegungen wird darauf hingewiesen, dass «Diversität [...] nicht fix gegeben» ist, «sondern [...] ein dynamisches Konzept der Konstruktion von Unterschieden, des «doing diversity» (Linde 2018, 140) darstellt.

«Es ist in diesem Sinne nicht nur ein breites Verständnis von Vielfalt, welches die Ansätze von Diversity Politics prägt, sondern ebenso die Analyse des Zusammenhangs zwischen Vielfalt bzw. Differenz und Macht bzw. sozialer Ungleichheit. Schichtspezifische, ethnische, kulturelle, geschlechterbezogene

und andere Unterschiede werden als hierarchisch organisierte analysiert und diese hierarchische Organisation von Vielfalt gilt als zu verändernde.» (Munsch 2010, 27f.)

Anstatt Gruppenzugehörigkeiten und Identitätsmuster anhand feststehender Kategorisierungen bzw. Merkmale zu bestimmen, wird bei einem machtkritischen Verständnis von Diversität eine Analyse der Herstellung von Identitätsmustern geleistet. So geraten «Fragen nach den Herstellungsprozessen von Differenz (Differenzpraxen) und ihrer Wirkmächtigkeit für soziale Realitäten» (Arbeitsgruppe InterKultur 2010, S. 18) in den Fokus. Es wird hierbei von einem «doing difference» (vgl. West und Fenstermaker 1995) bzw. ein «doing diversity» (vgl. Kergel und Heidkamp 2019) gesprochen. Wie habituelle Differenzen gewinnen auch Fragen nach einem angemessenen Umgang mit Vielfalt zunehmend an hochschuldidaktischer Relevanz. Als Beitrag zur hochschuldidaktischen Diskussion um Diversität wird im Folgenden ein Kompetenzmodell für die diversitätssensible Lehre vorgeschlagen.

3.3 Diversitätssensibles Kompetenzmodell

Um die Anerkennung von Vielfalt theoretisch nachvollziehen zu können und im Zuge der Hochschulpraxis zu leben, bedarf es eines Diversitätsverständnisses, welches ein Denken in Kategorien überwindet. Ein solches Verständnis von Diversität geht von den vielfältigen Bedarfen aus, die Menschen haben. Diese Bedarfe prägen zwar die Lebensbedingungen der Studierenden – so haben etwa Studierende mit verminderter Sehfähigkeit andere Bedarfe als Studierende mit verminderter Hörfähigkeit. Allerdings sind diese Studierenden nicht auf die Kategorien «blinde Studierende», «tauber Student» oder «behinderte Studierende» zu reduzieren.

Durch ein Kompetenzmodell wird es möglich, derartige diversitätssensible Überlegungen für die Hochschullehre nutzbar zu machen. Anhand eines Kompetenzmodells lassen sich die anspruchsvollen Identitätsanalysen eines machtkritischen Diversitätsverständnisses für das Handlungsfeld Hochschullehre operationalisieren: Die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (so eine Paraphrasierung des Begriffs Kompetenz) können für die unterschiedlichen Felder der Hochschullehre bzw. für die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen (beispielsweise Sozialwissenschaften und Naturwissenschaften) ausdifferenziert werden. Mit Bezug auf Hahm (2015) wird daher im Folgenden ein Kompetenzmodell für eine machtkritische und diversitätssensible Hochschullehre vorgeschlagen. Dieses Kompetenzmodell besteht aus den Dimensionen bzw. Teilkompetenzen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz. Diese Dimensionen werden im Folgenden kurz dargestellt.

3.3.1 Selbstkompetenz

Mit Bezug auf Hahm ist die Selbstkompetenz über «die Wahrnehmung und Bedeutung der eigenen Diversität und die individuelle Reflexion des eigenen Umgangs mit den Studierenden und deren Vielfalt» (Hahm 2015, 19) definiert. In anderen Worten: Selbstkompetenz ist durch die Reflexionen der eigenen Vorurteilsstruktur geprägt. Diese kritische Reflexion ermöglicht die Einklammerung von Wahrheitsansprüchen/Glaubenssätzen/Geschmacksurteilen etc. Hierdurch wird eine differenzsensible Öffnung gegenüber anderen Lebensmodellen und den heterogenen Lebenswelten von Studierenden, anderen Lehrenden etc. möglich. Aus hochschuldidaktischer Perspektive ergibt sich die Möglichkeit, auf «Chancen und Barrieren vielfältiger Zielgruppen aufmerksam» (Hahm 2015, 18) zu werden. Eine diversitätssensible Selbstkompetenz ermöglicht die Entwicklung von Handlungsstrategien für «mehrdimensionale bzw. vielfältig gestaltete Lernräume» sowie für «zielgruppenorientierte Lernprozesse» (ebd.). Zusammengefasst führt die Selbstkompetenz zu einer diversitätssensiblen Welt- und Selbstreflexion, mittels derer die Konstruiertheit sozialer Identitäten erkannt und problematisiert werden kann. Der Anschein der «Unveränderlichkeit» sozialer Kategorien lässt sich derart erkenntniskritisch einklammeren.

Die Selbstkompetenz kann nicht einseitig als Kompetenzanforderung an Lehrende verstanden werden, sondern lässt sich auch als Kompetenzziel für Studierende formulieren. Zur hochschuldidaktischen Förderung von Selbstkompetenz kann auf Erkenntnisse habitussensibler Hochschuldidaktik zurückgegriffen werden.

3.3.2 Exkurs – Strategien habitussensibler Hochschuldidaktik

In Anschluss an Bourdieu hat Schmitt mit Studierenden sogenannte Habitus-Strukturanalysen durchgeführt. Studierende waren aufgefordert,

«die Berufs- bzw. Bildungsgeschichte ihrer Grosseltern, Eltern und den eigenen Weg durch den Sozialraum mit seinen reibungsfreien Etappen, wo Habitus und Umgebungsstrukturen gut zueinander gepasst haben, und seinen Rupturen, also Habitus-Struktur-Konflikten» (Schmitt 2019, 456)

zu erzählen. Das Feedback der Studierenden auf eine solche «soziologische Selbstpositionierung» (ebd.) beschreibt Schmitt als «überwältigend» (ebd.):

«Studierende berichten, dass nicht nur sie sich selbst dadurch besser verstehen und mehr Verständnis für andere entwickeln könnten, sondern dass sie Situationen besser zu analysieren verstünden und ein Handwerkszeug für ihre spätere berufliche Praxis zur Verfügung hätten» (ebd.).

Zur Förderung der Selbstkompetenz der Studierenden können solche soziologischen Selbstanalysen aus dem Kontext einer habitussensiblen Hochschullehre gelöst und generell für eine diversitätssensible Hochschullehre nutzbar gemacht

werden – vor allem, da die Ergebnisse dieser Selbstanalysen zentralen Zielsetzungen diversitätssensibler Hochschuldidaktik entsprechen. So wurden durch «diese Selbst- bzw. Strukturanalyse [...] nicht nur ein Selbst- und Fremdverstehen initiiert» (Schmitt 2019, 457). Vielmehr erhalten

«Studierende [...] gleichsam die Möglichkeit eines habituellen Kohärenzerlebens, und sie werden dadurch nicht nur in ihrer aktuellen Rolle als Studierende von ihrer Umgebung wahrgenommen, sondern als Studierende mit einer Biografie anerkannt» (ebd.).

3.3.3 Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz wendet die differenzsensible Reflexion, die mit dem Erwerb von Selbstkompetenz eingeübt wird, auf die sozialen Kontexte der Hochschullehre an. Dies beinhaltet, «dass Lehrende ebenso für Gruppenprozesse, deren Heterogenität und mögliche Konfliktbereiche sensibel sein müssen» (Hahm 2015, 19). Für die Hochschullehre liegt die Zielorientierung einer solchen diversitätssensiblen Sozialkompetenz in der «Förderung einer wertschätzenden Diskussionskultur und einer kooperativen Zusammenarbeit, die möglichst alle Teilnehmenden einbezieht und eine diskriminierungsfreie Kommunikation und Interaktion fördert» (ebd.). Mit dem Erwerb diversitätssensibler Sozialkompetenz ist eine Redefinition der Rolle der Lehrenden verbunden:

«Lehrende stehen den Studierenden vermittelnd und beratend zur Seite und unterstützen eine wertschätzende Peerkultur, die soziale Inklusionsprozesse stärkt und auf Kooperations- und Konfliktfähigkeit setzt und diese ausbaut» (ebd.).

3.3.4 Diversitätssensible Fachkompetenz

Fachkompetenz umfasst diversitätsbezogenes Fachwissen. Dieses diversitätsbezogene Fachwissen umfasst ein «Grundverständnis, [...dazu,] was unter Gender und Diversity zu verstehen ist und mit welchem politischen Impetus diese Schlagwörter verbunden sind» (Bouffier et al. 2014, 61). Dieses Grundverständnis bzw. diversitätsbezogene Fachwissen soll dabei mit Bezug auf «die eigenen Fachinhalte hinsichtlich möglicher Stereotypen oder Diskriminierungen» (Hahm 2015, 18) reflektiert werden. Zudem gehört zur diversitätssensiblen Fachkompetenz das Wissen über «(hochschul-)politische Zielsetzungen und Massnahmen in Hinblick auf Diversity-Management, Chancengerechtigkeit und Antidiskriminierung» (Hahm 2015, 18) Im weitesten Sinne lässt sich Fachkompetenz als ein «Diskurswissen in Practice» verstehen.

3.3.5 Methodenkompetenz

Selbst- und Sozialkompetenz sowie diversitätssensible Fachkompetenz entfalten sich in der Methodenkompetenz. Methode lässt sich hier als Art und Weise der Lehrgestaltung definieren. In die Lehrgestaltung werden Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz

integrativ eingebunden. Hierfür gilt es, Lehr-/Lernformen zu entwickeln, die es ermöglichen, angemessen den Anforderungen von Selbst-, Sozial- und diversitätssensibler Fachkompetenz zu entsprechen. Es empfiehlt sich hier, auf partizipative, kollaborative Lehrformate zurückzugreifen, in denen sich individuelle Beschränkungen in einem Dialog auflösen. So rät Lummerding zu hochschuldidaktischen Strategien, welche die «Denkmöglichkeiten erweitern» (Lummerding 2014, 55). Es gilt, Hochschullehre

«nicht auf die Vermittlung gegebenen Wissens zu reduzieren, sondern vielmehr als kontingente Herstellung von Wissen zu verstehen [...] als ergebnisoffener und unabschließbarer Prozess des Ausverhandelns einer Vielzahl unterschiedlicher Positionen und Interessen, zu dessen Gestaltung und Wirkung alle Beteiligten entscheidend beitragen.» (Lummerding 2014, 48)

Konkret lässt sich an die «neuen Formen des Lehrens» (Bouffier et al. 2015, 61) wie das problembasierte oder forschende Lernen anknüpfen. Diese Lehr-/Lernformen setzen auf eine konstruktivistische Studierendenpartizipation und basieren auf der Annahme, dass Studierende eigenverantwortlich und selbstgesteuert, intrinsisch motiviert sowie dialogisch miteinander Wissen konstruieren. Die kollaborative, dialogische Ausrichtung dieser Lehrformen ermöglicht es, dass durch die Vielfalt bzw. Diversität der Studierenden vielfältige Perspektiven auf Lehrgegenstände eingenommen werden können. Die hieraus resultierende Multiperspektivität kann dazu beitragen, Beschränkungen, die sich aus einer identitätsspezifischen Sichtweise ergeben, aufzuheben. Im dialogischen Austausch geraten individuelle Wissensbestände im Sinne Lummerdings in Bewegung und neue Wissensformen entstehen.

Gerade partizipative, kollaborative Lehrformate können durch die Spezifik digitaler Medialität angereichert werden. Die Spezifik digitaler Medialität, also die spezifische Art und Weise digitaler Informationsproduktion und Vermittlung, die sich aus der Digitalisierung ergibt, ermöglicht es, dass sich individuelle Beschränkungen in einem Dialog auflösen.

4. Spezifik digitaler Medien

Die Potenziale digitaler Medien lassen sich in Abgrenzung zum Fernseher verdeutlichen. Der Fernseher ist ein klassisches «unidirektionales Medium»: Informationen werden von einem Sender (dem Fernseher) an eine Masse an Empfängern (die Zuschauenden) gesendet. Diese unidirektionale Kommunikation erinnert an vergangene Zeiten eines lehrendenzentrierten Frontalunterrichts. Digitale Medien ermöglichen dagegen eine sogenannte polydirektionale Kommunikation: Potenziell können alle mit allen kommunizieren. Mittels digitaler Medien kann jede Person an jede andere – zumindest potenziell – Informationen senden. Auf diese Information kann

wiederum eine Antwort gesendet werden. In anderen Worten: Die mediale Struktur des Fernsehens ist der Monolog. Die mediale Struktur digitaler Medien ist der Dialog.

Eng mit der Polydirektionalität ist auch der Begriff der Polyphonie verbunden. Beim monologisierenden Fernseher hat lediglich der Sender eine Stimme. Bei digitalen Medien haben potenziell alle eine Stimme. Die digitale Welt ist eine Welt voller Stimmen bzw. eine polyphone Welt. Diese Stimmen sind dezentral miteinander vernetzt.

Dezentral meint hier, dass das Netzwerk kein Zentrum besitzt. Dabei muss ein Netzwerk nicht geschlossen sein: Durch das Internet besteht die Möglichkeit, dass Menschen sich miteinander vernetzen. In anderen Worten: Dezentrale Polydirektionalität und Polyphonie stehen für die mediale Struktur digitaler Medien. Diese Merkmale digitaler Kommunikation ermöglichen – anders als es Bücher können – ein kollaboratives Lernen.

Das Wort «kollaborativ» (von dem lateinischen Wort «collaborare») lässt sich mit «zusammenarbeiten» übersetzen. Durch digitale Medien kann kollaborativ in Lehr-/Lernprozessen gearbeitet werden. Das kollaborative Arbeiten grenzt sich vom kooperativen Arbeiten ab.

- Das kooperative Arbeiten ist durch ein arbeitsteiliges Vorgehen geprägt. So werden die einzelnen Aufgabenteile von einzelnen Lernenden bearbeitet und am Ende zusammengefügt. Erfahrungsgemäss wird gerade bei Gruppenreferaten und anderen Gruppenarbeiten von Lernenden oft auf diese Strategie zurückgegriffen. Das erscheint zwar effizient, schmälert aber oftmals die Resultate, da keine dialogische Diskussion der Arbeitsergebnisse stattfindet.
- Beim kollaborativen Arbeiten findet bei jedem Arbeitsschritt eine dialogische Auseinandersetzung mit den Inhalten statt. Gerade die dialogische Zusammenarbeit führt in der Regel zu Arbeitsergebnissen mit hoher Qualität und steigert auch die Qualität des Lernerlebens (vgl. Kergel und Heidkamp 2015).

Eine dialogische/kollaborative Zusammenarbeit lässt sich niedrigschwellig und flexibel, zeit- sowie ortsunabhängig über digitale Medien realisieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die mediale Struktur bzw. die Form der Kommunikation des digitalen Lernens durch

- eine dezentrale polydirektionale (mehrere Autor:innen können dialogisch miteinander kommunizieren) Dimension und
- durch eine dezentrale polyphone (mehrere Autor:innen können synchron an Texten arbeiten) Dimension auszeichnet.

Durch die digitalen Kommunikationsformen und Lernmöglichkeiten ändern sich auch die didaktischen Möglichkeiten für eine diversitätssensible Lehre.

5. Diversitätssensible Didaktik mit digitalen Medien – auf die Haltung kommt es an
Berry hält fest, dass der «Computercode neue Kommunikationsprozesse» (Berry 2014, 53) ermöglicht: «[M]it der zunehmenden sozialen Dimension vernetzter Medien ergibt sich die Möglichkeit neuer und aufregender Formen gemeinsamen Denkens» (ebd.). Berry verweist in diesem Kontext auf die Rolle der Forschungsgemeinschaft. Diese Forschungsgemeinschaft kann durch digitale Medien organisiert werden und ermöglicht eine räumlich wie zeitlich dezentrierte Struktur:

«Die Situation erinnert an die mittelalterliche Vorstellung einer universitatis, aber digital umgeformt, als Gesellschaft oder Vereinigung von Handelnden, die dank der Vermittlung durch die Technik gemeinsam kritisch denken können.»
(Berry 2014, 54)

Im Sinne eines dialogischen Kommunizierens auf Augenhöhe müssen Kommunikationsstrukturen wie die gleichen Chancen auf Dialogizität und Beteiligung sowie die gleichen Chancen der Deutungs- und Argumentationsqualität gegeben sein (vgl. Habermas 1983).

Vor dem Hintergrund dieser kommunikationstheoretischen Überlegungen in Bildungskontexten können folgende Eckpunkte einer diversitätssensiblen Hochschuldidaktik mit digitalen Medien identifiziert werden. Diese Punkte erfordern wiederum didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Kompetenzmodell formuliert.

- Den Akteuren sollten Anlässe geboten werden, um intrinsische Neugier im sozialen Kontext (weiter) auszubilden (Sozialkompetenz).
- Dieser soziale Kontext sollte durch eine dialogische Kommunikationskultur geprägt sein und dafür das polyphone und polydirektionale Potenzial digitaler Medien nutzen (Methodenkompetenz).
- In der Auseinandersetzung mit Medien durch Medien empfiehlt es sich, dass Pädagog:innen als mæeutische Begleitende fungieren und eine strukturierte Offenheit ermöglichen (Methodenkompetenz & diversitätssensible Fachkompetenz).
- Das der intrinsischen Motivation zugrunde liegende Erkenntnisziel soll weder durch mediale Einschliessungen noch durch Rollenerwartungen eingeschränkt sein, die sich aus sozialen Kategorien ergeben (Methodenkompetenz, Sozialkompetenz & diversitätssensible Fachkompetenz).

Diese abstrakten Eckpunkte einer diversitätssensiblen, digital gestützten Hochschullehre lassen sich durch Kriterien systematisch für die Bildungspraxis operationalisieren: Im Rahmen der Konzeption von Lehr-/Lernszenarien ist sicherzustellen, dass eine angemessene technisch-didaktische Infrastruktur gegeben ist. Hierfür lassen sich Kriterien formulieren, die eine technisch-didaktische Infrastruktur zur Realisierung einer diversitätssensiblen Hochschullehre im digitalen Zeitalter ermöglichen:

- Lassen sich sinnvoll polydirektionale und polyphone digitale Tools wie Diigolet (Recherche- & Annotationstool), Authorea (kollaboratives Schreibtool) oder Wordpress einsetzen?
- Sind die dialogischen Potenziale dieser digitalen Tools durch angemessene Aufgabenstellungen/Bildungsangebote angemessen didaktisiert?
- Können Studierende durch die Aufgabenstellungen/Bildungsangebote in einen dialogischen Austausch treten? (Hierfür empfehlen sich u. a. digital basierte Peer-Review-Formate, in denen gezielt dialogische Kommunikationsprozesse durch die Aufgabenstellung eingefordert werden.)
- Sind Studierenden im Vorhinein Strategien kritischer Reflexion im Kontext digitalgestützter dialogischer Kommunikation vermittelt worden? Eigene Lehr-/Lernerfahrungen haben gezeigt, dass eine derartige Kommunikationskompetenz nicht vorausgesetzt werden kann. Daher empfiehlt es sich, im Sinne eines Kurzworkshops eine anwendungsorientierte Einübung in kritische Interaktion zu geben (vgl. dazu aus Praxisperspektive Kergel und Heidkamp 2015).

6. Fazit

Trotz aller (macht-)strukturellen Rahmungen besteht das Potenzial der Intervention, der Gestaltung der sozialen Dynamiken, die sich im hochschulischen Lehrgeschehen entfalten. In der Reflexion der Hochschullehre stehen dabei zwei Dimensionen von Diversitätssensibilität im Vordergrund:

- Machtanalytische Dimension von Habitus- und Diversitätssensibilität: Wie werden durch die Konstruktion sozialer Identität welche Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse, welche Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse etabliert?
- Interventionsebene/ethische Dimension von Habitus- und Diversitätssensibilität: Wie kann Ausgrenzungsprozessen und Diskriminierungsdynamiken entgegenge wirkt werden?

Gerade das digital basierte Wechselspiel zwischen theoretischer Fundierung und anwendungsorientierter Ausrichtung der Reflexionen für Handlungsstrategien einer diversitätssensiblen Lehre öffnet einen dialogischen Raum.

Für die Etablierung einer diversitäts- und habitussensiblen Haltung im hochschulischen Bildungsraum muss Ebenen-übergreifend auf Mikroebene (Lehrgeschehen), Mesoebene (Studiengangsplanung, Modulerstellung) sowie auf Makroebene (hochschulische Programmatik) realisiert werden. Das Inklusions- und Demokratisierungspotenzial einer solchen Anstrengung steht gesellschaftlichen Zwängen gegenüber, die sich aus prekären Arbeitsverhältnissen für den Mittelbau und Drittmitteldruck sowie einem erhöhten Wettbewerbsdruck für Studierende ergeben. Zudem muss die technisch-didaktische Infrastruktur für eine digitale Lehre geschaffen und ausgebaut werden, um derart das Potenzial einer digital gestützten diversitätssensiblen Lehre

zu realisieren. Durch die Corona-Krise und den Umstieg auf digitale Lehrformate wurde ein Innovationsschub initialisiert, den es zu professionalisieren und für die Bedarfe einer digital basierten Lehre auszubauen gilt. Dies ist nicht zuletzt eine Aufgabe, die alle Beteiligten an einer Hochschule gleichermaßen betrifft.

Literatur

- Arbeitsgruppe InterKultur. 2010. «Es macht einen Unterschied – eine Differenz thematisierende, (de)konstruierende Lesehilfe». In *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, herausgegeben von Fabian Kessel und Melanie Plößer, 17–22. Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_2.
- Barlow, John Perry. 1996. «A Declaration of the Independence of Cyberspace». <https://www.eff.org/de/cyberspace-independence>.
- Berry, David. 2014. «Die Computerwende. Gedanken zu den Digital Humanities». In *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*, herausgegeben von Ramón Reichert, 47–64. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839425923.47>.
- Biermann, Ralf. 2013. «Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung». *Medienimpulse* 51 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-03>.
- Bouffier, Anna, Petra Kehr, Miriam Lämmerhirt, und Carmen Leicht-Scholten. 2014. «Spätes Erwachen an deutschen Hochschulen: Die «Entdeckung» der Lehre und Berücksichtigung von Gender und Diversity». In *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: Institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven*, herausgegeben von Corinna Tomberger, 53–68. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2*. Hamburg: Vsa.
- Brüggemann, Marian, Thomas Knaus, und Dorothee Meister. 2016. «Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung.» In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten*, herausgegeben von Marian Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee Meister. München: kopaed.
- Büsch, Andreas, und Björn Schreiber. 2016. «Let's talk about Werte. Ethische Herausforderungen für die Medienpädagogik in der digitalisierten Netzwerkgesellschaft». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee Meister, 55–82. München: kopaed.
- Di Blasi, Luca. 2016. «Vielfalt und Verschiedenheit – Zur Gegenstrebigkeit der Diveristät». In *Diversity Trouble. Vielfalt, Gender, Gegenwartskultur*, herausgegeben von Peter Cristian Pohl und Hania Siebenpfeiffer, 29–44. Berlin: Kadmos.
- Gross, Friederike von. 2015. «Medien und ihre Chancen und Herausforderungen für das Jugendzeitalter». In *Medienpädagogik – Ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee Meister, und Uwe Sander, 164–93. Weinheim: Beltz/Juventa.

- Habermas, Jürgen. 1993. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hahm, Esther. 2015. «Diversity-Kompetenz im Bereich der Hochschullehre – Ein zentraler Baustein hochschuldidaktischer Lehrkompetenz». *Greifswalder Beiträge* 2 (2015): 7–21.
- Iske, Stefan, Alexandra Klein, und Nadia Kutscher. 2004. «Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet». <http://www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/digitaleungleichheit.pdf>.
- Iske, Stefan, und Dan Verständig. 2014. «Medienpädagogik und die Digitale Gesellschaft im Spannungsfeld von Regulierung und Teilhabe». *Medienimpulse* 52 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-14-07>.
- Kergel, David, und Birte Heidkamp. 2015. *Forschendes Lernen mit digitalen Medien. Ein Lehrbuch. #theorie #praxis #evaluation*. Münster: Waxmann.
- Linde, Frank. 2018. «Kompetenz- und diversitätsorientiert lehren». In *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*, herausgegeben von Andrea Platte, Melanie Werner, Stefanie Vogt, und Heike Fiebig, 139–48. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Lummerding, Susanne. 2012. «Diversifizieren. Zur Interrelation der Produktion von Wissen und der Produktion von Differenz». In *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*, herausgegeben von Daniela Heitzmann und Uta Klein, 45–60. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Münker, Stefan. 2009. *Emergenz digitaler Öffentlichkeiten. Die sozialen Medien im Web 2.0*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Munsch, Chantal. 2010. *Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration*. Weinheim und München: Juventa.
- Pohl, Peter Christian, und Hania Siebenpfeiffe, Hrsg. 2016. *Diversity Trouble: Vielfalt, Gender, Gegenwartskultur*. Berlin: Kadmos.
- Schmitt, Lars. 2019. «Der Herkunft begegnen ... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre». In *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien*, herausgegeben von David Kergel und Birte Heidkamp, 443–59. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_21.
- The Mentor. 2004. «The Hacker Manifesto». The Conscience of a Hacker. 2004. <http://www.phrack.org/issues/7/3.html>.
- Walgenbach, Katharina. 2014. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- West, Candace, und Sarah Fenstermaker. 1995. «Doing Difference». *Gender and Society* 9 (1): 837. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>.
- Zilien, Nicole, und Maren Haufs-Brusberg. 2014. *Wissenkluft und Digital Divide*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845260242>.