

Pia Simone BROCKE¹, Wiebke ESDAR & Elke WILD (Bielefeld)

Diversity-Kompetenz (?) – Rekonstruktion von Handlungsorientierungen in der MINT-Lehre

Zusammenfassung

Angesichts der *Vielfalt der Studierendenschaft* und daran anknüpfender (bildungs-) politischer Zielsetzungen sind Diversity-Kompetenzen in der Lehre unerlässlich. Diese Studie untersucht mittels einer rekonstruktiven Analyse qualitativer Interviews, welche *Handlungsorientierungen* dem Umgang mit Diversität in der MINT²-Lehre zugrunde liegen und inwieweit Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre den *Umgang mit Diversität(en)* in ihr *berufliches Selbstverständnis* integriert haben. So werden Strukturen diversitätsorientierter Professionalisierungsbemühungen in den Blick genommen, die auf das berufliche Selbstverständnis der Mitarbeiter*innen wirken.

Keywords

Lehre, Diversity-Kompetenz, Handlungsorientierungen, Qualitative Forschung, MINT

¹ E-Mail: pia_simone.brocke@uni-bielefeld.de

² MINT ist das Akronym für *Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik*.



Diversity competence (?) – Reconstructions of orientation frameworks in STEM teaching

Abstract

In the context of a diverse student body and the related educational policy objectives, diversity-competences in teaching are indispensable. This study applies a reconstructive analysis of qualitative interviews to determine which orientation frameworks support the handling of diversity in STEM³ teaching and to what extent teachers incorporate the handling of diversity into their professional self-images. Furthermore, the structures of the diversity-oriented professionalisation processes that affect teachers' professional self-images are considered.

Keywords

teaching, diversity-competence, orientation frameworks, qualitative research, STEM

1 Umgang mit Diversität – als zentrale Aufgabe in der Hochschullehre

Das organisationale Handlungsfeld *Diversität in der Lehre* (u. a. AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018) – der Umgang mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Voraussetzungen, Bedürfnissen und Merkmalen der Studierendenschaft – wird heute von Hochschulen als eine der zentralen Aufgaben der Lehre anerkannt und in Diversitätspolitik(en), Diversity-Management-Strategien sowie Lehr-Leitbildern ausdrücklich proklamiert (u. a. AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018, WILD & ESDAR, 2014, 2016).

³ STEM ist das Akronym für *science, technology, engineering, mathematics*

Auch finden diese Zielsetzungen Ausdruck innerhalb politisch induzierter Prozesse (u. a. WISSENSCHAFTSRAT, 2017). So wurden Programme aufgesetzt, die u. a. die *Diversität* oder *bestimmte Diversitätsmerkmale* von Studierenden in den Fokus rücken und auf die Bewältigung studienspezifischer Herausforderungen abzielen.

Eine bundesweit angelegte Förderstruktur zur Implementierung von (diversitätsorientierten) Maßnahmen stellt der Qualitätspakt Lehre (QPL) dar (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], o. J.). Dieser sieht einen *zusätzlichen Personaleinsatz* für die Weiterentwicklung der (diversitätsorientierten) Lehrqualität vor. Folglich ist anzunehmen, dass es zu den Kernaufgaben dieser befristet angestellten Projektmitarbeiter*innen gehört, die Lehre entsprechend zu gestalten und sich und andere für diese Aufgabe zu professionalisieren.

Hochschulen werden durch die *Handlungen und Haltungen* der in ihr wirkenden Akteur*innen verändert und gesteuert (MAURER & SCHMID, 2002, S.10 zitiert nach AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2016). Als *Organisation des Lernens* sowie zugleich als *lernende Organisation* (PELLERT, 1999) im Handlungsfeld Diversität treffen dabei verschiedene Akteur*innengruppen sowie Diversitäten⁴ aufeinander (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2016, S. 804): Eine zentrale Rolle für die Mitarbeiter*innen spielt dabei der Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden (WILD & ESDAR, 2014).

So sind die Projektmitarbeiter*innen in Studium & Lehre des QPL zum einen explizit aufgefordert, Diversitätsmerkmale in den Blick zu nehmen (BMBF, o. J.). Zum anderen besteht die Vorannahme, dass diesem *zusätzlichen* Lehrpersonal⁵ ein *Innovations- und Veränderungspotenzial* (als gestaltende Akteur*innen) für die

⁴ Zum Verständnis von Diversität/Diversity siehe Kapitel 1.2

⁵ Bezeichnet in dieser Studie alle (nicht)-wissenschaftlich angestellten Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre des QPL (Mittelbau). Diese haben keine arbeitsvertraglich festgelegten Aufgaben für Forschung, so dass sie nicht als *Nachwuchswissenschaftler*innen* im geläufigen Sinne zu bezeichnen sind, wenn gleich das Datenmaterial dieser Studie eine hohe Forschungsaffinität dieser Personen bestätigt.

Lehre zugesprochen werden kann, welches sie vom *regulären* Lehrpersonal⁶ unterscheidet. Dies lässt sich damit begründen, dass sie vorwiegend für die Ausgestaltung eines *fakultativen* Lehrangebots verantwortlich sind und sich teilweise auch für die Weiterentwicklung dieses Angebots sowie studienunterstützender Maßnahmen verantwortlich zeigen.

Im Erkenntnisinteresse dieser Studie stehen daher die (diversitätsbezogenen) *Handlungsorientierungen* dieses *zusätzlichen* Lehrpersonals im Umgang mit den Studierenden auf der Mikro-Ebene der Organisationen. Dabei werden *Handlungsorientierungen* als *Verdichtungen* (BOHNSACK, 2013; NOHL, 2013, 2017) von implizit wirksamen *Normen- und Orientierungsrahmen* (BOURDIEU, 1998) verstanden, die hier in Bezug auf die Diversität der Studierendenschaft auszumachen sind (siehe Kapitel 2.1 Dokumentarische Methode).

Als übergeordneter theoretischer Bezugsrahmen dient das *Angebot-Nutzen-Modell*, welches aus der Schulforschung stammt (HELMKE & SCHRADER, 2014; LOHAUS & WILD, 2020) und im Rahmen eines *Angebot-Aneignungs-Modells* (Abb. 1) auf die Bedingungen des Hochschulkontexts hin adaptiert wurde (WILD & ESDAR, 2014). Dieses Modell wird im Beitrag herangezogen, um die Maßnahmen und deren Umsetzung (*sprich: das intendierte und implementierte Angebot*) in Relation zu äußeren Rahmenbedingungen (*wie den QPL-Strukturen und den hochschulischen Bedingungen*), die insbesondere mit Blick auf die Lehrenden zu betrachten sind, zu setzen. Dem Modell zufolge sind für die Erfüllung und Vorhaltung qualitativ hochwertiger Unterstützungsangebote verschiedene Voraussetzungen essentiell, darunter insbesondere eine hohe Professionalität der Lehrenden, welche insbesondere *diversitätsbezogene Handlungsorientierungen im Rahmen des beruflichen Selbstverständnisses (Diversity-Kompetenzen)* einschließen. Diese Faktoren wurden entsprechend in die Modelldarstellung aufgenommen (Abb. 1).

⁶ Bezeichnet in dieser Studie alle gängigen Stellenformate des deutschen Wissenschaftssystems mit arbeitsvertraglich geregelten Aufgaben in Forschung *und* Lehre (Mittelbau).

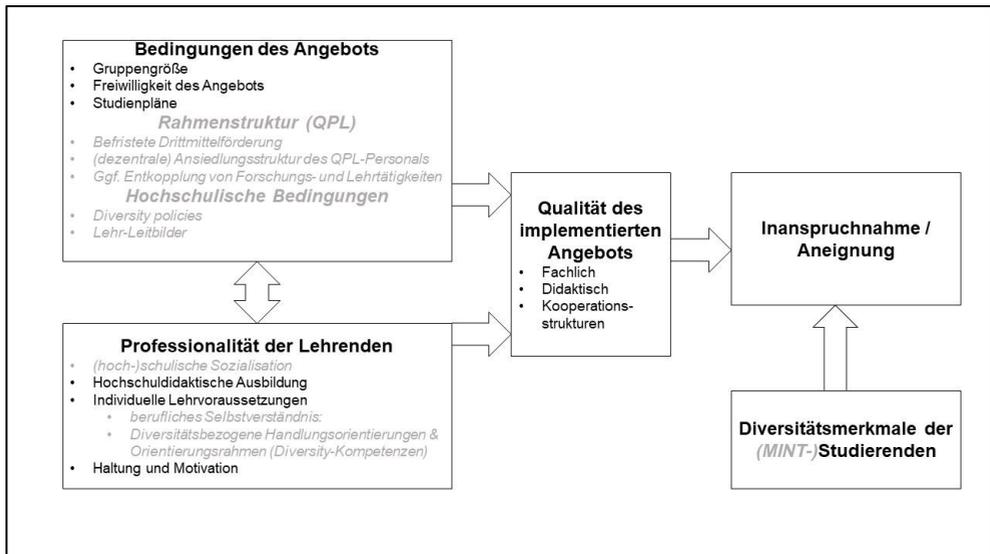


Abb. 1: Schematische Darstellung des Angebots-Aneignungs-Modells nach WILD und ESDAR (2014) (hier ergänzte und verkürzte Darstellung der Angebots-Seite) Abbildung 1

1.2 Verständnis von Diversität in der Lehre

Dem vorliegenden Beitrag liegt ein weites Verständnis von Diversität zugrunde: *Diversität* bzw. *Diversity* steht für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen (GARDENSWARTZ & ROWE, 1994) und einen angemessenen Umgang mit bestehenden Differenzen (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018).

Diversitätsmerkmale im Kontext Hochschule umfassen neben demographischen Merkmalen⁷ ebenso kognitive, fachliche, funktionale und institutionelle Merkmale (ausführlich GAISCH & AICHINGER, 2019): In Lehr-Lernkontexten ist es unabdingbar, zwischen sichtbaren und nicht sichtbaren Gruppenmerkmalen und individuellen Merkmalen von Studierenden zu unterscheiden und diese angemessen zu berücksichtigen (WILD & ESDAR, 2014; HANFT, ZAWACKI-RICHTER & GIERKE, 2015).

Der Umgang mit Diversität in der Lehre bedarf eines Reflexionsvermögens darüber, dass Kategorisierung(en) von Diversitätsmerkmalen zu Stereotypisierungen und damit zu Diskriminierung führen können, wenn ein Merkmal oder mehrere *intersektional* wirkende Merkmale bestimmten Gruppen zugeschrieben werden und eine *Norm* einer Gruppe als Referenzkategorie zugrunde gelegt wird (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018, S. 20). Geschieht dies unbewusst, wird dies als Wirkung eines *unconscious bias* (ausführlich DOMSCH, LADWIG & WEBER, 2019) bezeichnet.

In dieser Studie wird das Verständnis von *Diversity-Kompetenz* des PENN STATE COLLEGE OF AGRICULTURAL SCIENCES (2001) mit den folgenden vier Dimensionen herangezogen⁸:

- (a) Sensibilisierung und bewusste Wahrnehmung für Diversität (Awareness)
- (b) Wissen über und Erfahrung mit Diversität (Knowledge)
- (c) Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Diversität (Skills)
- (d) Diversitätsgerechte Handlungsrountinen (Action/Behaviour)

⁷ Alter, Geschlecht, Gender, sexuelle Orientierung, physische und psychische Beeinträchtigungen & Behinderungen, chronische Erkrankungen, ethnische Herkunft, Religion, Weltanschauung, soziale Mobilität

⁸ Weiteres zur Entwicklung der Diversity-Kompetenzforschung siehe AUERKORTE-MICHAELIS & LINDE (2016).

Zahlreiche Studien (vorwiegend aus der Schulforschung) unterstreichen, dass die erfolgreiche Umsetzung individualisierter Unterrichtsformen hoch anspruchsvoll ist und dass es neben einer didaktischen Expertise nicht zuletzt auf die *Haltung* der Lehrenden ankommt (u. a. HATTIE, 2009). Nach VIEBAHN (2009) wird das Lehrverhalten bzw. die Lehrleistung einer Person von den *individuellen Lehrvoraussetzungen* geprägt, welche das *berufliche Selbstverständnis* einschließt. *Diversity-Kompetenzen* als Bestandteil dieser *Haltung* schließen an diese individuellen Lehrvoraussetzungen an, so dass eine Reihe von Bedingungen, die das *berufliche Selbstverständnis* der Lehrpersonen prägen, zum Tragen kommen (VIEBAHN, 2009, S. 38).

1.3 Fragestellungen

Vorangehende Analysen zeigen, dass Projektmitarbeiter*innen in Studium & Lehre (MINT) in der Regel ein hohes Lehrdeputat (im Vergleich zum *regulären* Lehrpersonal) haben. Sie sind überwiegend dezentral in den Organisationen angesiedelt und erfahren wenig Führung hinsichtlich der proklamierten Zielsetzungen, was sie durch ausgeprägte Netzwerk-Aktivitäten zu kompensieren versuchen (BROCKE et.al., 2017). Diese organisationale Ansiedelung scheint zumindest für forschungsbezogene Belange der Projektmitarbeiter*innen von Vorteil zu sein.

Ein erster inhaltsanalytischer Zugang zum Datenmaterial konnte zudem zeigen, dass das Wissen über diversitätsbezogene Aspekte im Lehr-Lern-Setting wenig ausgeprägt ist und diversitätsorientierte Weiterbildungsmöglichkeiten zwar bekannt sind, aber kaum in Anspruch genommen werden (ESDAR, BROCKE & WILD, 2017).

Aufbauend auf den zusammengefassten Erkenntnissen werden in diesem Beitrag die beiden folgenden Fragestellungen fokussiert:

- (a) Welche *Handlungsorientierungen* liegen dem Umgang mit Diversität zugrunde?
- (b) Inwieweit haben Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre den Umgang mit Diversität in ihr *berufliches Selbstverständnis* integriert?

Um den Begriff der *Handlungsorientierungen* konzeptuell schärfer zu fassen, wird auf die *Feld-Theorie* Bourdieus zurückgegriffen. Diese hebt auf die Kontextabhängigkeit sozialen Handelns ab: „Jedes Feld hat eine Logik. Wie in Spielen unterscheiden sich nicht nur die Spielregeln und die im Spiel erforderten Fähigkeiten voneinander, sondern auch die Ziele und Einsätze der Felder. Ein Feld definiert Einsätze und Ziele“ (BOURDIEU, 1998, zitiert nach FRÖHLICH & REHBEIN, 2009, S. 100).

Kennen Menschen die *Einsätze und Regeln des Feldes*, werden mit der Einübung derselben die *Ziele* und der *Glaube an das Spiel* übernommen. Diese *erlernten Dispositionen* legen wiederum bestimmte Handlungsweisen nahe, so dass von *organisationskulturell geprägten Handlungsorientierungen* und *Orientierungsrahmen* auszugehen ist (BOURDIEU & WACQANT, 1996).

Auf das *Feld der Lehre* übertragen bedeutet dies, dass Akteur*innen *Handlungsorientierungen* in Bezug auf den Umgang mit Diversität(en) in der Lehre (re-)produzieren, die dem jeweiligen Feld inhärent sind. In dieser Studie wurden Lehrpersonen in den MINT-Fächern interviewt. Dies mag eine Fokussierung auf bestimmte Diversitätsdimensionen verstärken sowie den *Zugang* zum Thema Diversität erklären, so dass sich die *Handlungsorientierungen* auf spezifische *Felder* (Fachkulturen) begrenzen (können). Ferner ist zu berücksichtigen, dass für das Wissenschaftssystem als *akademisches Feld* eine Reputationslogik kennzeichnend ist, die Forschungsleistungen höher wertet als Lehrleistungen (WISSENSCHAFTSRAT, 2017). Dies betrifft insbesondere Universitäten, zunehmend auch Fachhochschulen, und sollte Personen mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre grundlegend vor besondere Herausforderungen stellen.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Dokumentarische Methode

Die *Dokumentarische Methode* nach BOHNSACK (2013) und NOHL (2013, 2017) wurde gewählt, um *relevante Orientierungsmuster* zu identifizieren und zu rekonstruieren, auf welche Weise die Lehrenden ihre *Handlungsorientierungen* begründen bzw. *legitimieren* (BOHNSACK, 2013; NOHL, 2013).

Durch die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen und der dahinter liegenden *Orientierungsrahmen* lassen sich im Rahmen erzählgenerierender Interviewformen nicht nur die „Perspektiven und *Orientierungen*, sondern auch die *Erfahrungen*, aus denen diese Orientierungen hervorgegangen sind, zur Artikulation bringen“ (NOHL, 2017, S. 3). Diese eröffnen somit den Zugang zu den subjektiven Erfahrungsräumen von Einzelpersonen und Gruppen in Milieus & Organisationen als auch zu dem *habitualisierten Wissen* der Interviewten.

Die Analyse erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird in der *formulierenden Interpretation* der Inhalt des Gesagten allgemeinverständlich (re-)formuliert, im zweiten Schritt (reflektierende Interpretation) wird der dokumentarische Sinngehalt herausgearbeitet (NOHL, 2013, 2017).

Den Ergebnissen sei voranzuschicken, dass Lehrpersonen (implizite und explizite) Normen setzen, die Einfluss aus das Anerkennungs- oder auch Diskriminierungspotenzial von Diversitätsmerkmalen der Studierenden haben können (AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2018, S. 21). Die größte forschungspraktische Herausforderung dieser Studie lag darin, nicht auf das Wissen oder Nicht-Wissen von möglichen Vorurteilen und Stereotypen abzielen – die einen *unconscious bias* verstärken (können) –, sondern vielmehr die erarbeiteten *Handlungsorientierungen* als Legitimation der *Handlungen* der Lehr-Lern-Prozesse in den Fokus zu rücken.

Zudem sei anzumerken, dass diese *Handlungsorientierungen* auch darlegen und legitimieren, warum (oder warum nicht) aus Perspektive der Lehrenden *Diversity-Kompetenzen* für ihre Lehre voraussetzungsvoll sind.

2.2 Stichprobenbeschreibung

Die Daten dieser Interviewstudie stammen aus dem Projekt HeLGA *Heterogenitätsorientierte Lehre – Gelingensbedingungen und Anforderungen*⁹ (Begleitforschung QPL). Es wurden bundesweit 18 qualitative, erzählgenerierende Interviews nach MEUSER & NAGEL (2010) mit Personen aus MINT-Fächern geführt, davon zwölf Interviews an drei Universitäten sowie sechs Interviews an drei Fachhochschulen¹⁰. Insgesamt 15 Personen waren auf einer drittmittelfinanzierten Stelle des QPL (befristet) beschäftigt, zwei Personen wurden über den Hochschulpakt sowie eine Person über ein Landesprogramm finanziert (ebenfalls Projektstellen). Es wurden 12 Männer und 6 Frauen¹¹ interviewt.

⁹ Dieses Projekt wurde vom BMBF gefördert. Förderkennzeichen 01PB14012. Laufzeit 2015-2019.

¹⁰ Es wurde nicht zwischen den Hochschultypen differenziert, da sich die Studierendenschaft im Mittel zwar in ausbildungsbiographischen und (nicht-)sichtbaren Diversitätsmerkmalen unterscheidet, die Herausforderungen einer diversitätsorientierten Lehre sich aber in vergleichbarer Weise stellen.

¹¹ Alle Interviewten identifizieren sich als männlich oder weiblich.

3 Ergebnisse

3.1 Welche *Handlungsorientierungen* liegen dem Umgang mit Diversität in der Lehre zugrunde?

Mittels der Dokumentarischen Methode konnten anhand der Stichprobe zwei gut abgrenzbare *Handlungsorientierungen* zum *Umgang mit Diversität* herausgearbeitet werden. Die *Verdichtung* des Interviewmaterials (reflektierende Interpretation) im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung (NOHL, 2013, 2017) brachte eine eher selten vorkommende *Handlungsorientierung (Differenzierung)* und eine häufig anzutreffende *Handlungsorientierung (Gleichbehandlung)* hervor. Beide werden im Folgenden näher erläutert und mit Zitaten aus dem Interviewmaterial unterlegt. Auf eine detaillierte Darstellung der Interviewten (und deren Diversitätsmerkmale) wird verzichtet, da die Ergebnisse nicht auf Aussagen von Einzelpersonen rekurrieren (können), sondern als *kollektive Orientierungsrahmen* beschrieben und als solche einzuordnen sind.

Differenzierung. Diese *Handlungsorientierung* ist durch einen *Orientierungsrahmen* gekennzeichnet, welcher durch eine hohe *Sensibilität und Reflexivität* der Lehrpersonen für unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse von Lernenden geprägt ist. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Interviewten die Lehr-Lernsettings und die für sie wahrzunehmenden Diversitätsmerkmale umfassend beschreiben können. Im Sinne des Verständnisses von *Diversity-Kompetenz* in dieser Studie werden Differenzen und Gemeinsamkeiten wahrgenommen, reflektiert und diversitätsgerechte Handlungsrouninen daraus abgeleitet (Action/Behaviour). Ebenso können diese Lehrpersonen auftretende *unconscious bias*-Situationen erkennen und auf diese reagieren:

„Doch [da sind] immer mal wieder auch so Einwürfe von Studierenden, wo eben klar ist, dass solche, irgendwie Vorurteile reproduziert werden oder Ähnliches, ähm, wo, ähm, mir das auch immer wichtig war, an den Stellen irgendwie zu intervenieren. Und, ähm, da irgendwie klar zu ma-

chen, dass das Spiel zu einem bei uns nicht so läuft und zum anderen [...] ein bisschen theoretisch auch einzubetten.“ (Interviewperson 2)

McCall (2005) bezeichnet dies als *anti-kategorialen Ansatz*, in dem nicht Gruppenmerkmale zum Tragen kommen (bspw. *Männer und Frauen lernen anders*), sondern Lernprozesse von Studierenden im Sinne eines inklusions-pädagogischen Lehrkonzepts individuell unterstützt werden: „Diversitätsdimensionen bzw. Merkmale, [...] werden immer erst durch ihre Benennung aktualisiert und damit situativ relevant. Sieht man solche Art von Zuschreibungen aber als temporär an, eröffnen sich Wege, das statische Denken in Kategorien zu überwinden“ (McCALL zitiert nach AUFERKORTE-MICHAELIS & LINDE, 2016, S. 807). Wobei zu beachten ist, dass Diversitätsdimensionen auch ohne explizite Benennung relevant sein können (für Einzelne & Gruppendynamiken).

Gleichbehandlung. Die zweite, überwiegend anzutreffende *Handlungsorientierung* ist durch *Orientierungsrahmen* geprägt, die die *Gleichbehandlung* von verschiedenen Diversitätsmerkmalen charakterisieren und insofern dem Anspruch der Wahrnehmung und des Umgangs mit Unterschiedlichkeit Rechnung tragen. Die Angleichung der Wissensstände steht im Zentrum dieser *Handlungsorientierung* und ist mit einem *formalen Verständnis von Chancengleichheit* verknüpft (WILD & ESDAR, 2014). Größtenteils *sichtbare* Differenzmerkmale spielen für diese Lehrenden unter Vermittlungsgesichtspunkten (deshalb) keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Dieser *Handlungsorientierung* liegt zudem ein *Orientierungsrahmen* zugrunde, in dem das fakultative Lehrangebot *per se* als hinreichendes Mittel zur Angleichung von Vorwissen und der Bedienung von Diversitätsmerkmalen (Steigerung von Chancengerechtigkeit) erachtet wird. In Randbemerkungen merken die Interviewten an, dass diese Angebotsstrukturen oftmals nicht die Personen erreichen würden, für die diese Lehr-Angebote besonders relevant seien. Den *Zugang sicherzustellen* und *die Motivation* der Studierenden (als nicht-sichtbare Diversitätsmerkmale) werden von den interviewten Personen allerdings nicht oder nur in Teilen als eigene Aufgabe gesehen, weil in ihrem *Orientierungsrahmen* dafür andere zuständig

sind. Auch wird von den Lehrenden nicht reflektiert, dass (mögliche) Zuschreibungsprozesse Stereotypisierungen und Verzerrungseffekte/Diskriminierungen hervorrufen. (Fach-)kulturelle Aspekte, die den Zugang zu diversitätsbezogenen Wissens- und Handlungspraktiken (möglicherweise) erschweren, können u. a. für dieses Ergebnis als Erklärung herangezogen werden.

Es liegt ebenfalls nahe, die *Handlungsorientierung Gleichbehandlung* als Ergebnis vorberuflicher Sozialisationsprozesse zu interpretieren. Das deutsche Schulsystem baut traditionell auf der Idee auf, dass Lernen am besten in leistungshomogenen Gruppen stattfindet (WILD, 2013a). Inklusive Schulen wurden erst 2009 nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskommission zunehmend eingerichtet und so ist nicht nur die breit vertretene Vorstellung von Chancengerechtigkeit im Sinne einer Gleichbehandlung aller Studierenden zu erklären. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Lehrende bislang kaum Berührungspunkte mit einer diversitätsbewussten Lehre hatten und sie daher, aber auch weil die Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen (nach wie vor) zumeist einem *Learning-by-doing-Prinzip* folgt (WEBLER, 1997; VIEBAHN, 2009), in ihrer eigenen (Hoch-)Schulzeit erlebten Lehr- und Lernformen reproduzieren. Hochschuldidaktische Schulungen werden zwar in Anspruch genommen – kaum jedoch für „Diversität in der Lehre“.

Die Analyse der Interviews zeigt zudem, dass der *Umgang mit Diversität* von den interviewten Personen eng verknüpft wird mit (hochschul-)politischen und alltäglichen Gleichstellungsbestrebungen (von Mann & Frau). So werden Erzählungen über *Diversität in der Lehre* nicht selten in *Orientierungsrahmen* gestellt, die sich vorwiegend auf die Erfüllung des Gleichstellungsauftrages bezieht und Alltags-handlungen in den Vordergrund rückt, die für die Interviewten greifbar erscheinen. Eine geschlechtergerechte Sprache und das Wissen um gleichstellungs- und vereinbarkeitsrelevante Maßnahmen werden entsprechend von vielen als wichtig thematisiert. Zugleich legitimieren sie damit, dass weitergehende Anforderungen im Umgang mit dem binären Merkmal *Geschlecht* von ihnen nicht als eine in ihren Bereich fallende Aufgabe erachtet werden, sondern als strukturelle Herausforderungen, die von anderen Personengruppen bzw. Gremien anzugehen sind.

3.1 Inwieweit haben Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre der Umgang mit Diversität in ihr *berufliches Selbstverständnis* integriert

Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass selbst Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre, die im Rahmen von QPL-Programmen mit der (Weiter-)Entwicklung einer diversitätsbewussten Lehre speziell in MINT-Fächern betraut sind, eine teilweise diffuse oder auf wenige Merkmale fokussierte *Diversity-Kompetenz* haben und sich diversitätsbezogenen Anforderungen in der Lehre teilweise unbewusst aber teilweise auch offensiv *entziehen*, indem die Verantwortung für den *Umgang mit Diversität* auf anderen Organisationsebenen verortet wird. Diese Ergebnisse legen nahe, dass *Diversity-Kompetenzen* sich eher weniger bedeutsam für das *berufliche Selbstverständnis* der interviewten Personen zeigen.

Umso bedeutsamer ist daher die Betrachtung der organisationalen Bedingungen, die im Sinne des *Angebots-Aneignungs-Modells* das *berufliche Selbstverständnis* (*Professionalität der Lehrenden*) der Mitarbeiter*innen in Studium & Lehre beeinflussen sollten und daher auch zum Verständnis der sich dargestellten *Handlungsorientierungen* heranzuziehen sind.

Aus den Interviews geht hervor, dass die QPL-Lehrenden selbst zwischen Zuständigkeiten trennen, die sie in ihrer Rolle als Lehrende vs. als Mitglieder der akademischen Selbstverwaltung oder auch als Forscher*in wahrnehmen, und eine Diskrepanz zwischen den in Gremien und *an der Basis* geführten Diskursen erleben:

Also ich würde das wirklich auf zwei Ebenen sehen. [...] ich bin Mitglied der Kommission Lehre hier in der Hochschule [...]. Da wird es gesehen. Also da diskutieren wir eigentlich bei jedem Treffen drüber. [...] Aber das sind, [...] eine ganz, ganz kleine Gruppe im Moment noch, auf einer recht hohen Ebene an der Hochschule, denen das bewusst ist, aber runterbrechen bis in die einzelnen Lehrveranstaltungen, da kommt es einfach nicht an, ja? Also wenn ich das bei mir im Fachbereich sehe, würde ich jetzt mal behaupten, dass es eine Hand voll Kollegen nur gibt, äh, die sagen „Ja,

das ist ein Thema und daran müssen wir denken in der Lehre.“ Also es sind wirklich wenige. (Interviewperson 5)

Dieses Zitat zeigt exemplarisch, dass sich selbst QPL-Lehrende nicht unbedingt als *Diversity-Multiplikator*innen* verstehen (können), wenn auf der Ebene der Fakultäten/Fachbereiche keine kritische Masse von Mitstreiter*innen anzutreffen ist. In den Begrifflichkeiten neo-institutionalistischer Ansätze (HASSE & KRÜCKEN, 2009) gefasst kann also die von vielen Hochschulleitungen betriebene Ausweitung von *Formalstrukturen* unbeabsichtigt zu einer Verantwortungsdiffusion führen, die der wünschenswerten Integration von *Diversity-Kompetenz* in das *berufliche Selbstverständnis* entgegenläuft, solange sich nicht parallel die Akteur*innenstruktur auf allen Organisationsebenen wandelt (WILD, 2013b; BECKER, KRÜCKEN & WILD, 2012). Inwieweit diese Verkopplung von Formal- und Akteur*innenstruktur im Rahmen verschiedener *Führungsphilosophien* besser oder schlechter gelingt, bleibt in Zukunft zu erforschen.

4 Diskussion

Im Lichte der programmatischen Ausrichtung des QPL weisen die hier vorgestellten Ergebnisse darauf hin, dass Diversitätsmerkmale unterschiedlich stark, aber vor allem in sehr verschiedener Weise von den MINT-Lehrenden in ihren didaktischen *Handlungsorientierungen* berücksichtigt werden. Wenn Diversitätsmerkmale beachtet werden, die potenzielle Benachteiligungen für Studierende anzeigen (können), handelt es sich zumeist um *sichtbare*. Andere Merkmale werden weniger wahrgenommen oder selten explizit genannt und mit konkreten ggfs. auch studien-gangsspezifischen Handlungsanforderungen verknüpft.

So ist bei aller Anstrengung der Lehrenden im Umgang mit der Diversität der Studierendenschaft nicht auszuschließen, dass *unconscious bias*-Situation auftreten und *intersektional wirkende* Merkmale verstärkt zum Tragen kommen, weil diese Zusammenhänge eher selten reflektiert werden. Dies erklärt sich, wenn die herausgearbeiteten *Handlungsorientierungen* in Bezug zu den von den Interviewten heran-

gezogenen *Orientierungsrahmen* gesetzt werden. Dass viele Interviewpartner*innen ein Verständnis von formaler Chancengleichheit vertreten, ist verständlich, steht aber einer Verwirklichung substantieller Chancengerechtigkeit entgegen.

An dieser Stelle sind somit die Hochschulleitungen aufgefordert zu reflektieren, inwiefern die vorzufindenden *Handlungsorientierungen* mit ihren *diversity policies* konform gehen, und wenn nicht – wie sie das in ihren Lehr-Leitlinien vertretene Verständnis besser kommunizieren können oder welche Strategien sinnvoll erschienen, um dieses *durchzusetzen*. Hier wäre beispielsweise zu überlegen, wie vorgehaltene Weiterbildungsangebote stärker konturiert werden können, die eine systematische Entwicklung von *Diversity-Kompetenzen* im Kontext des jeweiligen Fach- und/oder Lehrgebietes ermöglichen und zugleich (stärker als bislang) fachkulturellen Aspekte (*Zugang* zum Thema Diversität) aufgreifen und einbeziehen.

Die eingangs erwähnte Annahme, dass QPL-Lehrende gleichsam *automatisch* als Multiplikator*innen für diversitätsbewusste Lehre fungieren, ist aus dem genannten Grund und einem weiteren zu überdenken. Den berichteten Befunden zufolge dürfte ein gewisses an der Basis *geteiltes Commitment* notwendig sein, damit zentral oder auch dezentral für Studium & Lehre engagierte Personen als Multiplikator*innen wirken können. Die Herstellung einer solchen diversitätsbewussten Lehr-Lern-Kultur wird von den Interviewten als eine Herausforderung erachtet, die nicht in ihren Zuständigkeitsbereich fällt, sondern eher in den übergeordneter Gremien.

Die von vielen Interviewten selbst angestrebte Intensivierung *vertikaler* Kooperationsbeziehungen (Netzwerke unter Kolleg*innen) könnte einen guten Ansatzpunkt darstellen. Denn wenngleich die QPL-Lehrenden vornehmlich den fachlichen Austausch (mit dem *regulären* Personal) suchen, ergeben sich hierbei doch wertvolle Gelegenheiten zum Austausch über fachdidaktische/diversitätsbezogene Themen. Diese könnte für eine nachhaltige Umsetzung und Verbreitung innovativer Konzepte entscheidend sein (BROCKE et al., 2017).

Abschließend ist zu betonen, dass die berichteten Ergebnisse auf Angaben von QPL-Lehrenden in den *MINT-Fächern* beruhen, daher sollte in zukünftigen Stu-

dien geprüft werden, ob die Befunde auf andere Disziplinen und Studiengänge übertragbar sind. Auch könnten die Angaben dadurch beeinflusst sein, dass die QPL-Stellen befristet waren und sich ein überwiegender Teil der Interviewten gefordert sah, ihre*seine Bemühungen in Studium & Lehre mit karrierestrategischen Bemühungen in der Forschung zu verbinden.

Schließlich ist einschränkend festzuhalten, dass in der Stichprobe mehr Personen aus Universitäten als Fachhochschulen vertreten waren. Systematische vergleichende Analysen konnten daher nicht realisiert werden, obwohl die berücksichtigte Fallzahl für qualitative Studien mit ähnlicher Analyseverfahren vergleichsweise groß war. Trotz dieser Limitationen liefern die hier vorgestellten Befunde wichtige Einsicht, die als Ausgangspunkt für weitere, auch quantitativ angelegte Studien genutzt werden können. Für die Hochschulpraxis zeigen sie zudem auf, an welchen Stellen angesetzt werden kann, um eine diversitätsbewusste Gestaltung von Studium & Lehre weiter voranzubringen.

5 Literaturverzeichnis

- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F.** (2016). Diversity Management an Hochschulen. In P. Genkova, & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity-Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder* (S. 803-817). Wiesbaden: Springer.
- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F.** (2018). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In N. Auferkorte-Michaelis, & F. Linde (Hrsg.), *Diversity lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen: Barbara Budrich.
- Becker, F. G., Krücken, G. & Wild, E.** (2012). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]** (o. J.). <http://www.qualitaetspakt-lehre.de>
- Bohnsack, R.** (2013). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Berlin: Springer.
- Bourdieu, P.** (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D.** (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In P. Bourdieu & L. Wacquant, *Reflexive Anthropologie* (S. 95-249). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brocke, P. S., Esdar, W. & Wild, E.** (2017). Von der Lehre zum Ziel – Führung und Einbindung von Wissenschaftler_innen in der Lehre. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, 69(6), 717-734.
- Domsch, M. E., Ladwig, D. H. & Weber, F. C.** (2019). *Vorurteile im Arbeitsleben. Unconscious Bias erkennen, vermeiden und abbauen*. Berlin: Springer Gabler.
- Esdar, W., Brocke, P. S. & Wild, E.** (2017). Diversity in der Hochschullehre – Was berichten Lehrende? *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 14-17.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A.** (1994). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Chicago: Irwin Professional Publishing.

- Gaisch, M. & Aichinger, R.** (2019). Diversity management at the tertiary level: an attempt to extend existing paradigms. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2019, 137-149.
- Hanft, A., Zawacki-Richter, O. & Gierke, W. B.** (Hrsg.) (2015). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Hasse, R. & Krücken, G.** (2009). Neo-institutionalistische Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 237-251). Wiesbaden: VS.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W.** (2014). Angebots-Nutzungs-Modell. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. neu bearb. Aufl., S. 149-150). Bern: Huber.
- Lohaus, A. & Wild, E.** (2020). Extracurriculare Förderangebote für benachteiligte Kinder und deren Eltern: Ein Angebot-Aneignungs-Modell zur Inanspruchnahme und Wirkung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2020, 1-10.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000268>
- McCall, L.** (2005). The complexity of intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.
- Maurer, A. & Schmid, M.** (2002). *Neuer Institutionalismus. Zur soziologischen Erklärung von Organisation, Moral und Vertrauen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Meuser M. & Nagel U.** (2010). ExpertInneninterview. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M.** (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M.** (2017). *Interview und Dokumentarische Methode, Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. neu bearb. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Pellert, A.** (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.

Penn State College of Agricultural Sciences (2001). *An overview of diversity awareness*. <http://agsci.psu.edu/diversity/diversity-awareness/an-overview-of-diversity-awareness>

Webler, W. D. (1997). Vorbereitungen auf die akademische Lehre. Einige Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung in Deutschland. *Das Hochschulwesen*, 45(1), 13-18.

Wild, E. (2013a). Zwei Seiten einer Medaille. *Gemeinsam lernen und den Einzelnen fördern, Schulmagazin 5 bis 10*, 81(2), 11-14.

Wild, E. (2013b). Steuerung der Lehre? Was Hochschulleitungen (nicht) beitragen können. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 188-211). Bonn: Bildung.

Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf

Wild, E. & Esdar, W. (2016). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Wissenschaftspolitik. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel & K. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (2. Aufl., S. 191-205). Wiesbaden: Springer.

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Positionspapier, Drs.6190-17.

Viebahn, P. (2009). Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung. *Beträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27, 37-49.

Autor*innen



Pia Simone BROCKE, M.A. || Universität Bielefeld,
Medizinische Fakultät OWL || Universitätsstraße 25,
D-33615 Bielefeld

[https://ekvv.uni-
bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=50387575](https://ekvv.uni-bielefeld.de/pers_publ/publ/PersonDetail.jsp?personId=50387575)

pia_simone.brocke@uni-bielefeld.de



Dr. Wiebke ESDAR, MDB || Paul-Löbe-Haus ||
Konrad-Adenauer-Straße 1, D-10557 Berlin

www.bundestag.de/abgeordnete/biografien/E/519320-519320

wiebke.esdar.wk@bundestag.de



Prof.ⁱⁿ Dr. Elke WILD || Universität Bielefeld, Pädagogische
Psychologie || Universitätsstraße 25, D-33615 Bielefeld

www.uni-bielefeld.de/psychologie/abteilung/arbeitsseinheiten/09/

elke.wild@uni-bielefeld.de