

Diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung

Die Bielefelder Frühjahrstagung und ihr „Herzstück“ – die Forschungswerkstätten

Carolin Dempki^{1,*} und Sabrina Hermann¹

¹ Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Bielefeld School of Education,

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

carolin.dempki@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Beitrag werden entlang der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 zentrale Aspekte einer diversitätssensiblen Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung entwickelt und Empfehlungen für eine diversitätssensible Ausgestaltung von Forschungswerkstätten als zentralem Element der Nachwuchsförderung gegeben. Der Fokus des Beitrags liegt auf dem „Herzstück“ der Bielefelder Frühjahrstagung – den Forschungswerkstätten. Anhand dieser wird herausgearbeitet, dass ergänzend zu eher klassischen Differenzkategorien wie Geschlecht, Herkunft oder Nationalität in der diversitätssensiblen Förderung des heterogenen wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrer*innenbildung, der sich zu schul-, unterrichts- oder professionalisierungsbezogenen Themen in einer Fachdidaktik oder den Bildungswissenschaften qualifiziert, auch disziplinäre Heterogenität, paradigmatische Vielfalt und unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge berücksichtigt werden müssen.

Schlagwörter: diversitätssensible Nachwuchsförderung; Vielfalt; Lehrerbildung; Frühjahrstagung; Forschungswerkstatt; Fachdidaktik; Bildungswissenschaften; disziplinäre Heterogenität



1 Einleitung

Ich habe mich voll über das Gutachten aufgeregt [Anmerkung C.D.: anonymes Doppel-Blind-Verfahren einer Zeitschrift]. Ich vermute: älterer Herr, ganz andere Disziplin.

Diese Aussage eines Doktoranden bzw. einer Doktorandin der Lehrer*innenbildung illustriert die Wichtigkeit eines bewussten und kontrollierten Umgangs mit Diversität, etwa weil – wie in diesem Beispiel – Diversitätsgesichtspunkte sogar in einem wechselseitig anonymisiertem Begutachtungsverfahren ihre Relevanz behalten können. Interessant an der Aussage des Nachwuchswissenschaftlers bzw. der Nachwuchswissenschaftlerin¹ ist nicht nur, dass mit der Bezugnahme auf das – vermeintliche – „Geschlecht“ und das „Alter“ der begutachtenden Person zwei „klassische“ Differenzkategorien herangezogen werden, sondern auch, dass mit der Vermutung einer differenten Disziplin im Vergleich zur eigenen auf Verständigungsprobleme qua disziplinärer Differenzen hingewiesen wird.

Disziplinäre Heterogenität, paradigmatische Vielfalt und unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge sind charakteristisch und gleichzeitig herausfordernd für die Lehrer*innenbildung und -forschung (vgl. Heinrich et al., 2017) und damit auch für die Nachwuchsförderung in diesem Kontext.

Dass bezogen auf Nachwuchswissenschaftler*innen, die sich zu schul-, unterrichts- oder professionalisierungsbezogenen Themen in einer Fachdidaktik oder den Bildungswissenschaften qualifizieren, neben Diversitätsaspekten wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Behinderung zusätzliche Merkmale zu berücksichtigen sind und welche das sind, wird im Folgenden herausgearbeitet. Der Beitrag knüpft an das Projekt „Diversitätssensible Nachwuchsförderung (in der) Lehrer*innenbildung“ (DiNa_Le)² der Bielefeld School of Education (BiSEd) an, das die besondere Relevanz von Diversität und ihre lehramtsspezifische Vielschichtigkeit aufgreift und auf dem im Rahmen des Diversity Audits „Vielfalt gestalten“³ angesiedelten Projekt „Diversitätssensible Nachwuchsförderung“ (DiNa) aufbaut. Zugrunde liegt dem DiNa_Le Projekt dabei ein insofern weites Verständnis von Diversität bezüglich des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrer*innenbildung, als dass neben den geläufigen (sich überlagernden) Differenzkategorien auch, wie oben genannt, Aspekte wie disziplinäre Unterschiede Berücksichtigung finden.

Um für die Relevanz von Diversität in Bezug auf die wissenschaftliche Qualifizierung bei gleichzeitig hoher Relevanz von Diversität im Kontext von Lehrer*innenbildung sowie fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung zu sensibilisieren, wurde die Bielefelder Frühjahrstagung für das DiNa_Le Projekt als exemplarische Veranstaltung herangezogen und ein inhaltlicher Fokus auf Diversität gelegt (vgl. das Editorial von Dempki et al., S. 1–6 in diesem Heft). Dieser Beitrag konzentriert sich auf das „Herzstück“ der Bielefelder Frühjahrstagung: die Forschungswerkstätten. Vor allem wegen ihnen ist die Bielefelder Frühjahrstagung das zentrale Element der BiSEd-Nachwuchsförderung und eignet sich insbesondere wegen der Teilnehmer*innenheterogenität

¹ Der Einfachheit halber verwenden wir den Begriff „Nachwuchs“ für den wissenschaftlichen Kontext, dies allerdings kritisch-reflektiert, da uns die Gefahr einer möglichen Altersdiskriminierung und einer möglichen Zuschreibung von inhaltlicher Kompetenz und von Machtverhältnissen bewusst ist.

² Das Projektteam besteht aus: Dr. Carolin Dempki, Sabrina Hermann und Dr. Lilian Streblov. Carolin Dempki und Lilian Streblov sind gleichzeitig Mitglieder des Veranstalter*innen-Teams der Bielefelder Frühjahrstagung.

³ Im März 2021 wurde der Universität Bielefeld vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft das Zertifikat „Vielfalt gestalten“ verliehen und damit „das Engagement der Universität auf dem Weg zu einer diskriminierungskritischen Organisationskultur“ (Epple, 2021, o.S.) gewürdigt. Dieser Prozess und der Austausch über Diversität gelten als „Kern der Diversitätsarbeit“ (Epple, 2021, o.S.) einer diversitätssensiblen Hochschule, bei der es u.a. darum geht, ein Verständnis dafür zu entwickeln, „auf welche Weise etwa bestehende Barrieren abgebaut werden können oder was die unterschiedlichen Personen benötigen“ (Epple, 2021, o.S.).

und des aktiven Formats der rotierenden Projektvorstellungen in einer konstanten Kleingruppe besonders gut für die Entwicklung von Diversitätssensibilität bei *allen* Beteiligten.

Nach einer Annäherung an Diversität und Diversitätssensibilität sowie deren Relevanz im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildung und Forschung erfolgt zunächst eine Beschreibung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrer*innenbildung. Anschließend wird entlang der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 und ihrer Forschungswerkstätten eine diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung schrittweise entfaltet.

2 Vielfältige Unterschiede und Gemeinsamkeiten

„[O]bgleich Diversität einerseits als gesellschaftliche Normalität und andererseits als anzustrebendes Ziel konsensuell angenommen wird und positiv konnotiert ist, ist häufig unklar, was genau damit gemeint ist (vgl. u.a. Eickhoff & Schmitt 2016, S. 208; Fereidooni & Zeoli 2016)“ (Massumi, 2019, S. 154f.).

Diversität bedeutet zunächst einmal Vielfalt und bezeichnet – ganz allgemein gesprochen – Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen in Bezug auf verschiedene Aspekte. In der Beschäftigung mit Diversität konzentriert man sich oft vorschnell auf Differenzen und verliert die Gemeinsamkeiten aus dem Blick (vgl. den Beitrag von Exner, S. 13–28 in diesem Heft). Umso wichtiger ist es, das „Differenzdilemma“ und das „Gleichheitsdilemma“ und die damit verbundenen Widersprüche kritisch zu reflektieren (vgl. Dahmen & Vollmer, 2018). So reproduzieren sich mit der Bezugnahme auf Strukturkategorien „Markierungen, Zuschreibungen und Abweichungen vom ‚Normalen‘“ (Dahmen & Vollmer, 2018, S. 84); gleichzeitig kommt man nicht ohne Differenzkategorien aus, wenn man strukturelle Benachteiligungen, Ausschlussprozesse und Diskriminierungserfahrungen reflektieren und nicht individualisieren will. Massumi (2019, S. 159) spricht von einem „Spannungsfeld zwischen Differenzwahrnehmung und der Nichtbeachtung von Differenzkategorien“:

„Während die Überbetonung von ‚Gleichheit‘, ungeachtet der spezifischen Bedürfnisse von Individuen und ihren individuellen Diskriminierungserfahrungen, dazu führen kann, dass ‚Differenzen‘ nicht wahrgenommen oder negiert werden und somit zu (erneuten bzw. kumulativen) Diskriminierungen führen kann, könnte die Überbetonung von ‚Differenzen‘ ohne die Berücksichtigung der ‚Gleichheit‘, die zwischen allen Individuen einer Gemeinschaft besteht, zu einer Stigmatisierung führen. Die Gefahr von Ignoranz oder Stigmatisierung besteht somit, wenn die Dialektik von ‚Gleichheit‘ und ‚Differenz‘ nicht reflektiert geschieht“ (Massumi, 2019, S. 159).

Fokussierung auf und Vernachlässigung von Strukturkategorien gehen somit stets mit der Gefahr der Reproduktion von Ungleichheiten und der Verfestigung von ungleichen Machtverhältnissen einher (vgl. Dahmen & Vollmer, 2018, S. 85).

Diversitätssensibilität umfasst in Anlehnung an Diez et al. (2015, S. 116) deshalb die „systematische [...] Wahrnehmung, Reflexion und Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensbedingungen und -situationen“ und die Reflexion der „Dialektik von ‚Gleichheit‘ und ‚Differenz‘“ (Massumi, 2019, S. 159). Hierzu gehört auch die Kenntnis von den verschiedenen, sich überlagernden Differenzkategorien, „die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren, die wiederum die Grundlage für Vor- und Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen darstellen“ (Solga et al., 2009, S. 16). Diversitätssensibel zu sein bedeutet auch, ein Bewusstsein für die eigene Vielfältigkeit zu haben und die Zugehörigkeit zu verschiedenen Diversitätsaspekten und deren Relevanz in unterschiedlichen Settings kritisch zu reflektieren.

Insbesondere im Kontext von Bildung und Lehrer*innenausbildung sowie von fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung ist Diversitätssensibilität von außerordentlicher Wichtigkeit (vgl. das Editorial von Dempki et al., S. 1–6 in diesem

Heft). Sensibilität für Vielfalt betrifft außerdem den wissenschaftlichen Nachwuchs – und das auf *vielfältige* Weise und in *verschiedener* Hinsicht:

Sofern die Nachwuchswissenschaftler*innen in die universitäre Lehre eingebunden sind, bilden sie die heterogenen Lehramtsstudierenden für eine „Schule der Vielfalt“ aus (vgl. KMK, 2020; Massumi, 2019, S. 160). Oftmals setzen die (Post-)Doktorand*innen mit ihrer fachdidaktischen, schul-, unterrichts- oder professionsbezogenen Forschung auch explizit an dieser Vielfalt an. Das heißt, Nachwuchswissenschaftler*innen der Lehrer*innenbildung beschäftigen sich häufig explizit in ihren Qualifikationsarbeiten (und in der Lehre) mit Heterogenität im Kontext von Schule, (Fach-)Unterricht und Lehrer*innenprofessionalisierung. Überdies spielen – in einem weiten Verständnis von Vielfalt – Diversitätsaspekte und -bezüge in der fachdidaktischen und in der bildungswissenschaftlichen Forschung eine Rolle in Form der Vielfalt der Forschungsgegenstände und ihrer Konstruktion sowie der Vielfalt der Forschungszugänge und -praxen.

Vielfältigkeit gilt es in der Forschung explizit zu berücksichtigen, um „blinde Flecken“ zu vermeiden (vgl. DFG, 2021). Für die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gehört die Reflexion von Vielfältigkeit deshalb zur Vorbereitung eines jeden Forschungsprojekts unbedingt dazu (vgl. DFG, 2021). Insbesondere die Vielfältigkeit der forschenden Person (Stichwort Subjektivität der Forschenden), die Auswirkungen auf die Forschung haben kann (vgl. DFG, 2021), muss reflektiert eingeholt werden. Dies betrifft den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Nachwuchs der Lehrer*innenbildung in besonderer Weise, da es sich hierbei selbst um eine auf ganz verschiedenen Ebenen äußerst heterogene Gruppe handelt.

3 Der heterogene fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Nachwuchs in der Lehrer*innenbildung

Promovierende und Postdocs, die sich in einer Fachdidaktik oder in den Bildungswissenschaften zu schul- und unterrichtsbezogenen Themen oder im Kontext von Lehrer*innenbildung wissenschaftlich qualifizieren, sind zum einen heterogen entlang verschiedener Diversitätsaspekte (z.B. Geschlecht oder Herkunft). Sie unterscheiden sich aber auch bezogen auf den Fortschritt ihrer Qualifikationsarbeiten („Anfänger/in vs. Fortgeschrittene/r“) und den „damit verbundene[n] Grad der Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus“ (Goerigk et al., 2017, S. 166). Auszumachen sind außerdem Unterschiede in der fachspezifischen Sozialisation (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 189) und eine „Bandbreite der Forschungspraxen“ (Heinrich et al., 2017, S. 8). Gleichzeitig kann für den Nachwuchs aber auch ein gemeinsamer „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Bohnsack, 2006, 2009, 2010) im Sinne der dokumentarischen Methode angenommen werden, der aus „sozial geteilten Erfahrungen“ (Kruse & Schmieder, 2015, S. 192) wie etwa der Gemeinsamkeit der wissenschaftlichen Qualifizierung im Kontext von Lehrer*innenbildung resultiert.⁴ Unterschiede ergeben sich wiederum auch aus den unterschiedlichen Studienabschlüssen und damit „disziplinären Herkünften“. So zählen zum wissenschaftlichen Nachwuchs der Lehrer*innenbildung Absolvent*innen aus der Erziehungswissenschaft, der (Pädagogischen) Psychologie und der (Bildungs-)Soziologie sowie Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums, die i.d.R. kein reines Fachstudium im Vorfeld ihrer Promotion absolviert haben, sondern in den Bildungswissenschaften und in mindestens zwei (Unterrichts-)Fächern fachdidaktisch wissenschaftlich ausgebildet sind. Viele der „Lehramtsalumni“, vor allem diejenigen mit Zweitem Staatsexamen, bringen praktische Schul- und Unterrichtserfahrungen mit, insbesondere die sich qualifizierenden Lehrkräfte im Schul- und/oder im Hochschuldienst. Mit dieser disziplinären Hete-

⁴ Ausführlich in Goerigk et al. (2017).

rogenität der Nachwuchswissenschaftler*innen (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 166f.) gehen wiederum unterschiedliche Zugänge zur Lehrer*innenbildung im Sinne einer paradigmatischen Vielfalt einher (vgl. Heinrich, Wolfswinkler et al., 2019). Dies korrespondiert mit dem an der Universität Bielefeld vorherrschenden multiparadigmatischen Ansatz in der Lehrer*innenbildung,⁵ der in Forschung und Lehre seinen Ausdruck findet:

„Angesichts der paradigmatischen Vielfalt der Vorstellungen zur Lehrerverberufung, so wie sie sich etwa in den verschiedenen professionstheoretischen Ausdifferenzierungen bei Herzmann und König (2016) zeigt, ist davon auszugehen, dass in Deutschland nicht von einer einheitlichen Vorstellung zur Professionalisierung von Lehrkräften ausgegangen werden kann und dies auch auf lange Sicht nicht sinnvoll erscheint, sollen nicht einzelne Ansätze diskreditiert werden“ (Heinrich, Wolfswinkler et al., 2019, S. 249f.).

Diese „vielfältige Vielfalt“ bezogen auf den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Lehrer*innenbildung spielt bei dessen Förderung eine Rolle, denn all diese Facetten von und Perspektiven auf Diversität können unterschiedlich wirkmächtig werden.

Im Folgenden werden entlang der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 und ihrer Forschungswerkstätten Aspekte einer diversitätssensiblen Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung herausgearbeitet.

4 „verschieden vielfältig“ – Die Bielefelder Frühjahrstagung und ihre Forschungswerkstätten

Bei der Bielefelder Frühjahrstagung handelt es sich um eine etablierte Nachwuchstagung, die jährlich von der BiSEd zusammen mit den lehrer*innenbildenden Fakultäten ausgerichtet wird. Die Tagung richtet sich in erster Linie an unterschiedlich fortgeschrittene Promovierende und Postdocs, die sich in einer Fachdidaktik oder in den Bildungswissenschaften zu ganz unterschiedlichen schul- und unterrichtsbezogenen Themen oder im Kontext von Lehrer*innenbildung wissenschaftlich qualifizieren.

Da die Frühjahrstagung verschiedene Formate und Angebote der Nachwuchsförderung in sich vereint – Workshops, Forschungswerkstätten, Vorträge u.a. – und weil an ihr der heterogene wissenschaftliche Nachwuchs der Lehrer*innenbildung *und* die unterschiedlichen in die Nachwuchsförderung involvierten Personen, d.h. die in Betreuung und Beratung etc. Tätigen, gleichermaßen beteiligt sind, bot sie sich als Schlüsselveranstaltung des DiNa_Le Projekts an.

4.1 Die Bielefelder Frühjahrstagung 2022

Mit dem Titel „*verschieden vielfältig*“ – *Relevanz von Diversität im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildungsforschung* wurde daher ein inhaltlicher Fokus der Bielefelder Frühjahrstagung im Jahr 2022 auf Diversität gelegt. Vielfalt sollte sich in der Konzeption, Organisation und Durchführung der Tagung im Hinblick auf die Heterogenität der (Nachwuchs-)Forschenden spiegeln und aus verschiedenen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven in den Blick genommen werden. Auf diese Weise sollte zum Diversitätsbewusstsein und zur Entwicklung von Diversitätssensibilität bei allen Beteiligten beigetragen werden.

Für die Planung, Organisation und Durchführung der Tagung konnte auf die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem DiNa-Projekt zurückgegriffen und insbesondere die

⁵ Vgl. das Projekt „BiProfessional“, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1908). Siehe <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/biprofessional/>

in diesem Projektkontext entstandene Handreichung zur „Diversitätssensiblen Nachwuchsförderung an der Universität Bielefeld“⁶ herangezogen werden.

Dem Anspruch, eine möglichst barrierefreie Tagungsplanung umzusetzen, standen dabei zeitökonomische Argumente gegenüber, etwa die zur Verfügung stehende Zeit optimal auszuschöpfen. Schlussendlich wurde ein Programm realisiert, das die im Hinblick auf Barrierefreiheit notwendigen längeren Erholungspausen und das Einhalten familienfreundlicher Zeiten von 9–16 Uhr, bei gleichzeitiger Ausdehnung der Tagung auf drei zeitlich entlastete, anstelle von zwei kompakten Tagen, verwirklicht.

Die oben dargestellte Bedeutung von Vielfältigkeit im Kontext von Lehrer*innenausbildung und Bildungsforschung rahmte die Frühjahrstagung auf konzeptioneller Ebene. Die Nachwuchswissenschaftler*innen sollten sich kritisch-reflektiert auch mit ihrer eigenen Heterogenität, die sich intersektional auf Differenzkategorien bezieht und gleichzeitig die unterschiedlichen forschungsmethodischen, theoretischen und paradigmatischen Zugänge zur schul-, unterrichts- und professionsbezogenen Forschung betrifft, auseinandersetzen.

„Es braucht immer eine emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Werdegang, der eigenen Identität und dem eigenen Verhältnis zu kollektiv und individuell angenommener Normalität und Diversität.“ (Allemann-Ghionda, 2017, S. 79)

Der erste Tag der Frühjahrstagung war deshalb so angelegt, dass alle teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler*innen einen Reflexionsworkshop zu epistemischen Ungerechtigkeiten besuchen konnten (vgl. den Beitrag von El Kassar, S. 7–12 in diesem Heft), um Phänomene kennenzulernen, „bei denen Diversität in ungerechten Gesellschaften zu epistemischen Defiziten und epistemischer Benachteiligung von Personen führt“ (El Kassar, 2023, S. 8). Ein ungleicher Zugang zu Wissen, Wissensproduktion, Wissenserwerb, Wissensverteilung, das Erfahren eines Glaubwürdigkeitsdefizits (testimoniale Ungerechtigkeit) aufgrund von Vorurteilen bezüglich des Geschlechts oder der Klasse (vgl. El Kassar, 2023, S. 8) sowie „Mängel im Vokabular und in den Begriffen, die eine Gesellschaft verwendet“ (El Kassar, 2023, S. 9) (hermeneutische Ungerechtigkeit), sind epistemische Ungerechtigkeiten, die auch den wissenschaftlichen Nachwuchs betreffen. Neben dem Kennenlernen von grundlegenden Arten von epistemischen Ungerechtigkeiten und den darunterliegenden Prozessen (bspw. Biases) bestand deshalb der Hauptteil des Workshops in der (Selbst-)Reflexion von epistemischen Ungerechtigkeiten in bildungswissenschaftlichen Kontexten, auch in der eigenen Forschung und der eigenen Lehre.

Im Anschluss an diesen grundlegenden Reflexionsworkshop explizierten zwei parallel stattfindende methodisch-methodologische Workshops die Relevanz von Vielfältigkeit in der Forschung. Stichworte waren hier etwa: Subjektivität der Forschenden, *confirmation bias*, Interviewer-Effekte, Methodenvielfalt und *Mixed Methods*. Die Nachwuchswissenschaftler*innen stellten erste Bezüge zu ihren eigenen Forschungsprojekten her. Dabei ging es in dem einen Workshop vor allem um die *Subjektivität im Forschungsprozess als Reflexionsfolie* und die Frage der affektiven Involviertheit von (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen in den Forschungsprozess. Der andere Workshop beschäftigte sich umfassend mit *Mixed Methods*, das heißt mit der gleichwertigen Anwendung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden, die zu einem besseren Verständnis der untersuchten Phänomene beitragen soll.

Bevor die Nachwuchswissenschaftler*innen in den Forschungswerkstätten ihre eigenen Forschungsprojekte reflektierten, spannte eine Keynote das Thema „Kategorien“ und deren Relevanz in der (Bildungs-)Forschung sowie die „Kategorisierungsfälle“ auf (siehe den Beitrag von Exner, S. 13–28 in diesem Heft). Im Vortrag wurde erörtert, wel-

⁶ Siehe https://pub.uni-bielefeld.de/download/2954552/2955168/Dempki_Hermann_Diversit%C3%A4tssensible%20Nachwuchsf%C3%B6rderung.pdf

che Wirkung die Bildung von Kategorien in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften auf die Forschung und die Sicht der inklusiven Pädagogik zum Thema „Behinderung“ entfaltet.

Die Tagung schloss mit einem Abschlussposium, welches beispielhaft an zwei Fachdidaktiken – Englisch und Biologie – die Relevanz von Diversität in Forschung und Lehre aufzeigte (siehe die Beiträge von König, S. 29–44 in diesem Heft, und Dittmer, S. 45–61 in diesem Heft). Fremdsprachendidaktisch und am Beispiel von Gender und Sexualität näherte sich der erste Vortrag dem Paradox an, Differenzkategorien im Unterricht zu reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren. In dem zweiten Vortrag wurde Diversität als ein grundlegendes Merkmal biologischer Phänomene und Variabilität als ein zentrales Konzept der Biologie vorgestellt und vor dem Hintergrund von Diversität als kulturelles Phänomen und Gegenstand politischer Diskurse diskutiert.

Angemeldet⁷ hatten sich für die Bielefelder Frühjahrstagung 2022 insgesamt 21 Nachwuchswissenschaftler*innen; davon waren sieben in der Postdoc-Phase. Tatsächlich nahmen 16 (Post-)Doktorand*innen teil.

Neun von diesen 16 qualifizieren sich in der Erziehungswissenschaft, sieben in einer Fachdidaktik (fünfmal naturwissenschaftliche Fachdidaktik, einmal Mathematikdidaktik, einmal Philosophiedidaktik).

An den Forschungswerkstätten, auf die sich im Folgenden konzentriert wird, nahmen zehn der insgesamt 16 Teilnehmer*innen der Frühjahrstagung 2022 teil und stellten ihr Qualifikationsprojekt vor. Sechs dieser Qualifikationsprojekte sind erziehungswissenschaftlich orientiert; bei den vier anderen handelt es sich um fachdidaktische Doktorarbeiten (dreimal naturwissenschaftliche Fachdidaktik, einmal Philosophiedidaktik). Drei dieser zehn Forschungswerkstatt-Teilnehmer*innen haben den Reflexionsworkshop zu epistemischen Ungerechtigkeiten aus verschiedenen Gründen nicht besucht.

Neben Beobachtungen der Projektbeteiligten werden in die folgenden Ausführungen die Ergebnisse aus der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 einbezogen: Direkt im Anschluss an die Frühjahrstagung fand eine Online-Evaluation statt. Mit der Software *Evasys* wurden im Vorfeld zwei Befragungen erstellt, die sowohl offene als auch geschlossene Items und insbesondere diversitätsspezifische Fragen enthielten. Der erste Fragebogen adressierte die teilnehmenden (Post-)Doktorand*innen (insgesamt 16 Personen, davon nahmen 13 an der Evaluation teil – im Folgenden abgekürzt mit FB1, 2022). Mit dem zweiten Fragebogen wurden das Veranstalter*innenteam⁸, die Referent*innen bzw. Workshopgeber*innen sowie die in den Forschungswerkstätten Beratenden befragt (insgesamt 13 Personen, davon nahmen fünf an der Evaluation teil – im Folgenden abgekürzt mit FB2, 2022).

Zurückgegriffen wird außerdem auf Erkenntnisse aus der qualitativen Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 (vgl. Goerigk et al., 2017) und der ebenfalls in diesem Rahmen stattfindenden Gruppendiskussion mit Hochschullehrenden, die in den Forschungswerkstätten der Frühjahrstagung 2016 beratend tätig waren (vgl. Heinrich, 2017).

⁷ Durchschnittlich melden sich für die Frühjahrstagung zwischen 15 und 25 Personen an.

⁸ Zwei der insgesamt neun Veranstalter*innen, die gleichzeitig auch Mitarbeiterinnen des Projekts DiNa_Le sind – Carolin Dempki und Lilian Streblov –, wurden nicht in die Befragung einbezogen.

4.2 Das Herzstück der Bielefelder Frühjahrstagung: Die Forschungswerkstätten⁹

Die Forschungswerkstätten bieten den unterschiedlich weit fortgeschrittenen (Post-)Doktorand*innen die Möglichkeit, den aktuellen Stand ihres fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Qualifikationsprojekts zu präsentieren und sich individuelle Beratung zu konzeptionellen, theoretischen, methodologischen oder methodischen Fragen von Hochschullehrenden, erfahrenen Postdocs und Peers (im Sinne von *critical friends*) einzuholen.

Die Forschungswerkstätten sind heterogen zusammengesetzt. Dies wurde auch bei der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 als „[z]entraler und immer wieder von den Teilnehmenden angesprochener Aspekt“ (Goerigk et al., 2017, S. 166) hervorgehoben. Dabei sind es weniger die „klassischen“ Differenzkategorien als die „divergierende[n] Usancen innerhalb unterschiedlicher Forschungsparadigmen oder Fächer (Pädagogische Psychologie, Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken)“ (Heinrich, 2017, S. 212) und die „Vielfalt der Disziplinen“ (Goerigk et al., 2017, S. 166), die in den Forschungswerkstätten relevant werden. Diese gilt es – als ein Ziel der Bielefelder Frühjahrstagung – bezogen auf eine diversitätssensible Förderung von Wissenschaftler*innen in Qualifikation im Kontext von Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Lehrer*innenbildung von allen Beteiligten systematisch wahrzunehmen, zu reflektieren und zu berücksichtigen. Das zweite Ziel der Bielefelder Frühjahrstagung – fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung inhaltlich und methodisch stärker miteinander zu vernetzen – legt diese Art von Heterogenität auch nahe und wird von den Veranstalter*innen¹⁰ durch die Aufteilung der Forschungswerkstätten bewusst erzeugt.

Die Konkretisierung und Zusammenstellung der einzelnen Forschungswerkstätten sowie die Zuteilung der Nachwuchswissenschaftler*innen erfolgt unter Einbeziehung der verschiedenen Qualifikationsprojekte und Anliegen auf Basis der Angaben bei der Anmeldung zur Tagung.

Neben selbstverständlich auch praktischen Gründen sind es weniger die einschlägigen Differenzkategorien (am ehesten noch Geschlecht) als vielmehr die folgenden Aspekte, die für eine „passgenaue“ Zusammensetzung der Forschungswerkstätten von den Veranstalter*innen als relevant für eine gelingende Beratung erachtet werden:

- Qualifikationsstatus und –fortschritt,
- aktueller Stand des Qualifikationsprojekts (z.B. Erhebungsphase),
- organisationale Zuordnung (Fakultät und Arbeitsgruppe) und Promotionsbetreuung,
- Forschungsdisziplin, in der die Qualifizierung erfolgt,
- theoretischer Zugang,
- forschungsmethodischer Zugang (bei empirischen Projekten),
- Inhaltsaspekte des Qualifikationsthemas.

Bei der Tagungsanmeldung werden neben den genannten Punkten auch der (Arbeits-)Titel des Qualifikationsprojekts und die Forschungsfrage erfasst sowie ein Exposé zum Qualifikationsprojekt eingereicht. Zudem werden der Diskussions- bzw. Beratungsbedarf in der Forschungswerkstatt (z.B. konzeptionelle Fragen, Fragen zum Forschungsdesign oder zur Datenanalyse, Fragen zum theoretischen und/oder forschungsmethodischen Zugang etc.) und weiterer Klärungsbedarf (z.B. Vorbereitung auf die Disputation,

⁹ Die folgenden Ausführungen knüpfen an Erkenntnisse aus der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 (vgl. Goerigk et al., 2017) an.

¹⁰ Auch die Fachherkunft der Veranstalter*innen erweist sich als divergent: Vertreten sind die Erziehungswissenschaft mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die Pädagogische Psychologie und die Didaktiken der Fächer Biologie, Mathematik, Sozialwissenschaften und Sport.

publikationsbezogene Fragen, Kumulus versus Monographie etc.) erfragt und ebenfalls bei der Clusterung der Forschungswerkstätten berücksichtigt.

Die Zuordnung von jeweils ca. drei bis fünf (Post-)Doktorand*innen zu den einzelnen Forschungswerkstätten geschieht dabei stets in Abhängigkeit von den (potenziell) zur Verfügung stehenden Berater*innen. Den einzelnen Forschungswerkstätten werden ca. zwei bis vier Hochschullehrende und erfahrene Postdocs, in Einzelfällen auch fortgeschrittene Doktorand*innen als Berater*innen zugeteilt. Unter ihnen sind immer Personen aus dem Veranstalter*innenteam. Darüber hinaus ist eine Vorselektion üblich (vgl. Heinrich, 2017, S. 210), die in den letzten Jahren durch die Möglichkeit, sich als potenzielle*r Berater*in registrieren zu lassen,¹¹ erleichtert wurde. Bei der Zuordnung zu den Forschungswerkstätten der als Berater*innen infrage kommenden Personen sind, neben Erfahrung und Sensibilität in der Beratung von Nachwuchswissenschaftler*innen, vor allem forschungsmethodische und inhaltliche Expertise ausschlaggebend. Darüber hinaus spielt auch hier eine Ausgewogenheit von disziplinärer Herkunft, Geschlecht und eigenem Qualifikationsstand eine Rolle. Zur Entlastung des Beratungssettings und insbesondere der Beratungssuchenden wird zudem darauf geachtet, dass möglichst kein Betreuungsverhältnis zwischen den professoralen Berater*innen und den teilnehmenden Doktorand*innen besteht.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte erfolgt dann die Clusterung der Forschungswerkstätten. Dabei wird meist bezogen auf einen Aspekt eine stärkere Homogenisierung der Forschungswerkstätten unternommen. Während eine disziplinäre Durchmischung üblich und wegen der oben genannten Intention der Tagung auch forciert wird, ist es oft das Forschungsparadigma, für das ein möglichst homogener Zuschnitt angestrebt wird.

„Der entscheidende Unterschied zwischen quantitativem und qualitativem Paradigma in der empirischen Sozialforschung liegt nicht auf der Ebene der Daten (bzw. der Datenerhebungsmethoden und Datenauswertungsmethoden). Tatsächlich liegt das zentrale Unterscheidungskriterium auf der Ebene der Forschungslogik bzw. der wissenschaftstheoretischen Begründung des Vorgehens. Aus der jeweiligen Forschungslogik ergibt es sich dann, dass im sog. quantitativen Ansatz primär mit numerischem Datenmaterial und im sog. qualitativen Ansatz primär mit verbalem Datenmaterial gearbeitet wird.“ (Döring & Bortz, 2016, S. 33)

Um Verständigungsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Forschungslogiken bzw. wissenschaftstheoretischer Begründungen des Vorgehens vorzubeugen, werden deshalb meistens Forschungswerkstätten mit eher qualitativ Forschenden und solche mit Teilnehmer*innen, die sich eher dem quantitativen Paradigma zuordnen (lassen), gebildet.

Umgekehrt ließen sich aufkommende Verständigungsprobleme in forschungsmethodisch heterogenen Werkstätten didaktisch aber auch gezielt nutzen, etwa um dafür zu sensibilisieren, dass sich Gegenstände forschungsmethodisch unterschiedlich konstruieren lassen, um wechselseitige Anregungen zu erfahren und um Synergien herzustellen (vgl. Bielefelder Frühjahrstagung, 2017).

Werden Forschungswerkstätten bezogen auf den Forschungsgegenstand, das Thema bzw. den Inhaltsaspekt homogenisiert, so kann eine gleichzeitig forschungsparadigmatisch und disziplinär heterogene Zusammensetzung der Forschungswerkstatt wiederum auch als besonders ertragreich angesehen werden, um den – mehr oder weniger – gemeinsamen Forschungsgegenstand vertiefend zu verstehen und insbesondere die Gegenstand-Methoden-Interaktion nachzuvollziehen.

¹¹ Siehe <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/nachwuchsforderung-bised/bielefelder-fruhjahrstagung/partizipation/>

4.3 Die Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung 2022

Auf der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 gab es insgesamt drei parallele Forschungswerkstätten, in denen ursprünglich je vier Qualifikationsprojekte besprochen werden sollten. Aufgrund kurzfristiger Ausfälle ergab sich real dann folgende Zusammensetzung:

1. Forschungswerkstatt 1: vier Doktorand*innen und drei Berater*innen (zwei Hochschullehrende und ein Postdoc, zuzüglich einer Mitarbeiterin des DiNa_Le-Projekts);
2. Forschungswerkstatt 2: drei (Post-)Doktorand*innen und drei Berater*innen (zwei Hochschullehrende und eine Postdoc, die gleichzeitig Mitarbeiterin des DiNa_Le-Projekts ist);
3. Forschungswerkstatt 3: drei Doktorand*innen und drei Berater*innen (zwei Hochschullehrende und eine Postdoc, die gleichzeitig Mitarbeiterin des DiNa_Le-Projekts ist).

In den Forschungswerkstätten waren diesmal vier fachdidaktische und sechs erziehungswissenschaftlich orientierte Forschungsprojekte vertreten. Zudem wurde diesmal vor allem nach Fortschritt geclustert, sodass Forschungswerkstatt 2 aus Nachwuchswissenschaftler*innen bestand, die entweder schon in der Postdoc-Phase waren oder kurz vor Abschluss ihrer Promotion standen.

Anlässlich des DiNa_Le Projektes lag ein zusätzlicher Fokus in den Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 auf der Vielfältigkeit (in) der Forschung, die – so die These – untrennbar mit der Vielfältigkeit der forschenden Person (entlang der oben genannten erweiterten Diversitätsaspekte) verbunden ist. Zusätzlich zur Projektvorstellung und Klärung der methodologischen, methodischen, theoretischen und/oder konzeptionellen Fragen sollten diesmal auch Rolle und Relevanz von Diversität im Rahmen des jeweiligen Forschungsvorhabens explizit diskutiert und reflektiert werden. Angestrebt wurde ein Transfer aus den vorangehenden Workshops und der Keynote auf das eigene Projekt.¹² Die Entwicklung der Forschungsfrage, die Hypothesengenerierung, die Theoriebildung, die Methodenauswahl sowie die Erhebung und Analyse der Forschungsdaten sollten vor dem Hintergrund von Vielfältigkeit – auch der eigenen – kritisch reflektiert werden. Hierzu gehört auch, über Erwartungen, Biases und die Interaktion mit den beforschten Menschen zu reflektieren (vgl. DFG, 2021).

In der Evaluation gaben sechs Teilnehmende Antworten auf die offene Frage, welche Impulse für das eigene Forschungs- bzw. Qualifikationsprojekt in Bezug auf Diversität sie aus der Forschungswerkstatt mitgenommen haben. Ein*e Teilnehmer*in gibt an:

In Bezug auf Diversität habe ich nicht direkt viel mitnehmen können. Es ging vielleicht nochmal ähnlich wie im Mixed Method Workshop um verschiedene methodische Umsetzungen und darüber hinaus auch noch ganz viel hilfreiches [sic!], das ich aber nicht unbedingt mit Diversität verknüpfe. (FB1, 2022)

Hier zeigt sich, dass Diversität vor allem bezogen auf Differenzkategorien gedacht und weniger mit verschiedenen Forschungspraxen, Disziplinvielfalt und Multiparadigmatik assoziiert wird. Hingegen schreibt ein*e andere*r Teilnehmer*in, „[d]ass es lohnenswert ist, sich mit ganz anderen Fachrichtungen über das eigene Thema auszutauschen.“, und erweitert damit die Definition von Diversität im Kontext von Forschung. In drei anderen Rückmeldungen auf die Frage, welche Impulse man für sein Qualifikationsprojekt aus der Forschungswerkstatt in Bezug auf Diversität mitnehme, wird ebenfalls die

¹² Die Konzeption der Tagung und der Transfergedanke wurden insofern unterlaufen, als dass drei der zehn Forschungswerkstatt-Teilnehmer*innen den Reflexionsworkshop zu epistemischen Ungerechtigkeiten im Vorfeld nicht besucht hatten. Sieben Personen wiederum nahmen an allen Tagungsangeboten der drei Veranstaltungstage teil.

Methodik bezüglich Diversität reflektiert: „*Bestärkung in den Anpassungsnotwendigkeiten methodischer Vorgehensweisen für das konkrete Forschungsinteresse*“, „*multiperspektivische Berücksichtigung von Interessen verschiedener Erhebungsteilnehmenden*“ und „*verschiedene methodische Umsetzungen*“. Außerdem melden die Teilnehmenden zurück, „*weiterführende Fragen auch aus anderen theoretischen Perspektiven*“ in den Blick zu nehmen und „*Beziehungen verschiedener Diversitätskategorien [zu] eruieren*“.

Zwar setzten sich die Teilnehmenden der Frühjahrstagung bzw. konkret der Forschungswerkstätten im Hinblick auf den Fortschritt in ihrer wissenschaftlichen Qualifizierung und hinsichtlich ihrer Fächerzugehörigkeit – und damit auch ihrer theoretischen und paradigmatischen Zugänge – divers zusammen, jedoch blieb eine gewisse Homogenität bezüglich des Geschlechts (in Forschungswerkstätten: acht weibliche, zwei männliche Teilnehmer*innen) und der Hautfarbe (alle weiß) bestehen. Diesbezüglich findet sich auch in der Evaluation die kritische Anmerkung, dass eine „*Reflexion im Hinblick auf die Diversität der beteiligten und teilnehmenden Personen*“ angemessen gewesen wäre (FB1, 2022). Ebenfalls wird in der Befragung der Veranstalter*innen, Referent*innen, Workshopgeber*innen und Berater*innen von einer Person moniert, „*dass die Teile, die ich erlebt habe, eurozentrisch und eher ‚weiß‘ waren, in den Diskussionen waren v.a. die männlichen Professoren aktiv, aus dem Publikum haben sich wenige Frauen und ‚Nachwuchsteile‘ beteiligt*“ (FB2, 2022). Aus dieser Feststellung ergibt sich als eine diversitätssensible Konsequenz, auch epistemologische Ungerechtigkeiten in Form von Selbstausschlüssen (vgl. den Beitrag von El Kassar, S. 7–12 in diesem Heft) in Betracht zu ziehen und diesen zukünftig vorzubeugen.

Ein Bewusstsein für mögliche testimoniale Ungerechtigkeiten bei allen Beteiligten zu erzeugen, ist auch deshalb anzustreben, weil neben professoralen Berater*innen auch (erfahrene) Postdocs und Peers in die Beratung der Forschungswerkstätten eingebunden sind und sich hieraus eine „Hierarchie durch unterschiedliche Expertise“ (Heinrich, 2017, S. 203) bzw. die „Problematik der notwendigen Bezugnahme auf unterschiedliche Autoritäten“ (Heinrich, 2017, S. 202) ergeben (können):

Ich glaub schon, dass in der Wahrnehmung der Doktoranden die Argumente schon unterschiedlich gewichtet werden, ob jetzt jemand aus der Peergroup was sagt oder ob die anwesenden Professoren was sagen (zitiert in Heinrich, 2017, S. 203).

Diese Einschätzung eines professoralen Beraters bzw. einer professoralen Beraterin der 2016er-Frühjahrstagung teilt aber zumindest ein*e Nachwuchswissenschaftler*in der Tagung 2022 nicht:

Die Zusammensetzung und das Klima in der Forschungswerkstatt war wirklich fantastisch und sehr bereichernd. Insbesondere die Möglichkeit, hierarchiearm Nachfragen stellen und Schwierigkeiten diskutieren zu können, habe ich sehr wertgeschätzt. (FB1, 2022)

Die Aussage dieses Teilnehmers bzw. dieser Teilnehmerin kann als exemplarisch für die insgesamt sehr positive Bewertung der Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 gerade im Hinblick auf *das Gefühl der Wertschätzung der eigenen disziplinären Sichtweise, die angemessene Berücksichtigung der Vorkenntnisse und den konstruktiven Umgang mit unterschiedlichen methodischen Zugängen* gelten. Dementsprechend kann auch die folgende Aussage eines Nachwuchswissenschaftlers bzw. einer Nachwuchswissenschaftlerin als ein exemplarisches Fazit betrachtet werden:

Alles so beibehalten! Besonders die hohe Wertschätzung und die Offenheit erzeugen einen Raum, in dem man sich traut, eigene Unsicherheiten aufzudecken und zu diskutieren, ohne dass man in irgendeiner Weise Angst haben muss. (FB1, 2022)

Von den insgesamt sechs befragten Berater*innen beteiligten sich zwei Personen an der Evaluation der Forschungswerkstätten. Das Format der Forschungswerkstätten wurde

von ihnen ebenfalls positiv wahrgenommen bzw. das Arbeitsklima als angenehm bewertet. Auch sie empfanden den Umgang mit den unterschiedlichen methodischen Zugängen der Teilnehmer*innen als konstruktiv und die Zusammensetzung der Teilnehmenden in der Forschungswerkstatt als passend (vgl. FB2, 2022).

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden in den einzelnen Forschungswerkstätten hat zwar auch eine deutliche Mehrheit der Nachwuchswissenschaftler*innen für sich als passend empfunden. Trotzdem bleibt als die größte Herausforderung der Forschungswerkstätten – mit Bezug auf ein weites Diversitätsverständnis – sowohl für die Beratung suchenden (Post-)Doktorand*innen als auch für die Beratung gebenden Hochschullehrenden die divergente Fachherkunft, wie die Erfahrungen aus vergangenen Frühjahrstagungen zeigen. Die Multidisziplinarität als ein Aspekt von Heterogenität scheint für alle Beteiligten herausfordernd zu sein. Dies verdeutlicht auch das folgende Zitat eines Doktoranden bzw. einer Doktorandin. Das Zitat stammt aus einer Gruppendiskussion unter Promovierenden, die 2016 an den Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung teilgenommen haben:

*[...] aber äh wo ich ein bisschen ausgestiegen bin, wir hatten [eine*n] oder wir haben [ein*en Vertreter*in; anonymisierte Disziplin] bei uns in der Werkstatt und [der*die] ist erst mal so auf [sein*ihr] Theorieteil eingegangen. Und da bin ich dann halt raus. Also da&da&da konnt ich irgendwie nicht so richtig mitziehen. Konnt ich nicht nach- nachvollziehen, so für mich. Und dann war das auch eher nix, wo ich dann auch was zu sagen konnte (zitiert in Goerigk et al., 2017, S. 166).*

Trotz der meist positiven Bewertung von Disziplinvielfalt (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 167) können die hiermit einhergehenden, teilweise sehr unterschiedlichen Forschungsperspektiven ein gegenseitiges Verstehen erschweren (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 166f.). Die Ambiguitätstoleranz, d.h. die Fähigkeit, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können“ (Häcker & Stapf, 2004, S. 33), wird in den Forschungswerkstätten von allen Beteiligten herausgefordert. Ein*e Teilnehmende*r gab an, dass der interdisziplinäre Austausch in den Forschungswerkstätten ein „*Training von Selbstverortung und Abgrenzungsfähigkeit bzgl. des eigenen Projekts*“ (FB1, 2022) darstelle. Gerade in solch multidisziplinär zusammengesetzten Runden, wie sie sich häufig im Bereich der fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Forschung finden, lässt sich Ambiguitätstoleranz deshalb als ein potenzielles Merkmal von Diversitätssensibilität auffassen.

4.4 Zukünftige Ausgestaltung von Forschungswerkstätten

Aus der Analyse der Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung 2022, unter Einbezug auch der Evaluationsergebnisse der Bielefelder Frühjahrstagung 2016, werden im Folgenden zusammenfassend zentrale Aspekte genannt, die zukünftig bezogen auf eine diversitätssensible Ausgestaltung der Forschungswerkstätten zu berücksichtigen sind.

Anzuerkennen ist zunächst, dass die an den Forschungswerkstätten teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler*innen und deren vorgestellte und besprochene Qualifikationsprojekte Diversität auf ganz unterschiedlichen Ebenen abbilden. Das wiederum trifft auch auf die Berater*innen zu. Für beide Seiten ist das Format Forschungswerkstatt deshalb sehr voraussetzungsreich. Dabei ist die größte Herausforderung sowohl für die Beratung suchenden (Post-)Doktorand*innen als auch für die Beratung gebenden Hochschullehrenden in der Verständigung bezüglich unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge zu sehen.

Diese disziplinären und paradigmatischen Unterschiede, die typisch für die Lehrer*innenbildung und -forschung sind, wahrzunehmen, ist ein Teil von Diversitätssensibilität. In multidisziplinären Settings wie den Forschungswerkstätten muss darauf geachtet werden, dass jede Disziplin ihre und jedes Paradigma seine eigene Berechtigung hat. Diversitätssensibilität in den Forschungswerkstätten bedeutet deshalb auch, wechselseitiges (wissenschaftliches) Verstehen zu ermöglichen und wechselseitige (wissenschaftliche) Anerkennung (der Forschung) sicherzustellen.

Die Beratung in den Forschungswerkstätten ist somit ein hochkomplexes Unterfangen. Über die Qualifikationsprojekte werden unterschiedliche Forschungspraxen auch der betreuenden professoralen Kolleg*innen in die Forschungswerkstätten eingebracht. Fingerspitzengefühl ist deshalb besonders bei den beratenden Professor*innen gefragt. Diversitätssensibilität bedeutet dabei nicht nur eine Reflexion der Relevanz von Merkmalen wie Geschlecht, Behinderung, Alter, soziale Herkunft etc. bei den Doktorand*innen, sondern eben auch die Reflexion der eigenen Haltung und Einstellung zu sehr heterogenen Forschungszugängen und -praxen. Eine grundlegende Empfehlung für den beratenden Umgang mit Nachwuchswissenschaftler*innen im Rahmen von Forschungswerkstätten lautet deshalb:

„Reaktivieren Sie Ihr Wissen um die paradigmatische Vielfalt von Wissenschaft und die daraus resultierende Multidimensionalität von Zugängen, verbunden mit der Konsequenz, nur Deutungsangebote machen zu können. Fordern Sie sich und die anderen in der Forschungswerkstatt daher dazu auf, für jedes infrage stehende Phänomen alternative Deutungen zu versuchen, um von einer wissenschaftstheoretisch nicht legitimierbaren monoparadigmatischen ‚Wahr-Falsch-Logik‘ wegzukommen. Dies bedeutet nicht, methodische Fehler innerhalb eines Paradigmas nicht klar zu benennen und zu kritisieren, heißt aber zugleich, dass die Vielfalt wissenschaftlicher Zugänge es erfordert, auch die eigene Einschätzung explizit als Deutungsangebot zu kommunizieren, das angenommen oder abgelehnt werden kann.“ (Heinrich, Streblov & Dempki, 2019, S. 49)

Die Beratungspraxis sowie die Interaktion der Berater*innen mit den (Post-)Doktorand*innen sollten auch im Hinblick auf epistemologische Ungerechtigkeiten reflektiert werden (siehe Kap. 4.3 und den Beitrag von El Kassar, S. 7–12 in diesem Heft). Dabei liegt es in der Verantwortung des Veranstalter*innen-Teams, Empfehlungen zur Beratung in Forschungswerkstätten zu geben und diese im Hinblick auf Diversitätssensibilität auszugestalten. Eine diversitätssensible Ausgestaltung der Forschungswerkstätten erfordert bereits entsprechende Überlegungen bei der Zusammenstellung der einzelnen Werkstätten mit Nachwuchswissenschaftler*innen und Berater*innen. Für das Veranstalter*innen-Team der Frühjahrstagung ergibt sich deshalb als zentrale diversitätssensible Konsequenz, bereits in der Planung darauf zu achten, dass die Frühjahrstagung als ein Instrument der Nachwuchsförderung und hier insbesondere die Forschungswerkstätten keine paradigmatischen Barrieren erzeugen, z.B. indem bestimmte Forschungszugänge zu wenig adressiert, gefördert, wertgeschätzt oder sogar ausgeschlossen werden. Dementsprechend erfordert eine diversitätssensible Clusterung der Forschungswerkstätten auch eine kritische Reflexion der dahinterstehenden Überlegungen und Annahmen. Zudem sollten die für die Clusterung herangezogenen Kriterien transparent(er) gemacht werden.

Eine diversitätssensible Ausgestaltung der Forschungswerkstätten bedeutet somit, dass eine Teilnahme barrierefrei in jeglicher Hinsicht möglich ist. Damit nicht etwa die disziplinäre Heterogenität zu einem Spannungsfeld führt, sind ein Bewusstsein für die verschiedenen Forschungslogiken und ein Bemühen um Verständigung und Übersetzungsleistung als diversitätssensible Beratungspraxis erforderlich.

5 Diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung

Das Projekt DiNa_Le fokussierte eine „Diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung“ in einem iterativen und partizipativen Prozess, mit dem Metaebenen-Ziel der Sensibilisierung für die Relevanz von Diversität in Bezug auf wissenschaftliche Qualifizierung von Wissenschaftler*innen (in Qualifikationsphasen), bei gleichzeitig hoher Relevanz von Diversität im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildung und -forschung. Hierzu wurde das zentrale Element der BiSEd-Nachwuchsförderung, die Bielefelder Frühjahrstagung, als exemplarische Veranstaltung herangezogen.

Um ein Bewusstsein für die Relevanz von Diversität im Forschungskontext zu schaffen, wurde ein inhaltlicher Fokus auf Diversität gelegt. Kennzeichnend waren zudem eine diversitäts- und barrieresensible Planung, Organisation und Durchführung der Tagung. Eine „Überbetonung“ im Sinne des Explizitmachens war dabei unvermeidlich, um „[d]ie Rahmenbedingungen für alle so mitzugestalten, dass eine hohe Zugänglichkeit erreicht [...] werden“ (FB2, 2022) konnte.

Mit dem Ziel, Diversitätssensibilität für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Lehrer*innenbildung analytisch zu fassen, d.h. definieren zu können, lag der Fokus in diesem projektbezogenen Beitrag auf dem „Herzstück“ der Bielefelder Frühjahrstagung, den Forschungswerkstätten. In den Forschungswerkstätten zeigte sich wiederholt, dass neben der Berücksichtigung

verschiedener Heterogenitätsdimensionen (Geschlecht, Beeinträchtigungen/Behinderungen, ethnischer und sozioökonomische Herkunft) sowohl bei der Auswahl an Nachwuchs als auch (gleichermaßen) während des Qualifikationsprozesses (Mentimeterbefragung, 2022)

zusätzliche Aspekte in punkto Diversitätssensibilität zu berücksichtigen sind:

- die Subjektivität der Forschenden,
- der Qualifikationsstatus und -fortschritt (Fremd- und Selbstzuordnung) (Goerigk et al., 2017),
- Unterschiede in der akademischen Ausbildung und unterschiedliche Studienabschlüsse,
- die disziplinäre Heterogenität (Goerigk et al., 2017),
- unterschiedliche wissenschaftlich-methodische Zugänge zur Bildungsforschung (Heinrich et al., 2017),
- unterschiedliche Zugänge zur Lehrer*innenbildung und Profession im Sinne einer paradigmatischen Vielfalt (Multiparadigmatik) (Heinrich, Wolfswinkler et al., 2019).

Diversitätssensibilität als Konstrukt bedeutet in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrer*innenbildung somit eine erweiterte Perspektive auf Vielfalt, nach der die Relevanz der Thematik im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildung und (Lehrer*innen-)Bildungsforschung und die zusätzlich wissenschaftlich relevanten Unterschiede der Akteur*innen zu berücksichtigen sind. Kennzeichnend für eine diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung ist das Wahrnehmen von und das Sich-Einlassen auf unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge, das Verstehen-Wollen trotz fachdivergenter Begrifflichkeiten für vergleichbare Phänomene oder unterschiedlicher Bedeutungen derselben Begriffe je nach Forschungsdisziplin.

Um den iterativen und partizipativen Prozess einer diversitätssensiblen Nachwuchsförderung hervorzuheben, werden abschließend Statements von Teilnehmer*innen, Veranstalter*innen, Referent*innen, Workshopgeber*innen und Berater*innen zu der Frage „*Diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung heißt für mich, ...*“ präsentiert:

[...] dass Diversität im Sinne von Repräsentation nicht ausreicht. Es bedarf vielmehr auch diversitätssensibler pädagogischer Methodiken. (Mentimeterbefragung, 2022)

[...] vielfältige Themen, Methoden und Darstellungsformen zu wählen, sich selbst und den jeweiligen Lehrkontext zu reflektieren und viel Möglichkeit zu Feedback/Verbesserung zu geben (so wie hier) (FB2, 2022).

[...] Personen miteinander ins Gespräch [zu] bringen und Differenzen wertschätzend [zu] thematisieren. (Mentimeterbefragung, 2022)

[...] Diversität in ihren Facetten wahrnehmen und sie als gleichberechtigte Unterschiede zu sehen und verhindern, dass sie zu Ungleichheit werden (FB2, 2022).

Für die Nachwuchsförderung der Bielefeld School of Education bedeuten die Erkenntnisse zu Diversität und Diversitätssensibilität der Bielefelder Frühjahrstagung 2022, stets einen analytischen Blick für Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Akteur*innen zu wahren und immer wieder Gelegenheiten für wechselseitiges (wissenschaftliches) Verstehen und wechselseitige (wissenschaftliche) Anerkennung (der Forschung) zu erzeugen.

Literatur und Internetquellen

- Allemann-Ghionda, C. (2017). Interkulturalität, Internationalität, Diversität: Was kann Lehrer_innenbildung anbieten? In C. Allemann-Ghionda, G. Kula & L. Mignon (Hrsg.), *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung* (S. 67–88). Peter Lang Edition. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07225-9>
- Bielefelder Frühjahrstagung. (2017). *Bielefelder Frühjahrstagung 04.04.2017–05.04.2017: Gegenstandsbezug und Forschungspraxis – Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Dialog*. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/nachwuchsforderung-bised/bielefelder-fruhjahrstagung/uberblick/Bielefelder-Fruhjahrstagung-2017_Call-for-Papers.pdf
- Bohnsack, R. (2006). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 40–44). Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:5199>
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23–62). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf062z.4>
- Dahmen, B. & Vollmer, L. (2018). Intersektionalität (über)fordert die Diversity-Praxis – zum Umgang mit dem Differenzdilemma. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 3 (1), 84–88. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v3i1.10>
- Dempki, C. & Hermann, S. (2021). *Diversitätssensible Nachwuchsförderung (DiNa) an der Universität Bielefeld – eine Handreichung*. BiSEd – Bielefeld School of Education. <https://doi.org/10.4119/unibi/2954552>
- Dempki, C., Lüken, M. & Wilde, M. (2023). „verschieden vielfältig“ – Relevanz von Diversität im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildungsforschung. Einführung in das Themenheft. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 1–6. <https://doi.org/10.11576/pflb-6201>
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (Hrsg.). (2021). *Relevanz von Geschlecht und Vielfältigkeit in der Forschung*. https://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/vielfaeltigkeitsdimensionen/index.html
- Diez, A., Klink, K. & Kokott, Y. (2015). Gendersensible Personalentwicklung in der Wissenschaft. *P-OE – Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 10 (4), 114–118.

- Dittmer, A. (2023). Vielfalt, Varianz und Prototypen. Diversität als Gegenstand eines wissenschaftspropädeutisch reflektierten und politischen Biologieunterrichts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 45–61. <https://doi.org/10.11576/pflb-6203>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- El Kassar, N. (2023). Epistemische Ungerechtigkeit in bildungswissenschaftlichen Kontexten. Einführende Überlegungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 7–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6084>
- Epple, A. (2021, 18. März). *Vielfalt gestalten: Universität Bielefeld erfolgreich im Diversity Audit*. https://www.uni-bielefeld.de/themen/diversitaet/diversitat-aktuelles/index.xml?__lang=de
- Exner, K. (2023). Behinderung als Kategorie – mögliche Wirkungen und Widersprüche in der inklusiven Pädagogik. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 13–28. <https://doi.org/10.11576/pflb-6202>
- FB1 (Fragebogen 1). (2022). *Bericht zur Evaluation der teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler*innen der Bielefelder Frühjahrstagung 2022*. Unveröff. Manuskript.
- FB2 (Fragebogen 2). (2022). *Bericht zur Evaluation der Veranstalter*innen, Referent*innen, Workshopgeber*innen und Berater*innen der Frühjahrstagung 2022*. Unveröff. Manuskript.
- Goerigk, P., Brandhorst, A. & Kölzer, C. (2017). „ich bin überhaupt nicht ganz am Anfang“. Positionierungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern und ihre heterogenen Bedarfe als Herausforderung für die Konzeption von Veranstaltungen. Erkenntnisse aus der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 155–194). Waxmann. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/nachwuchsforderung-bised/bielefelder-fruhjahrstagung/ueberblick/Heinrich-et-al.-2017_Forschungspraxen-der-Bildungsforschung.pdf
- Häcker, H.O. & Stapf, K.-H. (Hrsg.). (2004). *Dorsch – Psychologisches Wörterbuch* (14., überarb. u. erw. Aufl.). Huber.
- Heinrich, M. (2017). Promovieren zwischen Autonomieanspruch und Nachwuchsförderung? Professionstheoretische Antinomien aus soziologischer und pädagogischer Perspektive. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 195–221). Waxmann. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/nachwuchsforderung-bised/bielefelder-fruhjahrstagung/ueberblick/Heinrich-et-al.-2017_Forschungspraxen-der-Bildungsforschung.pdf
- Heinrich, M., Kölzer, C. & Streblov, L. (2017). Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Eine Einführung in den Band. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 7–12). Waxmann. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/nachwuchsforderung-bised/bielefelder-fruhjahrstagung/ueberblick/Heinrich-et-al.-2017_Forschungspraxen-der-Bildungsforschung.pdf
- Heinrich, M., Streblov, L. & Dempki, C. (2019). Klärung des Beratungsinteresses, Forschungspragmatik und plurale Relationierung des Forschungszugangs ohne Rela-

- tivierung. Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs in externen Forschungswerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 46–52. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1541>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2020, 14. Dezember). *Lehrkräftebildung auf einem guten Weg zur „Schule der Vielfalt“*. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikel/ansicht/lehrkraeftebildung-auf-einem-guten-weg-zur-schule-der-vielfalt.html>
- König, L. (2023). Differenzkategorien im Unterricht reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren ...? Eine fremdsprachendidaktische Annäherung an ein Paradox am Beispiel von Gender und Sexualität. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 29–44. <https://doi.org/10.11576/pflb-6085>
- Kruse, J. & Schmieder, C. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarb. u. erg. Aufl.). Beltz Juventa.
- Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2018). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren. Ein Hochschulbuch* (S. 17–31). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjx58.4>
- Massumi, M. (2019). Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 153–170). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_9
- Mentimeterbefragung. (2022). *Abfrage unter den Teilnehmenden der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 zu „Diversitätssensible Nachwuchsförderung heißt für mich: ...“*. Unveröff. Manuskript.
- Solga, H., Berger, P.A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, J. Powell & P.A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Campus Reader.

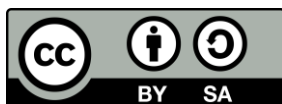
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Dempki, C. & Hermann, S. (2023). Diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung. Die Bielefelder Frühjahrstagung und ihr „Herzstück“ – die Forschungswerkstätten. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 62–78. <https://doi.org/10.11576/pflb-6204>

Online verfügbar: 03.02.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>