

---

# Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, Heft 2/2021

---

## Inhalt

---

### Schwerpunktthema: Soziale Nachhaltigkeit und Diversity & Inclusion

---

|  |     |
|--|-----|
| <i>Isabelle Clerc, Tobias Fritschi, Andrea Gurtner und Tina Richard</i><br>Soziale Nachhaltigkeit und Diversity & Inclusion: Übereinstimmungen<br>und Widersprüche .....   | 121 |
| <b>Beiträge aus der Wissenschaft</b>   |     |
| <i>Ann-Kathrin Beckmann</i><br>Förderung einer geschlechtergerechten schulischen Ökonomischen Bildung<br>im Rahmen der Kategorialen Wirtschaftsdidaktik .....  | 124 |
| <i>Rebecca Schuler, Angela Guadatiello, Sabine Weiß und Ewald Kiel</i><br>Wie Lehrkräfte sprachbezogenes Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer<br>wahrnehmen und gestalten. Critical Incidents zu Sprache(n) in der Schule .....      | 138 |
| <i>Tobias Fritschi</i><br>Nachhaltige Erwerbsreintegration von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz<br>nach Bezug von Leistungen der Sozialen Sicherheit .....  | 153 |
| <i>Andrea Gurtner</i><br>Diversity & Inclusion nachhaltig in Unternehmen und Organisationen verankern:<br>Faktoren einer offenen und inklusiven Unternehmenskultur für homosexuelle<br>Mitarbeitende .....                             | 169 |
| <b>Forschungsskizzen und Positionen</b>  |     |
| <i>Annette Korntheuer und Julia Cholewa</i><br>Die nachhaltige Implementierung von Diversitäts- und Intersektionalitätsbewusster<br>Sozialer Arbeit (DISA) in die kommunale Beratungspraxis .....                                      | 184 |
| <i>Michael Grüttner, Steffen Beigang, Jana Berg, Stefanie Schröder<br/>und Bernd Kleimann</i><br>Responsivität deutscher Hochschulen in der postmigrantischen Gesellschaft:<br>Am Beispiel des Hochschulzugangs von Geflüchteten ..... | 191 |
| <i>Lina Vollmer</i><br>Machtkritik und Differenzdilemma: Zur Umsetzung intersektionaler Ansätze<br>in der Diversity-Praxis .....   | 197 |

*Olivier Moeschler and Sophie Vögele*

Art is (not) socially sustainable. Pitfalls and potentials of the arts regarding diversity and inclusion in perspective of the SDGs ..... 202

*Andrea Wehrli*

Entdeckung der Diversitätsdimension Sprache im Diversitätsdiskurs. Ein Plädoyer, Sprache als eigenständige Dimension im Diversitäts- und Inklusionsdiskurs aufzunehmen ..... 207

### **Beiträge aus der Praxis**

Interview mit Marianne Pieper: „Die Corona-Pandemie macht Ungleichheiten sichtbar, von denen viele annahmen, dass sie bereits überwunden seien“ ..... 213

### **Aktuelles**

*Isabelle Clerc, Tobias Fritschi, Andrea Gurtner und Tina Richard*

Tagungsbericht: „Soziale Nachhaltigkeit“ Fachtagung und wissenschaftliches Vernetzungstreffen der Diversity-Forschenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 9.-10. Juli 2020, Berner Fachhochschule ..... 217

### **Offener Themenbereich**

---

*Andrea Dorothea Bührmann und Yvonne Franke*

Editorial zum offenen Teil ..... 219

### **Forschungsskizzen und Positionen**

*Frank Linde*

Diversity Management an Hochschulen in NRW – Eine Bestandsaufnahme ..... 221

### **Beiträge aus der Praxis**

*Andreas Ette, Stefan Hank und Martin Weinmann*

Gleichstellungsdaten zur Förderung kultureller Vielfalt in der Bundesverwaltung ..... 239

*Cornelia Baumgart, Veronika Lenz und Peter A. Horn*

Blutgruppendifersität – ein Thema nur für die Medizin? ..... 244

Dank an die Gutachter\*innen ..... 249

---

## Beiträge aus der Wissenschaft

---

### Förderung einer geschlechtergerechten schulischen Ökonomischen Bildung im Rahmen der Kategorialen Wirtschaftsdidaktik

*Ann-Kathrin Beckmann*

#### Zusammenfassung

Zahlreiche, meist quantitative Studien attestieren Schülerinnen ein geringeres Interesse an und Wissen in der Domäne Wirtschaft. Vermeintliche Defizite werden jedoch selten hinterfragt. Dies führt zu der Frage, wie geschlechtsspezifischen Disparitäten in der schulischen Ökonomischen Bildung begegnet werden kann. Dabei wird eine Untersuchung zugrunde gelegt, in der sich Schüler\*innen der Oberstufe forschend mit Ökonomie auseinandersetzen. Ein Ergebnis der qualitativen Untersuchung zeigt, dass die gendersensible Auswahl von Inhalten bedeutsam ist. Dabei stellen im Rahmen der Untersuchung insbesondere wirtschaftliche Themen mit Bezug zu sozialer Nachhaltigkeit für Schülerinnen Zugänge dar, sich Ökonomische Bildung forschend zu erschließen.

Schlagwörter: Gender, Geschlechtergerechtigkeit, Ökonomische Bildung, Forschendes Lernen

### Promotion of a Gender-Equitable Economic Education in Schools Within the Framework of Categorical Business Didactics

#### Abstract

Many, mostly quantitative studies attest that female pupils are less interested in and knowledgeable about the domain of economics. Supposed deficits are not questioned, however, and therefore contribute to the establishment of gender-related power relations. This leads to the question of how to counter gender-specific disparities in the field of economic education. One result of the underlying study shows that the selection of content is of central importance. Thus, the topic of social sustainability turns out to be a relevant didactic subject that offers female pupils occasions to participate in economic education.

Keywords: Gender, Economic Education, Inquiry-based learning

## 1. Einleitung

Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung hat es sich unter anderem zum Ziel gemacht, eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle zu gewährleisten (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015). Dabei wird insbesondere im vierten Ziel darauf verwiesen, dass bis zum besagten Jahr 2030 sichergestellt werden soll, „dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Primar- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015: 38). Sicherlich lassen sich zunehmend Möglichkeiten für Frauen in den letzten Jahren ausmachen, wie die Teilhabe am Arbeitsmarkt, höhere Bildungsabschlüsse, der Zugang zu universitärer Ausbildung sowie eine geringere Anzahl an Schulabbrüchen zeigen (vgl. Rendtorff 2016: 78; Hadjar/Lupatsch 2010: 599ff.; Nyssen 2004: 398). Daraus folgt in der öffentlichen Wahrnehmung der Eindruck der gefühlten Gleichberechtigung und damit ein „abnehmender Problematisierungswille“ (Budde/Blasse 2014: 14) sowie die „Zurückweisung eines Benachteiligten-Status“ (ebd.).

Dennoch eröffnet sich mit Blick in die einzelnen fachlichen Disziplinen der schulischen Allgemeinbildung mitunter ein differenzierteres Bild. Im schulischen Kontext ist dies u.a. der Fall, wenn bestimmten Schulfächern eine Geschlechteraffinität zugesprochen wird. Dies geschieht so unter anderem in der Ökonomischen Bildung, indem Schülerinnen als „wirtschaftsavers“ (Würth/Klein 2001: 138) bezeichnet werden, ohne dies umfassend weiter zu hinterfragen oder gar Implikationen zum Abbau solcher Konstrukte zu entwickeln.

Zahlreiche Studien attestieren Frauen und Mädchen Defizite im Rahmen Ökonomischer Bildung. Immer wieder wird auf ein zum Teil signifikant geringeres Wirtschaftswissen von Frauen hingewiesen (vgl. u.a. Oberrauch/Kaiser 2020; Erner et al. 2016; Brückner et al. 2015; Walstad 2013; Förster et al. 2012; Beck 2000; Heath 1989; Bach/Saunders 1965). Hierfür wird oftmals der Test of Economic Literacy (Soper/Walstad 1987) oder im deutschsprachigen Raum dessen Adaption, der Wirtschaftskundliche Bildungstest, (Beck/Krumm 1998) herangezogen.

Besonders hervorstechend: Auch Studienanfängerinnen in wirtschaftlichen Studiengängen, die bereits durch ihre Studienwahl eine Affinität zu Wirtschaft aufzeigen, schneiden bei Wuttke/Beck schlechter ab (vgl. Wuttke/Beck 2002).

Trotz der deutlichen Befunde können mit Hilfe der überwiegend quantitativen Erhebungsinstrumente diese Differenzen bislang nicht abschließend erklärt werden (vgl. Happ et al. 2019; Asarta et al. 2014). So wird häufig lediglich ein geringeres Interesse an Wirtschaft für diese Differenz verantwortlich gemacht (vgl. Förster/Happ 2019; Lührmann et al. 2015; Würth/Klein 2001). Eine Ausnahme stellt die Untersuchung von Rudeloff et al. dar, aus welcher gefolgert werden darf, dass Schülerinnen den Bereich der Financial Literacy anders als Schüler erwerben. So hinterfragen die Autor\*innen diesbezüglich unterschiedliche Lerngelegenheiten (Rudeloff et al. 2019: 139).

Die Frage nach einer geschlechtergerechten Ökonomischen Bildung ist insbesondere relevant, da diese schließlich auch einen wesentlichen Beitrag zu der wirtschaftlichen Emanzipation von Frauen und Mädchen und einer gleichberechtigten Berufsorientierung leisten kann. So bereitet die Ökonomische Bildung insbesondere auf zukünftige wirtschaftsbezogene Rollen, wie die des oder der Verbraucher\*in sowie des oder der Arbeitnehmer\*in, um nur einige Beispiele zu geben, vor (vgl. Schiller 2001: 65ff.). Nicht weiter hinterfragte Differenzen in Bezug auf Schülerinnen können somit perpetuiert werden und Benachteiligungen manifestieren. Wer die Anforderungen der ökonomischen Welt, welche die Ökonomische Bildung anzubahnen ersucht, nicht erfüllen kann, muss damit Nachteile erwarten (vgl. Schiller 2001: 67).

# Wie Lehrkräfte sprachbezogenes Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer wahrnehmen und gestalten. Critical Incidents zu Sprache(n) in der Schule

*Rebecca Schuler, Angela Guadatiello, Sabine Weiß und Ewald Kiel*

## Zusammenfassung

Die vorliegende Studie betrachtet mittels Critical Incidents, wie Lehrkräfte sprachbezogenes Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer wahrnehmen, gestalten und entsprechende Potenziale nutzen. In den Critical Incidents schließen Lehrkräfte häufig von den Sprachkenntnissen, einer Stagnation oder Progression, auf individuelle Anstrengungsbereitschaft, allgemeines Leistungsvermögen und Verhalten von Schüler\*innen. Zudem betrachten sie den Umgang mit Sprache(n) als davon abhängig, ob an der Schule Ressourcen für Förderung verfügbar sind. Diese Zuschreibungen werden mit Blick auf die Bildungspotenziale mehrsprachiger Schüler\*innen und Implikationen für Schule und Lehrende diskutiert.

Schlagwörter: Bildungspotenzial, Critical Incidents, mehrsprachiges Klassenzimmer, sprachbezogenes Lernen, Ursachenzuschreibung

## How teachers perceive and form language-related learning in multilingual classrooms. Critical incidents on language(s) at school

### Abstract

Using critical incidents, this study investigated how teachers perceive and form language-related learning and how they use language-related potentials in multilingual classrooms. Teachers attributed both the stagnation and progression of language skills to the students' willingness to make an effort, general performance and behaviour. Moreover, dealing with language(s) was seen as depending on whether resources for promoting students were available at the school. We discuss these attributions with regard to the educational potentials of multilingual students and implications for teachers and schools.

Keywords: educational potential, critical incidents, multilingual classrooms, language-related learning, causal attribution

## 1. Schule als Ort des Erwerbs bildungssprachlicher Kompetenzen

Die Öffnung und Entwicklung der Institution Schule gegenüber Migration und sprachlicher Diversität hängt wesentlich mit dem Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland zusammen, sich als Einwanderungsland zu begreifen. Im Zuge der inhaltlichen Neuformulierung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2013 wurde betont, dass Schule „Vielfalt zugleich als Normalität und als Potential für alle“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2013: 3) wahrnehme. Explizit weist die KMK darauf hin, dass Schule der zentrale Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen

Sprache sei, von Anfang an und für alle Schüler\*innen. Gleichzeitig wird auf Bundesebene soziale Nachhaltigkeit begriffen als die Förderung von Bildungsbeteiligung, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit in der Bildung (Stoltenberg/Fischer 2017). Die Regierungspraxis auf Länderebene und die praktische Umsetzung auf bildungs- bzw. schulpolitischer Ebene stehen allerdings in einem Gegensatz dazu. Der Zugang zu Bildung und damit zu sozialen Aufstiegschancen unabhängig von der sozialen Herkunft ist in Deutschland weniger gewährleistet als in fast allen anderen Industriestaaten, wie die PISA-Studie demonstriert hat (Artelt et al. 2001). Gerade in diesem Kontext gehen bestehende Bildungspotenziale verloren. Potenziale mehrsprachiger Schüler\*innen, deren Sprachkenntnisse, Sprach(lern-)erfahrungen und sprachbezogenes Vorwissen, werden häufig nicht als Bildungspotenziale wahrgenommen (Engin/Olsen 2009; García/Tupas 2019) oder, sofern sie erkannt werden, nicht genutzt (Bredthauer 2018). Auch dies unterminiert die Umsetzung sozialer Nachhaltigkeit(ssstrategien).

Die vorliegende Studie geht der Fragestellung nach, inwieweit und wie Lehrende als Akteur\*innen der Praxis Sprache(n) und sprachbezogenes Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer als Aufgabe von Schule und Lehrenden wahrnehmen, bewusst gestalten und entsprechende Potenziale nutzen. Methodisch wird die Critical Incident Technique (Flanagan 1954) angewandt, um kritische Ereignisse im mehrsprachigen Klassenzimmer mit Fokus auf Sprache(n) zu identifizieren und zu analysieren. Die Ergebnisse werden dahingehend diskutiert, ob bzw. wie Lehrende Sprache(n) als Bildungspotenzial nutzen, auf welche weiteren Kontexte sie Bezug nehmen und welche Implikationen daraus resultieren.

## **2. Sprache(n) und Spracherwerb in der Schule**

### *2.1 Bildungsmisserfolg von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte*

Seit dem Ende der Siebzigerjahre stellt der kanadische Wissenschaftler Cummins (2018) für Bildungssysteme in Einwanderungsländern kontinuierlich fest, dass Personen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in diesen Bildungssystemen besonderen Risikofaktoren unterliegen. Einer dieser Risikofaktoren ist, dass Schüler\*innen gezwungen sind, schulische Inhalte in einer Zweitsprache zu lernen. Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001 (Artelt et al. 2001) wurde Bildungsbe(nach)teiligung von Schüler\*innen mit „Migrationshintergrund“ (zum Konstrukt „Migrationshintergrund“ siehe Stošić 2017: 129ff.), besonders die Benachteiligung aufgrund sprachlicher Voraussetzungen, prominent im (fach-)öffentlichen Bildungsdiskurs aufgegriffen. Ein großer Teil der Schüler\*innen in Deutschland wächst zwei- und mehrsprachig auf; gleichzeitig ist für sie die schulische Bildungssprache Deutsch, unabhängig von den einzelnen Wissensdomänen und Fächern, größtenteils herausfordernd. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive lassen sich Erklärungen für den Bildungsmisserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte auf zwei Ebenen verorten (Diefenbach 2010): Auf der individuellen Ebene werden Merkmale von Schüler\*innen oder deren Familien herangezogen, auf der institutionsbezogenen Ebene Merkmale der Schule als Institution, wie Kontextbedingungen des Schulbesuchs/-erfolgs und Prozesse der Diskriminierung. Die Frage der Beherrschung der deutschen Sprache in Bildungskontexten wird sowohl als individuelle als auch als institutionelle Ursache diskutiert (Stošić 2017: 152).

# Nachhaltige Erwerbsreintegration von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz nach Bezug von Leistungen der Sozialen Sicherheit

*Tobias Fritschi*

## Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit der Frage, ob Migrantinnen und Migranten aus EU/EFTA-Staaten und aus Drittstaaten in der Schweiz nachhaltig erwerbsintegriert werden, nachdem sie eine materielle Leistung aus dem System der Sozialen Sicherheit bezogen haben. Zuerst wird in Anlehnung an verschiedene sozialwissenschaftliche Konzepte definiert, was nachhaltige Erwerbsintegration bedeutet. Mit Registerdaten der Jahre 2005 bis 2010 wird analysiert, inwiefern Migrantinnen und Migranten vier Jahre nach dem ersten Leistungsbezug eine nachhaltige Erwerbsreintegration erreicht haben, und welche zugeschriebenen Merkmale und Bildungsniveaus bei den beiden Gruppen zu einem erhöhten Risiko einer nicht nachhaltigen Erwerbsintegration beitragen. Migrantinnen und Migranten aus dem EU-Raum verlassen nach einem ersten Leistungsbezug häufiger das System, indem sie weder Leistungen der Sozialen Sicherheit beziehen noch in der Schweiz erwerbstätig sind, wobei nur ein geringer Geschlechterunterschied besteht. Unter Migrantinnen und Migranten aus Drittstaaten befinden sich insbesondere tertiär Gebildete vermehrt in längerfristiger Abhängigkeit von der Sozialhilfe. Dies zeigt die Notwendigkeit von intersektional differenzierten Analysen der Erwerbs(re)integration.

Schlagwörter: Soziale Sicherheit, Migration, Erwerbsintegration, Nachhaltigkeit, Intersektionalität, Diversität

## Sustainable integration of migrants in the Swiss labour market

### Abstract

This article addresses the question whether migrants from EU/EFTA countries and from third countries are sustainably integrated into the Swiss labour market after they have received a financial benefit from the social security system. First, we define what sustainable labour market integration means on the basis of various concepts of social sciences. Using register data from 2005 to 2010, we analyse the extent to which migrants have achieved sustainable integration into the labour market four years after first receiving benefits, and which ascribed characteristics and educational levels contribute to an increased risk of unsustainable integration into the labour market for both groups. Migrants from the EU area are more likely to leave the system after receiving benefits for the first time by neither drawing social security benefits nor being gainfully employed in Switzerland, with only little difference by gender. Among migrants from third countries people with a tertiary degree in particular are increasingly dependent on social assistance for longer periods of time. This shows the necessity of intersectionally differentiated analyses of labour market (re)integration

Keywords: Social security, migration, labour market integration, sustainability, intersectionality, diversity

## 1. Einleitung und Fragestellung

Erwerbsintegration gilt als zentrales Paradigma des Wohlfahrtsstaats, unabhängig von seiner Ausprägung (Esping-Andersen 1990). Die Möglichkeiten zur Erwerbsintegration sind jedoch stark von individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen geprägt. Bei der Unterstützung durch den Sozialstaat bzw. das System der Sozialen Sicherheit wird grundsätzlich zwischen passiver und aktiver Arbeitsmarktpolitik unterschieden (Bonoli 2005). Erstere bezieht sich auf die materielle Existenzsicherung, zweitere auf Programme zur beruflichen und sozialen Integration (Eichhorst et al. 2008). Die nach erfolgter Integration erreichten Positionen auf dem Arbeitsmarkt sind unterschiedlich nachhaltig, wobei sich die Frage nach der Definition von Nachhaltigkeit der Erwerbsintegration stellt. Letztere Diskussion kann neu im Rahmen der Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung geführt werden, welche im Jahr 2015 durch die Organisation der Vereinten Nationen (UNO) verabschiedet worden ist.

In der Schweiz sind primär drei bundesweit geregelte Subsysteme der Sozialen Sicherheit zur Absicherung des Risikos Erwerbslosigkeit eingerichtet, die Arbeitslosenversicherung ALV, die Invalidenversicherung IV und die Sozialhilfe SH (für einen Überblick vgl. Champion 2011). Alle drei Systeme setzen Programme zur Arbeitsmarktintegration ein, die teilweise von gleichen privaten, non-profit- oder staatlichen Anbietern umgesetzt werden. Die erste Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt wird in erster Linie durch das Subsystem Sozialhilfe gewährleistet. Dieses stellt eine Bedarfsleistung dar, während die Subsysteme ALV und IV Versicherungssysteme darstellen, deren Leistungen an vorangehende Einzahlungen über Lohnbeiträge von Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden gebunden sind. Die Integrationsagenda des Bundes gibt seit 2018 die Strategie für die Erstintegration von Personen, die über den Weg des Asyls in die Schweiz gekommen sind, vor (SEM 2018), als Reaktion auf die festgestellte geringe Erwerbsintegration von Geflüchteten in der Schweiz (Spadarotto et al. 2014). Für Migrantinnen und Migranten aus dem EU-Raum sind im bilateralen Rahmenabkommen zur Personenfreizügigkeit die Rechte zum Bezug von Leistungen der Sozialversicherungen geregelt (vgl. Fluder et al. 2013a). Der Bezug von Sozialhilfegeldern kann einen Hinderungsgrund für die Einbürgerung darstellen oder sogar zum Verlust des Aufenthaltsrechts führen.

Der vorliegende Artikel untersucht, inwiefern in der Schweiz Migrantinnen und Migranten, die nach einer Phase der Erwerbstätigkeit materielle Leistungen des Systems der Sozialen Sicherheit beziehen und daher von passiven und aktiven Policies zur Arbeitsmarktintegration profitieren, eine nachhaltige Erwerbsreintegration erreichen. Die Untersuchung widmet sich insbesondere der Frage, inwiefern die Schweiz eine nachhaltige Erwerbsreintegration von Migrantinnen und Migranten gewährleistet, oder ob gewisse intersektionale Gruppen von Migrantinnen und Migranten besonders von einem erhöhten Risiko der Exklusion vom Arbeitsmarkt betroffen sind. Im Weiteren wird von *Erwerbsintegration* dann gesprochen, wenn es generell um die Integration in den Arbeitsmarkt geht, hingegen von *Erwerbsreintegration*, wenn es um die Integration in den Arbeitsmarkt nach vormaliger Erwerbstätigkeit in der Schweiz sowie nach Bezug einer materiellen Leistung aus dem System der Sozialen Sicherheit geht.

In Abschnitt 2 wird unter Bezugnahme auf verschiedene sozialwissenschaftliche Konzepte definiert, was unter nachhaltiger Erwerbsintegration zu verstehen ist. Abschnitt 3 fasst die bisherigen Forschungsergebnisse zum Thema nachhaltiger Erwerbs(re)integration von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz zusammen. Im nachfolgenden Abschnitt 4 werden die verwendeten Registerdaten, die Methode der Auswertung sowie die Operationalisierung der nachhaltigen Erwerbsreintegration beschrieben. Abschnitt 5 stellt die Ergebnisse



# Diversity & Inclusion nachhaltig in Unternehmen und Organisationen verankern: Faktoren einer offenen und inklusiven Unternehmenskultur für homosexuelle Mitarbeitende

*Andrea Gurtner*

## Zusammenfassung

Die Vielfalt der Belegschaft und insbesondere die Dimension sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität gilt als Katalysator innerhalb eines ganzheitlichen Diversity & Inclusion Managements. Diese Studie untersucht, welche Bedeutung homosexuelle Mitarbeitende in der Schweiz einer offenen und inklusiven Unternehmenskultur beimessen. Befragt wurden 32 homosexuelle Personen zu ihren Erfahrungen am Arbeitsplatz. Als zentraler Faktor wurde die Haltung der unmittelbaren Vorgesetzten identifiziert. Inklusive Massnahmen auf Organisationsebene waren hingegen oft nicht vorhanden und wurden nicht erwartet. Wo sie vorhanden waren, wurden sie allerdings geschätzt. Der Artikel formuliert Massnahmen zur Inklusion von homosexuellen Mitarbeitenden im Rahmen eines nachhaltigen D&I Managements.

Schlagwörter: Unternehmenskultur, Inklusion, Diversity & Inclusion, D&I, schwul, lesbisch, homosexuell

## Embedding Diversity and Inclusion in Companies and Organizations: Factors of an open and inclusive culture for homosexual employees

### Abstract

Workforce diversity, and in particular the dimension sexual orientation and gender identity, is considered a catalyst within an integrated diversity & inclusion management. This study explores the importance that gay and lesbian employees in Switzerland attach to an open and inclusive corporate culture. Thirty-two homosexual employees were interviewed about their experiences in the workplace. The attitude of immediate superiors was identified as a central factor. Inclusive measures at the organizational level, on the other hand, were often not in place and were not expected. Where they did exist, however, they were valued. This article formulates measures for the inclusion of homosexual employees in the context of a sustainable D&I management.

Keywords: corporate culture, diversity & inclusion, D&I, gay, lesbian, homosexual

## 1. Einleitung

Die Vielfalt der Belegschaft gilt zunehmend als wichtiger Faktor für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfolg von Unternehmen und wird als strategischer Erfolgsfaktor (Krell 2008) und unerlässlich für attraktive Arbeitgebende (Sander/Hartmann 2019) verstan-

den. Insbesondere die Dimension sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität gilt innerhalb eines starken Diversity & Inclusion (D&I) Managements als Katalysator für Erneuerung und Innovationskraft (Schadendorf 2019).

„A culture where employees can bring their whole selves to work, without the distraction of trying to be something they are not leads to an environment where individuals can be at their most productive and creates cohesive and effective teams.“ (Fullerton 2013: 121)

Die im Jahr 2015 von den UNO-Mitgliedstaaten verabschiedete Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung formuliert 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG) (UN o.J.). Soziale Nachhaltigkeit im Kontext von Geschlecht und Arbeit wird in den SDG „Geschlechtergleichstellung“ (SDG 5) und „Gute Arbeit für alle“ (SDG 8) angesprochen. Damit stellt sich die Frage, welche Rolle dabei dem D&I Management zukommt. An einem ausgewählten Beispiel, der Inklusion von homosexuellen Menschen in Unternehmen und Organisationen, soll diskutiert werden, wie eine nachhaltige Inklusion durch die Gestaltung einer D&I-Kultur (Sander/Hartmann 2019) gelingen kann. Dabei wird der Fokus auf die Frage gelenkt, ob und anhand welcher Merkmale lesbische und schwule Mitarbeitende die Kultur am Arbeitsplatz als offen und inklusiv wahrnehmen.

Die sexuelle Orientierung von Mitarbeitenden wird in Organisationen oft als Privatsache wahrgenommen und daher nicht thematisiert (Colgan/Rumens 2015; Köllen 2012; 2016). Mit der stärkeren internationalen Verbreitung von D&I wird auch im deutschen Sprachraum die Diversity-Dimension sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität zunehmend in Unternehmen berücksichtigt (Prout at Work 2015, 2019). In der Schweiz ist die Zurückhaltung grösser. Allerdings beginnt sich durch das Engagement und Vorbild internationaler Firmen auch ein entsprechendes Bewusstsein zu entwickeln (Bucher/Gurtner 2017; Gurtner et al. 2017; Gurtner et al. 2021; Iloren/Parini 2016).

Vor diesem Hintergrund beginnen Unternehmen und Organisationen ihr Engagement im Bereich der Diversity Dimension sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität mit spezifischen Massnahmen intern zunehmend auszubauen und mit Blick auf die Stärkung ihrer Arbeitgebendenattraktivität nach aussen zu kommunizieren. Eine nachhaltige Verankerung von D&I setzt allerdings eine tiefgreifende Veränderung der Organisationskultur voraus (Sander/Hartmann 2019). Mitarbeitende können die Organisationskultur entweder als hindernd und diskriminierend oder als unterstützend und inkludierend im Arbeitsalltag wahrnehmen. Das Organisationsklima vermittelt dabei zwischen den Praktiken des Diversity Managements und deren individueller Wahrnehmung, dem damit verbundenen Verhalten, der Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung (Köllen 2015). Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob D&I Massnahmen und eine damit verbundene inkludierende und offene Organisationskultur von homosexuellen Menschen wahrgenommen, geschätzt und bei der Stellensuche berücksichtigt werden. Während es inzwischen gut belegt ist, dass Mitarbeitende und Unternehmen von einer inklusiven Organisationskultur profitieren können, ist noch wenig bekannt, ob entsprechende Massnahmen von Mitarbeitenden wahrgenommen und geschätzt werden. Der gewählte qualitative Zugang ermöglicht, die individuelle Wahrnehmung (Köllen 2016) und die Erfahrungen von lesbischen und schwulen Personen am Arbeitsplatz zu identifizieren. Dabei gehen wir davon aus, dass insbesondere die Bedingungen, die ein Coming-out am Arbeitsplatz erleichtern und ermöglichen und die Rolle, die dabei Vorgesetzte, Kolleg\*innen und Massnahmen des D&I von (potentiellen) Arbeitgebenden spielen (Krell 2008) zentrale Aspekte individueller Erfahrungen sind. Nicht befragt wurden in dieser Studie trans\* und intergeschlechtliche Personen, da sich diese bei einem Coming-out, ev. verbunden mit einem Transitionsprozess, in einer spezifisch anderen Situation befinden als homosexuelle Personen. Die Erfahrungen von Angehörigen einer geschlechtlichen Minderheit unterscheiden sich deutlich von denjenigen einer sexuellen Minderheit (Hässler/Eisner

---

# Forschungsskizzen und Positionen

---

## Diversity Management an Hochschulen in NRW – eine Bestandsaufnahme<sup>1</sup>

Frank Linde

### 1. Einleitung

Mit den Bildungsreformen Ende der 1960er Jahre und nochmals verstärkt durch den Bologna-Prozess Ende der 1990er Jahre ist eine wachsende Diversität der Studierenden zu verzeichnen, die gekennzeichnet ist von einem Breitenwachstum akademischer Bildung (Bargel 2014). Auf diese Anforderungen der Politik und der Gesellschaft haben Hochschulen reagiert, in dem sie Projekte initiiert haben, sich haben auditieren lassen und Strukturen für Diversity bis hoch auf die Leitungsebene geschaffen haben. Diversity oder Diversity Management (DiM) scheint in deutschen Hochschulen insofern angekommen zu sein. Schon vor einigen Jahren (KomDiM 2016) ließ sich am Beispiel von Nordrhein-Westfalen feststellen, dass Hochschulen sich – zwar sehr unterschiedlich – aber dennoch in der Breite mit Diversity Management befassen. Bei nur 6% der Hochschulen (3 von 49) lagen damals allerdings DiM-Strategien oder -Konzepte vor. Bei rund einem Drittel der NRW-Hochschulen (37% bzw. 18 von 49) fand sich ein Bezug zu Diversity im Hochschulprofil. Diese rein quantitativen Aussagen bilden den Ausgangspunkt für die folgende Untersuchung.

### 2. Begründungslinien für Diversität an Hochschulen

An Hochschulen ist Diversität nicht nur Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen wie beispielsweise der Managementlehre, der Politikwissenschaft oder der Soziologie, sondern die Diversity-Konzepte der Hochschule selbst sind Gegenstand der Hochschulforschung und -entwicklung sowie des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander geworden (z.B. Aichinger et al. 2020).

Mit zunehmender Verknappung der Staatshaushalte und gleichzeitiger Verlagerung der Verantwortung seitens des Staates an die Hochschulen selbst und die Rechenschaftseinerforderung durch die Öffentlichkeit wächst der Veränderungsdruck im deutschen Hochschulsystem. Hochschulen werden seit der Jahrtausendwende zunehmend veranlasst Prinzipien und Leitvorstellungen zu explizieren, Zielvereinbarungen zu schließen und sich institutioneller Evaluation zu stellen. Hochschulen sehen sich immer wieder neuen politischen Vorgaben gegenübergestellt. So wurde in NRW in der letzten Fassung des Hochschul(zukunfts)gesetzes mit Art. 1 §3, Abs. 4, S. 3 ein Passus zum Diversity Management eingefügt: „Die Hoch-

---

1 Ich danke den Gutachtenden für ihre wertvollen konstruktiven Hinweise.

schulen tragen der Vielfalt ihrer Mitglieder (Diversity Management) sowie den berechtigten Interessen ihres Personals an guten Beschäftigungsbedingungen angemessen Rechnung“.

Hochschulen können nun sehr unterschiedlich auf solche Anforderungen reagieren. Das kann von der Annahme und Forcierung von Diversity bis hin zu deren Ignorierung reichen. Drei inzwischen schon als klassisch zu benennende Begründungsansätze für institutionelle Veränderungsmotive stammen von DiMaggio & Powell (1983: 150 ff.). Sie sprechen von sogenannten isomorphen Mechanismen: Gesellschaftlichen, insbesondere staatlichen Zwängen (z.B. durch die Landeshochschulgesetze), der Imitation anderer, als erfolgreich angesehener Organisationen und normativem Druck durch die zunehmende Professionalisierung von Berufsgruppen, hier der Gleichstellungs- bzw. der Diversityarbeit in Verbindung mit der zunehmenden Bedeutung von diversityrelevanten Auditierungen und Zertifizierungen (z.B. Total E-Quality Prädikat, Audit Familiengerechte Hochschule, Diversity Audit). Wie auch immer Hochschulen sich verhalten, sie positionieren sich damit und entwickeln – wenn auch nicht immer strategisch geplant – ein wahrnehmbares Diversitätsprofil.

Als Forschungsfrage in den Blick genommen werden soll, auf welche Aspekte von Diversity in Studium und Lehre sich Hochschulen strategisch fokussieren und ob sich unterschiedliche Profile bei den verschiedenen Hochschultypen (Universitäten vs. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) erkennen lassen?

### 3. Diversität und Diversitätsmanagement

Der intensiveren Auseinandersetzung mit Diversität und Diversitätsmanagement (synonym: Diversity und Diversity Management) soll eine begriffliche Klärung vorangestellt werden. Eine häufig verwendete Definition für Diversität ist die von Thomas (1995: 46): „Diversity refers to any mixture of items characterized by differences and similarities.“ Von ihm wird hervorgehoben, dass es immer Unterschiede *und* Gemeinsamkeiten gibt, die zusammen soziale Kontexte prägen (hierzu und im Folgenden Linde/Auferkorte-Michaelis 2018b: 305 f.). Im Gegensatz zu den dualistisch angelegten und eher deskriptiven Begriffen Heterogenität und Verschiedenheit beinhaltet Diversität eine integrative und eine normative Komponente. Sie blickt integrativ auf das Eine, oft die gemeinte Minderheit, *und* das Andere, die meist ausgeblendete Mehrheit, gleichzeitig. Wenn man also z.B. über Gender oder Alter spricht, sind damit nicht Frauen und ältere Menschen gemeint, sondern das Geschlecht bzw. das Alter aller Menschen. In der gleichzeitigen Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien und ihrer Wechselwirkungen ist Diversity intersektional zu sehen, wenngleich es als Konzept noch deutungsoffener angelegt ist und auch Aspekte wie Leistungsheterogenität oder fachliche Kompetenz in den Blick genommen werden (Walgenbach 2017: 55). Diversity Management als bewusster, geplanter Umgang mit Diversität wird hier als ein institutioneller Ansatz einer wertschätzenden Kultur der Vielfalt betrachtet.

Sehr eng verknüpft mit dem Begriff der Diversität ist der der Inklusion. Inklusion ist zu verstehen als „Antwort“ auf Diversität: Verschiedenes zusammenbringen. In deutschen Bildungsbereichen wird der Begriff der Inklusion meist bedeutungsgleich mit dem Begriff der Integration verwendet. In dieser eingeschränkten Lesart richtet sich inklusive Pädagogik auf Personen, denen „besondere Lernbedürfnisse attestiert werden“ (Allemann-Ghionda 2013: 125). Im anglo-amerikanischen Hochschulraum hat sich dagegen der Begriff der „Diversity-Inclusivity“ etabliert (z.B. Hanesworth 2018). Eine solche „diversitätsinklusive“ Perspektive einzunehmen, bedeutet zweierlei: Zum einen werden Studierende gleichermaßen als Individuen, als Zugehörige zu bestimmten sozialen Gruppierungen, aber auch als Teil einer Ge-