

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung

*Zeitschrift für Schul- und
Professionsentwicklung*

**„verschieden vielfältig“ –
Relevanz von Diversität im Kontext von
(Lehrer*innen-)Bildungsforschung**

**Hrsg. von Carolin Dempki,
Miriam Lüken & Matthias Wilde**

**Themenheft der Zeitschrift
PraxisForschungLehrer*innenBildung**

Jahrgang 5 | 2023, Heft 2

BieJournals
Open Access an der Universität Bielefeld

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 5 | Heft 2 | 2023

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk 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>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2023. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

Editorial

Carolin Dempki, Miriam Lüken & Matthias Wilde

„verschieden vielfältig“ – Relevanz von Diversität im Kontext von
(Lehrer*innen-)Bildungsforschung. Einführung in das Themenheft 1

Beiträge

Nadja El Kassar

Epistemische Ungerechtigkeit in bildungswissenschaftlichen Kontexten.
Einführende Überlegungen 7

Karsten Exner

Behinderung als Kategorie – mögliche Wirkungen und Widersprüche
in der inklusiven Pädagogik 13

Lotta König

Differenzkategorien im Unterricht reflektieren, ohne die Differenz
zu reproduzieren ...? Eine fremdsprachendidaktische Annäherung
an ein Paradox am Beispiel von Gender und Sexualität..... 29

Arne Dittmer

Vielfalt, Varianz und Prototypen. Diversität als Gegenstand eines
wissenschaftspropädeutisch reflektierten und politischen Biologieunterrichts 45

Carolin Dempki & Sabrina Hermann

Diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung.
Die Bielefelder Frühjahrstagung und ihr „Herzstück“ –
die Forschungswerkstätten 62

„verschieden vielfältig“ – Relevanz von Diversität im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildungsforschung

Einführung in das Themenheft

Carolin Dempki^{1, *}, Miriam Lüken² & Matthias Wilde³

¹ Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education

² Universität Bielefeld, Fakultät für Mathematik, Didaktik der Mathematik

³ Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik

* Kontakt: Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
carolin.dempki@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Vielfalt wahrnehmen, anerkennen und mit ihr umgehen zu können, erfordert gerade im Kontext von Lehrer*innenausbildung, Bildungsforschung und der Förderung des fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Nachwuchses Diversitätssensibilität von allen Beteiligten auf *verschiedenen* Ebenen. Das Themenheft „verschieden vielfältig – Relevanz von Diversität im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildungsforschung“ dokumentiert die Bielefelder Frühjahrstagung 2022, die sich als Nachwuchstagung umfänglich mit dem Phänomen Diversität aus der Perspektive der Lehrer*innenbildung und der Bildungsforschung beschäftigte. Dieses Editorial führt in das Themenheft ein, erläutert seine Entstehung und stellt die einzelnen Beiträge vor. Diese beschäftigen sich mit epistemischen Ungerechtigkeiten in bildungswissenschaftlichen Forschungskontexten, mit der Relevanz von Kategorien in der Bildungsforschung sowie mit dem Umgang mit und der Bedeutung von Diversität in den Fachdidaktiken Englisch und Biologie. Im abschließenden Beitrag wird schließlich entlang der Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung eine diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung entfaltet.

Schlagwörter: Bielefelder Frühjahrstagung; Diversitätssensibilität; Vielfalt; Intersektionalität; Bildungsforschung; Lehrerbildung; Nachwuchsförderung



1 Zum Hintergrund des Themenhefts

Das Themenheft „*verschieden vielfältig*“ – *Relevanz von Diversität im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildungsforschung* dokumentiert die Bielefelder Frühjahrstagung 2022. Diese veranstaltete die Bielefeld School of Education (BiSEd) zusammen mit den lehrer*innenbildenden Fakultäten vom 29. März 2022 bis zum 31. März 2022 bereits zum zehnten Mal, um den heterogenen wissenschaftlichen Nachwuchs der Lehrer*innenbildung diversitätssensibel zu fördern und zur inhaltlichen und methodischen Vernetzung von fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung beizutragen.

Die Ausrichtung dieser Nachwuchstagung übernahmen 2022: Frau Prof. Dr. Saskia Bender (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Beratung im Kontext schulischer Inklusion), Herr Prof. Dr. Oliver Böhm-Kasper (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Forschungsmethoden), Frau Dr. Carolin Dempki (Bielefeld School of Education, Didaktik der Sozialwissenschaften), Herr Prof. Dr. Bernd Gröben (Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Sport und Erziehung), Herr Prof. Dr. Martin Heinrich (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Leitung Oberstufen-Kolleg), Frau Prof. Dr. Miriam Lüken (Fakultät für Mathematik, Mathematikdidaktik), Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik), Frau Dr. Lilian Streblov (Bielefeld School of Education, Pädagogische Psychologie) und Herr Prof. Dr. Matthias Wilde (Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik).¹

Als Schlüsselveranstaltung des BiSEd-Projekts „Diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung“ (DiNa_Le)² widmete sich die Bielefelder Frühjahrstagung 2022 umfänglich dem Phänomen „Diversität“ aus der Perspektive der Lehrer*innenbildung und der Bildungsforschung. Mit dieser inhaltlichen Ausrichtung knüpfte die Frühjahrstagung an einen Bestandteil des Profils der Universität Bielefeld an, die Diversität als universitätsweite Querschnittsaufgabe begreift (vgl. Prorektorat für Internationales und Diversität der Universität Bielefeld, 2019) und folgende Definition zugrunde legt:

„Diversität“ bezeichnet die Vielfalt von Menschen hinsichtlich bestimmter Differenzkategorien, die sich häufig gegenseitig überlagern (Intersektionalität). Im Hochschulkontext sind besonders soziale und kulturelle Differenzkategorien von großer Bedeutung, dazu gehören Herkunft, Nationalität, Religion, Weltanschauung, Behinderung oder (chronische) Erkrankung, Alter und Geschlecht (bezogen auch auf geschlechtliche Identität und körperliche oder chromosomatische Varianten der Geschlechtsentwicklung etc.), sexuelle Orientierung, Elternschaft bzw. Familie.“ (Prorektorat für Internationales und Diversität der Universität Bielefeld, 2019)

2 Diversität und ihre Relevanz im Kontext von Lehrer*innenausbildung und Bildungsforschung

Vielfalt, Diversität, Heterogenität, ... – *verschieden* und *vielfältig* sind auch die Begrifflichkeiten, weshalb Massumi (2019, S. 154) von einer „begriffliche[n] Unschärfe“ spricht. Diversität und Heterogenität werden außerdem häufig synonym gebraucht, obwohl es sich bei Diversität um den international gebräuchlicheren Begriff handelt, der „begriffsgeschichtlich stärker mit *politischen Emanzipationsforderungen* [...] und] einer *institutionenkritischen Perspektive* verbunden“ (Emmerich & Moser, 2020, S. 76; Hervorh. i.O.) ist bzw. wird. Den Begriffen Heterogenität und Diversität gemeinsam ist, dass

¹ 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.

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.

sie auf „Differenzkonstruktionen“ verweisen und dazu dienen, „gruppenbezogene oder individuelle Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zu bezeichnen, von denen angenommen wird, dass sie als Lernvoraussetzungen strukturierend Einfluss auf den individuellen oder kollektiven Lern- und Entwicklungsprozess nehmen“ (Emmerich & Moser, 2020, S. 76). Diese Diversitätsaspekte sind sozial konstruiert und werden in Interaktionssituationen – z.B. in eine Diskussion im Seminar oder in die Vorstellung eines Projektes etc. – eingebracht; sie „können in subjektiver Wahrnehmung und je nach gesellschaftlicher Ordnung mehr oder weniger bedeutsam wirken“ (Linde & Auferkorte-Michaelis, 2018, S. 18) und ungleichheitsrelevant werden. Dabei überlagern sich Differenzkategorien und können sich in ihrer Wirkung verstärken (vgl. Degele & Winker, 2007, S. 1). Für Massumi (2019, S. 156f.) ist die Frage nach Diversität deshalb „immer an die soziale Konstruktion von Normalität und Abweichung gekoppelt und nicht per se existent, sondern wird in sozialen Kommunikationszusammenhängen und institutionellen Verfahren hergestellt“. Entsprechend zeigt sich Diversitätssensibilität darin, dass man kritisch-reflektiert und unter intersektionaler Perspektive mit Differenzkategorien umgeht.

„Grundlegend für die Förderung von Diversitätssensibilität in institutionellen Kontexten ist es somit, die Konstruktionsbedingungen von ‚Norm‘ und ‚Differenz‘, die in sozialen Interaktionen und institutionellen Strukturen (re-)produziert werden, zu analysieren und jedwede Form von Diskriminierung abzubauen“ (Massumi, 2019, S. 157).

Insbesondere in der Lehrer*innenausbildung sowie in der fachdidaktischen und in der bildungswissenschaftlichen Forschung spielen Vielfalt und damit einhergehend Intersektionalität und Ungleichheit eine große Rolle:

- (1) Diversitätssensible Professionalisierung der heterogenen Lehramtsstudierenden-
denschaft für die Vielfalt der Schüler*innenschaft (vgl. Massumi, 2019, S. 153)

Diversität ist Ausbildungsinhalt dahingehend, dass angehende Lehrkräfte auf die Heterogenität in der Schule bzw. auf die Diversität von Schüler*innen vorbereitet werden und sich etwa mit inklusiven Lernsettings beschäftigen, um der Lerner*innenheterogenität besser gerecht werden zu können (vgl. KMK, 2020; Massumi, 2019, S. 160). Konfrontiert werden sie hierbei gleichzeitig mit unterschiedlichen Paradigmen (vgl. Heinrich et al., 2019, S. 245).

Relevant bleibt zudem die Heterogenität der Lehramtsstudierenden selbst – Allemann-Ghionda (2017, S. 71) spricht hierauf bezogen von „erhöht[er] Komplexität von Diversität“ –, die reflektiert eingeholt werden muss, weil sie als „[s]ichtbare und unsichtbare Merkmale von Verschiedenheit [...]“ (Linde & Auferkorte-Michaelis, 2018, S. 18) ins Studium eingebracht wird:

„Das Gestalten von Lehrer_innenbildung im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit unter Bedingungen ausgeprägter soziokultureller Heterogenität und Internationalität arbeiten werden, erfolgt an zahlreichen Hochschulen heute mit Studierenden, die selbst schon eine komplexe Diversität – nach Steven Vertovec eine ‚Superdiversität‘ – verkörpern und sichtbar sowie kommunikativ erfahrbar machen“ (Allemann-Ghionda, 2017, S. 69).

- (2) Vielfältigkeit in der (Lehrer*innen-)Bildungsforschung (vgl. DFG, 2021)

Diversität spielt in der (Lehrer*innen-)Bildungsforschung ständig und auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Die fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung greift z.B. unter Inklusionsgesichtspunkten Aspekte von Vielfalt auf. Auch ein Analysefokus in der Auswertung von empirischen Daten auf ein bestimmtes Differenzmerkmal, wie z.B. Geschlecht, berührt die Thematik und bedarf einer entsprechenden Reflektiertheit

der Forschenden. Überhaupt sollte, nach Maßgabe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), die Reflexion von Vielfältigkeit Bestandteil der Vorbereitung eines jeden Forschungsprojekts sein (vgl. DFG, 2021).

„Eine angemessene Berücksichtigung von Geschlechter- und Vielfältigkeitsdimensionen in der Entwicklung von Forschungsfragen, der Hypothesen- und Theoriebildung trägt entsprechend dazu bei, dass Forschungsergebnisse an wissenschaftlicher Qualität gewinnen“ (Stellungnahme des Senats der DFG, 2020, S. 2).

Es gilt dabei auch die Vielfältigkeit der forschenden Person zu beachten, die Auswirkungen auf die Forschung haben kann (vgl. DFG, 2021).

In ihren unterschiedlichen Formaten – Workshops, Forschungswerkstätten und Vorträgen – hat sich die Bielefelder Frühjahrstagung dieser Relevanz von Diversität im Kontext von Lehrer*innenbildung sowie von schul- und unterrichtsbezogener, bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung angenommen. Das vorliegende Themenheft dokumentiert diese *vielfältige* Annäherung an *Vielfalt*.

3 Zu den Beiträgen des Themenheftes

Das Themenheft umfasst Beiträge von Bielefelder Wissenschaftler*innen sowie von geladenen Expert*innen, die diese Tagung in Form von Vorträgen, Workshops und Forschungswerkstätten unterstützt haben.

Den Einstieg in das Themenheft macht der Beitrag „Epistemische Ungerechtigkeit in bildungswissenschaftlichen Kontexten“ von *Nadja El Kassar* (S. 7–12 in diesem Heft), der Phänomene beschreibt, bei denen Diversität in ungerechten Gesellschaften zu epistemischen Defiziten und epistemischer Benachteiligung von Personen führt. An bildungswissenschaftlich relevanten Beispielen illustriert die Autorin den mit dem Konzept der „epistemischen Ungerechtigkeiten“ erfassten ungleichen Zugang zu Wissen, Wissensproduktion, Wissenserwerb, Wissensverteilung etc. Dadurch werden testimoniale und hermeneutische Ungerechtigkeiten in Schule, Unterricht, Lehrkräfteausbildung und Nachwuchsförderung reflektierbar.

Karsten Exner befasst sich in seinem Beitrag „Behinderung als Kategorie – mögliche Wirkungen und Widersprüche in der inklusiven Pädagogik“ (S. 13–28 in diesem Heft) mit der Wirkung von Kategorienbildung in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften auf die Forschung. Er tut dies unter dem speziellen Blickwinkel der inklusiven Pädagogik zum Thema „Behinderung“. *Karsten Exner* verfolgt die Frage, in welcher Art und Weise der Prozess der Kategorisierung die Richtung der Forschung und damit teilweise auch ihre Ergebnisse vorwegzunehmen vermag. Er weist auf das Phänomen von „Kategorisierungsfallen“ hin, die er als verantwortlich für die Verhinderung der Inklusion von Menschen mit Behinderung identifiziert.

Fremdsprachendidaktisch und am Beispiel von Gender und Sexualität nähert sich *Lotta König* in ihrem Beitrag (S. 29–44 in diesem Heft) dem Paradox an, Differenzkategorien im Unterricht zu reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren. Leitende Frage des Artikels ist, wie im Fremdsprachenunterricht Vielfalt sichtbar gemacht und gleichzeitig der Wirkmächtigkeit von binären Kategorien und den damit verbundenen sozialen Ungleichheiten Rechnung getragen werden kann. Beantwortet wird diese Frage exemplarisch für die Kategorien Gender und Sexualität mithilfe unterschiedlicher theoretischer Grundlagen, im Sinne eines bewusst genutzten methodischen Eklektizismus. Die abgeleiteten Implikationen für die Text- und Gegenstandsauswahl und Methodenvariation im Fremdsprachenunterricht illustriert die Autorin an konkreten Unterrichtsbeispielen.

In seinem Beitrag „Vielfalt, Varianz und Prototypen“ (S. 45–61 in diesem Heft) befasst sich *Arne Dittmer* ausgehend von Diversität als Merkmal biologischer Phänomene

mit fächerübergreifenden Bildungsinhalten des Themas Diversität im Biologieunterricht. Dabei weist er naturwissenschaftlicher Bildung die Funktion eines zentralen Orientierungswissens zur Einordnung aktueller Schlüsselthemen zu und setzt sich kritisch mit der Auffassung einer *vermeintlichen* Wertfreiheit der Naturwissenschaften auseinander. Arne Dittmer weitet seinen Diskurs auf fächerübergreifende Bildungsaufgaben im Biologieunterricht aus, nämlich Sexualbildung und die Diversität biologischer Sexualität sowie Antirassismus; er thematisiert den naturalistischen Fehlschluss („Sein-Sollen-Fehlschluss“), setzt sich mit der Fachdidaktik als kritisch-reflexiver Kulturwissenschaft auseinander und beleuchtet kritisch die Operationalisierung von Diversitätskompetenz. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für Nachdenklichkeit, für eine empathische Diskussionskultur und für Offenheit, „denn Diversität ist ein Zugang zur Welt.“ (Dittmer, 2023, S. 57)

Der abschließende Beitrag des Themenheftes von *Carolin Dempki* und *Sabrina Hermann* (S. 62–78 in diesem Heft), der an das DiNa_Le Projekt anknüpft, entfaltet entlang der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 eine diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung. Mit Fokus auf dem „Herzstück“ der Frühjahrstagung, den Forschungswerkstätten, arbeiten die Autorinnen heraus, dass – ergänzend zu den oben genannten Differenzkategorien im Rahmen einer diversitätssensiblen Förderung des heterogenen wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrer*innenbildung – die disziplinäre Heterogenität, die paradigmatische Vielfalt und die unterschiedlichen forschungsmethodischen Zugänge berücksichtigt werden müssen. Hieraus werden Empfehlungen für eine diversitätssensible Ausgestaltung von Forschungswerkstätten als zentralem Element der Förderung des fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Nachwuchses abgeleitet.

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>
- Degele, N. & Winker, G. (2007, Juli). *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. <https://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/degele/dokumente-publikationen/intersektionalitaet-mehrebenen.pdf>
- 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>
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft). (2020, 23. April). *Geschlecht und Vielfältigkeit. Bedeutung für Forschungsvorhaben*. Stellungnahme des Senats der DFG. https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/vielfaeltigkeitsdimensionen/stellungnahme.pdf
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft). (2021). *Relevanz von Geschlecht und Vielfältigkeit in der Forschung*. https://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/vielfaeltigkeitsdimensionen/index.html
- 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>
- 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>

- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>
- 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>
- 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). (2020, 14. Dezember). *Lehrkräftebildung auf einem guten Weg zur „Schule der Vielfalt“*. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/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>
- 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). Barbara 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
- Prorektorat für Internationales und Diversität der Universität Bielefeld. (2019). *Diversity Policy, Teil I: Leitbild Diversität*. Universität Bielefeld. [https://www.uni-bielefeld.de/themen/diversitaet/diversity-policy/Diversity-policy-\(002\).pdf](https://www.uni-bielefeld.de/themen/diversitaet/diversity-policy/Diversity-policy-(002).pdf)

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Dempki, C., Lüken, M. & Wilde, M. (2023). „verschieden vielfältig“ – Relevanz von Diversität im Kontext von (Lehrer*innen-)Bildungsforschung. Einführung in das Themenheft. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 5 (2), 1–6. <https://doi.org/10.11576/pflb-6201>

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>

Epistemische Ungerechtigkeit in bildungswissenschaftlichen Kontexten

Einführende Überlegungen

Nadja El Kassar^{1,*}

¹ Freie Universität Berlin

* Kontakt: FU Berlin,

Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften,

Institut für Philosophie,

Habelschwerdter Allee 30, 14195 Berlin

nadja.el.kassar@fu-berlin.de

Zusammenfassung: In der Erkenntnistheorie ist der Begriff der epistemischen Ungerechtigkeit ein recht neuer Begriff für Phänomene, bei denen Diversität in ungerechten Gesellschaften zu epistemischen Defiziten und epistemischer Benachteiligung von Personen führt. Mit dem Begriff „epistemische Ungerechtigkeiten“ werden dann Zusammenhänge erfasst, in denen nicht alle Personen den gleichen Zugang zu Wissen, Wissensproduktion, Wissenserwerb, Wissensverteilung etc. haben. In diesem Beitrag wende ich die Konzeption epistemischer Ungerechtigkeit auf bildungswissenschaftliche Kontexte an und zeige damit, dass diese Konzeption auch außerhalb der traditionellen philosophischen Debatten theoretisch und gesellschaftlich relevante Einsichten produziert. Dieser Beitrag lädt dazu ein, diese Verbindungen in bildungswissenschaftlichen Kontexten weiter zu reflektieren und für die Bildungswissenschaften produktiv zu machen.

Schlagwörter: epistemische Ungerechtigkeit; testimoniale Ungerechtigkeit; hermeneutische Ungerechtigkeit; Diversität; Wissensproduktion



1 Einleitung

In der Erkenntnistheorie ist der Begriff der epistemischen Ungerechtigkeit ein recht neuer Begriff für das Cluster von Phänomenen, bei denen Diversität in ungerechten Gesellschaften zu epistemischen Defiziten und epistemischer Benachteiligung von Personen führt. Der spezifische Fokus von epistemischen Ungerechtigkeiten liegt – wie der Name schon vermuten lässt – auf epistemischen Zusammenhängen. Epistemisch sind diese Zusammenhänge unter anderem, weil in ihnen Wissen und Überzeugungen generiert, erhalten und weitergegeben werden (sollen). Mit dem Begriff „epistemische Ungerechtigkeiten“ werden dann Zusammenhänge erfasst, in denen nicht alle Personen den gleichen Zugang zu Wissen, Wissensproduktion, Wissenserwerb, Wissensverteilung etc. haben. Neben Wissen können auch andere epistemische Güter betroffen sein, wie etwa Begriffe, Theorien und Verstehen.

In diesem Artikel fokussiere ich mich auf die Konsequenzen von epistemischer Ungerechtigkeit für Diversität in Gruppen und konzentriere mich dabei insbesondere auf bildungswissenschaftliche Kontexte. Diversität in Gruppen oder gar Gesellschaften ist nicht nur eine Tür zu epistemischer Vielfalt, sondern auch zu epistemischer Produktivität. Verschiedene Perspektiven führen zu mehr und neuen Einsichten (z.B. Surowiecki, 2004). Aber solche Diversität kommt immer auch mit einer realen Gefahr daher, wenn nämlich die fraglichen Gruppen hierarchisch und ungerecht strukturiert sind. Denn dann führt die Diversität zu epistemischen Defiziten, etwa Ignoranz oder mangelhafter Erkenntnis. Wodurch und wie diese Defizite entstehen, lässt sich mit Hilfe des Begriffs der epistemischen Ungerechtigkeit genauer erklären.

In diesem Beitrag wende ich die Konzeption epistemischer Ungerechtigkeit auf bildungswissenschaftliche Kontexte an und zeige damit, dass diese Konzeption auch außerhalb der traditionellen philosophischen Debatten theoretisch und gesellschaftlich relevante Einsichten produziert. Dieser Beitrag lädt dazu ein, diese Verbindungen in bildungswissenschaftlichen Kontexten weiter zu reflektieren und für die Bildungswissenschaften produktiv zu machen. Dazu werde ich zunächst zwei einschlägige Arten von epistemischer Ungerechtigkeit nach Miranda Fricker (2007), Kristie Dotson (2011), Gaile Pohlhaus (2012) und José Medina (2013) vorstellen: *testimoniale Ungerechtigkeit* und *hermeneutische Ungerechtigkeit*. Diese Typen von epistemischer Ungerechtigkeit wende ich dann beispielhaft auf bildungswissenschaftliche Forschung und bildungswissenschaftliche Kontexte an.

2 Epistemische Ungerechtigkeit

Viele philosophische Diskussionen zu epistemischen Ungerechtigkeiten überarbeiten und ergänzen derzeit Listen von Arten epistemischer Ungerechtigkeiten (Pohlhaus, 2017). Dabei bleiben aber zwei Arten von epistemischen Ungerechtigkeiten zentral: testimoniale und hermeneutische Ungerechtigkeit. Im Fall von testimonialer Ungerechtigkeit wird der Beitrag einer marginalisierten sprechenden Person von dominanten Hörenden als unglaubwürdig behandelt, weil die Hörenden Vorurteile gegenüber dem*der Sprechenden haben. Eine Person wird als unglaubwürdig behandelt, wenn ihre Aussagen nicht als Wissen anerkannt oder nicht als relevanter Gesprächsbeitrag gehört werden. Der Mechanismus hinter dieser Ungerechtigkeit hat zwei Facetten: Die sprechende Person erfährt ein Glaubwürdigkeitsdefizit aufgrund von Vorurteilen bezüglich ihres Geschlechts, ihrer *race*, Ethnizität oder Klasse. Besonders betroffen sind dabei marginalisierte Gruppen, die sich in den genannten Eigenschaften von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Weil die sprechende Person eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit hat, wird ihrer Aussage weniger geglaubt. Hierbei können sowohl unbewusste Bias als auch

bewusste Vorurteile ursächlich sein. Umgekehrt erfährt ein Mitglied der Mehrheitsgesellschaft einen Glaubwürdigkeitsüberschuss, indem dieser Person mehr geglaubt wird, als epistemisch gerechtfertigt ist (Medina, 2013).

Hermeneutische Ungerechtigkeit bezeichnet Mängel im Vokabular und in den Begriffen, die eine Gesellschaft verwendet. Es geht um Lücken im Vokabular, die dazu führen, dass Erfahrungen von Minderheiten nicht sprachlich abgebildet werden. Durch dieses begrenzende Vokabular werden zudem auch dominante Ausdrucksformen privilegiert, so dass die Beiträge von marginalisierten Personen nicht verstanden werden. Im Gegensatz zur testimonialen Ungerechtigkeit liegt der Mangel hier grundlegender im *Verstehen* eines Beitrags und nicht nur beim *Annehmen* des Beitrags. Der dominanten Gruppe fehlen die begrifflichen Ressourcen, um das Zeugnis überhaupt zu verstehen. Catala (2015) verwendet Lawrence Kohlbergs Studien zur moralischen Entwicklung von Jungen und Mädchen, um das Phänomen zu beschreiben. Kohlbergs Studie soll zeigen, dass Jungen moralisch reifer sind als Mädchen in demselben Alter. Dabei notierte Kohlbergs Studie logisches, abstraktes Denken als moralische Reife und konnte damit die Antworten der Mädchen, die eher empathisch und kontextuell argumentierten, nicht als moralisch reif erfassen. Die Kategorien machten die moralische Reife der Mädchen unsichtbar (vgl. auch Gilligan, 1982).¹

Im Ergebnis führen hermeneutische und testimoniale Ungerechtigkeit zu Defiziten auf der individuellen und der kollektiven Ebene. Für Individuen, die systematisch hermeneutische und testimoniale Ungerechtigkeit erfahren, kann diese Ungerechtigkeit dazu führen, dass sie an sich selbst zweifeln und ihren Fähigkeiten nicht vertrauen und diese dann auch nicht dem Potenzial entsprechend entwickeln. Sie werden zudem auch daran gehindert, zu Wissensbildung und Wissensweitergabe beizutragen, und somit aus gesellschaftlichen Diskursen ausgeschlossen. Dotson weist darauf hin, dass Personen, die epistemische Ungerechtigkeit erfahren, als Reaktion auch selbst entscheiden können zu schweigen, weil sie wissen, dass ihr Beitrag nicht aufgenommen werden wird (*testimonial smothering*; Dotson, 2011).

Für ausschließende Gesellschaften sind die Auswirkungen ebenso signifikant, denn das Wissen, die Begriffe, das Verständnis der Gesellschaften ist beschränkt und limitiert, da es nur dominante Perspektiven mit aufnimmt. Und dadurch ist der Erkenntnisgewinn dieser Gesellschaften beschränkt. Pohlhaus nennt die Ignoranz der Mehrheit, die hermeneutische und testimoniale Ungerechtigkeit ausübt, „bewusste hermeneutische Ignoranz“ (Pohlhaus, 2012); denn sie selbst erhalten durch die Ausübung der epistemischen Ungerechtigkeit ihre eigenen blinden Flecken und Ignoranz bei Sachverhalten, mit denen sie sich nicht auskennen (Pohlhaus, 2012). Diese Art der Unwissenheit ist eine aktive Ignoranz, weil die Personen ihre Unwissenheit selbst erhalten, bspw. durch den Ausschluss von anderslautenden Beiträgen.

3 Orte epistemischer Ungerechtigkeit in Bildungskontexten und bildungswissenschaftlicher Forschung

Ich werde im Folgenden keine konkreten Mängel bzw. epistemischen Ungerechtigkeiten in Bildungskontexten oder bildungswissenschaftlicher Forschung beschreiben. Vielmehr deute ich auf Zusammenhänge, an denen sich diese Ungerechtigkeiten aufgrund aktueller Gegebenheiten sehr sicher vorfinden werden. Dieser Beitrag lädt Bildungswissenschaftler*innen dazu ein, diese Orte auf epistemische Ungerechtigkeiten hin zu untersuchen, um sie erkennen und Versuche zu unternehmen, sie auch überwinden zu können.

¹ Der Mangel im Vokabular kann auch dazu führen, dass Minderheiten ihre Erfahrungen nicht erfassen oder ausdrücken können. Aber Dotson (2011) u.a. betonen, dass die Mängel im Vokabular der Mehrheit nicht automatisch zu den gleichen Mängeln bei den Minderheiten führen. Deren Vokabular ist dann vielleicht nur für diese Minderheiten selbst zugänglich.

In bildungswissenschaftlichen Kontexten zeigt sich testimoniale Ungerechtigkeit, wenn Lernende nicht angemessene Glaubwürdigkeit erfahren, indem ihre Beiträge zur Wissensproduktion und zu epistemischen Projekten nicht aufgenommen werden, wenn etwa ihre Beiträge zu Ausschlusserfahrungen nicht abgefragt oder nicht aufgenommen werden. Vielfach fällt hier die testimoniale Ungerechtigkeit mit hermeneutischer Ungerechtigkeit zusammen, denn die Lernenden erfahren Glaubwürdigkeitsdefizite auch dadurch, dass nur spezifische Ausdrucksformen anerkannt werden, beispielsweise nur ein bildungssprachlich formulierter Beitrag. Die aus dominanter Perspektive bestimmten Ausdrucksformen sind Teil der Lehr- und Lerninhalte, bei deren Ausgestaltung es auch zu epistemischen Ungerechtigkeiten kommen kann, etwa wenn Inhalte primär aus der sozial privilegierten Perspektive bestimmt werden (Beispiel: Französischlernen anhand eines Crêpes-Rezepts, das die Lernenden dann zu Hause nachbacken sollen, in Deniz Ohdes Roman *Streulicht* (2020)). Von diesen eingeschränkten Perspektiven können natürlich auch die verwendeten Methoden betroffen sein. In diesen Fällen kann die epistemische Ungerechtigkeit auch zu Phänomenen wie dem *testimonial smothering* führen, bei dem marginalisierte Personen entscheiden zu schweigen, weil sie aufgrund von Erfahrungen wissen, dass ihr Beitrag in dem relevanten Kontext nicht aufgenommen werden wird. Durch diese Selbstzensur kann auch Forschung verzerrt werden, da die Personen möglicherweise relevante Antworten nicht geben.

In der bildungswissenschaftlichen Forschung gibt es weitere Orte, an denen epistemische Ungerechtigkeiten ausgeübt werden. Die Forschungsgemeinschaft und die Forschenden sind oft noch kaum divers; die Wege marginalisierter Personen in die Forschung sind durch testimoniale und hermeneutische Ungerechtigkeit (und weitere Arten epistemischer Ungerechtigkeiten) erschwert. Vielleicht kennen sie die von Hierarchien und Ausschlussmechanismen durchzogenen Strukturen der Akademie nicht und besitzen so nicht die (begrifflichen) Werkzeuge, um ihre eigenen Erfahrungen in der Akademie zu verstehen. Dass etwa das Urteil „major revisions“ für einen eingereichten Aufsatz ein sehr großer Erfolg ist, weil Aufsätze grundsätzlich eher direkt abgelehnt werden, ist nur mit dem entsprechenden Hintergrundwissen bekannt. Eine weitere Form der hermeneutischen Ungerechtigkeit besteht, wenn die Beiträge marginalisierter Personen systematisch durch Vorurteile verzerrt werden und dadurch nicht von der privilegierten Mehrheit anerkannt oder als Beitrag zur Wissensproduktion aufgenommen werden. Diese Formen epistemischer Ungerechtigkeit betreffen natürlich nicht nur die bildungswissenschaftliche Forschung, sondern akademische Forschung im Allgemeinen.

In der bildungswissenschaftlichen Forschung selbst kann durch die Auswahl von Methoden und Fragestellungen hermeneutische und testimoniale Ungerechtigkeit ausgeübt werden. Hermeneutisch ist die epistemische Ungerechtigkeit beispielsweise, wenn nur dominante, privilegierte Narrative die Fragestellung informieren. Dies kann auch bewusste hermeneutische Ignoranz beinhalten, wenn die Forschenden die marginalisierte Perspektive gar nicht miteinbeziehen wollen und dies etwa durch die Formulierung der Fragestellung und Auswahl der Methoden auch konsolidieren. Testimonial ist die epistemische Ungerechtigkeit, wenn marginalisierte Perspektiven nicht als relevant für die Fragestellung oder die Methodenauswahl anerkannt werden.

In der Durchführung von Studien kann im Umgang mit Forschungsteilnehmenden, die Mitglied marginalisierter, nicht privilegierter Gruppen sind, epistemische Ungerechtigkeit ausgeübt werden, wenn sie etwa durch die verwendeten Begriffe ausgeschlossen werden oder ihre Erfahrungen nicht in die Schemata passen, weil in der Konzeption der Studie kein (theoretischer) Raum für ihre Erfahrungen geschaffen wurde.

Schließlich kann auch durch die beschränkte Zugänglichkeit der Forschungsergebnisse epistemische Ungerechtigkeit fortgeschrieben werden. Artikel, die nur an ein wissenschaftliches Publikum adressiert sind, Artikel, die auf Englisch verfasst sind und nicht in der Sprache des Gebiets, in dem die Forschung betrieben wurde, Artikel, die

hinter teuren Paywalls verschlossen sind – all diese Elemente ermöglichen und erhalten epistemische Ungerechtigkeiten in bildungswissenschaftlichen Kontexten.

Kurz gesagt: Bildungswissenschaftliche Forschung, in der Wissen in einem geschlossenen Kreislauf produziert und weitergegeben wird (vgl. Quantz & Buell, 2019), ist höchst anfällig für epistemische Ungerechtigkeiten.

4 Abschluss und Ausblick

Auf Grundlage dieser knappen und tentativen Analyse möchte ich abschließend auf einige Entwicklungsrichtungen hindeuten, die mir für den Umgang mit Diversität signifikant erscheinen. Hierarchische, ausschließende Konstellationen müssen in Frage gestellt werden. Kommunikation müssen die Schranken genommen werden, so dass ein Austausch zwischen allen Beteiligten möglich ist. Regeln und Gepflogenheiten in der Kommunikation, Forschung und Akademie müssen explizit gemacht werden, damit eine Beteiligung aller möglich wird. Narrative und Begriffe müssen hinterfragt werden. Diese Aufgaben sind nicht allein zu bewältigen und sollten auch nicht nur bei Mitgliedern marginalisierter Gruppen abgeladen werden (Berenstain, 2016). Es ist ein Projekt aller Mitglieder einer Gemeinschaft, sei es eine Forschungsgemeinschaft oder die Gesellschaft insgesamt, denn der gerechte epistemische Diskurs ist ein Wert an sich und zudem auch noch instrumentell wertvoll, da er zu mehr Wissen und Verstehen über die geteilte Welt führt.²

Literatur und Internetquellen

- Berenstain, N. (2016). Epistemic Exploitation. *Ergo. An Open Access Journal of Philosophy*, 3 (22). <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0003.022>
- Catala, A. (2015). Democracy, Trust, and Epistemic Justice. *The Monist*, 98 (4), 424–440. <https://doi.org/10.1093/monist/onv022>
- Dotson, K. (2011). Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing. *Hypatia*, 26 (2), 236–257. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01177.x>
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929023.001.0001>
- Ohde, D. (2020). *Streulicht*. Suhrkamp.
- Pohlhaus Jr., G. (2012). Relational Knowing and Epistemic Injustice: Toward a Theory of Willful Hermeneutical Ignorance. *Hypatia*, 27 (4), 715–735. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01222.x>
- Pohlhaus Jr., G. (2017). Varieties of Epistemic Injustice. In I.J. Kidd, G. Pohlhaus Jr. & J. Medina (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (S. 13–26). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Quantz, M. & Buell, J.Y. (2019). Disrupting Epistemic Injustice in Education Research through Digital Platforms and Public Scholarship. *Critical Questions in Education*, 10 (2), 120–134.
- Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies, and Nations*. Doubleday & Co.

² Ich danke den Teilnehmenden des Workshops „Epistemische Ungerechtigkeiten in bildungswissenschaftlichen Kontexten“ bei der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 für ihre Einblicke und Überlegungen.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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>

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>

Behinderung als Kategorie – mögliche Wirkungen und Widersprüche in der inklusiven Pädagogik

Karsten Exner^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
karsten.exner@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Wirkung die Bildung von Kategorien in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften auf die Forschung und die Sicht der sogenannten inklusiven Pädagogik zum Thema „Behinderung“ entfaltet. Im Mittelpunkt dieser Erörterung steht die Frage, ob und in welcher Art und Weise der Prozess der Kategorisierung die Richtung der Forschung und gegebenenfalls auch ihre Ergebnisse zu antizipieren vermag. Besondere Beachtung erfährt dabei das Phänomen sogenannter „Kategorisierungsfallen“, die letztlich in prominenter, kontraproduktiver Funktion für die Verhinderung der Erreichung des deklarierten Ziels der Wissenschaftsdisziplin – Inklusion „Behinderter“ – als mitverantwortlich identifiziert werden können. Der Beitrag vollzieht anhand der Klärung grundlegender Funktionen von Kategorien den Prozess und die Wirkung der Übernahme des Behinderungsbegriffs in die (Bildungs-)Wissenschaft nach. Er zeigt die Widersprüche im Rahmen von Diskursen der inklusiven Pädagogik auf, die sich als Folge der wissenschaftlichen Basierung auf problematischen Kategorien ergeben, und skizziert eine Perspektive, aus der mögliche Konsequenzen abgeleitet werden können.

Schlagerwörter: Behinderung; Kategorie; Bildungswissenschaft; Erziehungswissenschaft; inklusive Pädagogik; Kategorisierung; Wissenschaft



1 Funktionen von Kategorien

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird mit Waldmann folgendes Begriffsverständnis von Kategorie zugrunde gelegt:

„Wir fassen diejenigen Objekte oder Ereignisse zu einer Kategorie zusammen, die sich ähnlich sind. Dieses Verfahren erzeugt Klassen, bei denen die Ähnlichkeit innerhalb der Kategoriengrenzen maximiert und die Ähnlichkeit zwischen Kategorien minimiert wird“ (Waldmann, 2017, S. 359; Hervorh. i.O. weggelassen).

Dabei ist zu berücksichtigen, „dass Kategorien Produkte der Interaktion von Strukturen in der Welt und informationsverarbeitenden Systemen sind“ (Waldmann, 2017, S. 359).

Das Bilden von Kategorien ist ein grundlegendes Prinzip menschlichen Wahrnehmens, Denkens, Beurteilens, Handelns. Dabei zeigt sich, „dass Kategorien eine unabdingbare kognitive Funktion haben, ohne die Informationsverarbeitung unmöglich wäre“ (Waldmann, 2017, S. 358). Das Bilden von Kategorien ist der unerlässliche Versuch des Verstehens der ungeordnet und chaotisch erscheinenden Welt in allen ihren Bezügen mitsamt der eigenen Person – bis über die Grenzen des Universums hinaus. Ohne Kategorienbildung würde der Mensch buchstäblich im *Chaos der Welt* untergehen – ein strukturierter und planvoller Umgang mit der materiellen und sozialen Umwelt wäre nicht möglich.

„Wir benutzen Kategorien, um Gruppen von Objekten oder Ereignissen wie Hunde, Vögel, Junggesellen, Autos, Computer, Geburtstage oder Kriege aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten zusammenzufassen, Kategorien können konkrete Objekte wie etwa Pflanzen bezeichnen, sie können sich aber auch auf abstrakte Gebilde wie Demokratie beziehen“ (Waldmann, 2017, S. 358; Hervorh. i.O. weggelassen).

Dabei ist für die Kategorisierung zunächst nicht relevant, wie die Beschaffenheit von Objekten, Ereignissen oder Handlungen, die geordnet werden sollen, tatsächlich ist. Vielmehr zeigt sich, dass sie sich im Zusammenhang mit der individuell ausgeprägten Charakteristik der Wahrnehmung des Betrachters bzw. der Betrachterin in dessen bzw. deren Kopf als Konstruktion vollzieht. Das heißt: Alles, was anhand entsprechend ausgewählter Merkmale einer Kategorie zugeordnet wird, kann auch anders wahrgenommen und kategorisiert werden. Damit geht gleichzeitig einher, dass im Falle einer Kategorienbildung – welcher Art auch immer – zwangsläufig über das Prinzip Ausschluss (vgl. Muckel, 2011, S. 333) mindestens eine weitere Kategorie – nämlich die des nicht Dazugehörenden (vgl. Hetzel, 2012, S. 22) – festgelegt wird, denn „ein Objekt, das identifiziert werden soll, muß von anderen Objekten diskriminiert werden“ (Heydemann, 1998, S. 15).

Damit Kategorien für die Allgemeinheit oder für Spezialist*innen in der Auseinandersetzung – z.B. über die Abgrenzung einer Kategorie und deren Relevanz hinsichtlich eines zu lösenden sozialen Problems – handhabbar werden, bedarf es der Sprache. Im Rahmen von Sprache werden Kategorien durch entsprechende Begriffe zusammengefasst und kommunizierbar. Waldmann stellt in diesem Zusammenhang fest:

„Sprache erlaubt es uns, unser über gemeinsame Kategorien repräsentiertes Wissen zu kommunizieren. Sprache ermöglicht es aber auch, vorhandenes kategoriales Wissen durch indirektes Lernen zu modifizieren“ (Waldmann, 2017, S. 359; vgl. den Beitrag von El-Kassar, S. 7–12 in diesem Heft).

In diesem Sinne macht auch Breitling deutlich:

„Wenn die Sprache bzw. die jeweils gesprochene einzelne Sprache die Dinge durch Klassifizierung auf je eigene Weise ordnet, sortiert oder ‚organisiert‘, dann eröffnet sie damit jederzeit auch die Möglichkeit einer ‚Reorganisation‘ der Erfahrung, – sei es durch einen allmählichen Bedeutungswandel oder auch durch eine spontane ‚Um-Ordnung‘ der Begriffe, die unter Umständen durch einen gezielten Bruch mit dem gängigen Wortgebrauch, den üblichen Kategorien und Klassifikationen ausgelöst wird“ (Breitling, 2017, S. 159).

Die Feststellungen von Waldmann und Breitling weisen darauf hin, dass Kategorien nicht als etwas Statisches zu begreifen sind, sondern über eine modifizierte Merkmalsbelegung und Abgrenzung über die Zeit Bedeutungsveränderungen erfahren können.

2 Kategorien in der Wissenschaft

Unabhängig von der Fachdisziplin ist Wissenschaft grundsätzlich existenziell auf Kategorien bzw. Kategorienbildung angewiesen. So sind z.B. Forschungsfragen nur formulierbar, indem auf Kategorien Bezug genommen wird. Sobald etwas beforscht werden soll, muss es benannt bzw. beschrieben und somit kategorisiert werden – erst durch die Belegung mit Kategorisierungsbegriffen wird der Forschungsgegenstand in Abgrenzung zu anderem erkennbar.

Doch nicht nur Forschungsvorhaben sind auf Kategorisierungen angewiesen, sondern auch die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen benötigen sie, wenn es um deren Selbstdarstellung und Erkennbarkeit geht (vgl. den Beitrag von Dempki & Hermann, S. 62–78 in diesem Heft). Mit Ziemens heißt das: „Begriffe [und somit Kategorien; K.E.] kennzeichnen wissenschaftliche Disziplinen und lassen diese als solche erkennen“ (Ziemens, 2019, S. 103). So sind z.B. „Grundbegriffe der Physik“ (Eschrich, 2013) unter anderem *Energie*, *Masse* und *Bewegungsgröße* (vgl. Eschrich, 2013, S. 12), während sich die Soziologie auf Begriffe wie z.B. *Gesellschaft* (vgl. Kaesler & Koenig, 2014), *soziale Ungleichheit* (vgl. Endruweit & Burzan, 2014) und *Macht* (vgl. Sabner, 2014) bezieht. Das heißt, dass Leitbegriffe, die fachspezifische Kategorien wiedergeben, immer auch konstitutiv für die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen sind.

Demzufolge sind es in die Wissenschaftsdisziplin involvierte Wissenschaftler*innen, die auf der Grundlage von Auseinandersetzungen mit fachspezifischen Leitbegriffen inhaltliche Ausrichtungen der Disziplin konstruieren und somit festlegen. Mit Ziemens Worten heißt das:

„Wissenschaftler*innen konstruieren ihre eigene Disziplin durch die Nutzung etablierter Begriffe, die kritische Reflexion dieser und das Schaffen neuer Kategorien. Sie treffen die Entscheidung darüber ob und welche Begriffe eine Disziplin bestimmen“ (Ziemens, 2019, S. 105f.).

Somit sind es die fachspezifischen Leitbegriffe,

„von denen der Grad und die Art des *Gegenstandsbezuges* der Theorien abhängt, durch welche also bestimmt ist, welche Ausschnitte oder Aspekte der Realität jeweils überhaupt thematisierbar sind. Sie sind damit den eigentlichen theoretischen Zusammenhangsannahmen und deren Empiriebezug vorgeordnet: Durch den Versuch einer empirischen Realisierung von Theorien stehen zwar diese Zusammenhangsannahmen, nicht aber die bei deren Formulierung verwendeten Grundbegriffe in Frage“ (Holzkamp, 1995, S. 20; Hervorh. i.O.).

Somit zeigt sich: Auch wenn fachspezifische Leitbegriffe kontrovers diskutiert und in ihrem Beziehungsgeflecht hinterfragt werden, so werden sie in der Regel nicht grundsätzlich infrage gestellt. „Hinzu kommt, dass empirische Forschung (auf die eine evidenzbasierte Intervention letztendlich angewiesen ist) nur mit festgelegten Definitionen und Begriffen möglich ist“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 59).

Diese Sachverhalte treffen auch auf die Erziehungswissenschaft zu – genauso wie alle anderen Wissenschaftsdisziplinen bedient sie sich „grundlegender Begriffe, die auf die wesentlichen Fragen, Zusammenhänge und Kontexte verweisen“ (Ziemens, 2019, S. 99). Zu diesen Begriffen gehören unter anderen *Erziehung* (vgl. Kunert, 2018), *Bildung* (vgl. Bernhard, 2018), *pädagogisches Handeln* (vgl. Winkler, 2018), *Lernen* (vgl. Bracht, 2018) und *Didaktik* (vgl. Kremer, 2018). Auf diesen und weiteren Begriffen (vgl. Bernhard et al., 2018, S. 20 u. 21) beruhen die fachspezifischen Inhalte und das Selbstverständnis von Bildungs- und Erziehungswissenschaft – so wird eine fachspezifische Erkennbarkeit möglich.

3 Behinderung als Kategorie in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft

Behinderung¹ ist kein originärer Begriff der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, so dass sich die Frage stellt, auf welchem Wege er als Bezugskategorie Einzug in diese Disziplin gehalten hat. Von jeher war bzw. „[ist] der Behinderungsbegriff [...] konstitutiv für eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die auch als Heil-, Sonder-, Rehabilitations- bzw. Förderpädagogik bezeichnet wird“ (Sasse & Moser, 2016, S. 140). Schon Anfang der 1990er-Jahre stellt Lindmeier in diesem Sinne fest, dass „in der Heil-, Sonder- oder *Behindertenpädagogik* [...] der Begriff ‚Behinderung‘; K.E.] sogar seit mehr als zwei Jahrzehnten die Stelle einer zentralen Kategorie ein[nimmt]“ (Lindmeier, 1993, S. 21). Dementsprechend wurden – und werden zum großen Teil heute noch – die fachlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten für beeinträchtigte Schüler*innen allein in diesen Fachdisziplinen verortet. Erst mit der sich etablierenden Integrationsforschung in den 1980er- und 1990er-Jahren erlangte der Begriff „Behinderung“ auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft eine höhere Aufmerksamkeit (vgl. Moser, 2017); die Beachtung des Behinderungsbegriffs verstärkte sich hier im Weiteren durch die 2009 vom Bundestag ratifizierte und damit rechtlich verpflichtende UN-Behindertenrechtskonvention, in der im Art. 24 das Recht auf Bildung für beeinträchtigte Menschen als Menschenrecht ausformuliert ist (vgl. Degener, 2009, S. 213ff.).

Bis heute gibt es keine Übereinkunft darüber, was Behinderung genau ist, was darunter zu verstehen ist. Das gilt keineswegs nur für die Bildungsforschung und ihre Teildisziplinen, sondern gilt für alle mit Behinderung befassten Wissenschaften (vgl. Dederich, 2016a, S. 107).² Für die Erziehungswissenschaft kann mit Dederich allgemein konstatiert werden:

„Der erziehungswissenschaftliche Behinderungsbegriff hebt [...] auf Erziehungsschwierigkeiten, individuelle Voraussetzungen und Ziele des Lernens, beeinträchtigte und beeinträchtigende Lebensverhältnisse sowie institutionelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung ab. Insofern ist Behinderung als kontextbedingtes Figur-Hintergrund-Phänomen zu fassen, das an verschiedene Deutungs- und Handlungsmuster gebunden ist und immer nur im Licht der jeweiligen ‚Optik‘ und der mit ihr gekoppelten sozialen Praktiken erscheint“ (Dederich, 2016a, S. 107).

So uneinheitlich das Verständnis von Behinderung in und zwischen den verschiedenen involvierten Fachdisziplinen auch sein mag, zeigt sich in ihm doch eine verbindende Tendenz dahingehend, dass mit Behinderung immer wieder „Negativphänomene“ menschlichen Daseins“ (Lindmeier, 1993, S. 22) verknüpft werden (vgl. Dederich,

¹ Grundsätzlich ist zwischen Beeinträchtigung und Behinderung zu unterscheiden. Während Beeinträchtigungen als Disposition an Personen gebunden sind, ergibt sich Behinderung aus *den* gesellschaftlichen Reaktionen auf eben diese Beeinträchtigungen (vgl. Hermes, 2006, S. 15f.). In diesem Sinne stellt die UN-Behindertenrechtskonvention in Art. 1 in diesem Zusammenhang fest: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018, S. 8). Demzufolge ist Beeinträchtigung an die Konstitution eines Menschen gebunden, während Behinderung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und sozialer Gegebenheiten zu erklären ist. Mit Hollenweger heißt das: „Behinderungen‘ sind deshalb in erster Linie das Ergebnis von Beziehungen und keine Eigenschaften von Menschen. Menschen werden dann zu ‚Behinderten‘, wenn sie in einer Mehrzahl von Beziehungen so wahrgenommen und behandelt werden“ (Hollenweger, 2006, S. 39). Beim Lesen des vorliegenden Beitrages ist zu berücksichtigen, dass sowohl in der Fachliteratur als auch in Diskussionen, die sich mit Behinderung befassen, eine Trennung von Beeinträchtigung und Behinderung im dargestellten Sinne keineswegs einheitlich vorgenommen wird – vielmehr wird Behinderung immer wieder auch an die Person gebunden.

² Im Hinblick auf eine Klärung *des* Behinderungsbegriffes kommt erschwerend hinzu, dass in schulischen Zusammenhängen „statt des Begriffs ‚Behinderung‘ vorwiegend der Begriff ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ als zentrale Zuweisungskategorie verwendet [wird] [...], daneben auch die Begriffe ‚Benachteiligung‘, ‚Beeinträchtigung‘ und ‚besondere Bedürfnisse‘“ (Textor, 2015, S. 22).

2016a, S. 107). Ein derart negativ orientiertes Begriffsverständnis korrespondiert mit der allgemeinen Ansicht, dass Behinderung mit Attributkategorien wie „schwach“, „passiv“, „abhängig“, „unselbständig“ und „hilfsbedürftig“ (Köbsell, 2007, S. 32) einhergeht. Dabei wird nicht nur im allgemeinen Verständnis, sondern auch in wissenschaftlichen Diskursen zum Behinderungsbegriff kategorisierend ein bipolares Denkmuster zugrunde gelegt, mit dem mittels Zuschreibungsprozessen ein Vorhandensein eines Antagonismus „Behinderte/Nichtbehinderte“ (vgl. Dannenbeck, 2015, S. 239) – bzw. in schulischen Zusammenhängen „Förderbedarf/kein Förderbedarf“ (vgl. Textor, 2015, S. 22) – festgeschrieben wird. Mit Budde lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass ein derartiges bipolares Verständnis dazu beiträgt, dass

„die Differenz zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nicht-Behinderten‘ [...] durch sonderpädagogische Förderangebote institutionell mit aufrechterhalten [wird]. Die Bemühungen um Förderung gehen auf diese Weise mit problematischen Etikettierungen einher“ (Budde, 2018, S. 52).

Das, was aus wissenschaftlicher Perspektive unter Behinderung zu verstehen ist, wird auf der Grundlage (disziplinrelevanter) Bezugskategorien und durch die Einbettung in (fachspezifische) Rahmentheorien formuliert (vgl. Sasse & Moser, 2016, S. 140ff.). Dabei sind die persönlichen Erfahrungen und (emotionalen) Beziehungen im Hinblick auf Behinderung und/oder beeinträchtigte Menschen, die Wissenschaftler*innen mitbringen, nicht zu vernachlässigen – auch sie spielen eine wichtige Rolle, wenn es um Auseinandersetzungen zum Verständnis von Behinderung geht. Auch wenn sich (nicht-beeinträchtigte) Wissenschaftler*innen langjährig mit dem Phänomen „Behinderung“ auseinandersetzen, so wird im Hinblick auf ihre wissenschaftlichen Inhalte ihre eigene Beziehung zum Thema „Behinderung“ bzw. zu beeinträchtigten Menschen wirksam, zumal Behinderung bei nichtbeeinträchtigten Menschen häufig mit Angst und Distanzbestrebungen (es sind ja „zum Glück“ die anderen) besetzt ist (vgl. Exner, im Druck). Dies hat unweigerlich auch Auswirkungen auf Forschungsinhalte; somit ist die Sicht auf Behinderung immer auch in vielerlei Hinsicht persönlich interessenorientiert. Das heißt: Das, was ich als Behinderung begreife, konstruiere ich auf der Grundlage meiner persönlichen Voraussetzungen (vgl. z.B. Jeltsch-Schudel, 1993, S. 40f.), unter besonderer Berücksichtigung meiner jeweiligen Forschungsfrage im Rahmen ausgewählter Bezugstheorien.

Neben dem Bemühen, das Phänomen „Behinderung“ zu klären, gibt es in der Erziehungswissenschaft eine Auseinandersetzung darüber, ob es in der Pädagogik überhaupt eines Behinderungsbegriffes bedarf. Dederich konstatiert in diesem Sinne: „Bis heute besteht keine Einhelligkeit darüber, ob ein pädagogischer Behinderungsbegriff notwendig ist und wie dieser Begriff definiert und theoretisch unterbaut sein könnte“ (Dederich, 2009, S. 16). Das Anzweifeln der Notwendigkeit eines Behinderungsbegriffes in pädagogischen Kontexten wird nachvollziehbar, wenn bedacht wird, dass z.B. Inklusionspädagogik – wie an anderer Stelle noch ausgeführt wird – den Anspruch erhebt, auf Kategorisierungen zu verzichten. Weitere Versuche, der als stigmatisierend und diskriminierend erkannten Wirkung des Behinderungsbegriffes zu begegnen und entsprechende Sichtweisen herbeizuführen, zeigen sich darin, dass mit Begriffsumbenennungen gearbeitet wird, was zur Folge hat, dass zum einen das Begriffs-Wirrwarr hinsichtlich des Phänomens „Behinderung“ vergrößert wird und zum anderen zu diskutierende Sachverhalte verschleiert werden. Mit Biewer formuliert heißt das:

„Gegenwärtig ist ein breites Spektrum von Begriffen in Verwendung, das kategoriale Festlegungen zwar umschreibt, aber die bisherigen Behinderungskategorien nicht sinnvoll ersetzt. Dass ‚herausforderndes Verhalten‘ weniger stigmatisierend wirkt als ‚verhaltensgestört‘, oder die Zuschreibung einer Lernschwierigkeit weniger abwertend ist als die Zuordnung einer geistigen Behinderung ist evident. Problematisch an der Substitution von Einzelbegriffen ist, dass sie sich nur allzu oft keinem konsistenten Begriffssystem zuordnen

lassen und Missverständnissen im öffentlichen wie im fachlichen Diskurs Tür und Tor öffnen“ (Biewer, 2010, S. 73).

Zugespitzt konstatieren Barsch und Bendokat in diesem Zusammenhang für die Heilpädagogik, dass in ihr

„die Diskussion um den Begriff ‚Behinderung‘, mit dem offenkundig niemand glücklich sein zu dürfen glaubt (außer vielleicht Menschen mit Behinderungen selbst) [...] extrem viel Raum ein[nimmt]. Das Ziel des Diskurses ist eindeutig: Die Kunst des Schön- bzw. Umden-heißen-Brei-Herumredens zur Perfektion zu bringen. Klare Worte sind verpönt, weil angeblich diskriminierend“ (Barsch & Bendokat, 2002, S. 451).

Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass Behinderung als Kategorie – wie immer sie festgelegt wird – in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft grundsätzlich vor dem Hintergrund (persönlicher) Forscher*inneninteressen und der Einbindung in (fachspezifische) Theoriebezüge konstruiert und als betroffen geltenden Personen(-gruppen) zugeschrieben wird.

4 Der Anspruch der Inklusiven Pädagogik und die Chimäre der Abwesenheit von Kategorien

Im Weiteren wird das Verhältnis von inklusiver Pädagogik zu Kategorien – insbesondere zu der Kategorie „Behinderung“ – dargestellt, um sodann auf daraus resultierende Problemzusammenhänge und Widersprüche einzugehen.

Vorab stellt sich die Frage: Was will inklusive Pädagogik, auf welchen grundsätzlichen Prinzipien beruhen ihre Konzepte? Grundlage inklusiver Pädagogik ist die Leitidee „Inklusion“,³ die sich spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Hinblick auf Bildung und Erziehung beeinträchtigter Menschen manifestiert hat. Dabei versteht sich inklusive Pädagogik als Pädagogik, die auf Vielfalt und Heterogenität ausgerichtet ist. Nach Boban und Hinz geht es im Rahmen der Leitidee „Inklusion“ unter anderem um

„das Zusammendenken aller Aspekte von Heterogenität und Vielfalt, seien es Fähigkeiten, soziale Hintergründe, sprachliche, ethnische und kulturelle Herkunft, Geschlechterrollen, philosophische Orientierungen oder physische Bedingungen“ (Boban & Hinz, 2009, S. 33).

In diesem Sinne thematisiert Wocken im Hinblick auf Inklusionsdiskurse „ein weites Adressatenverständnis“, das dadurch gekennzeichnet ist, dass

„[...] alle Personengruppen adressiert [werden], die von Diskriminierung, Benachteiligung und sozialer Exklusion betroffen oder bedroht sind. Als bedeutsame Diversitätsmerkmale werden neben den klassischen Kategorien Behinderung, Geschlecht, Rasse und soziale Klasse etwa auch die Differenzklassen Armut, Kultur, Sprache, Migration, Nationalität unter inklusiven Aspekten thematisiert“ (Wocken, 2019, S. 35).

Dabei soll gleichzeitig auf die Gegenüberstellung gruppenbezogener Kategorien verzichtet werden. Hinz konstatiert hinsichtlich dieses Ansinnens mit gleichzeitigem Verweis auf ein Problem, das sich damit verbindet:

„Da Inklusion u.a. den Anspruch erhebt, für pädagogische Fragestellungen tradierte Kategorisierungen in verschiedene Gruppen durch die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unterschiedlichkeit zu ersetzen, werden hier alle gruppenbezogenen Zuschrei-

³ Die Leitidee „Inklusion“ betreffend zeigt sich, dass eine Übereinkunft „darüber, was Inklusion denn eigentlich sei oder zumindest sein sollte, [...] allerdings ausgerechnet innerhalb der pädagogischen Profession noch immer in weiter Ferne [liegt]“ (Brodkorb, 2014, S. 422; vgl. auch Singer, 2018, S. 45ff.). Schon 2004 stellt Hinz eine „bereits beginnende Verunklarung des Begriffs Inklusion“ (Hinz, 2004, S. 42) fest. Dabei ist der Inklusionsbegriff jedoch in der Regel mit einer positiven Begriffsbesetzung versehen (vgl. Stöger & Ziegler, 2013, S. 7).

bungen obsolet. Die auch in der Integration verbreitete und schon durch die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs provozierte ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (Hinz 2004a) über Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen als zwei abgrenzbare Gruppierungen ist ein prominentes Beispiel, jedoch werden auch andere dichotome Vorstellungen wie Deutsche und Ausländer und selbst Mädchen und Jungen mit diesem Blickwinkel problematisch. Wenn nun aber andererseits keine Gruppen mehr benannt werden, die in spezifischer Weise mit Barrieren konfrontiert sind, stellt sich die Problematik, nicht mehr klären zu können, wen Inklusion im Fokus hat – es sei denn, unspezifisch: alle“ (Hinz, 2009, S. 172f.).

Demnach geht es *der* inklusiven Pädagogik darum, eine ausgeprägte individualisierende Perspektive auf das Subjekt einzunehmen, ohne dabei für es aus personengebundenen Merkmalen kategorisierende Gruppenzugehörigkeiten abzuleiten. Das heißt nach Hinz: Inklusiv Pädagogik „geht von einem dialektischen Verständnis von Gleichheit und Differenz aus und folgert daraus das Primat von Gemeinsamkeit bei individueller Verschiedenheit“ (Hinz, 2004, S. 60). Demnach wird inklusive Pädagogik „als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat“ (Hinz, 2002, S. 357), verstanden. Inklusiv Pädagogik tritt somit mit dem Anspruch an, „das Ganze in seiner Verschiedenheit in den Mittelpunkt“ (Tervooren & Pfaff, 2018, S. 31) zu stellen; damit ist sie nach Textor „eine Pädagogik für alle Schülerinnen und Schüler und gerade keine Sonderpädagogik“ (Textor, 2015, S. 30).

Mit der Leitidee „Inklusion“ hat gleichzeitig eine verstärkte Diskussion über die Relevanz und Handhabung von Kategorien im Rahmen inklusiver Pädagogik begonnen. So konstatiert Hinz im Hinblick auf das Verhältnis von inklusiver Pädagogik und Kategorien:

„Inklusive Pädagogik nimmt eine äußerst kritische Position zu allen administrativen Prozessen von Etikettierung ein, denn sie hält sie für einen Ausdruck von Diskriminierung, der die Teilhabe am öffentlichen Leben mindert; so lehnt sie neben individuellen Curricula auch Begriffe wie ‚Lernstörung‘ und ‚geistige Behinderung‘ ab und strebt ein ‚schooling without labels‘ (vgl. BIKLEN 1992) an“ (Hinz, 2002, S. 358).

Insofern erscheint es beinahe folgerichtig, wenn Rödler feststellt, dass „[...] es Vertreterinnen und Vertreter der *Inklusiven Pädagogik* [gibt], die jegliches Benennen von gruppenbezogenen Problemen ablehnen“ (Rödler, 2011).

Ein Verzicht auf etikettierende Kategorisierungen soll erreicht werden, indem – mit Fokussierung auf Vielfalt und Heterogenität – eine Vielzahl unterschiedlicher Differenzmerkmale herangezogen wird. Bei genauerer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass – wie andere Wissenschaftsdisziplinen (siehe Kap. 2) – auch inklusive Pädagogik, trotz anderslautender Ansprüche, nicht ohne personen- bzw. gruppenbezogene Kategorien bzw. Kategorisierungen auskommt. Dabei wird – wie auch Schlee ausführt – gleichzeitig unterschlagen, dass „ohne Kategorien [...] sich Vielfalt und Heterogenität gar nicht wahrnehmen [ließen]“ (Schlee, 2012, S. 112). Schon die oben von Boban und Hinz (2009) sowie von Wocken (2019) vorgenommenen Aufzählungen von Differenzmerkmalen verweisen auf grundsätzlich kategorisierende Denkmuster, auch wenn darauf hingewiesen wird, dass all die genannten Aspekte in ihren Verschränkungen Berücksichtigung finden müssen – letztendlich bleibt es bei der Benennung und einem Rückgriff auf (personenbezogene) Kategorien.

Ein anderes Beispiel für das Verhaftetbleiben in kategoriebezogenen Denkmustern, also in der Unterlassung einer erforderlich gewordenen Anpassung oder eines Wechsels der zugrunde gelegten Kategorien, lässt sich anhand der bekannten Abbildung, die das Verständnis von Exklusion, Integration und Inklusion hinsichtlich der Unterschiedlichkeiten verdeutlichen soll, zeigen (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).



Abbildung 1: Unterscheidung von Exklusion, Integration und Inklusion (Aktion Mensch, o.J.)

Ein erster Blick auf die drei hier vorgestellten Schaubilder offenbart sofort den unterschiedlichen Charakter des Dargestellten, von Exklusion und Integration einerseits und Inklusion andererseits: Im ersten Fall wird eine geringe Teilmenge des Gesamten exkludiert oder integriert. Im Fall der Inklusion ist eine Gesamtmenge zu betrachten, die aus einer Vielzahl unterschiedlicher Teile besteht. Das bedeutet, dass die Gesamtmenge des Inklusionsbildes sich signifikant anders zusammensetzt als die Gesamtmenge des Exklusions- und des Integrationsbildes. Damit geht einher, dass die Teile im Inklusionsbild abweichend von denen in den beiden anderen Bildern individualisiert definiert sein müssen. In der Darstellung von Inklusion zeigt sich jedoch, dass mit der gemischten Anordnung von Punkten mit unterschiedlichen Farben kein individualisierender, sondern ein kategorisierender Blick verbunden ist. Da jede Farbe – Kategorie – mehrmals in dem Kreis – z.B. in einer Schule – vorhanden ist, handelt es sich hier um eine bunte Anordnung einiger vorgegebener Kategorien. Hingegen müsste eine Darstellung einer individualisierenden Perspektive – z.B. auf Schüler*innen – eine Anzahl an unterschiedlichen Farben enthalten, die gleich der Anzahl der im Kreis vorhandenen Punkte ist.

Das unklare Verhältnis zur Notwendigkeit von personenbezogenen Kategorien in der inklusiven Pädagogik lässt sich unter anderem damit erklären, dass hier Inklusionsdiskurse „weitgehend ohne systematische gesellschaftstheoretische Reflexion idealistisch-appellativ geführt“ (Kluge et al., 2015, S. 11; vgl. auch Singer, 2015, S. 67ff.) werden – das heißt, dass „die strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen einschließlich ihrer Selektionsprinzipien“ nicht infrage gestellt werden (Kluge et al., 2015, S. 10). So wird zwar z.B. immer wieder „die Unvereinbarkeit von Bildungsstandards und Inklusion“ (Eder, 2019) betont; doch gleichzeitig unterbleibt eine Diskussion darüber, wie Schule ohne Bildungsstandards – also Leistungskategorien – ihren gesellschaftlichen Aufträgen im Hinblick auf ihre Allokations- und Enkulturationsfunktion nachkommen soll und wie gegebenenfalls bei Verzicht auf derartige Standards Kompatibilität zu allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen – z.B. in ökonomischen Zusammenhängen – herzustellen ist. Auch bleibt im Unklaren, wie sich *kategorienbefreite* Schüler*innen im späteren Erwachsenenalter in kategorienausgerichteten Lebenszusammenhängen zurechtfinden sollen.

Doch nicht nur die ablehnende Haltung im Hinblick auf personengebundene Kategorien bringt in vielerlei Hinsicht Klärungsbedarf mit sich; sondern auch auf die Frage, wie vor dem Hintergrund der Ablehnung von gruppenbezogenen Kategorisierungen Aspekte wie Anderssein und Fremdheit für das Subjekt lokalisierbar und verhaltensrelevant werden (können), geben Theoriediskurse der inklusiven Pädagogik keine befriedigenden Antworten. Angesichts dessen, dass – wie Singer konstatiert – von Seiten inklusiver Pädagogik „individuelle Verschiedenheiten zwischen Menschen“ grundsätzlich anerkannt werden, die jedoch „[...] alle unter das Primat der Gemeinsamkeit [fallen]“ und damit „[...] alle aufgehoben [sind] in einer heterogenen oder inklusiven Gruppe, in der es keine anderen kollektiven Gruppen und Gruppenzugehörigkeiten mehr gibt“ (Singer, 2015,

S. 58), verliert das Individuum die Möglichkeiten, sich in Abgrenzung zu anderen zu erkennen und sich durch Gruppenzugehörigkeit – z.B. zu einer Peergroup – dazugehörig zu fühlen. Durch die Fokussierung auf die heterogene Gruppe verliert inklusive Pädagogik den Blick für intersubjektive Beziehungen, die gegebenenfalls auch Auseinandersetzungspotenzial aufgrund des jeweiligen Andersseins mit sich bringen – z.B. in der Begegnung beeinträchtigter und nichtbeeinträchtigter Menschen (vgl. Singer, 2018, S. 26). Das heißt, wie Singer konstatiert: Sie vernachlässigt,

„dass [...] Kategorien jeweils eine *spezifische* Bedeutung für die Wahrnehmung von sich und Anderen und für das Verhältnis zwischen Ich und Anderen haben können [...]. Der Maßstab der Wahrnehmung soll sich dahingehend verschieben, dass spezifische Merkmale wie das einer Behinderung keinerlei Bedeutung mehr haben. Das einzig zulässige Raster unserer Wahrnehmung soll nur noch der allgemeine Maßstab der individuellen Verschiedenheit sein, der noch dazu zur neuen Normalität ausgerufen wird“ (Singer, 2018, S. 26).

Damit wird gleichzeitig ausgeblendet, dass das Individuum notwendigerweise zur Unterscheidung von Anderen auf Differenzmerkmale – also Kategorien – angewiesen ist, um die eigene Identität in Abgrenzung zu Anderen herstellen, beschreiben und in die eigene Identitätsbildung integrieren zu können (vgl. Schick, 2012, S. 272f.). Mit Klaufß formuliert heißt das: „Zum ‚Ich‘ kann man nur in Abgrenzung zum ‚Du‘ werden“ (Klaufß, 2009, S. 6), und dafür bedarf es personenbezogener Erkennungsmerkmale, was letztendlich auf das Erkennen von unterschiedlichen Kategorien hinausläuft.

5 Behinderung als Kategorie in der inklusiven Pädagogik

Trotz anderslautender Ansprüche (siehe Kap. 4) ist der Inklusionsbegriff in Diskursen der inklusiven Pädagogik „sehr eng mit der Kategorie Behinderung verbunden“ (Tervooren & Pfaff, 2018, S. 31; vgl. auch Allemann-Ghionda, 2015, S. 171; Georgi, 2015, S. 26; Wocken, 2019, S. 35). Dabei „fügen sich pädagogisch ausgerichtete inklusionsorientierte Forschungsperspektiven allzu bereitwillig der vorausgesetzten binären Logik *behindert – nicht behindert*“ (Dannenbeck, 2015, S. 239; Hervorh. i.O.), wodurch das Merkmal „Behinderung“ bzw. „Förderbedarf“ zum zentralen Personenmerkmal wird, wenn es um die Identifizierung derjenigen geht, die als Adressat*innen von Inklusion herangezogen werden. Demnach sind Inklusionsdiskurse, die hauptsächlich auf Behinderung ausgerichtet sind, darauf angewiesen, die zentrale Bezugskategorie „Behinderung“ bzw. „behinderte Menschen“ im Vorfeld zu bestimmen.

Gleichzeitig heißt das jedoch, dass – wenn davon ausgegangen wird, dass Behinderung im Rahmen von gesellschaftlichen und sozialen Zuschreibungsprozessen entsteht – die vorangehenden Definitionspraktiken stigmatisierende⁴ Wirkung in Bezug auf beeinträchtigte Menschen entfalten, da sie auch immer als gesellschaftliche Bedingungen und somit soziales Geschehen zu betrachten sind (vgl. Exner, 2018, S. 77). In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben: „Behinderung unterscheidet sich von Nichtbehinderung“ (Weisser, 2005, S. 16) und kann somit auch nur „im Unterschied zu Nichtbehinderung beschrieben werden“ (Weisser, 2005, S. 17). Folglich wird auch in der Forschung, die auf inklusive Pädagogik ausgerichtet ist, im Rahmen einer Begriffsbestimmung nicht nur die Kategorie „Behinderung“ festgelegt, sondern gleichzeitig auch immer „Nichtbehinderung“ als Ausschlusskategorie (siehe Kap. 1). Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen von Diskursen zur inklusiven Pädagogik die Kategorie „Behinderung“ in Abgrenzung zur Kategorie „Nichtbehinderung“ permanent (re-)produziert. So wird dem von Seiten inklusiver Pädagogik formulierten Anspruch, auf etikettierende Kategorisierung zu verzichten (siehe Kap. 4), in eklatanter Weise widersprochen; zudem

⁴ Stigmatisierung meint: „Ein singuläres Attribut wird zur Charakterisierung von Personen herangezogen und determiniert die Form ihrer sozialen Integration, so daß alle anderen Eigenschaften hinter diesem verschwinden“ (Bendel, 1999, S. 304).

wird die kritisch betrachtete „Zwei-Gruppen-Theorie“ (siehe Kap. 4) nicht beseitigt, sondern eher noch manifestiert.

Des Weiteren lässt sich in diesem Zusammenhang mit Dannenbeck feststellen:

„Eine weitere Konsequenz aus dem theoretisch unterreflektierten Festhalten an der binären Unterscheidung von *behindert* – *nicht behindert* auch durch Teile der Inklusionsforschung [...] ist die Isolierung der Differenzkategorie Behinderung von allen anderen gesellschaftlich wirkmächtigen Differenzkategorien, insbesondere kultureller und sozio-ökonomischer Art“ (Dannenbeck, 2015, S. 240; Hervorh. i.O.).

Das heißt: Dadurch, dass Behinderung zum zentralen Wahrnehmungsmerkmal wird, gehen alle anderen Personenmerkmale, die gleichermaßen relevant für beeinträchtigte Personen sind, verloren. Ein *ganzheitlicher Blick* – wie er von Seiten inklusiver Pädagogik eingefordert wird (siehe Kap. 4) – z.B. auf die Bedarfe beeinträchtigter Schüler*innen bleibt damit verstellt.

Gleichzeitig läuft inklusive Pädagogik – „angesichts der absoluten Dominanz sonderpädagogischer Beiträge im Inklusionsdiskurs“ (Dammer, 2015, S. 23) – Gefahr, sich im Hinblick auf Behinderung eine Art Sondervokabular zu eigen zu machen und dabei sonderpädagogische Kategorienvorgaben zu stabilisieren, so z.B., wenn individuelle Unterstützungsbedarfe von Schüler*innen hauptsächlich entlang der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (vgl. Opp, 2016, S. 149) thematisiert werden. Auch in diesem Zusammenhang zeigt inklusive Pädagogik eine gewisse Inkonsequenz, wenn es um den Anspruch geht, keine Sonderpädagogik sein zu wollen (siehe Kap. 4).

Mit der Festlegung von Behinderung als Kategorie im Rahmen inklusiver Pädagogik ist auch immer die Machtfrage – hier die Frage von Definitionsmacht – verbunden, denn – um es mit Greiffenhagen zu sagen – „wer die Dinge benennt, beherrscht sie. Definitionen schaffen ‚Realitäten‘. Wer definiert, greift aus der Fülle möglicher Aspekte einen heraus, natürlich denjenigen, der ihm wichtig erscheint“ (Greiffenhagen, 1980, S. 12). Dies muss im Hinblick auf das Forschungsfeld inklusiver Pädagogik insofern als problematisch betrachtet werden, als diese Forschungsrichtung – wie nahezu alle Fachdisziplinen, in deren Themenzentrum Behinderung steht (mit Ausnahme der Disability Studies; vgl. Dederich, 2016b, S. 387) – von nichtbeeinträchtigten Wissenschaftler*innen und deren Forschungsinteressen dominiert wird. So lässt sich die von Kellermann auf die Behindertenpädagogik bezogene Feststellung: „Lehrbücher, wissenschaftliche Artikel usw. zum Thema Behinderung werden in erster Linie von *nicht* betroffenen Menschen verfasst“ (Kellermann, 2012, S. 2; Hervorh. i.O.), ohne Weiteres auf *die* inklusive Pädagogik übertragen.

Man stelle sich vor, ein derartig ungleiches Machtverhältnis zwischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen würde von Männern versucht, zu Ungunsten von Wissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung⁵ zu etablieren, und dabei wollten zugleich Wissenschaftler nicht nur festlegen, was Frauen ausmacht, sondern wollten darüber hinaus auch deren Probleme lösen – der Aufschrei unter Wissenschaftlerinnen – und wohl auch einiger Wissenschaftler – wäre groß. Hingegen wird der Status quo, dass die Perspektive beeinträchtigter Menschen in wissenschaftlichen Diskursen *der* inklusiven Pädagogik in der Regel nicht vorkommt, nicht weiter thematisiert – sie ist ein allseits akzeptierter Normalzustand. Somit „kommen Menschen mit Behinderung sogar in der Inklusionsdebatte selbst kaum zu Wort oder werden in öffentlichen [und wissenschaftlichen; K.E.] Diskussionen mitunter als Feigenblatt missbraucht“ (Burchardt, 2015, S. 7). Letztendlich zeigt sich, dass auch im Rahmen inklusiver Pädagogik Behinderung „aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft“ (Raab, 2012, S. 70) thematisiert wird.

⁵ In wissenschaftlichen Einrichtungen der Frauen- und Geschlechterforschung sind heute in der Regel hauptsächlich Wissenschaftlerinnen tätig (vgl. z.B. Technische Universität Berlin, 2022; Universität Bielefeld, 2022; Universität Kassel, 2022).

6 Fazit und mögliche Konsequenzen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildungs- und Erziehungswissenschaften – wie jegliche Wissenschaft – zur Feststellung ihrer inhaltlichen Zuständigkeiten und ihrer dementsprechenden Forschungsinteressen existenziell auf (gruppenbezogene) Kategorien bzw. Kategorisierungen angewiesen sind. Dies gilt grundsätzlich auch für Forschung, die auf inklusive Pädagogik ausgerichtet ist.

Es wurde deutlich gemacht, dass auf Seiten *der* inklusiven Pädagogik der Verzicht auf gruppenbezogene Zuschreibungen und damit auf bipolare Kategorisierungen von zentraler Relevanz ist, wenn es um die Klärung des Verständnisses von Inklusion geht. So soll aus dieser Perspektive mit Bezugnahme auf das Primat der Gemeinsamkeit bei individueller Unterschiedlichkeit unter anderem auf die Zuschreibung behindert/nicht-behindert verzichtet und stattdessen ein multidimensionaler Blick auf Individuen eingenommen werden. Trotz derartiger Anliegen zeigt jedoch die Diskurspraxis inklusiver Pädagogik, dass hier – neben weiteren Widersprüchen im Hinblick auf die formulierten Ansprüche – einige wichtige wissenschaftliche Handwerksregeln im Hinblick auf Kategorien nicht angemessen befolgt werden und dabei das Gegensatzpaar „behindert/nichtbehindert“ fortwährend unreflektiert (re-)produziert und damit gleichzeitig die aus inklusionspädagogischer Perspektive kritisierte „Zwei-Gruppen-Theorie“ manifestiert wird. Dabei zeigt sich, dass die Perspektiven der von Behinderung betroffenen Menschen in den entsprechenden Diskussionen in der Regel keine Berücksichtigung finden.

Vor dem Hintergrund dieser Sachverhalte stellt sich die Frage, welche möglichen Konsequenzen die Bildungs- und Erziehungswissenschaften und insbesondere die Forschung, die auf inklusive Pädagogik ausgerichtet ist, ziehen können. Angesichts der zentralen Relevanz von Kategorien für die Wissenschaft kann es sicher nicht darum gehen, eine Bezugnahme auf sie grundsätzlich infrage zu stellen. Vielmehr ist es notwendig, Kategorisierungen – auch gruppenbezogene – als grundlegendes Prinzip gesellschaftlicher und sozialer Ordnung sowie im Hinblick auf menschliches Handeln anzuerkennen und dabei einen *relationalen Blick* für Kategorien zu entwickeln. Demzufolge geht es mit Dannenbeck und Dorrance auch immer darum,

„sich der Dynamik der sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse von Differenz(en) zu stellen. Anerkennung von Vielfalt ist die eine Seite der Medaille, die Dekonstruktion von Differenzsetzungen ist deren Kehrseite. Denn Heterogenität ist nicht einfach da, sondern wird durch praktisches Handeln, durch Unterscheidung, Differenzierung und Kategorisierung immer auch erst hergestellt. Letzteres erfolgt über die machtvolle Durchsetzung von Lesarten, die es erforderlich macht, sich der Analyse der Machtprozesse, die den Kampf um die Bedeutung von bestimmten Differenz(en) (und deren Wechselwirkung) maßgeblich bestimmen, zu stellen“ (Dannenbeck & Dorrance, 2009).

In diesem Sinne weist Ziemen darauf hin, dass reflexive Prozesse, die

„sich der komplexen Wirklichkeit stellen, [...] stets mehrere Theorieebenen einschließlich kritischer gesellschaftlicher Analysen berücksichtigen [müssen], so z.B. Fragen danach, wie Differenz in Schule konstruiert wird; wie Klassifikationen entstehen; warum Differenzkonstruktionen Bestand haben und welche Auswirkungen sich dadurch auf das jeweilige Feld oder die Menschen ergeben“ (Ziemen, 2019, S. 102).

Vor diesem Hintergrund darf auch Behinderung als (gruppenbezogene) Kategorie nicht verleugnet oder durch Begriffskosmetik kaschiert werden. Vielmehr geht es darum, Behinderung als komplexes, relationales Thema zu begreifen, zu bearbeiten und kritische Auseinandersetzungen dazu zu führen, welches Verständnis von Behinderung auf wen zu welchem Zweck angewandt wird, wie dieses zustande kommt, welches (individuelle) Interesse mit ihm verbunden ist u.a.m. Das heißt, gleichzeitig ist im Hinblick auf Behinderung anzuerkennen, dass „[...] der Begriff eine von Kriterien abhängige Differenz

[markiert] und somit eine an verschiedene Kontexte gebundene Kategorie, die eine Relation anzeigt“ (Dederich, 2009, S. 15), die in all ihren wechselseitigen Bezügen kritisch zu thematisieren ist. Dabei geht es gleichzeitig darum, betroffene Personen(-gruppen) nicht allein über die Kategorien Beeinträchtigung oder/und Behinderung wahrzunehmen und zu thematisieren, sondern – im Sinne eines *ganzheitlichen Blickes* – alle personenrelevanten Merkmale und damit auch die jeweils relevanten aktuellen (z.B. Kind, Sohn oder Tochter, Klassenkamerad*in) und potenziellen (z.B. erwachsene Frau, Ehemann, Arbeitnehmer*in) sozialen Rollen in die jeweiligen Betrachtungen einzubeziehen. Mit einer derartigen umfänglichen Reflexion verbindet sich gleichzeitig die Notwendigkeit, dass mit Behinderung befasste Wissenschaftler*innen ihre eigene (emotionale) Beziehung für die Zuschreibung und das Verständnis von Beeinträchtigung und Behinderung als relevant begreifen und selbstkritisch reflektieren (vgl. Exner, im Druck).

Darüber hinaus geht es zu guter Letzt – vor dem Hintergrund, dass beeinträchtigte Menschen in pädagogischen Fachdiskursen, die mit der Kategorie Behinderung befasst sind, so gut wie gar nicht zu Wort kommen und diese von nichtbeeinträchtigten Fachleuten dominiert werden – darum, dass beeinträchtigte Menschen ihre Positionen in Fachauseinandersetzungen aktiv einbringen können. Mit anderen Worten heißt das, es geht unter anderem darum,

„behinderte Menschen als Wissenschaftler und Wissenschaftlerin zu fördern. Was Behinderung ist und welche wissenschaftlichen Fragen im Zusammenhang mit Behinderung bearbeitet werden, soll nicht mehr allein durch Nichtbehinderte bestimmt werden“ (Degener, 2003, S. 24).

Diese Feststellung Degeners weist darauf hin, dass es in erster Linie nicht so sehr darum geht, *ob* Kategorien – so z.B. die der Behinderung – angewandt werden, sondern vielmehr um die Klärung der Frage, *wer welche Kategorien* vor dem Hintergrund *welchen Interesses* zu *welchem Zweck* auf *wen oder was* bezogen anwendet.

Literatur und Internetquellen

- Aktion Mensch. (o.J.). *Was ist Inklusion?* <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion>
- Allemann-Ghionda, C. (2015). Diversität und Inklusion: sektorielle Diskurse entgrenzen – Komplexität erfassen. *EWE – Erwägen, Wissen, Ethik*, 26 (2), 170–173.
- Barsch, S. & Bendokat, T. (2002). Political Correctness in der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (11), 451–455.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.). (2018). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen.
- Bendel, K. (1999). Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren: Zur sozialen Konstruktion einer Lebenslage. *Zeitschrift für Soziologie*, 28 (4), 301–310. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1999-0404>
- Bernhard, A. (2018). Bildung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 132–148). Beltz Juventa.
- Bernhard, A., Rothermel, L. & Rühle, M. (2018). Einleitung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 11–23). Beltz Juventa.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (2., durchges. Aufl.). Klinkhardt.

- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 29–36). Klinkhardt.
- Bracht, U. (2018). Lernen. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 167–183). Beltz Juventa.
- Breitling, A. (2017). *Weltgestaltung durch Sprache: Phänomenologie der sprachlichen Kreativität und der interkulturellen Kommunikation*. Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846760314>
- Brodkorb, M. (2014). Warum totale Inklusion unmöglich ist: Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (4), 422–447.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Barbara Budrich.
- Burchardt, M. (2015). Inklusion oder Emanzipation von Menschen mit Behinderung? Kritische Analyse des politisch propagierten Inklusionsmodells. *Forum Logopädie*, 29 (5), 6–10.
- Dammer, K.-H. (2015). Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik) (S. 21–39). Lang. https://doi.org/10.3726/267059_21
- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 235–247). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.19>
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion*, 4 (2).
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 15–39). Kohlhammer.
- Dederich, M. (2016a). Behinderung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erw. u. überarb. Aufl.) (S. 107–110). Kohlhammer.
- Dederich, M. (2016b). Disability Studies. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erw. u. überarb. Aufl.) (S. 285–387). Kohlhammer.
- Degener, T. (2003). „Behinderung neu denken“: Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland. In G. Hermes & S. Köbsell (Hrsg.), *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003* (S. 23–26). bifos. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2009-2-200>
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57 (2), 200–219.
- 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>
- Eder, M. (2019). Die Unvereinbarkeit von Bildungsstandards und Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 58 (2), 157–167.

- 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>
- Endruweit, G. & Burzan, N. (2014). Ungleichheit, soziale. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarb. Aufl.) (S. 571–573). UVK utb. <https://doi.org/10.36198/9783838585666>
- Eschrich, K.-O. (2013). *Grundbegriffe der Physik: Eine Einführung in die Grundbegriffe der Physik, daraus einige weiterreichende Schlussfolgerungen, vorangestellt einführende metaphysische Begriffe* (3., korr. u. mit um zwei Absätzen erw. Aufl.). <http://www.ewald-gerth.de/Eschrich-Grundbegriffe-Physik.pdf>
- Exner, K. (2018). Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist – zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im Behindertenbereich. In M. Walm, T.H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 76–87). Klinkhardt.
- Exner, K. (im Druck). Differenz, Distanz und blinde Flecken – ein kritischer Blick auf Inklusionsdiskurse. In J. Geldner, W. Kilias, T. Kinne, M. Moll, A. Weidemann & S. Winter (Hrsg.), *Widerstreitendes Erzählen: Ambivalenzen der Sicht- und Sagarkeit im Kontext inklusionspädagogischer Ansprüche*. Springer.
- Felder, M. & Schneiders, K. (2016). *Inklusion kontrovers: Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wochenschau.
- Georgi, V.B. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 25–27.
- Greiffenhagen, M. (1980). Einleitung. In M. Greiffenhagen (Hrsg.), *Kampf um Wörter? Politische Begriffe im Meinungsstreit* (S. 9–37). Carl Hanser.
- Hermes, G. (2006). Der Wissenschaftsansatz Disability Studies – neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In G. Hermes & E. Rohrmann (Hrsg.), *„Nichts über uns – ohne uns!“ Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (S. 15–30). AG Spak.
- Hetzel, M. (2012). Eine Herausforderung für das, was ist – Zum Begriff Kritik. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies: Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 21–29). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_2
- Heydemann, M. (1998). *Lernen von Kategorien*. Deutscher Universitäts-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97665-9>
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In A. Sander & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (5), 171–179.
- Hollenweger, J. (2006). Von sozialen Rollen zur Partizipation. Perspektiven eines neuen Verständnisses von Behinderungen. *Spektrum Freizeit*, 30 (2), 39–53.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe. Campus.
- Jeltsch-Schudel, B. (1993). Die einen und die andern – ihr und wir oder wer weiss, was für Behinderte gut ist? In C. Mürner & S. Schriber (Hrsg.), *Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung* (S. 39–50). Ed. SZH.
- Kaesler, D. & Koenig, M. (2014). Gesellschaft. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarb. Aufl.) (S. 152–154). UVK utb. <https://doi.org/10.36198/9783838585666>

- Kellermann, G. (2012). *Geschichte und Grundlagen der Disability Studies*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 15.10.2012. <https://www.zedis-hamburg.de/index.php/downloads/pdf-der-ringvorlesungen/>
- Klauß, T. (2009). Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit: Eine Einleitung. In G. Dobsław & T. Klauß (Hrsg.), *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit: Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB am 14.11.2008 in Kassel* (S. 4–12). Deutsche Gesellschaft für Seelische Gesundheit bei Menschen mit Geistiger Behinderung.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (2015). Editorial. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik) (S. 9–17). Lang.
- Köbsell, S. (2007). Behinderung und Geschlecht – Versuch einer vorläufigen Bilanz aus Sicht der deutschen Behindertenbewegung. In J. Jacob & E. Wollrad (Hrsg.), *Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung* (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Bd. 8) (S. 31–49). BIS.
- Kremer, A. (2018). Didaktik. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 184–198). Beltz Juventa.
- Kunert, H. (2018). Erziehung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 124–131). Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. (1993). *Behinderung – Phänomen oder Faktum?* Klinkhardt.
- Moser, V. (2017). Historische Kontextualisierungen der Integrations- und Inklusionsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge* (S. 21–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.4>
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 333–352). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_15
- Opp, G. (2016). Sonderpädagogische Klassifizierungen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 146–150). Klinkhardt.
- Raab, H. (2012). Doing Feminism: Zum Bedeutungshorizont von Geschlecht und Heteronormativität in den Disability Studies. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies: Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 69–89). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_6
- Rödler, P. (2011). *Inklusion: Zur Politik und Pädagogik der Umsetzung einer Internationalen Übereinkunft*. https://www.rlp-forschung.de/public/people/Peter_Roedler_2/publications
- Sabner, H. (2014). Macht. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarb. Aufl.) (S. 278–279). UVK utb. <https://doi.org/10.36198/9783838585666>
- Sasse, A. & Moser, V. (2016). Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 138–145). Klinkhardt.
- Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend: Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Kohlhammer.

- Schlee, J. (2012). Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht: Anmerkungen zur Inklusionsdebatte. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V: Dokumentation* (S. 103–118). Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Singer, P. (2015). Theoretischer Anspruch und praktische Wirklichkeit des inklusiven Ansatzes im pädagogischen Diskurs. Zu Konsequenzen der normativen Einseitigkeit und des Umgangs mit Fremdheit. In R. Lelgemann, P. Singer & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 41–84). Kohlhammer.
- Singer, P. (2018). *Inklusion und Fremdheit: Abschied von einer pädagogischen Leitideologie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839442883>
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2013). Heterogenität und Inklusion im Unterricht. *Schulpädagogik heute*, 4 (7), 1–31.
- Technische Universität Berlin. (2022, 15. Juni). *Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung. Mitarbeiter_innen*. https://www.zifg.tu-berlin.de/menue/mitarbeiter_innen/
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Barbara Budrich.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- Universität Bielefeld. (2022, 27. Juni). *Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung (IZG). Personen*. <https://www.uni-bielefeld.de/zwe/izg/ueber-uns/personen/>
- Universität Kassel. (2022). *IAG Frauen- und Geschlechterforschung. Mitglieder der IAG FG*. <https://www.uni-kassel.de/forschung/iag-frauen-und-geschlechterforschung/mitglieder-der-iag-fg>
- Waldmann, M.R. (2017). Kategorisierung und Wissenserwerb. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 357–399). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53898-8_11
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402979>
- Winkler, M. (2018). Pädagogisches Handeln. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 149–165). Beltz Juventa.
- Wocken, H. (2019). *Die AUCH-Inklusion: Die Idee der Inklusion und die Macht des Systems*. Feldhaus.
- Ziemen, K. (2019). Die Bedeutung von Kategorialanalysen in der Wissenschaft. In M. Dederich, S. Ellinger & D. Laubenstein (Hrsg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 97–107). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dtqn.8>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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>

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>

Differenzkategorien im Unterricht reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren ...?

Eine fremdsprachendidaktische Annäherung an ein Paradox
am Beispiel von Gender und Sexualität

Lotta König^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Fachdidaktik Anglistik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
lotta.koenig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich der Frage, wie im Fremdsprachenunterricht Vielfalt sichtbar gemacht werden und trotzdem der Wirkmächtigkeit von binären Kategorien und den damit verbundenen sozialen Ungleichheiten Rechnung getragen werden kann. Auf der Suche nach Antworten wird für einen methodischen Eklektizismus sowohl in den bezugswissenschaftlichen Perspektiven auf den Gegenstand als auch in der Variation der unterrichtsmethodischen Zugangsweisen plädiert. Am Beispiel der Differenzkategorien Gender und Sexualität werden diese verschiedenen vielfältigen theoretischen Grundlagen hergeleitet, indem die pädagogische und die didaktische Relevanz verschiedener Strömungen der Gender Studies und der Queer Theory aufgezeigt werden. Die daraus gezogenen Implikationen werden für spezifisch fremdsprachendidaktische Anwendungsfelder wie Text- und Gegenstandsauswahl und Methodenvariation erläutert. Schließlich wird an Unterrichtsbeispielen zu Texten über Facebook bis zu Shakespeare gezeigt, wie sich die verschieden vielfältigen Herangehensweisen im Englischunterricht umsetzen lassen.

Schlagwörter: Englischunterricht; Gender; Literaturdidaktik; Methodenpluralismus; Textauswahl



1 Einleitung: „Verschieden vielfältig“ als methodisches Prinzip

Wie lassen sich Differenzkategorien im Unterricht reflektieren, ohne die Differenz zu reproduzieren? Diese Frage stellt sich häufig irgendwann im Laufe von Forschungsprojekten ebenso wie in Lehr-Lern-Situationen, die sich mit Differenzkategorien auseinandersetzen. So war es auch im Falle meines Promotionsprojektes, das Gender und z.T. Sexualität als Differenzkategorien und ihre Reflexion im Englischunterricht zum Thema hat (König, 2018). Für den vorliegenden Beitrag, der im Rahmen der Bielefelder Frühjahrstagung – einer Nachwuchstagung – entstanden ist, komme ich daher auf einige Beispiele aus meiner eigenen Qualifikationsarbeit zurück, die hier nun genauer im Hinblick darauf betrachtet werden soll, wie darin der Herausforderung bei der Reflexion von Differenz methodisch begegnet wurde. Vor dem Hintergrund dieser Tagung und mit dem Blick auf Vielfalt lässt sich die Frage nach der Reproduktion von Differenzen auch noch etwas anders fassen bzw. ihre Relevanz verdeutlichen, wenn man sich vor Augen führt, dass die Reproduktion von Differenzen häufig mit Ungleichheiten einhergeht, die an diese Differenzen geknüpft sind. Es kann also auch gefragt werden: Wie kann Vielfalt sichtbar gemacht werden und trotzdem die Wirkmächtigkeit von binären Kategorien und die häufig damit verbundenen sozialen Ungleichheiten benennbar bleiben?

Der Vorschlag, der in diesem Beitrag ausgeführt werden soll, lautet: das Motto der 10. Bielefelder Frühjahrstagung 2022 – „Verschieden vielfältig“ – auch methodisch zu verstehen und im Hinblick auf die wissenschaftlichen und didaktischen Herangehensweisen anzuwenden. In gewisser Weise ist der Beitrag damit ein Plädoyer für einen methodischen Eklektizismus. Es ist m.E. ein Privileg, aber auch eine Pflicht der Didaktik, verschiedene Bezugswissenschaften und unterschiedliche Strömungen in diesen Bezugswissenschaften heranzuziehen. Anders als in reinen Theoriedebatten und fachwissenschaftlicher Schulbildung und vor allem anders als im politischen Aktivismus, wo es immer auch um Abgrenzung und Positionierung bzw. die Grundlage für politische Handlungsfähigkeit geht, ist dieser Auftrag zum Eklektizismus bedingt durch die Lebenswelt der Lernenden. Schließlich sind Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen auch durch die eingangs angedeuteten Paradoxien von Differenzkategorien geprägt: Einerseits erleben sie überall und ganz selbstverständlich Vielfalt um sich herum, erfahren, dass sich herkömmliche Differenzen beispielsweise in Bezug auf Gender und Sexualität, aber auch soziale und nationalkulturelle Herkunft zunehmend auflösen (als Teenager betrifft dies nicht zuletzt auch die Differenzkategorie „Alter“). Diese Öffnungen gehen mit Freiheiten, allerdings auch Wahlzwängen in der Lebensgestaltung einher, die weniger vorgegeben ist. Andererseits bekommen Schüler*innen in genau der gleichen Phase aber auch die Wucht der Dichotomien dieser Differenzkategorien und damit einhergehende essenialisierende Zuschreibungen im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung und Lebensentwürfe immer wieder zu spüren. Damit verbunden entstehen oder verstärken sich soziale Ungleichheiten. Auch Diskriminierungen wie Sexismus, Rassismus oder Klassismus basieren auf diesen Differenzkategorien. Beide – die Vielfalt wie die Wirkmächtigkeit der Differenzen – sind den Jugendlichen aber nicht unbedingt als solche bewusst, und so erfahren sie strukturelle Widersprüche möglicherweise als ihre individuellen Probleme.

Die Schule ist eine Umgebung, in der diese Differenzen und Widersprüche durch institutionelle Bedingungen und in sozialen Interaktionen mit hergestellt werden (vgl. König, 2018, S. 9ff.). Der Unterricht kann aber auch ein Ort sein, zu lernen, sie zu reflektieren. Der Fokus liegt im Folgenden daher explizit auf der Unterrichtsebene und darauf, didaktisch-methodisch, durchaus auch normativ und mit Blick auf die Unterrichtspraxis der Frage nachzugehen, wie sich Differenzen thematisieren lassen, ohne sie zu reproduzieren, bzw. wie sich Vielfalt sichtbar machen lässt, ohne die Wirkmächtigkeit der dichotomen Differenzkategorien aus dem Blick zu verlieren. Am Beispiel von Gender und Sexualität wird gezeigt, wie sich im Fremdsprachenunterricht verschiedene Zugriffe auf

die Reflexion solcher Differenzkategorien ermöglichen lassen. Dabei werden drei Perspektiven auf Differenz aus den Sozialwissenschaften, genauer den Gender/Queer Studies, herangezogen und daraus fremdsprachendidaktische Implikationen abgeleitet. Diese werden dann für spezifisch fremdsprachendidaktische Anwendungsfelder, hier Textauswahl und Herangehensweisen im Unterricht, verdeutlicht. Wie sich eine solche methodische Differenzierung in der Unterrichtspraxis abbilden kann, wird schließlich anhand einiger Beispiele aus der Umsetzung der auf dieser Grundlage entwickelten Unterrichtsssequenzen in einer 11. Gymnasialklasse gezeigt.

2 Drei Perspektiven auf Differenz – und ihre didaktischen Implikationen

Die methodische Differenzierung von Perspektiven auf Differenz ist stark angelehnt an Nina Degele, die in ihrem Überblickswerk *Gender/Queer Studies* (2008) den Brückenschlag zwischen soziologischen Gender Studies und diskursorientierter Queer Theory macht, indem sie systematisch drei sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Gender und Sexualität als Strömungen feministischer Theoriebildung unterscheidet. Diese sollen hier kurz vorgestellt werden, um daraus didaktische Implikationen abzuleiten und um in der Zusammenschau zu zeigen, dass jeder dieser Ansätze unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Balanceakt im Umgang mit Ungleichheit und Vielfalt gibt. In ihrer Summe – so mein Argument für den Eklektizismus – können sie sich in ihren blinden Flecken gegenseitig ausleuchten und sind alle drei für pädagogische und didaktische Zwecke relevant.

2.1 Strukturorientierte Gesellschaftskritik: Geschlechterstereotype Zuschreibungen und damit verbundene soziale Ungleichheiten reflektieren

Strukturorientierte Gesellschaftskritik betrachtet Geschlecht als soziale Kategorie und deckt die strukturellen Ungleichheiten auf, die mit der Einteilung von Menschen in männlich und weiblich einhergehen. Forschung aus dieser theoretischen Perspektive zeigt auf, dass diese Einteilung hierarchisch ist und Männern in patriarchaler Tradition die privilegierte Position zuweist, wodurch Frauen benachteiligt sind (Degele, 2008, S. 60ff.). Eine wichtige Erkenntnis dieser strukturorientierten gesellschaftskritischen Perspektive ist die Unterscheidung von Geschlecht in das biologische Geschlecht (*sex*) und in das, was damit an gesellschaftlichen Erwartungen und Zuschreibungen verknüpft wird und die Geschlechtsidentität prägt, nämlich das soziale Geschlecht (*gender*; vgl. Degele, 2008, S. 66). Wie noch zu zeigen sein wird, wird diese Unterscheidung in einer anderen Theorieströmung wieder in Frage gestellt, doch es war und ist wichtig zu betonen, dass genderbezogene Ungleichheiten nicht durch Biologie bestimmt, sondern sozial hergestellt sind, durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen und über die soziale binäre Aufteilung z.B. von Eigenschaften, Räumen oder sozialen Reaktionsmustern. Auch wichtig an der Unterscheidung in anatomisches und soziales Geschlecht ist die Einsicht, dass, wenn die Bedingungen, die an das anatomische Geschlecht geknüpft sind, sozialer Natur sind, diese Bedingungen auch gesellschaftlich veränderlich und wandelbar sind.

Die Untersuchungsgegenstände der strukturorientierten Gesellschaftskritik sind empirisch beobachtbare gesellschaftliche Strukturen, die sich auf der Makro- und vielleicht noch auf der Mesoebene zeigen; es geht dabei jedoch nicht um individuelle Positionen. Zudem ist es ein Forschungsparadigma, in dem Geschlecht als soziale Dichotomie betrachtet wird, um die damit verbundenen ökonomischen und sozialen Ungleichheiten zu begreifen (vgl. Degele, 2008, S. 14f.). Geschlechtliche Vielfalt ist darin nicht relevant, weil es auf der strukturellen Ebene um die Ungleichheiten geht, die an der Dichotomie männlich-weiblich festgemacht sind. Die Wirkmächtigkeit von Differenzen wird mit

diesem Blickwinkel also besonders gut deutlich. Zugleich besteht eine gewisse Gefahr, die Gegenüberstellung von männlich und weiblich zu verfestigen und den Blick auf geschlechtliche Vielfalt zu verstellen.

Nichtsdestotrotz bietet eine strukturorientierte Gesellschaftskritik eine Perspektive, die wir im Hinblick auf didaktische Implikationen nach wie vor auch in der Fremdsprachendidaktik brauchen, um mit den Lernenden über geschlechtsbezogene Ungleichheiten zu sprechen (und auch unterrichtliche Interaktionen daraufhin zu reflektieren). Zwar sind dank der Forschung aus dieser Perspektive und politischer feministischer Kämpfe geschlechtsbezogene Ungleichheiten abgebaut worden und heute weniger eklatant als noch vor 100 Jahren. Auch gilt Geschlechtergerechtigkeit als gesellschaftlich anerkanntes Ziel (was jedoch auch wieder erneuten populistischen Anfechtungen ausgesetzt ist)¹. Allerdings hat diese Entwicklung auch dazu geführt, dass viele Geschlechtergerechtigkeit als selbstverständlich und längst erreicht empfinden. Das verschleiert geradezu bestehende Ungleichheiten, über die es dann aufgrund der Rhetorik von Gleichberechtigung paradoxerweise mitunter schwieriger wird zu sprechen (vgl. Wetterer, 2003).

Ein Sprechen über solche Ungleichheiten anzubahnen, ist aber wichtig, denn sie betreffen auch alle Schüler*innen, z.B. in Bezug auf Zukunftspläne, Berufsorientierung, Beziehungsformen und Familienplanung. Strukturelle Ungleichverhältnisse im Unterricht zu thematisieren, kann die Schüler*innen entlasten, wenn sie die Widersprüche sehen, benennen – und auch kritisieren können, die durch die Diskrepanz zwischen Ideal von Gleichheit und bestehenden sozialen Bedingungen entstehen, und so lernen, diese als strukturelle Probleme betrachten zu können, nicht als ihre (ursächlich) individuellen. Zudem können Schüler*innen nur, wenn sie die Ungleichheiten und limitierende geschlechtsstereotype Zuschreibungen erkennen können, selbst darauf hinwirken, diese abzubauen.

Als inhaltliche Aspekte von Gender-Reflexion auf der Grundlage von strukturorientierter Gesellschaftskritik lassen sich also die Thematisierung geschlechterstereotyper Zuschreibungen und deren soziale Auswirkungen – spezifisch nach wie vor bestehende Ungleichheiten – festhalten (vgl. König, 2018, S. 100ff.). Dabei besteht allerdings verstärkt das „Risiko“, durch die Thematisierung solcher Zuschreibungen und sozialen Unterschiede im Unterricht diese unbeabsichtigt zu verfestigen. Um diesem Paradox entgegenzuwirken, braucht es eine andere Perspektive, die besser nachvollziehbar macht, wie diese Unterschiede genauer sozial hergestellt werden.

2.2 Interaktionistischer Konstruktivismus: Die kulturelle Konstruktion von Geschlecht in Interaktionen reflektieren und entdramatisieren

Schüler*innen können lernen, wie geschlechtsbezogene soziale Unterschiede gemacht werden, indem sie einen genauen Blick auf alltägliche Interaktionen werfen. Dafür lässt sich die sozialwissenschaftliche Perspektive heranziehen, die bei Degele als „interaktionistischer Konstruktivismus“ zusammengefasst wird (vgl. Degele, 2008, S. 17). Anders als im Falle der strukturorientierten Perspektive geht es darin nicht um Strukturen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene, sondern auf der Mikroebene, basierend auf ethnomethodologischen Beobachtungen von spezifischen Situationen. Das Schlagwort „*doing gender*“ wurde durch diese theoretische Strömung in den Gender Studies geprägt (vgl. West & Zimmerman, 1987). Einer konstruktivistischen Perspektive zufolge ist Gender kein essenzielles Merkmal einer Person, sondern etwas, das ständig getan wird: durch Kleidung, durch das Betonen bestimmter Körpermerkmale, durch Gang, Mimik und Gestik, Körpersprache allgemein, aber auch durch Handlungen und kommunikatives Verhalten (vgl. Degele, 2008, S. 77ff.).

¹ Vgl. z.B. die Arbeiten der Forschungsgruppe „Global Contestations of Women and Gender Rights“ am Bielefelder Zentrum für Interdisziplinäre Forschung (siehe <https://www.uni-bielefeld.de/en/ZiF/FG/20Gender/>).

Allerdings lässt eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive durch diesen genauen Blick auf spezifische Inszenierungen wiederum gesellschaftliche Ungleichheiten nicht gut sehen. Auch Vielfalt kann sie nicht unbedingt sichtbar machen. Denn eine konstruktivistische Perspektive und das Konzept von „*doing gender*“ bedeuten nicht, dass Geschlecht irgendwie, ganz willkürlich „gemacht“ werden kann, den einen Tag so, einen anderen Tag anders: Vielmehr ist soziale Anerkennung an eine kohärente Darstellung von Geschlecht geknüpft, die eine Zuteilung in männlich oder weiblich ermöglicht. Diese Darstellung muss nicht notwendigerweise besonders feminin oder maskulin sein; dabei gibt es durchaus sozialen Spielraum. Dazu trägt bei, dass die soziale Erwartung und Erfahrung, Menschen eindeutig in genau eines von genau zwei Geschlechtern einordnen zu können, so sehr unsere Wahrnehmung prägt, dass sie in jeglicher Interaktion sofort greift. Ein Sich-nicht-einordnen-Lassen trifft jedoch genau deshalb oft auf starke Irritation oder auch Abwehr und diskriminierendes Verhalten.

„*Doing gender*“ ist also potenziell in jeder Interaktion relevant; es kann aber durchaus gegenüber anderen Differenzkategorien in den Hintergrund treten, die in einer bestimmten Situation gerade relevanter sind (vgl. Degele, 2008, S. 93ff.). Dadurch rücken intersektionale Verschränkungen von Geschlecht mit anderen Differenzkategorien ins Blickfeld. Geschlecht kann also auch entdramatisiert werden, d.h., bei der Betrachtung einer spezifischen Interaktion in den Hintergrund treten. So zeigt der Beitrag von Karsten Exner in diesem Heft (S. 13–28) zum Beispiel, dass gerade bei der Kategorie Behinderung die Kategorie Geschlecht häufig in den Hintergrund tritt. In Schulkontexten kann es darüber hinaus dazu kommen, dass „*doing gender*“ eine Zeit lang hinter das „*doing student*“ zurücktritt.

Was für Schüler*innen also an Erkenntnissen aus einer interaktionistisch-konstruktivistischen Perspektive relevant sein könnte, ist zum einen ein Verständnis für die kulturelle Konstruktion von Geschlecht in alltäglichen Interaktionen. Im Fremdsprachenunterricht wird dies durch einen Fokus auf inter- und transkulturelle Kommunikationssituationen insofern begünstigt, als dass solch mikrosoziologische Betrachtungen von Alltag eine ziemlich hohe Dezentrierungsleistung voraussetzen: bewusst etwas sehen zu können, was eine*n so unmittelbar umgibt, betrifft und woran man selbst ständig „mitmacht“, ohne darüber nachzudenken, wie Gender (oder auch andere Differenzkategorien). Ein solcher Blick wird erleichtert, wenn er mit kultureller – oder auch historischer Distanz – eingenommen wird, um ihn dann, gewissermaßen produktiv „befremdet“, wieder auf die eigene Umgebung zu richten (vgl. König, 2018, S. 109ff.). Als didaktische Implikation aus einer interaktionistisch-konstruktivistischen Perspektive lässt sich zum anderen noch formulieren, dass Geschlecht auch entdramatisiert werden kann: Bei der Reflexion von sozialen Interaktionen, bei denen es unter anderem um „*doing gender*“ geht, kann der Fokus bei der Betrachtung mitunter gar nicht auf Geschlecht gelegt werden, sondern eine andere Kategorie als relevanter erachtet werden.

2.3 Diskurstheoretischer Dekonstruktivismus: Heteronormativität reflektieren und Vielfalt anerkennen

Um geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen, eignet sich aber vor allem eine weitere Perspektive, die nämlich auch danach fragt, was unsichtbar gemacht wird (was nicht dasselbe ist wie Entdramatisierung) und welche Annahmen Subjekte da „blind“ sein lassen: diskurstheoretischer Dekonstruktivismus (vgl. Degele, 2008, S. 100ff.). Dieser hinterfragt die scheinbar natürliche Beschaffenheit von Gender und zeigt die Ausschlüsse auf, die dadurch entstehen, dass Gender nur als männlich oder weiblich und Sexualität nur als heterosexuell definiert wird.

Betrachtet werden mit dieser Perspektive keine empirischen sozialen Situationen oder Strukturen, sondern Diskurse, die in ihren normativen Grundlagen dekonstruiert werden. Geschlecht wird als performativer Akt verstanden. Diskurstheoretisch verstanden bedeu-

tet das nicht nur, dass Gender einer schauspielerischen Leistung gleich performiert, sondern dass es diskursiv hervorgebracht wird. Forscher*innen wie Judith Butler (z.B. 1990) zeigen, dass Konzepte wie männlich und weiblich und auch Heterosexualität aufgerufen und Subjekte damit angerufen werden, so dass diese kulturellen Annahmen Teil der Subjektwerdung sind. Butler stellt jeglichen essenziellen Kern von Geschlecht, auch eine biologische Grundlage, in Frage, indem sie zeigt, dass dieses Konstrukt durch fortwährendes Zitieren naturalisiert wird. Aus diskurstheoretisch-dekonstruktivistischer Perspektive wird also auch die Unterscheidung in *gender* und *sex* insofern obsolet, als dass auch das anatomische *sex* als diskursiv verstanden werden kann: Die Tatsache, dass *sex* eine so hohe soziale Bedeutung beigemessen wird und dass diskursiv eine klare Zweiteilung vorgenommen wird, wo biologisch eigentlich ein breites Spektrum ist – wie Arne Dittmers Beitrag in diesem Heft (S. 45–61) ausführt – zeigt, dass auch *sex* ein hoch sozial und kulturell geprägtes diskursives Phänomen ist (vgl. Butler, 1993, S. 22ff.).

Da Normen von Männlichkeit und Weiblichkeit unter anderem dadurch definiert sind, dass jeweils das andere Geschlecht begehrt wird, rückt auch sexuelles Begehren in den Blick einer dekonstruktivistischen Perspektive. Die Übereinstimmung eines klar zugewiesenen Geschlechts, der gefühlten Geschlechtsidentität und von heterosexuellem Begehren beschreibt Butler als „heterosexuelle Matrix“ (vgl. Butler, 1990, S. 23). Diese ist die Grundlage für eine sehr omnipräsente Norm – und während Butler zeigt, dass Menschen Normen brauchen, um sich selbst als soziale Wesen zu definieren, produzieren Normen immer auch Ausschlüsse: Subjekte konstituieren sich, indem etwas ausgeschlossen wird, um sich dann in Abgrenzung von diesem „Anderen“ zu definieren. Doch obwohl solche Normen sehr machtvoll sind, sind auch so normative Systeme wie die Geschlechterordnung dennoch fragil, denn sie beruhen darauf, dass sie immer wieder bestätigt und reproduziert werden – indem sie von uns allen immer wieder „angemessen“ zitiert werden. Es gibt also durchaus die Möglichkeit zur Subversion, durch „falsches“ Zitieren oder aber durch Parodie.

In didaktischen Settings lässt sich als eine Implikation aus der dekonstruktivistischen Perspektive ziehen, dass ein Bewusstsein für Heteronormativität zu entwickeln wäre, also für die unausgesprochene Annahme, die unseren Alltag prägt, dass jede*r sich eindeutig als männlich oder weiblich definiert und das jeweils andere Geschlecht begehrt. Dieser Punkt ist eine wichtige Voraussetzung für eine weitere Implikation aus dieser Perspektive, die im Rahmen der Bielefelder Frühjahrstagung 2022 besonders zentral war: die Repräsentation von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (vgl. König, 2018, S. 120ff.). Diese sollte jedoch möglichst mit der Reflexion von Heteronormativität einhergehen. Denn sonst kann es bei der bewusst ausgesuchten Repräsentation von LGBTIQ*-Charakteren trotz bester Absichten zu „*Othering*“-Prozessen kommen, bei denen dann im Klassenzimmer ein tolerantes „Wir“ über „die Anderen“ spricht. Die Repräsentation von Vielfalt ist dennoch wünschenswert, sowohl als Anknüpfungspunkt für die LGBTIQ*-Schüler*innen, die in jedem Klassenzimmer sitzen, ob schon *out* oder nicht, als auch für einen selbstverständlichen Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aller. Dieser lässt sich jedoch nur unterstützen, wenn verschiedene Formen der Lebensgestaltung auch in entdramatisierten Momenten stets mitbenannt werden und wenn die gezielte Repräsentation von Vielfalt mit einem Nachdenken über die Normen von Geschlecht und Sexualität einhergeht, die alle betreffen und alle internalisiert haben.

Im Überblick über die verschiedenen methodischen Perspektiven auf Differenz und ihren didaktischen Implikationen lässt sich festhalten, dass sich die Repräsentation von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt explizit vor allem mit einer diskurstheoretisch-dekonstruktivistischen Brille einbringen lässt. Dabei zeigen sich auch Mechanismen der Exklusion und Diskriminierung, aber weniger soziale Ungleichheiten. Dafür brauchen wir dann wiederum eine strukturorientierte gesellschaftskritische Perspektive, noch ergänzt durch eine interaktionistisch-konstruktivistische, damit Schüler*innen für die alltäglichen Herstellungsprozesse von Geschlecht sensibilisiert werden können.

3 Fremdsprachendidaktische Anwendungsfelder

Wie lassen sich die Erkenntnisse der drei Perspektiven auf Differenz und ihre didaktischen Implikationen nun auf spezifische Anwendungsfelder der Fremdsprachendidaktik übertragen? Sie bieten beispielsweise eine hilfreiche Differenzierungsmöglichkeit bei der zentralen Frage nach dem „Was“, also danach, mit welchen Gegenständen gelernt werden soll. Texte im weitesten Sinne, also schriftliche, visuelle, audiovisuelle oder mündliche Texte, spielen dabei eine zentrale Rolle, weil sie die zu lernende Sprache und ihre kulturellen Kontexte im Klassenzimmer häufig repräsentieren, sofern man nicht außerschulisch arbeitet oder tatsächliche Interaktionen in den Unterricht hereinholen kann. Im Folgenden liegt der Fokus auf fiktionalen Texten, auf Literatur und Film, weil diese sich – so eine der Grundannahmen in meiner Dissertation (König, 2018) – besonders dazu eignen, Gender-Reflexion anzuregen: Sie ermöglichen verschiedene Einblicke in vielfältige Charaktere, an deren Beispiel die Schüler*innen dann Normen von Geschlecht und Sexualität thematisieren können. Gerade weil diese Themen in der Pubertät hoch relevant sind – und damit auch wirklich kommunikative Sprechanlässe im Fremdsprachenunterricht bieten –, können sie auch persönlich sensibel sein. Die Fiktionalität literarischer und filmischer Texte bietet dafür einen gewissen Schon- und Distanzraum, in dem Normen von Geschlecht und Sexualität verhandelt werden können, ohne dass die Schüler*innen notwendigerweise über sich selbst sprechen müssen.

3.1 Was? Perspektiven auf Ungleichheit und Differenz bei der Auswahl der Texte bzw. Gegenstände

Bei der freien Textauswahl lassen sich die zuvor erläuterten Perspektiven auf Differenz als Auswahlkriterien heranziehen, wenn man Gender im Unterricht thematisieren will (vgl. König, 2018, S. 161ff.). Meist reicht ein Rückblick auf den eigenen schulischen Lektürekanon im Englischunterricht (auch bei denjenigen, deren Schulzeit noch nicht so lange zurückliegt), um die fortwährende Relevanz einer strukturorientiert gesellschaftskritischen Perspektive auf Geschlecht zu verdeutlichen, mit der auf eine Parität zwischen männlichen und weiblichen Perspektiven geachtet würde. Doch wie wiederholte Umfragen in Seminaren oder Veranstaltungen und veröffentlichte Überblicke (Volkman, 2007, S. 176f.) zeigen, überwiegen immer noch männliche (häufig auch alte und meist weiße) Autoren, Regisseure und Protagonisten bei Weitem. Dass sogar ein völliges Fehlen von weiblichen Perspektiven in einem bundestaatlichen Zentralabitur in den 2010er-Jahren (siehe unten, Kap. 4) vorkommen kann, zeigt, dass eine Sensibilität für eine geschlechtergerechte Repräsentation möglicherweise schon wieder gesunken ist. Als didaktische Gegenmaßnahme und Instrument der Selbstreflexion bei der Textauswahl bietet sich eine popkulturelle Referenz an, die recht einflussreich geworden ist: der Bechdel-Test. Dieser geht auf einen Comic-Strip Alison Bechdels aus den 1980er-Jahren aus ihrer Reihe *Dykes to Watch out for* (1986) zurück. Zwei der Protagonist*innen wollen ins Kino, haben aber Schwierigkeiten, einen Film zu finden, der drei simple Regeln erfüllt: dass in dem Film 1.) zwei Frauen vorkommen, die 2.) über irgendein Thema miteinander sprechen, bei dem es sich 3.) nicht um Männer handelt.²

Eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive bietet weniger klare Anhaltspunkte für einzelne Texte als vielmehr Tendenzen für die Auswahl ganzer Gattungen und Modi, wenn man „*doing gender*“-Prozesse mit Schüler*innen nachvollziehbar machen will: Insbesondere Textsorten, die neben schriftlichen auch visuelle, audio-visuelle oder andere multimodale Zeichensysteme verwenden, bieten sich an: Cartoons, Graphic Novels, Dramen, sofern auch Inszenierungen einbezogen werden, insbesondere Filme

² Vgl. [https://en.wikipedia.org/wiki/Bechdel_test#/media/File:Dykes_to_Watch_Out_For_\(Bechdel_test_origin\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Bechdel_test#/media/File:Dykes_to_Watch_Out_For_(Bechdel_test_origin).jpg).

und Serien. Zwar lässt sich „*doing gender*“ durchaus auch durch Stilmittel in literarischen Schrifttexten analysieren, aber bei Filmen sind z.B. mehr Produktions- und Rezeptionskanäle involviert, über die Körpersprache, Styling, Räume usw. geschlechtsspezifisch inszeniert werden. „*Doing gender*“ kann also durch die gattungsspezifischen Gestaltungsmittel analysiert werden und andersherum auch ein interessanter Fokus sein, um diese Bildsprache zu lernen.

Zur Abbildung von Vielfalt ist auch im Hinblick auf die Textauswahl die diskurstheoretisch-dekonstruktivistische Perspektive interessant. Zunächst kann ein produktives Kriterium hier immer sein, was (bisher) im Kanon oder in der eigenen Zusammenstellung nicht abgebildet war oder bei der Lektüre nicht mitgedacht bzw. verschwiegen wurde, nur zwischen den Zeilen steht oder marginalisiert wurde. Was die Repräsentation von LGBTIQ*-Lebensrealitäten begrifflich, lässt sich wiederum der Vito-Russo-Test heranziehen, der analog zum Bechdel-Test von GLAAD, der *Gay and Lesbian Association Against Defamation*, für Filme entwickelt wurde, aber durchaus auch auf andere Texte übertragbar ist (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Vito-Russo-Test>). Entsprechend der hier auch vorangestellten Überlegungen, wie sich bei der Repräsentation von LGBTIQ*-Charakteren Dynamiken des *Otherings* vermeiden lassen, wird bei diesem Test nicht nur der Quantität, sondern auch der Qualität der Darstellung Rechnung getragen: Der Text muss demnach einen als lesbisch, schwul, bisexuell oder trans* erkennbaren Charakter haben, der aber eben nicht in erster Linie durch seine sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität bestimmt ist, sondern ein runder Charakter mit differenzierten Merkmalen wie alle anderen Charaktere auch ist. Entsprechende Figuren müssen so in den Plot eingebunden sein, dass sie nicht einfach herausfallen könnten, also nicht nur für urbane Authentizität, ein bisschen Regenbogengefühl oder die Punchline da sind, sondern selbst Bedeutung haben.

Damit sind einige Anwendungsmöglichkeiten der drei Perspektiven auf Differenz aufgezeigt, die bei einer eigenständigen Textauswahl zum Tragen kommen können. Allerdings ist diese Textauswahl in der Unterrichtspraxis nicht immer frei: In einigen Bundesländern sind die Texte zumindest in der Oberstufe durch das Zentralabitur vorgegeben; in anderen Fällen entscheidet sich die Fachschaft einer Schule für den gemeinsamen Lektürekanon. Nicht selten sind auch pragmatische Entscheidungen entlang der Materialangebote der einschlägigen Verlage ausschlaggebend.

Ob fremd- oder selbstbestimmt gewählt, gibt es zudem Texte (nicht zuletzt viele der Klassiker), die unter anderen Gesichtspunkten didaktisch sinnvoll sind, aber unter dem Fokus von Ungleichheit bzw. Vielfalt weniger. Dann können die drei Perspektiven auf Differenz als Grundlagen für eine didaktische Analyse dienen: Werden Ungleichheitsstrukturen reproduziert? Gibt es Möglichkeiten, die Konstruktion von Geschlecht zu thematisieren oder wird es vielmehr naturalisiert? Wird Vielfalt dargestellt oder gerade nicht, bzw. welche Normen von Gender und Sexualität werden dargestellt? Je nach Analyse der Texte oder Gegenstände aufgrund der Perspektiven auf Differenz können dann ergänzend die methodischen Herangehensweisen im Unterricht variiert werden, was ein weiteres fremdsprachendidaktisches Anwendungsfeld darstellt.

3.2 Wie? Unterrichtspraktische Herangehensweisen an Differenz

Damit ist nun eine zweite Sorte von didaktischen Überlegungen eingebracht, bei denen für verschieden vielfältige Zugänge argumentiert werden soll: die der Unterrichtsmethoden bzw. allgemeiner der Herangehensweisen, nach denen sich konkrete Unterrichtsmethoden auswählen lassen. Diese sollen nicht so ausführlich hergeleitet werden wie die drei Perspektiven auf Differenz; dafür sei auf den literaturdidaktischen konzeptionellen Teil in König (2018, S. 130ff.) verwiesen.

In der Fremdsprachendidaktik ist es gängig, das Potenzial literarischer Texte gerade auch im Hinblick auf kulturelles Lernen darin zu sehen, dass es subjektive Einblicke in

für die Schüler*innen neue kulturelle Kontexte bietet und affektiv nachvollziehbar werden lässt – Stichwort: „Perspektivenübernahme“ (vgl. z.B. Surkamp & Nünning, 2020, S. 33ff.). Darin liegt auch im Hinblick auf Vielfalt ein großes Potenzial fiktionaler Texte, weil dadurch Einblicke in vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten geboten werden können, die Wiedererkennungseffekte und ein Hineinversetzen ermöglichen. Es bedarf also einerseits Zugänge, die Empathie fördern und Interpretationen der Gefühle und Innenwelten dieser Charaktere ermöglichen.

Insbesondere vor dem Hintergrund von Ungleichheiten, die sich an der Differenz festmachen, kann dieser Empathie-orientierte Zugang allerdings auch problematisch sein, wenn z.B. sexistische oder homophobe Perspektiven übernommen und dadurch reproduziert werden (vgl. ausführlich König, 2019). Es braucht also andererseits auch analytisch-reflexive Zugänge, die einüben, die gesellschaftlichen Bedingungen dieser Perspektiven zu reflektieren.

Als drittes schließlich sind Herangehensweisen zu wählen, die eine persönliche Auseinandersetzung einfordern. Denn auch wenn der Schon- und Distanzraum der Fiktionalität gewährleistet sein soll, also niemand im Klassenraum gezwungen sein soll, über sich selbst zu sprechen, soll es letztlich nicht dabeibleiben, dass die Schüler*innen nur über die kulturell oder historisch entfernten „Anderen“ sprechen können. Es sollten auch Aufgaben dazu kommen, die einen Bezug auf die eigenen gesellschaftlichen Kontexte einfordern, einen Transfer, sowie dessen Aushandlung.

Mit dieser erneuten Dreier-Differenzierung – in Analyse und Reflexion, Empathie und Interpretation sowie Aushandlung und Transfer – sind noch keine konkreten Unterrichtsmethoden genannt, sondern vielmehr Herangehensweisen auf mittlerem Abstraktionsniveau, die mit ganz unterschiedlichen Methoden oder Aufgaben gefüllt werden können. Sie ermöglichen aber eine systematische Berücksichtigung und gezielte Gewichtung verschiedener Zugriffe auf Differenz, die in Ergänzung zu den drei wissenschaftsmethodischen Perspektiven auf Differenz zu einem Handlungsrahmen für die Planung in diesem Fall von geschlechterreflektierenden Unterrichtseinheiten genutzt werden können (vgl. König, 2018, S. 186ff.). So können sie zu einer bewussten Entscheidung führen, welche Zugangsformen wie stark gewichtet werden und in welcher Reihenfolge. Ob also z.B. erst einmal ein Eintauchen in den Text angeregt wird und sich dann analytisch damit auseinandergesetzt werden soll oder andersherum, hängt dann vom Gegenstand bzw. Text ab und davon, welche der drei Perspektiven auf Differenz hier welche Erkenntnisse bringen. Damit bieten die hier vorgenommenen Differenzierungen einen Zugang zu einem weiteren klassischen didaktischen Anwendungsfeld, der Passung von Gegenstand und Methode. Um die Passung verschieden vielfältiger Perspektiven und Herangehensweisen zu konkretisieren, sollen diese nun an konkreten Unterrichtsbeispielen und Einblicken in die Unterrichtspraxis veranschaulicht werden.

4 Einblicke in die Unterrichtspraxis

Die folgenden Unterrichtsbeispiele wurden im Rahmen meiner Dissertation auf Basis meiner konzeptionellen Vorschläge von einem kooperierenden Kollegen umgesetzt und von mir beobachtet und durch Audio-Mitschnitte aufgenommen und anschließend ausgewertet. Die Umsetzung erfolgte in einer 11. Gymnasialklasse über ein Schuljahr verteilt im Rahmen von drei Sequenzen, bei denen zu den Texten und Themen, die durch das Zentralabitur 2015 in Niedersachsen vorgegeben waren, jeweils ungefähr drei Doppelstunden einen Schwerpunkt auf Gender-Reflexion hatten (vgl. König, 2018, S. 239ff.).

Folgende Texte und Filme waren für das Zentralabitur 2014/2015 vorgegeben:

- Ben Mezrich, *The Accidental Billionaires*
- William Shakespeare, *The Merchant of Venice or Romeo and Juliet*

- Arthur Miller, *The Crucible*
- John Jeffcoat (Regie), *Outsourced*
- Stephen Daldry (Regie), *Billy Elliot*
- Hanif Kureishi, *My Son the Fanatic*
- F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*

Diese Textzusammenstellung veranschaulicht die Relevanz der drei Perspektiven auf Differenz: Besonders eklatant zeigt sich der Bedarf einer strukturorientierten Gesellschaftskritik, denn noch – oder wieder? – für 2014/15 konnte eine offiziell ratifizierte Textauswahl bestehen, in der keine einzige Autorin, Regisseurin oder auch nur weibliche Hauptfigur vorkam. Zur Veranschaulichung von „doing gender“-Prozessen waren die beiden Filme von Interesse, besonders interessant vielleicht *Billy Elliot* (zu dem aber aus unterrichtsorganisatorischen Gründen nicht erhoben wurde; vgl. dazu aber Luca, 2006). Auch im Hinblick auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt lässt sich mit einer dekonstruktivistischen Perspektive zeigen, was im Kanon fehlt: Einzig eine Nebenfigur, Billy Elliotts bester Freund Michael, wird in einigen wenigen Szenen in seinem Coming-out als schwul gezeigt. Es blieb also in der Konzeption der Unterrichtsreihen ausreichend zu tun, um mit Hilfe der drei Perspektiven auf Differenz ggf. ergänzende analytische, Empathie-orientierte und zu Aushandlungen und Transfer einladende Unterrichtsmethoden zu ergänzen.

4.1 *Accidental Billionaires* – Schwierige Perspektivenübernahmen

Der in der schulischen Lehrplanung zuerst vorgesehene Text war *Accidental Billionaires* von Ben Mezrich (2012), eine fikionalisierte Darstellung der Gründung von Facebook im Umfeld von Mark Zuckerberg in Harvard. Dieser Text bot sich für eine strukturorientierte gesellschaftskritische Analyse aufgrund der Ungleichheit in der Repräsentation und der geschlechterstereotypen Darstellung an (vgl. näher König, 2018, S. 247ff.): Die Fokalisierungsinstanzen und Protagonisten sind sämtlich männlich, und der Blick auf die meist namenlos bleibenden Frauen beschränkt sich auf deren Aussehen sowie deren Funktion als Statussymbole. Insofern bildet das Titelbild der Ausgabe des Diesterweg-Verlags den Ton und die Erzählstimmen in diesem Text gut ab (wobei sich unter Aspekten von Ungleichheit und Vielfalt fragen lässt, ob die Gestaltung didaktisch sinnvoll ist – bzw. der Anlass zu einer kritischen Analyse deutlich wird).³ Daher wurde das Titelblatt auch zum Auftakt der Unterrichtsreihe Gegenstand einer analytisch-reflexiven Bildbeschreibung. Die Schüler*innen konnten an diesem Beispiel einige Geschlechterklischees und auch hierarchische Verhältnisse benennen, wie folgende Beiträge zeigen: „typical stereotype of how men want women to look like: kind of sexy, long hair, short dress“, „the man is positioned on a higher place than the woman; even though he is sitting, he is higher than her“, oder auch:

“I think it’s like in the story because the girls are for the status: when you have a good-looking girl you’re risen in status. And yeah, the guys are always mentioned with a name and I think there are two girls of which we know the name and the others, we don’t know.” (König, 2018, S. 254)

Interessanterweise gelangen ähnliche Aussagen bei der anschließenden Analyse und Reflexion der Perspektivenstruktur durch ein *close reading* einzelner Textstellen, die stark sexistische Klischees reproduzieren, nicht so gut. Dieser Umstand könnte darauf hindeuten, dass die schriftlich-verbale sexistische Darstellung von Frauen vielen nicht auffällt. Unter literaturdidaktischen Gesichtspunkten könnte dies auch bedeuten, dass die Schüler*innen die männliche Perspektive bei der Lektüre – die zum Zeitpunkt der Gender-

³ Aus rechtlichen Gründen kann das Foto, das der Titelgestaltung zugrunde gelegt ist, hier nicht abgebildet werden. Das Titelbild ist aber unter folgendem Link sowie bei einer offenen Suche nach „Accidental Billionaires + Diesterweg“ zu sehen: <https://c.wgr.de/i/artikel/288x288-fit/978-3-425-04817-8.webp>.

Einheit schon abgeschlossen war – bereits so sehr übernommen hatten, dass sie einen distanzierend-analytischen Blick nicht mehr einnehmen konnten oder wollten. Diese Interpretation der Ergebnisse unterstreicht die Notwendigkeit, Empathie-orientierte und analytische Zugänge zu variieren, und gibt einen Hinweis darauf, dass dabei die Reihenfolge und Dauer in Unterrichts- und Vorbereitungszeit eine zentrale Rolle spielen.

Die anschließende Aufgabe zur Empathie und Interpretation bestand darin, die im Text fehlenden weiblichen Perspektiven kreativ zu ergänzen. Anlass ist der Moment in der Handlung, in der Marc Zuckerberg die Vorläufer-Version von Facebook online stellt: Bei FaceMash handelte es sich um eine Seite, für die Zuckerberg die Facebooks der Harvard-Campus-Häuser gehackt und einen Algorithmus geschrieben hatte, mit dem Frauen nach dem Kriterium „*hot or not*“ verglichen und weggeklickt werden konnten. Diese Episode basiert auf tatsächlichen Begebenheiten, und es gibt dazu online einsehbare Artikel aus der Harvard-Campuszeitung *The Crimson*.⁴ Die Aufgabe in der Unterrichtsreihe war es, zu diesem Artikel und Vorfall einen Leserinnenbrief aus der Sicht von Harvard-Studentinnen zu schreiben. Diese Schreibaufgabe wurde von einigen Schüler*innen sehr gut aufgenommen und ausgestaltet; andere hatten damit Schwierigkeiten. Das war nicht unbedingt geschlechtsspezifisch verteilt, aber mich hat das Beispiel eines Schülers beschäftigt, der die Aufgabe anders gelöst hatte und statt aus einer weiblichen Perspektive aus Sicht des Freundes einer Harvard-Studentin geschrieben hatte. Beim Vortragen erläuterte er nur kurz, er habe irgendwie keine weibliche Perspektive übernehmen können. Dies (und die ebenfalls eher sexistische Ausgestaltung der Perspektive des Freundes) wurde von einer Mitschülerin kritisiert; vom Lehrer wurde diese Umgestaltung jedoch sofort eingeräumt.

An diesem Beispiel lässt sich mit einem strukturorientierten Blick auf Ungleichheit und Vielfalt sehen, dass es durchaus ein Problem für Lernende sein kann, eine gesellschaftlich hierarchisch benachteiligte Position auszugestalten. Das mag damit zusammenhängen, dass gerade in der Pubertät geschlechtliche Abgrenzung häufig durch Abwertung jeglicher Konnotation mit Weiblichem erfolgt. Andererseits muss genau deshalb auch an diesem Punkt angesetzt werden, wenn solche Ungleichheiten abgebaut werden sollen. Einblicke und Perspektivenübernahmen müssen eingeübt werden, da sie offensichtlich ungewohnt sind. Didaktische Implikationen aus dieser Erfahrung sind, dass einerseits der Schonraum des Literarischen möglichst stark in Anspruch genommen werden muss und eine Perspektivenübernahme auch methodisch noch stärker unterstützt werden sollte, dass die Lernenden aber andererseits nicht aus der Herausforderung entlassen werden bzw. ihnen die Möglichkeit genommen wird, Perspektiven kennenzulernen, die weniger privilegiert sind als die eigene.

Eine weitere Interaktion zur fortwährenden Relevanz einer strukturorientierten gesellschaftskritischen Perspektive sei noch erwähnt, die sich auf die Aushandlungs- und Transfer-Aufgabe in der Reihe bezog. Dabei sollten die Schüler*innen in Anlehnung an einen TEDTalk von Sheryl Sandberg (Co-Geschäftsführerin bei Facebook) in Gruppen eine Rede zu strukturellen Ungleichheiten auf Management-Ebene⁵ zu ihnen aus dem eigenen Alltag bekannten Beispielen für Ungleichheiten entwerfen und halten. Als der ganze Kurs am Ende des Schuljahres in einer Abschlussstunde, bei der ich das erste Mal aus meiner Beobachter*innenrolle in Interaktion mit den Schüler*innen trat, um ein Gesamt-Feedback gebeten wurde, sagte eine Schülerin, dass sie es für die Mädchen gut gefunden hatte, eine Rede zu schreiben, dass sie aber glaube, dass es für die Jungen schwierig gewesen sei. Letztere bestätigten das an dieser Stelle allerdings nicht. Der Sprechakt der Schülerin war eine interessante Mischung aus einem aneignenden „Für-die-Jungen“-Sprechen und gleichzeitiger Abwertung der eigenen Interessen (vgl. näher König, 2018, S. 344f.). In der anschließenden Diskussion stellte sich zudem heraus, dass

⁴ Vgl. <https://www.thecrimson.com/article/2003/11/4/hot-or-not-website-briefly-judges/>.

⁵ Vgl. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-e&q=Sheryl+Sandberg+TED+Talk+>.

es keiner*keinem der Schüler*innen aufgefallen war, dass in allen Texten für ihr Zentralabitur keine weiblichen Perspektiven vorkamen. Das hatte auch während der drei Unterrichtseinheiten zu Gender und Sexualität niemand bemerkt, und weder Schüler noch Schülerinnen kritisierten, dass von den Schülerinnen ja somit durchweg erwartet wurde, männliche Perspektiven zu übernehmen. Bei allem Nachdenken über Vielfalt bedarf es also gerade auch in der Schule immer noch einer strukturorientierten, auf Gleichheit ausgerichteten Perspektive.

4.2 *Outsourced* – „*Doing gender*“ (audio-)visuell

In der zweiten Sequenz war der Schwerpunkt ein interaktionistisch-konstruktivistischer und, begünstigt durch das audiovisuelle Medium Film, wurden „*doing gender*“-Prozesse am Beispiel des Films *Outsourced* (Regie: John Jeffcoat) betrachtet (vgl. König, 2018, S. 269ff.). In dem Film werden Globalisierungsprozesse thematisiert, nämlich Outsourcing nach Indien, verknüpft mit einer interkulturellen Liebesgeschichte zwischen dem amerikanischen Angestellten, der die indischen Mitarbeiter*innen anlernen soll, und der dortigen Angestellten Asha, von der sich herausstellt, dass sie für eine arrangierte Ehe versprochen ist.

Die Analyse von Screenshots und die Reflexion der Bildsprache brachten interessante Erkenntnisse und einen geschärften Blick für „*doing gender*“-Prozesse durch Kleidung, Körperhaltung, Gestik und Mimik der Protagonist*innen. Auch die kinematografische Inszenierung von Gender durch Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven kam zur Sprache, z.B. wie amerikanische Männlichkeit bei der Organisation des Outsourcing-Prozesses in Weitwinkel von unten hoch gefilmt, indische Weiblichkeit in Großaufnahme und bunten, weichen Farben dargestellt wird.

Da in dem Film wiederum die männliche und amerikanische Perspektive die Fokalisierungsinstanz ist, wurde in der Einfühlungs- und Interpretationsphase verstärkt die weibliche indische Perspektive in den Mittelpunkt gerückt. Als Konsequenz aus den Erfahrungen der ersten Unterrichtsreihe wurde die Perspektivenübernahme mit der weniger privilegierten Perspektive stärker unterstützt (z.B. mit den dramapädagogischen Methoden Stimmenskulptur und Gedankentunnel, anhand derer mögliche verschiedene und miteinander im Konflikt stehende Stimmen oder Interpretationen der Zerrissenheit von Figuren in ambivalenten Momenten von den Schüler*innen verkörpert werden; vgl. Surkamp & Nünning, 2020, S. 192f.). Dieser handlungsorientierte Zugang bewährte sich; als ein Beispiel ist nochmals der Schüler zu erwähnen, der zuvor keinen Leserinnenbrief hatte schreiben können – der in der Stimmenskulptur aber eine sehr emotionale Interpretation der Stimme der Figur entwickelte und beim Methodenfeedback sagte: „I liked it because – I don’t know – for me it’s different to talk from Asha’s perspective than to talk from my perspective about the film“ (König, 2018, S. 280). In diesem Fall hatte insbesondere die dramapädagogische Annäherung dem Schüler geholfen, eine weibliche Perspektive übernehmen zu können.

Insgesamt führte die Ausgestaltung der Perspektive der Protagonistin dazu, dass die Lernenden sie hinterher als komplexer wahrnahmen als bei der Erstrezeption, wobei die Fragen des „*doing gender*“ teilweise hinter die kulturellen Aspekte zurücktraten, also zeitweise Gender entdramatisiert wurde.

Vor allem bei dieser konstruktivistischen Perspektive, aber auch in den anderen Unterrichtsreihen bewährten sich handlungs- und produktionsorientierte Zugänge und die Arbeit mit Bildern. Dies zeigte sich in den bemerkenswerten Ergebnissen der Transfer- und Aushandlungsaufgabe – einem Bilderspaziergang, den die Schüler*innen als Hausaufgabe durchführten und bei dem sie „*doing gender*“-Prozesse in ihrer Umgebung abbildeten. Von geschlechtsspezifisch adressiertem Spielzeug über entsprechende Produktgestaltung bei Kosmetika und Alkohol, von Aufnahmen häuslicher Arbeitsteilung zu Sitzhaltungen auf privaten Fotos waren Bilder dabei, die ein hohes Bewusstsein für

„doing gender“-Prozesse zeigten. Die selbst mitgebrachten Fotos erwiesen sich im Übrigen als ein besonders produktiver Diskussionsanlass; die Schüler*innen wollten weit mehr dazu mitteilen und auf die Bilder der anderen reagieren als erwartet. Dabei kamen im Übrigen auch Ungleichheitserfahrungen aus dem eigenen Alltag zur Sprache, die in der – mehrere Wochen zurückliegenden – Reihe unter strukturorientierter gesellschaftskritischer Perspektive (noch) nicht zur Sprache gekommen waren. Darin zeigt sich, dass sich in der Unterrichtspraxis alle theoretischen Perspektiven durchmischen können, was durchaus zu begrüßen ist: Ihre Differenzierung kann bei der Planung helfen, blinde Flecke zu vermeiden; in der Umsetzung kann dann zum Tragen kommen, dass alle diese Perspektiven in der Lebenswelt der Lernenden von Relevanz sind. Eine interaktionistische konstruktivistische Perspektive trug jedoch insbesondere dazu bei, den Blick für das Herstellen von Geschlecht in vielen alltäglichen Momenten zu verdeutlichen; es trat aber z.B. bei der Analyse der Filmszenen auch hinter andere kulturelle Differenzkategorien zurück.

4.3 „*Shall I Compare Thee to a Summer's Day*“ –

Heteronormativitätskritik mit Shakespeare und aktueller Jugendliteratur

Eine diskurstheoretisch-dekonstruktivistische Reflexion von Heteronormativität erfolgte schließlich an einem Klassiker der englischen Literatur und des Literaturunterrichts: an William Shakespeares Sonett 18, „*Shall I Compare Thee to a Summer's Day*“. Von diesem Gedicht ist der Forschung bekannt, wird in Schullektüren aber eben häufig nicht erwähnt (vgl. Volkmann, 2008), dass es an einen jungen Mann gerichtet ist. Auch in der Forschung und der historischen Shakespeare-Rezeption war das allerdings jahrhundertlang ein echtes „Problem“ vieler Leser*innen des 17., 18., 19. Jahrhunderts und noch weit ins 20. Jahrhundert hinein und hat zu rezeptionsgeschichtlichen Stilblüten geführt (vgl. Stallybrass, 1999), die mit den Schüler*innen analysiert wurden.⁶

Zunächst jedoch lasen und analysierten die Schüler*innen das Sonett, wobei die Geschlechterbeziehungen erst einmal nicht näher im Fokus standen, sondern die Schüler*innen sich in Partnerarbeit mit Scaffolding-Material das Gedicht mit seinen rhetorischen Stilmitteln erschlossen und dann die Ergebnisse zusammengetragen wurden. Dabei wurde das Geschlecht des lyrischen Ichs in den ersten Beiträgen noch offengehalten, „he or she“; im Verlauf der Unterrichtsphase fand jedoch unbemerkt im Klassenraum eine Schließung auf einen „he“, der an „she“ schreibt, statt. Später stellte sich allerdings heraus, dass es offensichtlich in der Partnerarbeit zur Gedichtanalyse mindestens in einer Gruppe eine homosexuelle Lesart mit männlichem Sprecher und Adressaten gegeben hatte, die aber dann bei der Besprechung im Plenum nicht benannt wurde. Erst als der Lehrer nachfragte, ob alle „*the addressee*“ des Sonetts als Frau gelesen hätten, wurde diese Lesart eingebracht. Das war ein Beispiel dafür, dass solche Lesarten gerade in größeren Gruppen im Schweigen verschwinden; gleichzeitig zeigt es aber auch, dass eine einzige – offene – Nachfrage der Lehrperson den Raum für verschiedene Lesarten und damit Sexualitäten öffnen kann. Die anschließende Diskussion war literaturdidaktisch und geschlechterreflektierend sehr produktiv, weil nochmals von allen Beteiligten intensiv nach Texthinweisen für die eigene Lesart gesucht, aber auch historisches Kontextwissen herangezogen und die eigenen heteronormativen Leseerwartungen reflektiert wurden.

Die Dynamiken und Auswirkungen von Prozessen des Verschweigens und Versteckens vielfältiger Sexualitäten wurden dann vertieft behandelt, zunächst mit einer analytisch-reflexiven literaturhistorischen Doppelstunde, in der die Shakespeare-Rezeption daraufhin untersucht wurde, welche teilweise fast parodistisch anmutenden Erklärungen im Laufe der Jahrhunderte herangezogen wurden, um eine homoerotische Lesart

⁶ Vgl. König (2015) für unterrichtspraktische Hinweise zu dieser Unterrichtsreihe; für eine ausführliche Darstellung der hier beschriebenen Ergebnisse vgl. König (2018, S. 288ff.).

weg zu erklären. Zum anderen las die Klasse für einen auf Empathie und Interpretation ausgerichteten Zugang eine aktuelle Short Story, „Different for Boys“ von Patrick Ness (2010), in der sich die vier Protagonisten gerade mit ersten sexuellen Erfahrungen und einem Outing als schwul beschäftigen und das eine stilistische Besonderheit aufweist: Alle Textpassagen, in denen Schimpfwörter verwendet werden oder in denen es um Sex geht, sind geschwärzt. Es geht also auch an der Textoberfläche um Tabus, um Normen und die Frage, was als besprechbar gilt und was nicht. Die Kurzgeschichte stieß auf hohe Resonanz; die Schüler*innen äußerten abschließend, dass sie sich damit gerne länger beschäftigt hätten.

Im Hinblick auf die Frage nach der Übernahme von diskursiv marginalisierten Perspektiven ergab sich eine interessante Beobachtung bei der Organisation der Empathie- und Interpretationsaufgabe: Die Schüler*innen konnten sich bewusst aussuchen, mit welcher Figur sie sich näher beschäftigen wollten. Entgegen der Erwartungen nach den ersten beiden Unterrichtseinheiten wählten die meisten männlich sozialisierten Schüler in dem Kurs nicht den heterosexuellen Charakter, auch nicht den offen schwulen. Vielmehr entschieden sich auffallend viele für den Charakter, der erste sexuelle Erfahrungen mit seinem besten Freund macht, aber sich in der Öffentlichkeit sehr abwertend homophob äußert und auch physisch gewalttätig wird. Von sexuellen Erfahrungen mit Jungen selbst mussten sich die Schüler bei der Wahl der Charaktere also offensichtlich nicht abgrenzen, solange verbal eine Distanzierung aufrecht erhalten blieb – bzw. fanden offensichtlich mehrere Schüler*innen genau diese Komplexität spannend und konnten sich in sie hineinversetzen.

Aus der Perspektive dieser Protagonisten wurden in einem Gruppenpuzzle verschiedene Szenarien durchgespielt, wie es sich für diese Jungen anfühlen würde, das Shakespeare-Sonett in der Schule zu lesen, wenn die Möglichkeit eines männlichen Adressaten durch die Lehrperson entweder nicht erwähnt wird, doch erwähnt wird oder erwähnt und dann abwertend abgetan wird. Auf die Ergebnisse kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. König, 2018, S. 303f.). Es zeigte sich jedoch, dass Einsichten aus dieser Perspektivenübernahme später auf eindrucksvolle Weise in der Diskussion wieder auftraten, die die Aushandlungs- und Transferphase dieser Einheit darstellte. Dabei sollten die Schüler*innen in Gruppen selbst diskutieren, ob und wie LGBTIQ*-Identitäten in der Schule repräsentiert sein sollten (was 2013 gerade ein aktuelles Thema war, als Bildungspläne sexuelle Vielfalt in einigen Bundesländern als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe festschreiben sollten und es öffentlich breite rechtskonservative Abwehrreaktionen darauf gab). Hier nur zwei kurze Ausschnitte aus zwei Gruppendiskussionen:

A: *Of course, right? I mean, why not? They are normal people, they just like different stuff.*

B: *Yeah, but if it's normal, do you have to discuss it, really? Because you don't discuss the normal. [...]*

C: *Yeah, but if you don't mention it, people think it's awkward.*

(König, 2018, S. 310)

Auf einen Vorschlag, der einem toleranten *Othering* bei der Repräsentation von LGBTIQ*-Identitäten entsprach, folgten auch Argumente, die auf eine erfolgreich angelegte Reflexion von Heteronormativität deuten lassen und somit verdeutlichen, wie wichtig es ist, diese beiden Implikationen aus einer diskurstheoretisch-dekonstruktivistischen Perspektive zusammenzudenken. Die Argumentation in einer anderen Gruppe ging in eine ähnliche Richtung und deutet auf das Potenzial von schulischem Unterricht hin, solche Diskussionen zu eröffnen – und auf die didaktische Balance, die es dabei zu halten gilt:

G: *Well, I think – I think it's good to include, but on the other hand side, I think if you talk about it in class, it just gets unusual. Because you start thinking about it as something that has to be explained, that can't be normal because you have to talk about it.*

H: But there wouldn't be any other way to talk about it, like, at home, nobody is really talking about this.

(König, 2018, S. 311)

Diese Diskussionen zeigen einen bemerkenswerten Reflexionsgrad und ein Verständnis von diskursiven Marginalisierungs- und Inklusionsmechanismen von Heteronormativität und auch ein Bewusstsein für das Paradox, um das es in diesem Beitrag geht: dass die Reflexion von Differenz und auch die Repräsentation von Vielfalt Differenz produzieren können. Aber wenn dieses Paradox den Schüler*innen schon bewusst werden konnte, scheint die Gefahr einer ungebrochenen Reproduktion von Differenz schon wesentlich geringer. In beiden Gruppen war übrigens schließlich ein Lösungsvorschlag derjenige, der auch meiner Dissertation zugrunde lag und die Annäherung an das Paradox zeigen soll: dass es gut wäre, Themen wie Gender und verschiedene Sexualitäten so wie sie, die Schüler*innen in dem Erprobungskurs, quasi nebenbei – über literarische Texte und Themen, die ohnehin im Unterricht vorkommen – aufzugreifen.

5 Ein verschieden vielfältiges Fazit

Die in diesem Beitrag angestellten Überlegungen und Unterrichtsbeispiele sind ein fremdsprachendidaktischer Annäherungsversuch an ein nicht abschließend auflösbares Paradox, dem viele begegnen, wenn es um die Thematisierung von Differenzkategorien in Forschung wie Lehre bzw. Unterricht geht: dass die Gefahr der Reproduktion dieser Kategorien besteht, gerade während sie in Frage gestellt oder mit ihnen verbundene Ungleichverhältnisse thematisiert werden sollen. Bei diesem Balanceakt handelt es sich jedoch um ein lohnendes, pädagogisch und didaktisch unerlässliches Unterfangen. Der Vorschlag, der in diesem Beitrag ausgeführt wurde, ist daher, methodisch vielfältig vorzugehen: zum einen in der Wahl verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven auf den Gegenstand, so dass strukturorientierte, auf die sozialen Konstruktionsmechanismen bezogene ebenso wie dekonstruierende Betrachtungsweisen einfließen und die blinden Flecken der anderen ausleuchten können. In ihren didaktischen Implikationen lassen sich diese verschiedenen Perspektiven zum einen für eine differenzierte Passung von Gegenstand und Herangehensweise heranziehen und zum anderen durch eine Vielfalt an unterrichtsmethodischen Zugängen ergänzen.

Medien und Internetquellen

Primärmedien

- Bechdel, A. (1986). *The Rule*. In A. Bechdel, *Dykes to Watch Out For*. Firebrand Books.
 Jeffcoat, J. (Regie). (2006). *Outsourced*. Shadowcatcher Entertainment.
 Mezrich, B. (2012/2010). *The Accidental Billionaires*. Diesterweg.
 Ness, P. (2010). Different for Boys. In K. Gray (Hrsg.), *Losing It* (S. 73–117). Andersen.
 Shakespeare, W. (2010/1609). Sonnet 18 (Shall I Compare Thee to a Summer's Day). In K. Duncan-Jones (Hrsg.), *Shakespeare's Sonnets* (S. 149). Methuen Drama.

Sekundärtexte und Internetquellen

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
 Butler, J. (1993). *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of 'Sex'*. Routledge.
 Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Fink utb. <https://doi.org/10.36198/9783838529868>
 Dittmer, A. (2023). Vielfalt, Varianz und Prototypen. Diversität als Gegenstand eines wissenschaftspropädeutisch reflektierten und politischen Biologieunterrichts.

- PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 45–61. <https://doi.org/10.11576/pflb-6203>
- 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>
- König, L. (2015). Que(e)rying Shakespeare. Mit Sonett 18 und Jugendliteratur Heteronormativität reflektieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 49 (135), 38–43.
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20556-0>
- König, L. (2019). Perspektivenwechsel *under (cultural) construction*. Ein literaturdidaktisches Konzept kulturwissenschaftlich aktualisiert. In A. Grünewald, M. Hethy & K. Struve (Hrsg.), *Kontrovers: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft* (S. 95–112). WVT.
- Luca, R. (2006). Filmerleben und Medienkompetenz von Jungen. Ein Unterrichtsprojekt mit Jugendlichen in der Haupt- und Gesamtschule zum Thema ‚Männliche Adoleszenz im Film Billy Elliot – I will dance‘. In P. Josting & H. Hoppe (Hrsg.), *Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht* (S. 206–225). kopaed.
- Stallybrass, P. (1999). Editing as Cultural Formation: The Sexing of Shakespeare’s Sonnets. In J. Schiffer (Hrsg.), *Shakespeare’s Sonnets. Critical Essays* (S. 75–88). Garland Pub.
- Surkamp, C. & Nünning, A. (2020). *Englische Literatur unterrichten. Unterrichtsmodelle und Materialien* (5., aktual. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Volkman, L. (2007). Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart? In H. Decke-Cornill & L. Volkman (Hrsg.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (S. 161–184). Narr.
- Volkman, L. (2008). ‚Love hurts...‘. Sonette einmal anders: Liebe und Leid bei Sir Thomas Wyatt, Sir Philip Sidney und William Shakespeare. *Englisch betrifft uns*, 7, 7–13.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Wetterer, A. (2003). Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Gesellschaftstheorie und feministische Kritik* (S. 286–319). Westfälisches Dampfboot.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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>

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>

Vielfalt, Varianz und Prototypen

Diversität als Gegenstand eines wissenschaftspropädeutisch reflektierten und politischen Biologieunterrichts

Arne Dittmer^{1,*}

¹ *Universität Regensburg*

* *Kontakt: Universität Regensburg,*

Fakultät für Biologie und Vorklinische Medizin,

Didaktik der Biologie,

Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

arne.dittmer@ur.de

Zusammenfassung: Diversität ist ein grundlegendes Merkmal biologischer Phänomene. Zudem erhält das Thema Diversität über fächerübergreifende Bildungsinhalte wie Inklusion, Sexualbildung oder eine rassismuskritische und anti-diskriminierende Bildungsarbeit Eingang in den Biologieunterricht. Der Beitrag positioniert sich für einen wissenschaftspropädeutisch reflektierten und politischen Biologieunterricht, der sich der ethischen Dimension der Biologie zuwendet, um Schüler*innen für Diversitätsdiskurse zu sensibilisieren. Ein diversitätssensibler Biologieunterricht wird dabei aus der Perspektive und Verantwortung des Faches heraus begründet. Ein Verständnis des Wesens und der Bedeutung der Biologie impliziert sowohl ein Verständnis der Diversität und Individualität biologischer Phänomene als auch eine Reflexion der kulturellen und politischen Kontexte biologischer Forschung und der Verlockungen biologistischer Argumentationen und Ideologien. Aus didaktischer Perspektive werden auch die Herausforderungen einer im Unterrichtsfach Biologie zumeist noch vorherrschenden stoffzentrierten Lehr- und Lernkultur, einer starken Orientierung an prototypischen Darstellungen biologischer Phänomene sowie der häufig generalisierende Blick von Fachdidaktiker*innen auf schulisches Lernen problematisiert. Demgegenüber wird für eine Diskussionskultur argumentiert, die im Rahmen einer naturwissenschaftlich geprägten Fachkultur für eine verständigungsorientierte und fehlerfreundliche Behandlung ethisch sensibler Themen essenziell ist. Der Beitrag betont somit auch die pädagogische Perspektive der Didaktik der Biologie auf Unterricht und Lehrkräftebildung.

Schlagwörter: Diversität; Biologieunterricht; Fachdidaktik; Nature of Bioscience; politische Bildung; Diskussionsstil



1 Einleitung

Diversität ist politisch. Die Anerkennung und Wahrung von Diversität in einer demokratisch verfassten, pluralistischen und offenen Gesellschaft ist in pädagogischen und politischen Diskursen ein vielschichtiger und auch viel diskutierter normativer Orientierungsrahmen. Zugleich ist Diversität ein zentrales Konzept der Biologie und der Erhalt biologischer Diversität ist in Anbetracht von Artensterben und der Gefährdung zahlreicher Ökosysteme im politischen Diskurs über Natur- und Klimaschutz – oder zuletzt auch in der Diskussion über das Risiko von Pandemien durch Zoonosen – ein normatives Ziel. In diesem Beitrag wird aus biologiedidaktischer Perspektive das Thema Diversität im biologischen und kulturellen Kontext aufgegriffen und mit Blick auf das Potenzial eines diversitätssensiblen Biologieunterrichts auf die Herausforderungen eines Unterrichtsfaches bezogen, in dem die Vermittlung von Fakten (biologische Konzepte und Befunde) stark im Vordergrund steht und ethische und politische Kontroversen sowie das Gespräch über sensible, unsichere oder auch verletzend Themen kaum die Unterrichtskultur prägen (Christenson et al., 2016; Dittmer, 2012; Kötter & Hammann, 2017).

Eine Behandlung ethisch-politischer Fragen lässt sich zum einen durch die Bezugnahme auf fächerübergreifende Bildungsziele (Inklusion, rassismus- und diskriminierungskritische Bildung, Sexualbildung) begründen, zum anderen aber auch aus einer innerfachlichen Perspektive heraus. Letzteres ist für die berufliche Identität von Lehrkräften bedeutsam, wenn es darum geht, sich mit der Vermittlung diversitätssensibler und antidiskriminierender Bildungsziele zu identifizieren und diese dezidiert auch als Ziele des Biologieunterrichts anzuerkennen. Somit positioniert sich der Beitrag für ein Verständnis naturwissenschaftlicher Bildung, welches die Emanzipation der Bildungssubjekte und gesellschaftliche Teilhabe und Verantwortungsübernahme im Vordergrund schulischer Bildungsarbeit sieht. Das Aufgreifen ethischer Fragen als ein fachinhärentes Anliegen anzusehen, soll die Bereitschaft fördern, mit dem Selbstverständnis als Biologielehrkraft ethische Kontroversen nicht als fachfremd zurückzuweisen, obgleich man sich als Lehrkraft eines naturwissenschaftlichen Unterrichtsfaches nur bedingt hierfür ausgebildet und tendenziell überfordert fühlt (Mrochen & Höttecke, 2012; Steffen, 2015).

Ethische Kontroversen sind nur schwer aus dem Klassenzimmer herauszuhalten. Denn im Spiegel der wissenschaftsphilosophischen Literatur gehört zum Wesen der Biologie ihre ethische Dimension (Engels, 1999; Jonsen, 2003; Kormondy, 1990), und eine Auseinandersetzung mit ethisch-politischen Fragen ist nicht nur ein legitimes Ziel naturwissenschaftlicher Bildung, sondern auch ein notwendiger Bestandteil eines wissenschaftspropädeutisch reflektierten Biologieunterrichts (Dittmer & Langlet, im Druck; Dittmer & Zabel, 2019).

Biologieunterricht kann kritisch biologistischen Verlockungen und naturalistischen Ableitungen entgegnetreten und die Didaktik der Biologie wiederum selbstkritisch den normativen Blick auf Fachunterricht und Fachlehrkräftebildung reflektieren. So geht es aus biologiedidaktischer Sicht auch darum, eine Lehr- und Lernkultur zu hinterfragen, die sich vornehmlich an prototypischen Darstellungen, Regeln und Gesetzmäßigkeiten, an *Fakten* orientiert und damit dem Phänomenbereich des Faches nur bedingt gerecht wird bzw. eine große Chance für einen *diversitätssensiblen Biologieunterricht* (Düsing et al., 2018) oft außer Acht zu lassen scheint.

Das in diesem Beitrag dargelegte wissenschaftspropädeutische Interesse an einem diversitätssensiblen Biologieunterricht korrespondiert mit dem politischen und pädagogischen Motiv einer schulischen Demokratiebildung, bei der der Fachunterricht als *Mikroebene der Wissenschaftskommunikation* aufgefasst werden kann, da im fachlichen Kontext bei der Behandlung ethisch-politischer Themen der Umgang mit Nichtwissen, Unsicherheit oder mit der Diversität der Perspektiven auf strittige Themen Gegenstand gelungener Diskussionskultur und eines nachdenklichen und partizipativen Unterrichts werden kann.

2 Naturwissenschaftliche Bildung: Orientierungswissen für die Schlüsselthemen unserer Zeit

Die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss für das Fach Biologie formulieren u.a. als Kompetenzerwartung für den Bereich *Bewerten*, dass Schüler*innen „zwischen beschreibenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen“ unterscheiden können (KMK, 2005, S. 15). Es ist eine anspruchsvolle Kompetenzerwartung, die insbesondere auf den später hier noch aufgegriffenen *Sein-Sollen-Fehlschluss* verweist und die man mit der Unterscheidung zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen begründen kann, wie sie in den wissenschaftsethischen Schriften des Philosophen Jürgen Mittelstraß (1996) hervorgehoben wird. In den Naturwissenschaftsdidaktiken ist es ein aktueller Diskussions- und auch Streitpunkt, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht die Vermittlung naturwissenschaftlicher Konzepte und Befunde – das uns zur Erklärung und Gestaltung unserer Welt zur Verfügung stehende Wissen – dominieren, während die Einbettung naturwissenschaftlicher Lerninhalte in Kommunikations- und Bewertungsprozesse, die eine Orientierung fördern und ermöglichen, oft eher eine marginale Rolle zu spielen scheint (Lee et al., 2019; Tidemand & Nielsen, 2017). Aber es gibt gute Gründe, Diskussionen über die Auswirkungen und kulturellen Einflüsse von Wissenschaft innerhalb von Wissenschaft – bzw. innerhalb des naturwissenschaftlichen Unterrichts – zu führen (Lenk & Maring, 2017). Wissenschaftler*innen können die Verantwortung für ihre Forschung nicht delegieren; sie tragen sie als handelnde Personen und Bürger*innen, und ihnen wird oft eine Expertise zugeschrieben, die von ihnen entwickelten Theorien und Technologien zu bewerten. Entsprechend kann auch Lehrkräften naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer eine Mitverantwortung zugeschrieben werden, im Unterricht über Technik- und Theoriefolgen zu reflektieren und Schüler*innen für die Herausforderungen unserer Zeit zu stärken.

Mit großem Einfluss im deutschsprachigen Raum spricht Wolfgang Klafki in seiner bildungstheoretischen Didaktik von epochaltypischen Schlüsselproblemen, die als thematische Rahmungen im Fokus des Fachunterrichts stehen sollten (Klafki, 1994). Dieses Plädoyer aus dem 20. Jahrhundert erhält mit Klimawandel, Biodiversitätsverlust, nationalistischen Bewegungen und nun auch Pandemien eine dramatische Zuspitzung. Klafkis Konzept einer kategorialen Bildung begründet sich u.a. darin, dass er einen emanzipatorischen und partizipativen Bildungsanspruch mit einer konkreten didaktischen Unterrichtsanalyse verknüpft und die Ziele von Fachunterricht daran ausrichtet. Schule soll Menschen dazu befähigen, jene Fähigkeiten zu entwickeln, die man benötigt, um den Herausforderungen und Krisen ihrer Epoche zu begegnen – *kritisch, konstruktiv* und *kreativ*, ganz im Sinne der Idee der Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung (de Haan, 2008) oder wie es mit der Förderung von Bewertungs- und Kommunikationskompetenz in der biologiedidaktischen Forschung, Lehrkräftebildung und Schul- und Unterrichtsentwicklung angelegt ist, aber eine noch explizitere Hervorhebung des Politischen bedarf.

Auch wenn die Ethik im Fach Biologie mit *Bewerten* einen eigenen Kompetenzbereich erhalten hat (Dittmer et al., 2016) und grundsätzlich Bildungspolitik und Bildungswissenschaften an der Problemlösefähigkeit der Schüler*innen interessiert sind, so scheint die gegenwärtige Kompetenzorientierung an Schulen in Hinblick auf die gesellschaftliche und politische Verantwortung von Unterricht ein noch recht „zahmer Tiger“ zu sein. Doch die globalen Problemlagen unserer Zeit verlangen mit zunehmendem Druck die Einbeziehung politischer Fragen in schulische Bildung. Und da schulische Bildung zu weiten Teilen Fachunterricht ist, kann und muss jedes Fach seinen spezifischen Beitrag leisten (Oberle, 2019). Über das „*muss*“ im letzten Satz kann gestritten werden, aber das Eingestehen für einen politischen Fachunterricht in einer pluralisti-

sehen, offenen und durch Wissenschaftsleugnung und Populismus bedrohten Gesellschaft soll hier als *politisches Commitment* der fachdidaktischen, hier biologiedidaktischen Forschung und Lehre verstanden und zur Diskussion gestellt werden.

Was die Ziele naturwissenschaftlicher Bildung und damit naturwissenschaftsdidaktischer Forschungs- und Lehraktivitäten angeht, so bewegen sie sich zwischen zwei Polen, einem affirmativen und einem kritischen. Als affirmativ kann jene Zieldimension bezeichnet werden, die primär systemstützend darauf ausgerichtet ist ökonomische und technologische Entwicklungen zu fördern, junge Menschen für ihren individuellen beruflichen Werdegang vorzubereiten und die Zukunftsfähigkeit eines Technologie- und Wirtschaftsstandortes zu sichern (Addey & Sellar, 2018; Bencze & Carter, 2011). Es gibt aber auch emanzipatorische Motive naturwissenschaftlicher Bildung, die auf die Förderung kritischen Denkens, ethischer Bewertungskompetenz und die Befähigung zur Teilhabe, Selbstbestimmung und Solidarität ausgerichtet sind (Levinson, 2006; Siegel, 1989; Waks, 1989).

Naturwissenschaftsbezogene Bildung hat in einer wissenschafts- und technologiegestützten Gesellschaft ein besonderes Gewicht und das spiegelt sich auch in dem Umfang und dem Erfolg, wie sich in den letzten zwei Jahrzehnten die naturwissenschaftsdidaktische Lern-, Unterrichts- und Professionsforschung entwickeln und etablieren konnte. Die Möglichkeiten der erstarkten Naturwissenschaftsdidaktiken sich in politische Diskurse einzubringen und für die eigene Forschung und universitäre wie auch schulische Bildungsarbeit politische Verantwortung zu übernehmen, scheinen in Hinblick auf die ethische und politische Dimension der Naturwissenschaften aber noch nicht ausgereizt bzw. vielerorts noch gar nicht in den Blick gekommen.

Als gesellschaftliche Institutionen tragen wissenschaftliche und Wissenschaft vermittelnde Einrichtungen eine Verantwortung, sich bei Themen wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Wissenschaftsleugnung oder Fake News in öffentliche Debatten informierend und sich positionierend einzubringen. Wissenschaftler*innen tragen mit dazu bei rote Linien zu markieren, indem sie beispielsweise im öffentlichen Diskurs verdeutlichen, dass ein Verlust der Artenvielfalt, die Zerstörung der Biosphäre oder Kippunkte in der Klimaentwicklung unwiederbringliche Schäden hervorrufen und die menschliche Existenz bedrohen (Lenton et al., 2019). Auch Diversitätsdiskurse bewegen sich entlang roter Linien, die teils strikt gezogen, teils zur Diskussion gestellt werden. Dies verdeutlichen die Diskussion über den Rassebegriff in der Biologie oder das Ringen um die Einbeziehung der LGBT-Bewegung in das Curriculum schulischer Sexualbildung (Gegenfurtner & Gebhardt, 2017).

Auf einen neutralen naturwissenschaftlichen Unterricht, der auf einer vermeintlichen Wertfreiheit der Naturwissenschaften gründet, können Lehrkräfte sich nicht zurückziehen. Es ist einer der Mythen über Naturwissenschaften (McComas, 1998), wenn sie als wertfrei und im naiven Sinne als besonders *objektiv* beschrieben werden. Wissenschaft hat ihre eigenen Werte und Normen und als soziale Institution folgt sie den idealisierten Leitbildern eines „organisierten Skeptizismus“ (Höttecke, 2017, S. 23), wie beispielsweise Transparenz, Zuverlässigkeit, Gründlichkeit oder die Gewährleistung unbefangener und kritischer Intersubjektivität. So ist Wertfreiheit wissenschaftstheoretisch ein Mythos und Wertneutralität politisch auch nicht erwünscht, wenn es beispielsweise um Rassismus, Sexismus oder andere Diskriminierungen geht. Wenn die Chemiedidaktikerin Freise in den 1970er- und 1980er-Jahren *Für einen politischen Unterricht von der Natur* (Freise, 1994) plädierte, dann dies sowohl aus fachübergreifender, der Demokratie verpflichteter Perspektive als auch aus der Logik des Faches heraus: Naturwissenschaftler*innen und Lehrkräfte naturwissenschaftlicher Fächer bewegen sich nicht in einem politikfreien, unschuldigen Raum.

3 Nature of Bioscience: Ethisches Reflektieren und politische Bildung aus der Perspektive des Faches denken

Schulische Bildung besteht zu weiten Teilen in der Aneignung von Fachwissen und fachbezogener Kompetenzen. Ein zentrales Leitbild von Schule ist ihre Wissenschaftsorientierung; dies bezieht sich nicht nur darauf, die Inhalte des Faches wissenschaftsbasiert zu vermitteln, sondern Schüler*innen auch zu einer Auseinandersetzung mit dem Wesen und der Bedeutung von Wissenschaft anzuregen. In den Naturwissenschaftsdidaktiken wird dieser Bildungsanspruch unter dem Begriff der *Wissenschaftspropädeutik* und international als *Nature of Science Education* diskutiert (Dittmer & Langlet, im Druck; Lederman & Lederman, 2014).

Aktuelle *Nature-of-Science*-Ansätze, die auf eine Vermittlung eines adäquaten Wissenschaftsverständnisses abzielen, heben die gesellschaftliche Einbettung sowie auch ein sozio-kulturelles Verständnis wissenschaftlicher Disziplinen hervor. Für Unterricht und fachdidaktische Forschung wird die Anbahnung eines Wissenschaftsverständnisses in narrativen, wissenschaftshistorischen Ansätzen wie dem *Whole Science Approach* von Allchin (2011) oder in systematischeren, wissenschaftssoziologisch inspirierten Ansätzen wie dem *Family Resemblance Approach* von Erduran und Dagher (2014, nach Irzik & Nola, 2011) konzeptualisiert. Gemeinsam ist ihnen, dass wissenschaftliche Einrichtungen als soziale Institutionen in ökonomischen, politischen und medialen Kontexten existieren. So finden sich stellenweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Literatur auch kapitalismuskritische Perspektiven (Barton, 2001; Tobin, 2011). Denn ethische Bezüge zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (*Socio-Scientific Issues*; Sadler, 2011) bestehen nicht nur hinsichtlich der Zerstörung bzw. des Schutzes unserer Umwelt oder der Auswirkungen und Möglichkeiten neuer Technologien, sondern können auch auf ökonomische Rahmenbedingungen von Forschung und Lehre und auf Fragen sozialer Gerechtigkeit bezogen werden (Bencze & Carter, 2020).

Hinsichtlich des Themas Diversität werden auch Forderungen diskutiert, ethnozentrische Strukturen im Kontext des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu reflektieren und aufzubrechen. In diesem Sinne lautet beispielsweise der Anspruch des Journals *Cultural Studies of Science Education*, naturwissenschaftlichen Unterricht als kulturelles, klassen- und disziplinübergreifendes Phänomen zu verstehen und entsprechend zu untersuchen (Roth & Tobin, 2006; Smith et al., 2022). Gerade wissenschaftspropädeutische Reflexionen über das Wesen und die Bedeutung der Biologie sind hier anschlussfähig, da biologische Konzeptualisierungen in besonderer Weise Einfluss auf das Selbst- und Welt- bzw. Naturverhältnis von Menschen nehmen und somit einen enormen kulturprägenden Einfluss haben (Dennett, 1995; Metzinger, 2000).

In der naturwissenschaftsdidaktischen Diskussion über den Lern- und Forschungsbe- reich *Nature of Science* werden die Naturwissenschaften und naturwissenschaftliches Wissen häufig aus einer generalisierenden Perspektive in den Blick genommen (Heering & Kremer, 2018; Lederman & Lederman, 2014). Betrachtet man aber die Entwicklung der Biologie und die diese Entwicklung widerspiegelnde wissenschaftsphilosophische Literatur, so werden Merkmale der Biologie und biowissenschaftlicher Forschung sichtbar, die eine spezifisch biologiedidaktische Perspektive auf eine *Nature of Bioscience* (NOBS) als Reflexionsrahmen für Unterricht und Lehrkräftebildung begründen. Der Biologie wird eine Deutungsmacht zugeschrieben (Hüttemann, 2008), wenn es beispielsweise um Fragen nach den genetischen Grundlagen psychischer Eigenschaften und Erkrankungen geht oder das Verhalten zweier Verliebter auf einen veränderten Hormonspiegel reduziert wird.

Biologische Forschung und Theoriebildung sind eng mit ethischen Fragen verknüpft, da die Konstituierung der Forschungs- und Lehrgegenstände (Lebewesen, ökologische Räume, der Mensch selbst, Konzeptualisierungen männlicher und weiblicher Sexualität)

ethische Implikationen hat. In Anlehnung an Metzingers (2000) Anthropologiefolgenabschätzung kann eine Reflexion der Auswirkungen biologischen Wissens auf Menschen- und Weltbilder und damit einhergehende Wertzuschreibungen als eine *Theoriefolgenabschätzung* eingefordert werden.

Der Wissenschaftsphilosoph Kurt Bayertz (1989) spricht bezüglich der Entwicklung der Biologie von einer *Entmoralisierung des Lebendigen* und in ihrem Aufsatz „Biology as Technology“ skizzieren Bayertz und Nevers (1998) die Geschichte der Biologie als eine Geschichte der Verfügbarmachung: Während die *beobachtende* Biologie bis ins 19. Jahrhundert biologische Phänomene im Einklang mit der Schöpfungslehre untersucht, kommt es mit der Etablierung der Evolutionstheorie und dem *experimentellen* Zugriff auf biologische Phänomene zu einer Ausdifferenzierung der Biowissenschaften in ihrer heutigen Form, die Bayertz und Nevers (1998) als *industrielle* Phase beschreiben: Leben wird zunehmend kontrollierbar, modellierbar und konstruierbar (Carlson, 2011). Entsprechend werden in der auf die Biologie bezogenen wissenschaftstheoretischen Literatur verstärkt auch ethische Aspekte thematisiert (Koutroufinis, 2014; Krohs & Toepfer, 2005; Sober, 2018). So steht *Sex and Death* plakativ als Titel für eine Einführung in die Analytische Philosophie der Biologie und nutzt die Ambiguität und den kulturellen Assoziationsraum der Begriffe, um für ein Nachdenken über das Verhältnis von Biologie und Kultur zu werben (Sterelny & Griffiths, 2012). Aus wissenschaftsphilosophischer Perspektive werden Fragen nach der Willensfreiheit, dem Ursprung des Menschen, dem Umgang mit nicht-menschlichen Organismen oder dem Menschen als Teil und Gegenüber, insbesondere auch Zerstörer der Natur gestellt. Der Biodiversitätsverlust ist hier eine, wenn nicht *die* zentrale Problematik in diesem Zusammenhang.

Die Entwicklung der Ökologie ist eng mit Fragen des Umwelt- und Naturschutzes verwoben (Crozier & Schulte-Hostedde, 2015) und die Etablierung des Konzepts der Biodiversität fällt ebenso in eine Zeit, in der es in Folge von Umweltverschmutzung und schwindenden Habitaten zu einer Bedrohung vieler Arten und zum Artenschwund kommt. In der Biologie ist Diversität ein zentrales Konzept und so kommt der Beschäftigung mit den verschiedenen Dimensionen von Biodiversität (*genetisch, taxonomisch, ökologisch*) eine zentrale Rolle zu. Die Etablierung der Bezeichnung *Biodiversität* in den 1980er-Jahren hebt die Intention biologischer Forschung hervor, ihren Beitrag zu einer globalen und nachhaltigen Umweltpolitik zu leisten und Naturschutz wissenschaftlich zu begründen (Sarkar, 2002, 2021). Dabei war lange nicht klar, welche Bedeutung Artenvielfalt für die Stabilität und Funktionalität eines Ökosystems spielt (Ehrenfeld, 1988). Aber als Biolog*in kann man nicht ökologische Forschung betreiben und sich mit der Vielfalt der Arten und Lebensräume beschäftigen, ohne zugleich – sei es explizit oder implizit – die Erhaltung der Natur als wichtiges Ziel zu erklären.

Ob Artenreichtum als ein Indikator für ein funktionierendes Ökosystem per se gilt, wird nach wie vor kontrovers diskutiert (Isbell et al., 2017), wobei diese Diskussion nicht in Frage stellt, dass der Erhalt der Artenvielfalt bzw. Schutz existierender Arten ein zentrales Ziel des politischen und des wissenschaftlichen Naturschutzes darstellt. Problematisch ist, wenn die normative und politische Einbettung ökologischer Themen und der Biodiversitätsforschung in der schulischen Wissensvermittlung und der Biologielehrkräftebildung randständig oder gar nicht aufgegriffen wird. Eine selbstkritische Reflexion und transparente Diskussion über Werte und Normen im Diskurs über Biodiversität wären hier hilfreich, denn Diversität als biologisches Konzept ist ebenso normativ aufgeladen und wird ebenso normativ verwendet, wie wenn in kulturellen Kontexten über die Diversität individueller Merkmale oder Einstellungen gesprochen wird.

3.1 Sexualbildung und die Diversität biologischer Sexualität

Sexualbildung ist als fächerübergreifende Bildungsaufgabe im Biologieunterricht fest verankert, zumal ein Verständnis des eigenen Körpers und der menschlichen Fortpflanzung und Entwicklung als essenziell für eine aufgeklärte und selbstbestimmte Sexualität gelten (Etschenberg, 2016). Dass hier auch unterschiedliche Varianten der Elternschaft oder sexueller Orientierungen Eingang in ein naturwissenschaftliches Fach finden, liegt nahe, denn der Begriff der Sexualität ist im Alltag Jugendlicher mit vielen Themen assoziiert, von denen die wenigsten genuin biologische Konzepte sind (siehe hierzu auch den Beitrag von König, S. 29–44 in diesem Heft). So wird im Biologieunterricht auch die Vielfalt familiärer Lebensstile thematisiert, oder es wird eingefordert, die Dominanz heteronormativer Orientierungen kritisch zu hinterfragen (Huch, 2017; Palm, 2012).

Wie weit Biologielehrkräfte auf die Diversität sexueller Orientierungen und Lebensstile eingehen, hängt sicherlich von deren Ausbildung und Einstellungen ab. Wer aber eine Thematisierung sexueller Diversität aus kultureller Perspektive mit dem Argument zurückweist, man begrenze sich als ausgebildete*r Biologe bzw. Biologin in auf die eindeutige Biologie des Körpers und die Fortpflanzung – den *Sex* – und überlasse den Bereich *Gender* lieber sozialwissenschaftlich versierteren Kolleg*innen, denkt über die häufig formulierte Unterscheidung von Sex und Gender allzu naiv und dem Klischee einer binären Kodierung von männlich und weiblich folgend: *Gender* sei sozial konstruiert, *Sex* eindeutig, eben das empirisch evidente, biologische Geschlecht (Ebeling, 2006).

Wissenschaftspropädeutisch ist dabei von Interesse, dass Sexualität als biologisches Konzept selbst eine Modellierung der biologischen Welt und somit sozial konstruiert ist, eine theoriegeleitete, empirisch begründete und intersubjektiv ausgehandelte Konzeptualisierung der intergenerativen Weitergabe von Erbinformationen. In der Biologie repräsentiert Sexualität eine Modellierung von Fortpflanzungsstrategien und beschreibt im Kern das Phänomen der genetischen Rekombination. In Hinblick auf das Thema Diversität finden Biolog*innen vielfältige Strategien (beispielsweise den komplexen Generationswechsel der Rotalgen), die zu einer Rekombination von Eltern genen führen (Leditzky & Pass, 2011), und auf der individuellen Verhaltensebene finden sich ebenfalls vielfältige Verhaltensweisen sowie eine enorme Vielfalt und Variabilität morphologischer Merkmale. Entgegen der dichotomen Gegenüberstellung von weiblicher und männlicher Sexualität gelten auch für Verhalten und die Ausprägung morphologisch-anatomischer Merkmale die Prinzipien der Diversität und Variabilität (Christiansen, 1994: „Wann ist Mann ein Mann?“). Verhalten kann zudem unterschiedliche Bedeutungen bekommen. So reduziert sich sexuelles Verhalten auch im Tierreich nicht auf Fortpflanzung, sondern kann beispielsweise sozialen Funktionen dienen (Sommer & Vasey, 2006). Die verhaltensbiologische Forschung selbst bietet somit Anlässe über theorie- und auch ideologiegeleitete Erklärungen nachzudenken: Ist es wirklich so, dass *monogame* Singvögel *fremdgehen* (Irsch, 2004)?

3.2 Von einer rassistischen Anthropologie zu einer antirassistischen Positionierung zeitgenössischer Biolog*innen

In der Zeitschrift *Biologie in unserer Zeit* meldet sich Werner Kunz (2021) zu Wort und argumentiert, dass grundlegende Kriterien zoologischer Rassen auch beim Menschen anwendbar sind. Doch die Mehrheit zeitgenössischer Biolog*innen lehnt mit politischen Motiven und fachlicher Argumentation den Begriff ab und die Jenaer Erklärung von 2020 führt in klaren Worten aus, was Thomas Metzinger (2000) mit der Idee einer *Anthropologiefolgenabschätzung* eingebracht hat: Wissenschaftliche Konzepte wechselwirken mit kulturellen Vorstellungen, und in diesem Fall war die anthropologische Forschung immer schon in einen systemischen und oft auch ideologischen Rassismus eingebettet bzw. wie es die „Jenaer Erklärung“ im Titel verdeutlicht: „Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung“ (Fischer et al.,

2019). Im deutschsprachigen Raum hat sich der Biologiedidaktiker Ulrich Kattmann mit vielen Schriften und Unterrichtsmaterial für einen antirassistischen Biologieunterricht eingesetzt, in dem zum einen aus biologischer Sicht aufgezeigt wird, dass der Begriff Rasse für die Humanbiologie obsolet ist (Kattmann, 1995, 2009, 2021), und zum anderen – und auch dies geschieht aus der Verantwortung des Faches heraus –, um mit dem Rassismus deutscher Biolog*innen im Nationalsozialismus aufzuzeigen, wie anfällig die Biologie für Ideologien sein kann. Eine selbstkritische, wissenschaftspropädeutisch motivierte Reflexion der biologischen Anthropologie kann aufzeigen, dass wissenschaftliche Entwicklungen auch gesellschaftliche und kulturelle Spiegel sind, in denen Welt- und Menschenbilder sowie kulturelle und politische Strömungen sichtbar werden. Bei der Einteilung von menschlichen Rassen im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts handelt es sich um eine Typenbildung, in die tradierte Rassismen und eurozentrische Orientierungen eingingen (Lewontin et al., 1988).

Alle Erkenntnis ist theoriegeleitet, aber es sind eben nicht nur Theorien, die in Aussagen über die empirische Welt eingehen. Das Image der *Anschaulichkeit* biologischer Phänomene und das biologiedidaktische Credo der *Primärerfahrungen* sind andere Fallstricke und Türöffner für rassistische oder sexistische Zuschreibungen: Man *sehe* doch die Unterschiede.

4 Biologiedidaktische Chancen und Fallstricke

Ein großes fachdidaktisches Potenzial für einen diversitätssensiblen Biologieunterricht besteht in der lernpsychologischen Selbstverortung der Biologiedidaktik, die sich einem konstruktivistischen Lernverständnis verpflichtet sieht. Bezüglich der Forderung nach einer inklusiven Schule, die der Individualität der Bildungssubjekte gerecht wird (Gomolla, 2009), können gerade Biolog*innen aus neurobiologischer Perspektive gut erklären, inwiefern wir immer gezwungen sind, uns um die Perspektive anderer zu bemühen. Menschen verarbeiten Informationen auf der Grundlage ihres Vorwissens und dieses beeinflusst die Wahrnehmung. Durch Kommunikation können gemeinsame Verständnisse sowie unterschiedliche Interpretationen ausgehandelt werden. In der Auseinandersetzung mit Naturphänomenen kann der Biologieunterricht auf eigene Weise für Diversität und Individualität sensibilisieren.

4.1 Natur kann inspirieren, aber kein normatives Vor- und Leitbild sein

Naturphänomene können zum Nachdenken anregen, wie man die Rolle des Menschen in und gegenüber der Natur oder das eigene Leben sieht und vor dem inneren Auge weiterdenkt (Gebhard, 1999). Für Martin Seel (1996) stellt die nichtmenschliche Natur das Gegenüber des Menschen dar. Die Wertschätzung von Natur begründet Seel aus einer naturästhetischen Perspektive und beschreibt drei Modi der ästhetischen Naturbegegnung: die *Kontemplation* (ein mentales Versinken im Spiel der Erscheinungen), die *Korrespondenz* (eine bewusste, oft kontrastierende Bezugnahme auf die eigene Lebenswelt) und die *Imagination* (Anregungen für neue Ideen und Fantasien). Im Prozess der symbolischen Aufladung wird Natur zu einer Art von Sinninstanz, und auch das Phänomen anthropomorpher Naturinterpretationen (*friedliche* Landschaften oder *fröhliche* Singvögel) kann als Ausdruck des menschlichen Sinnbedürfnisses aufgefasst werden (Gebhard, 2014). Die Bedeutungen, die Naturphänomene in symbolischer Hinsicht haben, sind keine Eigenschaften der Natur, sondern Interpretationen und Projektionen des Menschen auf Naturphänomene. Die Natur kann symbolisch zum Spiegel des Menschen werden, und deshalb treten in unseren Naturbeziehungen auch Selbstaspekte zu Tage und werden zugänglich für eine bewusste Auseinandersetzung mit Natur und dem eigenem Selbst- und Weltverhältnis (Gebhard, 2005). In diesem symboltheoretischen Sinne kann ein Nachdenken über die Vielfalt und Variabilität biologischer Phänomene auch zu einem Nachdenken über Diversität anregen.

Biologieunterricht kann korrespondierende und imaginative Naturbegegnungen anbahnen, um für Diversität und Diversitätsdiskurse zu sensibilisieren, und zugleich das Phänomen anthropomorpher Naturinterpretationen und biologistischer Ableitungen kritisch reflektieren (Gebhard, 2015). Denn aus den Beschreibungen und Erklärungen der Biologie können keine Werte abgeleitet werden. Was für rassistische oder sexistische Positionen gilt, gilt auch für unser emanzipatorisch begründetes Leitbild kultureller Vielfalt: Kulturelle Diversität hat nicht die biologische Diversität als Grundlage oder Vorbild. Dennoch kann bei einer reflektierten Auseinandersetzung mit Natur ein produktives Spannungsverhältnis genutzt werden, indem die Diversität biologischer Phänomene zu denken gibt und für die Vielfalt und insbesondere auch Individualität von Lebewesen sensibilisiert (Pradeu, 2016).

Biologieunterricht sollte zu einem reflektierten Verständnis biologischer Diversität anleiten und erarbeiten, dass aus Befunden biologischer Forschung keine normativen Implikationen für menschliches Handeln und Zusammenleben abgeleitet werden können: *Sein-Sollen-Fehlschluss* (Hume, 2007/1740). Auch kann das moralische Attribut *gut* nicht durch einen deskriptiven, empirisch fundierten Satz definiert werden: *naturalistischer Fehlschluss* (Moore, 1986/1903). Die Kenntnis dieser ethischen Fehlschlüsse sollte zum Grundwissen einer Biologielehrkraft zählen, betonen sie doch die Eigenständigkeit der Ethik gegenüber wissenschaftlichen Fakten und sind Grundlage für eine Reflexion biologistisch rassistischer oder sexistischer Argumentationen im Sinne einer fachintegrierten Förderung ethischer Bewertungskompetenz.

Die oben genannte Kompetenzerwartung, *zwischen beschreibenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen* unterscheiden zu können, ist die Aufforderung, zwischen Diversität als biologischem Phänomen und als kulturellem Wert und normativem Leitbild zu differenzieren, wobei aber nichts dagegen steht, angeregt von biologischer Diversität der *Imagination* einer diversen Welt zu folgen und von einem reflektierten Standpunkt aus *korrespondierend* sich mit Diversität als Alltagsphänomen zu beschäftigen. In der Biologie ist der Mensch immer auch Bezugspunkt von Forschung und Lehre (Kattmann, 1977), und als Teil und Gegenüber von Natur begegnet ihm Diversität sowohl als biologisches als auch als kulturelles Phänomen.

4.2 Individualität statt Prototypen

Prototypische Darstellungen biologischer Phänomene dienen einem konzeptionellen Verständnis, was beispielsweise charakteristische Merkmale von Tier- und Pflanzenarten sind. Aber wenn genetische Rekombination, evolutionäre Prozesse und die Interaktion in komplexen Ökosystemen eine mannigfache Diversität biologischer Phänomene hervorbringen, dann sind die Darstellung individueller Ausprägungen und eine kontinuierliche Veranschaulichung von Varianz und Variabilität vielleicht von größerer didaktischer Bedeutung und im Hinblick auf einen diversitätssensiblen Biologieunterricht auch bildungsrelevanter als die zu starke Fokussierung auf kriteriengeleitete Unterscheidungen distinkter Gruppen. Letzteres prägt die Systematik und ein tieferes Verständnis biologischer Phänomene, steht aber im Kontrast zu deren Diversität, wie sie einem lebensweltlich begegnet.

Angesichts der Probleme, die wir mit Vorurteilen haben, und in Anbetracht dessen, wie unser psychischer Apparat funktioniert und Stereotypisierungen unsere Wahrnehmung prägen (Gilovich et al., 2002), stellt sich auch die Frage, ob die wohlgemeinte, lernunterstützende didaktische Reduktion stereotypes Denken nicht auch fördert, zumindest ein Denken in Varianz nicht unterstützt. Denn wenn biologische Phänomene sich in besonderer Weise durch einen hohen Grad an Variabilität und komplexen Entwicklungen auszeichnen, dann sind prototypische Darstellungen (idealtypische Präparate und Modellierungen) nur bedingt geeignet, um die Vielfalt und Individualität biologischer Phänomene aufzuzeigen (Bouchard & Huneman, 2013).

Die Orientierung an Prototypen und Regeln korreliert mit einem lernstoffzentrierten Unterricht, der auf das Auswendiglernen besagter Prototypen und Regeln ausgerichtet ist und die Tendenz hat, offene, komplexe Themen zu meiden. Bereits in der Primarstufe können aber Schüler*innen Lernaufgaben bekommen, in denen die Variationen (Ausnahmen und Zwischenformen) und nicht nur das Typische, quasi die *biologische Differenzkategorie*, im Mittelpunkt stehen. Gemeinhin werden typische Merkmale zusammengefasst, beispielsweise in Steckbriefen von heimischen Pflanzen und Tieren, um die Formen- und Artenkenntnis zu schulen. Ebenso könnte aber zugleich auch erarbeitet werden, wie sich einzelne Pflanzen oder Tiere innerhalb einer Art voneinander unterscheiden, um den Blick für das Individuelle zu sensibilisieren.

4.3 Diversitätskompetenz? – Die Grenzen fachdidaktischer Modellierungen

Im biologiedidaktischen Diskurs häufen sich Beiträge, die mit deutlich politischeren Akzenten die Behandlung von Fragen der Gleichberechtigung, Teilhabe und Anti-Diskriminierung thematisieren. In Anbetracht öffentlicher Diskurse über systemischen Rassismus oder andere strukturelle Diskriminierungen sind dies wichtige Akzente für einen auch in der Biologiedidaktik verorteten Diskurs über fachbezogene politische Bildung und eine Hervorhebung der engen Verzahnung von Biologie und Kultur, ganz im Sinne einer Fachdidaktik als *kritisch-reflexive Kulturwissenschaft* (Simon & Fereidooni, 2020). Auch der Beitrag von Düsing, Gresch und Hammann (2018) argumentiert überzeugend für einen *diversitätssensiblen Biologieunterricht*, der verschiedene Facetten biologischer und politischer Diversitätsdiskurse zusammenbringt und sich für einen verantwortungsvollen, antidiskriminierenden Biologieunterricht einsetzt. Für die Professionalisierung von Biologielehrkräften bedeutet dies, dass sie sich dem Thema Diversität auch aus gesellschaftlicher und kultureller Perspektive zuwenden müssen und Fähigkeiten erwerben, in der pädagogischen Interaktion behutsam mit dem Thema und mit Schüler*innen umzugehen – und vielleicht auch behutsam auf die eigenen Gefühle und Gedanken zu achten.

Mit Blick auf die hierfür nötigen professionellen Kompetenzen von Lehrkräften stellen die Autor*innen ein *Diversitätskompetenzmodell* vor, welches als Rahmenmodell verschiedene Dimensionen aufzeigt, die bei der Behandlung des Themas Diversität von Bedeutung sind. Das Modell ist inhaltlich überzeugend, und dennoch scheint sich hier ein Operationalisierungsreflex der modellierenden und diagnostizierenden Fachdidaktiken zu spiegeln. Im Paradigma der Kompetenzorientierung fehlt der Raum für die Sensibilität und Fragilität pädagogischer Interaktion, in der bei einem auch verletzenden und nicht immer leicht zu besprechenden Thema, verletzte Individuen anderen verletzlichen Individuen begegnen.

Das Bemühen um empirische Erfassung und systematische Weiterentwicklung ist legitim; dennoch stellt sich mit Blick auf die Realität des pädagogischen Handlungsfeldes und insbesondere mit Blick auf das Thema *Diversität* die Frage, ob sich Sensibilität, Empathie, Vertrauen oder gar verletzte Gefühle für die pädagogische Praxis und die Professionalisierung von Lehrkräften modellieren lassen.

Unterrichtliche Interaktion findet unter den Bedingungen von Ungewissheit statt – pädagogischer und fachlicher (Christensen & Fensham, 2012; Helsper, 2002) – und mögliche *Antirassismus-* oder *Antisexismuskompetenzmodelle* befreien nicht von den Herausforderungen, sich immer wieder situativ und individuell auf die Schüler*innen einzulassen und auch mit eigenen Stimmungen oder auch Verletzungen umzugehen. Methodische Kompetenzen und Hintergrundwissen sind für Unterricht essenziell, aber noch wichtiger sind für die Vermittlung ethischer Kompetenzen die kommunikativen und sozialen Fähigkeiten von Lehrkräften, um Schüler*innen im Angesicht von Verletzungen und Verletzlichkeit zu einem verständigungsorientierten Dialog anzuleiten. Eine rassistisch-kritische und antisexistische Bildungsarbeit sollte nicht Gefahr laufen, einem *Infor-*

mations-Defizit-Modell (Sturgis & Allum, 2004) zu folgen, demzufolge allein Informationen und Aufklärung die Lösungen sind. Die generalisierende Perspektive fachdidaktischer Konzepte und Modelle wird oft selbst nicht der Individualität und Diversität der Schüler*innen und Lehrkräfte gerecht. Ein diversitätssensibler Unterricht ist hochgradig kontextsensitiv und bedarf einer konsequenten, pädagogisch motivierten Zuwendung zu den Bildungssubjekten und einer dialogorientierten, offenen und fehlerfreundlichen Unterrichtskultur. Doch der Umgang mit Ambivalenzen, Wissensgrenzen oder offenen Fragen, auf die die Lehrkräfte selbst keine Antworten haben, zählt nicht zu den Stärken naturwissenschaftlichen Unterrichts, der einen starken Fokus auf deklaratives, in Lernstandserhebungen gut reproduzierbares Wissen hat.

5 Diskussionskultur, Empathie und Demut

Ein diversitätssensibler Unterricht setzt sich mit Vielfalt und Individualität sowie mit stereotypisierenden Zuschreibungen und Diskriminierungen auseinander. Er zielt auf eine reflektierte und kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Werten, Identitäten und identitätskritischen Positionen, auch mit der Hoffnung verletzenden, verbalen und physisch gewalttätigen Diskriminierungen entgegenzuwirken. Sensibilität ist hier nicht nur dem Thema gegenüber, sondern vor allem auch den Schüler*innen gegenüber gefordert. Und auch wenn der Lehrkraft eine den Unterricht lenkende Rolle zukommt und sie die pädagogische Verantwortung trägt, so sind die Schüler*innen ebenfalls gefordert, in der Auseinandersetzung mit potenziell verletzenden Themen die Lehrenden als verletzte oder auch potenziell verletzte Menschen anzuerkennen. Die Begegnung mit der Andersartigkeit des*der *Anderen* (Lévinas, 1983) erfordert eine Haltung und eine *Demut*, die einen umsichtigen Umgang mit strittigen Themen und eigenem Diskriminierungsverhalten möglich machen.

Um ethisch sensiblen Themen gerecht zu werden, bedarf es einer Unterrichts- und Diskussionskultur, die Raum für Empathie, Nachdenklichkeit, den persönlichen Rückzug oder auch den Vorwurf gibt. Eine gemeinsame Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung bedarf der Offenheit, Sensibilität und Fehlerfreundlichkeit. Und was so freundlich und bejahend klingt und pädagogisch selbstverständlich wirkt, ist nicht trivial, weil Schüler*innen wie Lehrkräfte systemisch in diskriminierende Strukturen involviert sind. Denn es ist nicht unwahrscheinlich, dass beispielsweise die Thematisierung von Rassismus oder Sexismus zugleich auch die Reproduktion von Differenzkategorien mit sich bringt (vgl. den Beitrag von König, S. 29–44 in diesem Heft).

So ist es auch angesichts der intensiven Debatten über Kommunikationsverzerrungen und Kommunikationsprobleme in sozialen Medien (*Fake News, Hate Speech, Wissenschaftsleugnung*; Höttecke & Allchin, 2020) eine Chance und politische Notwendigkeit, entgegen der Eskalationslogik sozialer Medien und populistischer Agitator*innen den Unterricht als *Mikroebene der Wissenschaftskommunikation* explizit zu nutzen, ganz im Sinne des Kompetenzbereichs *Kommunikation* der Bildungsstandards, um explizit argumentations- und verständigungsorientierte Kommunikationsstile zu kultivieren, die ein Zuhören oder auch ein Eingestehen eigener Grenzen, Irrtümer und auch Unsicherheiten ermöglichen.

Nachdenklichkeit und Unsicherheiten brauchen in der naturwissenschaftlichen Unterrichtskultur einen didaktischen Ort – Unterrichtsphasen, in denen Schüler*innen und Lehrkräfte sich auf Augenhöhe begegnen können und auch lernen, über eigene Unsicherheiten und Verunsicherungen zu sprechen (Nevers, 2009). Professionalisierung bedeutet hier auch, die eigene Begrenztheit und Verletzlichkeit anzuerkennen und sich dessen bewusst zu sein, dass man als Lehrkraft selbst in systemische Zusammenhänge eingebunden und somit immer auch – sei es explizit oder latent – Akteur*in und Täter*in ist. Diese Involviertheit führt zu einer doppelten Verunsicherung: Der immer auch an mich gerichtete Diskurs verunsichert: Wie verhalte *ich* mich richtig, spreche *ich* richtig?

Wo sind *meine* Grenzen im Kopf, die *eigenen* Vorbehalte? Ein diversitätssensibler Unterricht verlangt pädagogische Sensibilität und eine Reflexion des eigenen beruflichen Selbstverständnisses: Mit welcher Haltung trete *ich* den Schüler*innen und dem Fach gegenüber? Wie werde *ich* der kulturellen und ethischen Dimension des Faches und den Individuen gerecht, die mir in der Rolle als Schüler*innen gegenüber sind? Ein diversitätssensibler Unterricht ist kultursensibler, subjektorientierter Unterricht, und Rassismus- und Diskriminierungskritik ist immer auch kommunikative Praxis. Diese didaktischen Herausforderungen adressieren Biologielehrkräfte als Pädagog*innen und verlangen einen pädagogischen Blick auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, wie es der Titel des naturwissenschaftsdidaktischen Lehrbuchs *Pädagogik der Naturwissenschaften* von Gebhard, Höttecke und Rehm (2017) zum Ausdruck bringt.

Aber ein problematischer „blinder Fleck“ in der fachdidaktischen Lehrkräftebildung ist die Lehrperson als biographisches und empfindsames Subjekt. Neben der vorherrschenden Kompetenz- und Effizienzorientierung bedarf es daher auch einer *Kultur der Schwäche* (Scheller, 2021) in einem produktiven, fehlerfreundlichen Sinne, denn Diversität ist ein Zugang zur Welt, der uns in der Auseinandersetzung mit den Vorurteilen und dem Hass der Diskriminierenden und der Einzigartigkeit der Individuen immer auch an eigene und die Grenzen anderer führt. Nicht didaktische Wirksamkeit, sondern insbesondere Sensibilität, Demut und Interesse an meinem Gegenüber sind hier gefordert, sowohl in der pädagogischen Interaktion in Schulen und Universitäten als auch in der kollegialen Begegnung.

Literatur und Internetquellen

- Addey, C. & Sellar, S. (2018). Why Do Countries Participate in PISA? Understanding the Role of International Large-Scale Assessments in Global Education Policy. In A. Verger, M. Novelli & H.K. Altinyeken (Hrsg.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (2. Aufl.) (S. 97–118). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-005>
- Allchin, D. (2011). The Minnesota Case Study Collection: New Historical Inquiry Case Studies for Nature of Science Education. *Science & Education*, 21 (9), 1263–1281. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9368-x>
- Barton, A.C. (2001). Capitalism, Critical Pedagogy, and Urban Science Education: An Interview with Peter McLaren. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (8), 847–859. <https://doi.org/10.1002/tea.1035>
- Bayertz, K. (1989). Die Entmoralisierung des Lebendigen. In M. Gatzemeier (Hrsg.), *Verantwortung in Wissenschaft und Technik* (S. 220–238). BI-Wiss.-Verlag.
- Bayertz, K. & Nevers, P. (1998). Biology as Technology. In K. Bayertz & R. Porter (Hrsg.), *From Physio-Theology to Bio-Technology: Essays in the Social and Cultural History of Biosciences. A Festschrift for Mikulas Teich* (S. 108–132). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789004418578_009
- Bencze, J.L. & Carter, L. (2020). Capitalism, Nature of Science and Science Education: Interrogating and Mitigating Threats to Social Justice. In H.A. Yacoubian & L. Hansson (Hrsg.), *Nature of Science and Social Justice* (S. 59–78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47260-3_4
- Bencze, L. & Carter, L. (2011). Globalizing Students Acting for the Common Good. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (6), 648–669. <https://doi.org/10.1002/tea.20419>
- Bouchard, F. & Huneman, P. (Hrsg.). (2013). *From Groups to Individuals: Evolution and Emerging Individuality*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8921.001.0001>

- Carlson, R.H. (2011). *Biology Is Technology: The Promise, Peril, and New Business of Engineering Life*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674262522>
- Christensen, C. & Fensham, P. (2012). Risk, Uncertainty and Complexity in Science Education. In B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (Hrsg.), *Second International Handbook of Science Education* (S. 751–769). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_50
- Christenson, N., Gericke, N. & Rundgren, S.-N.C. (2016). Science and Language Teachers' Assessment of Upper Secondary Students' Socioscientific Argumentation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15 (8), 1403–1422. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9746-6>
- Christiansen, K. (1994). Wann ist Mann ein Mann? Biologische Grundlagen der Geschlechterdifferenzierung. *Trierer Beiträge: Aus Forschung und Lehre an der Universität Trier, Sonderheft 7*, 6–11.
- Crozier, G.K.D. & Schulte-Hostedde, A.I. (2015). Towards Improving the Ethics of Ecological Research. *Science and Engineering Ethics*, 21 (3), 577–594. <https://doi.org/10.1007/s11948-014-9558-4>
- Dennet, D. (1995). *Darwin's Dangerous Idea*. Simon & Schuster.
- Dittmer, A. (2012). Wenn die Frage nach dem Wesen des Faches nicht zum Wesen des Faches gehört. Über den Stellenwert der Wissenschaftsreflexionen in der Biologielehrerbildung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 127–141.
- Dittmer, A., Gebhard, U., Höttecke, D. & Menthe, J. (2016). Ethisches Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht: Theoretische Bezugspunkte für Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22 (1), 97–108. <https://doi.org/10.1007/s40573-016-0044-1>
- Dittmer, A. & Langlet, J. (im Druck). Kultur der Naturwissenschaften. In H. Gropengießer & U. Harms (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie*. Aulis.
- Dittmer, A. & Zabel, J. (2019). Das Wesen der Biologie verstehen: Impulse für den wissenschaftspropädeutischen Biologieunterricht. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 93–110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58443-9_6
- Düsing, K., Gresch, H. & Hammann, M. (2018). Diversitätssensibler Biologieunterricht – Veränderungen im Lehramtsstudium zur Vorbereitung auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 127–139). Waxmann.
- Ebeling, S. (2006). Alles so schön bunt. Geschlecht, Sexualität und Reproduktion im Tierreich. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hrsg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften* (S. 57–74). VS. https://doi.org/10.1007/078-3-531-90091-0_3
- Ehrenfeld, D. (1988). Why Put a Value on Biodiversity? In E.O. Wilson (Hrsg.), *Biodiversity* (S. 212–216). National Academy Press.
- Engels, E.-M. (Hrsg.). (1999). *Biologie und Ethik*. Reclam.
- Erduran, S. & Dagher, Z.R. (2014). *Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education. Scientific Knowledge, Practices and Other Family Categories*. Springer.
- Etschenberg, K. (2016). Sexualbildung. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (S. 157–168). Aulis.
- Fischer, M.S., Hoßfeld, U., Krause, J. & Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung – Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. *Biologie in unserer Zeit*, 49 (6), 399–402. <https://doi.org/10.1002/biuz.201970606>

- Freise, G. (1994). *Für einen politischen Unterricht von der Natur*. Redaktionsgemeinschaft Soznat.
- Gebhard, U. (1999). Weltbezug und Symbolisierung. Zwischen Objektivierung und Subjektivierung. In H. Bayer, H. Gärtner, B. Marquart-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht* (S. 33–53). Klinkhardt.
- Gebhard, U. (2005). Naturverhältnis und Selbstverhältnis. *Scheidewege*, 35, 243–267.
- Gebhard, U. (2014). Wie viel ‚Natur‘ braucht der Mensch? ‚Natur‘ als Erfahrungsraum und Sinninstanz. In G. Hartung & T. Kirchhoff (Hrsg.), *Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts* (S. 249–274). Alber.
- Gebhard, U. (2015). Symbole geben zu denken. Zur Bedeutung der expliziten Reflexion von Metaphern und Phantasien in Lernprozessen. In C. Spieß & K.-M. Köpcke (Hrsg.), *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge* (S. 269–296). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110369120.269>
- Gebhard, U., Höttecke, D. & Rehm, M. (2017). *Pädagogik der Naturwissenschaften. Ein Studienbuch*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19546-9>
- Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2017). Sexuality Education Including Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Issues in Schools. *Educational Research Review*, 12 (22), 215–222. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- Gilovich, T., Griffin, D. & Kahneman, D. (Hrsg.). (2002). *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808098>
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21–43.). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91724-5_2
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Heering, P. & Kremer, K. (2018). Nature of Science. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 105–119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_7
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Im Auftrag des ZSL. Konferenzschrift, Halle, 2001 (S. 67–86). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_7
- Höttecke, D. (2017). Was ist Naturwissenschaft? In U. Gebhard, D. Höttecke & M. Rehm (Hrsg.), *Pädagogik der Naturwissenschaften* (S. 7–31). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19546-9_2
- Höttecke, D. & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing Nature-of-Science Education in the Age of Social Media. *Science Education*, 104 (4), 641–666. <https://doi.org/10.1002/sc.21575>
- Huch, S. (2017). *Bildungsprozesse zum Umgang mit sexueller Vielfalt (diversity) im Biologieunterricht – Empirische Analyse der Einstellungen von Schüler*innen zu Geschlecht- und sexuellen Orientierungen*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Hüttemann, A. (Hrsg.). (2008). *Zur Deutungsmacht der Biowissenschaften*. mentis. <https://doi.org/10.30965/9783969750346>
- Hume, D. (2007/1740). *A Treatise of Human Nature*. Hrsg. v. Sir L.A. Selby-Bigge & P.H. Nidditch (2. Aufl.). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00046221>
- Irsch, W. (2004). Fremdgehen verschafft Überlebensvorteile. *Biologie in unserer Zeit*, 34 (1), 14–15. <https://doi.org/10.1002/biuz.200490016>

- Irzik, G. & Nola, R. (2011). A Family Resemblance Approach to the Nature of Science for Science Education. *Science & Education*, 20 (7/8), 591–607. <https://doi.org/10.1007/s11191-010-9293-4>
- Isbell, F., Gonzalez, A., Loreau, M., Cowles, J., Díaz, S., Hector, A., Mace, G.M., Wardle, D.A., O'Connor, M.I., Duffy, J.E., Turnbull, L.A., Thompson, P.L. & Larigauderie, A. (2017). Linking the Influence and Dependence of People on Biodiversity Across Scales. *Nature*, 157 (546), 65–72. <https://doi.org/10.1038/nature22899>
- Jonsen, A.R. (2003). *The Birth of Bioethics*. Oxford University Press.
- Kattmann, U. (1977). *Bezugspunkt Mensch: Grundlegung einer humanzentrierten Strukturierung des Biologieunterrichts*. Aulis.
- Kattmann, U. (1995). Was heißt hier Rasse? Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe II. *Unterricht Biologie*, 19 (204), 44–49.
- Kattmann, U. (2009). Vielfalt der Menschen. *Unterricht Biologie*, 33 (342), 2–10.
- Kattmann, U. (2021). Die genetische Vielfalt der Menschen widerspricht der Einteilung der Menschen in „Rassen“. *Naturwissenschaftliche Rundschau*, 74 (6), 285–297.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2005). *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Bildungsabschluss*. Beschluss vom 16.12.2004. Luchterhand.
- 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>
- Kötter, M. & Hammann, M. (2017). Controversy as a Blind Spot in Teaching Nature of Science. Why the Range of Different Positions Concerning Nature of Science Should Be an Issue in the Science Classroom. *Science & Education*, 26 (5), 451–482. <https://doi.org/10.1007/s11191-017-9913-3>
- Kormondy, E.J. (1990). Ethics and Values in the Biology Classroom. *American Biology Teacher*, 52 (7), 403–407. <https://doi.org/10.2307/4449153>
- Koutroufinis, S.A. (Hrsg.). (2014). *Life and Process: Towards a New Biophilosophy*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110352597>
- Krohs, U. & Toepfer, G. (Hrsg.). (2005). *Philosophie der Biologie*. Suhrkamp.
- Kunz, W. (2021). Die Unterteilung von Arten in Rassen: Immer wieder missverstanden. *Biologie in unserer Zeit*, 51 (2), 168–178.
- Lederman, N.G. & Lederman, J.S. (2014). Research on Teaching and Learning of Nature of Science. In N.G. Lederman & S.K. Abell (Hrsg.), *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (S. 600–620). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203097267-41>
- Leditzky, W. & Pass, G. (2011). Die Bedeutung der Sexualität für Evolutionsprozesse – wissenschaftliche Konzepte, Schülervorstellungen, Lehrpläne und Schulbücher. In D.C. Dreesmann, D. Graf & K. Witte (Hrsg.), *Evolutionsbiologie* (S. 65–91). Akademischer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2786-1_3
- Lee, H., Lee, H. & Zeidler, D. (2019). Examining Tensions in the Socioscientific Issues Classroom: Students' Border Crossings into a New Culture of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 57 (5), 1–23. <https://doi.org/10.1002/tea.21600>
- Lenk, H. & Maring, M. (2017). Verantwortung in Technik und Wissenschaft. In L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 715–731). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06110-4_37
- Lenton, T.M., Rockström, J., Gaffney, O., Rahmstorf, S., Richardson, K., Steffen, W. & Schellnhuber, H.J. (2019). Climate Tipping Points – too Risky to Bet against. *Nature*, 159 (575), 592–595. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03595-0>

- Lévinas, E. (1983). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Alber.
- Levinson, R. (2006). Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-Scientific Issues. *International Journal of Science Education*, 28 (10), 1201–1224. <https://doi.org/10.1080/09500690600560753>
- Lewontin, R.C., Rose, S. & Kamin, L.J. (1988). *Die Gene sind es nicht ... Biologie, Ideologie und menschliche Natur*. Psychologie Verlags Union.
- McComas, W.F. (1998). The Principle Elements of the Nature of Science: Dispelling the Myth. In W.F. McComas (Hrsg.), *The Nature of Science in Science Education. Rationales and Strategies* (S. 53–70). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47215-5_3
- Metzinger, T. (2000). Auf der Suche nach einem neuen Bild des Menschen. *Spiegel der Forschung*, 17 (1), 58–67.
- Mittelstraß, J. (1996). *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*. Suhrkamp.
- Moore, G.E. (1986/1903). *Principia Ethica*. Cambridge University Press.
- Mrochen, M. & Höttecke, D. (2012). Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 113–145.
- Nevers, P. (2009). Transcending the Factual in Biology by Philosophizing with Children. In G.Y. Iversen, G. Mitchell & G. Pollard (Hrsg.), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children* (S. 147–160). Waxmann.
- Oberle, M. (2019, 7. Oktober). Wie politisch darf eine Lehrkraft sein? – Demokratiebildung als Schulauftrag. *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/wie-politisch-darf-eine-lehrkraft-sein
- Palm, K. (2012). Grundlagen und Visionen einer genderreflexiven Biologiedidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 69–82). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_6
- Pradeu, T. (2016). The Many Faces of Biological Individuality. *Biology & Philosophy*, 31 (6), 761–773. <https://doi.org/10.1007/s10539-016-9553-z>
- Roth, W.M. & Tobin, K. (2006). Editorial: Announcing Cultural Studies of Science Education. *Cultural Studies of Science Education*, 1 (1), 1–5. <https://doi.org/10.1007/s11422-005-9005-6>
- Sadler, T.D. (2011). *Socio-Scientific Issues in the Classroom – Teaching, Learning and Research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1159-4>
- Sarkar, S. (2002). Defining “Biodiversity”, Assessing Biodiversity. *The Monist*, 85 (1), 131–155. <https://doi.org/10.5840/monist20028515>
- Sarkar S. (2021). Origin of the Term Biodiversity. *BioScience*, 71 (9), 893. <https://doi.org/10.1093/biosci/biab071>
- Scheller, J. (2021, 14. Februar). *Warum wir eine Kultur der Schwäche brauchen*. Deutschlandfunk – Essay & Diskurs. <https://www.deutschlandfunk.de/wir-haben-die-macht-1-3-warum-wir-eine-kultur-der-schwaech-100.html>
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Suhrkamp.
- Siegel, H. (1989). The Rationality of Science, Critical Thinking, and Science Education. *Synthese*, 80 (1), 9–41. <https://doi.org/10.1007/BF00869946>
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 1–17). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_1

- Smith, T., Avraamidou, L. & Adams, J.D. (2022). Culturally Relevant/Responsive and Sustaining Pedagogies in Science Education: Theoretical Perspectives and Curriculum Implications. *Cultural Studies of Science Education*, 17 (3), 637–660. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10082-4>
- Sober, E. (2018). *Philosophy of Biology* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494871>
- Sommer, V. & Vasey, P.L. (2006). *Homosexual Behaviour in Animals: An Evolutionary Perspective*. Cambridge University Press.
- Steffen, B. (2015). *Negiertes Bewältigen. Eine Grounded-Theory-Studie zur Diagnose von Bewertungskompetenz durch Biologielehrkräfte*. Logos.
- Sterelny, K. & Griffiths, P.E. (2012). *Sex and Death. An Introduction to Philosophy of Biology*. The University of Chicago Press.
- Sturgis, P. & Allum, N. (2004). Science in Society: Re-Evaluating the Deficit Model of Public Attitudes. *Public Understanding of Science*, 13 (1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/0963662504042690>
- Tidemand, S. & Nielsen, J.A. (2017). The Role of Socioscientific Issues in Biology Teaching – From the Perspective of Teachers. *International Journal of Science Education*, 39 (1), 44–61. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1264644>
- Tobin, K. (2011). Global Reproduction and Transformation of Science Education. *Cultural Studies of Science Education*, 6 (1), 127–142. <https://doi.org/10.1007/s11422-010-9293-3>
- Waks, L.J. (1989). Critical Theory and Curriculum Practice in STS Education. *Journal of Business Ethics*, 8 (2/3), 201–207. <https://doi.org/10.1007/BF00382585>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Dittmer, A. (2023). Vielfalt, Varianz und Prototypen. Diversität als Gegenstand eines wissenschaftspropädeutisch reflektierten und politischen Biologieunterrichts. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 45–60. <https://doi.org/10.11576/pflb-6203>

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>

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 ‚Nachwuchsleute‘ 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/artikelansicht/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>