

Diversität als Gegenstand und Kontextbedingung in Trainings zur Wissenschaftskommunikation

Julian Fick, Friederike Hendriks, Anneke Steegh

Abstract: *Wissenschaftskommunikationstrainings adressieren selten explizit die Diversität der beteiligten Personen. Der Beitrag analysiert auf Basis eines Angebots-Nutzungs-Modells, wie Diversität in Trainings als Voraussetzung, Rahmenbedingung und Lerngegenstand beachtet werden kann. Dies soll dazu beitragen, ein Kernziel von Wissenschaftskommunikation zu erreichen: Forschung für alle zugänglich zu machen.*

1 Einleitung

Beim Austausch zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit sind Forschende selbst bedeutsame Akteur*innen, weil sie aus erster Hand über die eigene Forschung berichten können und ihnen als Informationsquelle besonders viel Vertrauen zugesprochen wird (Wissenschaft im Dialog/Verian 2024). Um diese Aufgabe angemessen erfüllen zu können, ist es bereits im Studium und während der anschließenden Qualifizierungszeit wichtig, zukünftigen Wissenschaftler*innen grundlegende Kompetenzen zur Wissenschaftskommunikation in Trainings zu vermitteln (Brownell, Price und Steinman 2013; Lewenstein und Baram-Tsabari 2022). Unter diesen Kompetenzen ist auch die Fähigkeit zur Reflexion von Diversität relevant.

Diversität ist deshalb ein so wichtiges Thema für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Trainings zur Wissenschaftskommunikation, weil sie Kommunikation und Verstandenwerden in der Wissenschaftskommunikation entscheidend prägt – oft auch implizit: Wer bekommt die Chance, die eigene Forschung zu kommunizieren? Wem wird (auch) zugehört? Wer wird von Wissenschaftskommunikation explizit adressiert und wer wird am Ende auch wirklich erreicht? Welche Menschen und Gruppen werden möglicherweise systematisch von der Kommunikation ausgeschlossen?

Dieser Beitrag soll Diversität einerseits als Gegenstand von Trainings aufgreifen, etwa wie Wissenschaftler*innen lernen können, Merkmale von Zielgruppen zu antizipieren. Andererseits soll der Beitrag Diversität auch als Kontextbedingung von Trainings

beschreiben, also als individuelle Voraussetzung der Teilnehmenden und Lehrenden, und deren Einfluss auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten betrachten.

2 Diversität: deskriptives und normatives Begriffsverständnis

Grundlegend verwenden wir »Diversität« zunächst in einem deskriptiven Sinn und bezeichnen damit die Tatsache, dass alle Menschen individuell sind und sich durch eine Vielzahl von Eigenschaften voneinander unterscheiden. Diese Unterschiede können sozial positiv oder negativ konnotiert sein. Die Einzigartigkeit jedes Menschen kann im sozialen Umgang schnell überfordern. Deshalb kommt es zu sozialen Kategorisierungsprozessen, bei denen ein Mensch sich selbst und andere Menschen zu Gruppen zusammenfasst und diesen Gruppen bestimmte Eigenschaften zuschreibt: sogenannte Stereotype (für eine ausführliche Beschreibung sozialer Kategorisierungsprozesse siehe Garms-Homolová 2021; Klauer 2008). So werden etwa bestimmte Menschen (z. B. aufgrund ihrer Kleidung) der Gruppe »Frauen« zugeordnet, der wiederum Eigenschaften wie »Herzlichkeit« zugeschrieben werden (Fiske und Dupree 2014).

Der Begriff »Diversität« wird jedoch auch normativ verwendet, um darauf aufmerksam zu machen, dass Angehörigen bestimmter Gruppen strukturell und systematisch negative Eigenschaften zugeschrieben werden und sie deshalb Opfer weitreichender Diskriminierung werden. So werden weibliche Wissenschaftlerinnen beispielsweise seltener in der Öffentlichkeit als Expertinnen herangezogen (Hetsroni und Lowenstein 2014), von Kolleg*innen als weniger kompetent wahrgenommen (Knobloch-Westerwick, Glynn und Hüge 2013) und nicht nur im Hinblick auf ihre wissenschaftliche Sichtweise, sondern explizit auch als Frauen sexistisch und/oder rassistisch beleidigt und bedroht (Nogrady 2021; Dermitzaki et al. 2024).

Zusammenfassend bezeichnen wir mit »Diversität« die Individualität von Personen unter besonderer Berücksichtigung von Merkmalen, die aufgrund der Assoziation mit systematischer Diskriminierung erhöhte Vulnerabilität bedeuten können, insbesondere dann, wenn mehrere Zuschreibungen (z. B. »Frau« und »Schwarz«) diese Vulnerabilität erhöhen (Intersektionalität; siehe Crenshaw 1989). Bei diesen Merkmalen geht es uns vor allem um die (zugeschriebene) Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und damit verbundene Bedarfe sowie Diskriminierungserfahrungen, aber auch um die Chancen für Innovation und Perspektivenvielfalt. Besondere Bedarfe ergeben sich dabei nicht aus der Unzulänglichkeit der Personen, sondern aus den Standards, die an ein bestimmtes, oft privilegiertes Idealbild angepasst sind.

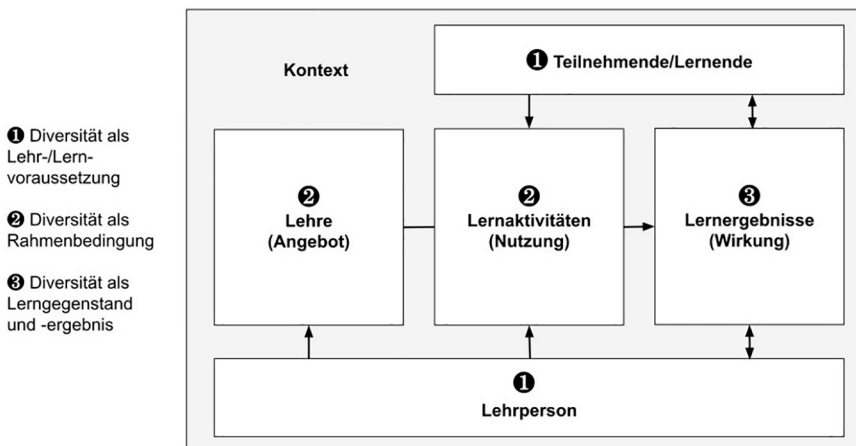
3 Diversität in Trainings zur Wissenschaftskommunikation

Unter Trainings verstehen wir Bildungsinterventionen, die in formalen (z. B. im Rahmen eines Studiengangs) oder in non-formalen (z. B. freiwilliger Kurs in Graduiertenschule oder Personalentwicklung) Kontexten stattfinden und oft für Gruppen angeboten werden. Teilnehmende solcher Trainings können Studierende, aber auch (Nachwuchs-)Wissenschaftler*innen sein (daher bezeichnen wir sie als »Teilnehmende« oder »Lernende«);

abgehalten werden die Trainings oft von Personen, die zu Wissenschaftskommunikation forschen oder selbst praktische Erfahrungen damit gemacht haben (diese bezeichnen wir als »Lehrende«).

Wir greifen im Folgenden auf ein adaptiertes Angebots-Nutzungs-Modell zurück (in Anlehnung an Vieluf et al. 2020; siehe Abb. 1), um drei zentrale Ansatzpunkte zu beschreiben, wie Lehrende Diversität speziell auch in Trainings zur Wissenschaftskommunikation berücksichtigen und im besten Fall sogar gewinnbringend einbringen können. Demnach kann Diversität (1) als relevante Voraussetzung für Lehr-Lern-Prozesse reflektiert werden, die Lernende, aber auch die Lehrenden selbst zum Training mitbringen. Außerdem kann Diversität (2) als Rahmenbedingung bei der Gestaltung von Lernangeboten und deren Nutzung berücksichtigt werden und schließlich auch (3) explizit zum Thema oder Gegenstand des Trainings werden. Diese drei Ansatzpunkte werden im Folgenden genauer beschrieben.

Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht (modifiziert nach Vieluf et al. 2020) mit Ansatzpunkten für die Reflexion von Diversität



3.1 Diversität als Lehr-/Lernvoraussetzung

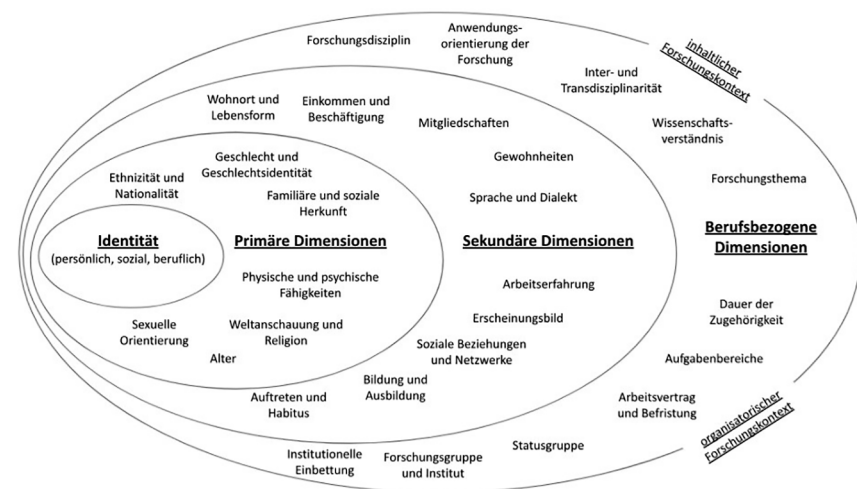
Die Diversität aller beteiligten Personen ist zunächst eine Voraussetzung für die Gestaltung von Trainingsprogrammen. Dabei kann die Auseinandersetzung mit Diversitätsmerkmalen dabei helfen, eigene Stereotype zu erkennen, welche die Wahrnehmung von Menschen beeinflussen und zu Diskriminierung führen können. In Abb. 2 haben wir deshalb etablierte Modelle zu Diversitätsmerkmalen (Gardenswartz und Rowe 2009: 37; Loden und Rosener 1991: 18 ff.) so angepasst und ergänzt, dass sie auch den spezifischen Kontext der Wissenschaftskommunikation berücksichtigen. So erleben nicht-weiße¹, nicht-männliche Personen in der Wissenschaftskommunikation häufiger negative

1 Durch Kursivsetzung wird signalisiert, dass Weißsein in diesem Beitrag als soziale Kategorie verstanden und verwendet wird.

oder feindselige Rückmeldungen, die ihren Umgang mit Wissenschaft und Kommunikation prägen (Veletsianos et al. 2018), was zu einem Rückzug aus der Kommunikation führen kann (Nogrady 2021).

Als Erweiterung dieser klassischen primären und sekundären Merkmale ist speziell für Trainings im Bereich Wissenschaftskommunikation auch noch eine berufsbezogene Ebene besonders relevant, die den inhaltlichen und organisatorischen Kontext der Forschung enthält. Dabei geht es z. B. darum, welcher Statusgruppe (etwa Predoc, Postdoc, Professor*in) eine Person angehört und welchen Disziplinen diese Person sich zugehörig fühlt. So kommunizieren Doktorand*innen zwar seltener als etablierte Forscher*innen über Wissenschaft, messen der Wissenschaftskommunikation aber größere Wichtigkeit bei (Hendriks, Banse und Fick 2023). In Wissenschaftskommunikationstrainings bringen Teilnehmende teilweise Stereotype über andere Disziplinen und unterschiedliche normative Auffassungen darüber mit, was (nicht) als Wissenschaft gilt, ggf. auch verschränkt mit Annahmen über Geschlecht und soziale Zugehörigkeit (Knobloch-Westerwick, Glynn und Hüge 2013; Light, Benson-Greenwald und Diekmann 2022). Besonders wenn Teilnehmende aus unterschiedlichen Disziplinen mit unterschiedlichen Fachkulturen, Terminologien und Methoden teilnehmen, kann diese Diversität sehr gewinnbringend sein, weil sie im interdisziplinären Austausch zur Reflexion der eigenen Perspektive anregt und erfahrbar macht, wie es zu Missverständnissen zwischen kommunizierenden Wissenschaftler*innen und Lai*innen kommen kann.

Abb. 2: Dimensionen und beispielhafte Merkmale von Diversität (modifiziert und erweitert nach Gardenswartz und Rowe 2009)



Auch aufseiten der Lehrenden ist eine Auseinandersetzung mit Diversität wichtig, um die vielfältigen Perspektiven der Lernenden zu verstehen und respektvoll in den Trainingsprozess zu integrieren. Darüber hinaus ermöglicht eine ausgeprägte Fähigkeit zur Reflexion über eigene Privilegien, unbewusste Vorannahmen zu erkennen und Fallstricke zu vermeiden, die durch Privilegienstrukturen entstehen können (Baram-Tsabari

und Lewenstein 2017). Callwood und Kolleg*innen (2022) beschreiben beispielsweise den Einfluss, den Merkmale der »White Supremacy Culture« auf Wissenschaft und Wissenschaftskommunikation haben. Eines dieser Merkmale – das Denken in falschen Dichotomien – drücke sich etwa in dem Anspruch aus, selbst bei komplexen Sachverhalten eindeutige Ursachen identifizieren und kommunizieren zu wollen, anstatt die komplexen Wechselwirkungen anzuerkennen. Dies wiederum habe eine übermäßige Vereinfachung von Wissenschaft zur Folge (Callwood et al. 2022). Im Training können Teilnehmende für die Beschränktheit der eigenen und die Offenheit für andere Perspektiven sensibilisiert werden.

3.2 Diversität als Rahmenbedingung für die Gestaltung von Lernangeboten

Für Lehrende stellt das Eingehen auf individuelle Bedarfe der Teilnehmenden eine Herausforderung dar, wenn beispielsweise Foliensätze an eingeschränkte Sehfähigkeiten angepasst oder alternative Prüfungsformate angeboten werden müssen (z. B. wenn eine mündliche Prüfung nicht realisierbar ist). Herausfordernd sind dabei bereits das Antizipieren möglicher und das spontane Eingehen auf Bedarfe sowie die Entscheidung, auf welche Bedarfe in welchem Ausmaß bei den aktuellen (meist sehr knappen) zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen eingegangen werden soll und kann.

Allerdings ist das Eingehen auf individuelle Bedarfe bei der Gestaltung von Trainings nicht nur Voraussetzung für (Bildungs-)Gerechtigkeit, sondern – im Sinne der Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen – auch wichtig für die Effektivität der Intervention (Bransford und Donovan 2004). Besonders wenn der Lerngegenstand der Intervention selbst auch die Berücksichtigung der Diversität aufseiten der Kommunikationspartner*innen beinhaltet, wie das bei Wissenschaftskommunikation ganz zentral der Fall ist, kann die Erhöhung der Diversität der Lernenden sogar zu einem zentralen pädagogischen Ziel werden.

Um Lehrangebote diversitätssensibel gestalten zu können, ist es zunächst notwendig, die Diversität der Teilnehmenden einschätzen zu können. Dabei empfiehlt es sich, direkt und offen nach konkreten Bedarfen zu fragen, anstatt einzelne Diversitätsmerkmale zu erheben und aus diesen selbst potenzielle Bedarfe abzuleiten. Dadurch kann auf die Abfrage äußerst sensibler Informationen verzichtet werden und man verhindert, bei der Ableitung von Bedarfen selbst auf Stereotype zurückzugreifen. Indem man den Betroffenen die Entscheidungsfreiheit lässt, ob und welche Bedarfe sie kommunizieren wollen, wirkt man außerdem einer (von den Betroffenen) ungewollten Paternalisierung entgegen.

In der Vorbereitung und Durchführung gibt es nach Debus (2017) drei verschiedene Methoden des Umgangs: dramatisierendes, ent-dramatisierendes und nicht-dramatisierendes Vorgehen. Beim dramatisierenden Vorgehen thematisiert man einzelne Diversitätsmerkmale und damit verbundene mögliche Diskriminierung explizit und betont damit die Relevanz dieser Merkmale als Unterscheidungskriterien. Bei Wissenschaftskommunikationstrainings könnte dies z. B. geeignet sein, um zu erklären, warum be-

stimmte Personengruppen oft nicht von Wissenschaftskommunikation erreicht werden. So finden etwa Migrant*innen und Personen aus bildungsfernen Milieus seltener Zugang zu Wissenschaft (Schrögel et al. 2018). Durch die explizite Thematisierung besteht allerdings die Gefahr, selbst zur Bildung und Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen beizutragen. Als Folge könnte es den Teilnehmenden passieren, dass sie etwa bei der Kommunikation mit einer Person mit Migrationserfahrung nur aufgrund der Zugehörigkeit zur Gruppe der Migrant*innen pauschal annehmen, dass sie wenig über Wissenschaft weiß, ihr deshalb wenig Kompetenz zusprechen und so sogar Diskriminierung reproduzieren.

Aus diesem Grund empfiehlt Debus (2017), dem dramatisierenden ein ent-dramatisierendes Vorgehen folgen zu lassen, bei dem vor allem die Diversität innerhalb einer sozialen Gruppe und damit die Individualität betont wird. Beim nicht-dramatisierenden Vorgehen wird Diversität bei der Auswahl von Lehrmethoden oder Lerninhalten implizit berücksichtigt, einzelne Diversitätsmerkmale dabei aber nicht besonders betont, um Unterschiede und Individualität als selbstverständlich erlebbar zu machen. Dieses Vorgehen bietet sich immer dann an, wenn Diversität inhaltlich nur eine untergeordnete Rolle spielt bzw. spielen soll. Auch dabei kann es allerdings dazu kommen, dass Teilnehmende besonderen Bedarf spontan kommunizieren und dadurch in der Gruppe ein Klärungsbedürfnis entsteht. Beispiele dafür wären, dass nicht alle Teilnehmenden den Wunsch einer Person respektieren, mit ihrem bevorzugten Pronomen angesprochen zu werden, oder wenn darauf hingewiesen wird, dass bestimmte Begriffe mit Blick auf deren rassistische oder sexistische Konnotation ersetzt werden sollten. In diesen Fällen muss die Lehrperson entscheiden, ob sie spontan zu dramatisierendem Vorgehen wechseln oder das Thema zunächst aufschieben und beispielsweise in der nächsten Pause bilateral besprechen möchte.

Dabei liegt die Verantwortung für den angemessenen Umgang mit Diversität in Trainings grundsätzlich nicht nur bei der Lehrperson, sondern auch bei den Teilnehmenden selbst. Gerade in Bewertungskontexten, in denen eine Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden besteht und die Lehrperson als Vertreter*in einer Institution auftritt (z. B. Universität), kommt der Lehrperson eine besondere Verantwortung zu, beispielsweise um bei Bedarf Raum für Thematisierung zu schaffen und Diskriminierung nicht selbst zu reproduzieren (z. B. bei der Leistungsbewertung, beim Verteilen von Lob, beim Umgang der Teilnehmenden untereinander). Dies wiederum erfordert Reflexion über eigene Diskriminierungserfahrungen sowie Privilegien aufseiten der Lehrenden.

3.3 Diversität als Lerngegenstand und -ergebnis

Kompetenzen zum Umgang mit Diversität zu vermitteln, kann auch zum Lerngegenstand von Trainings zur Wissenschaftskommunikation werden. Lernziele können sich dabei auf einen Zuwachs an Wissen (kognitive Ebene), auf eine Änderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, also dem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (motivational-affektive Ebene), sowie auf den Aufbau bestimmter Verhaltensweisen (behaviorale Ebene) beziehen. Die inhaltliche Relevanz von Diversität als Lerngegenstand von Trainings zur Wissenschaftskommunikation möchten wir an zwei Beispielen aufzeigen.

Erstens kann Diversität im Zusammenhang mit dem Erreichen bestimmter Zielpersonen thematisiert werden und so zur Überwindung kommunikativer Grenzen beitragen: So ist es eines der zentralen Ziele von Wissenschaftskommunikation, Menschen außerhalb des Wissenschaftssystems über Wissenschaft zu informieren und sie an Wissenschaft teilhaben zu lassen. Oft werden dabei allerdings bestimmte Zielgruppen systematisch ausgeschlossen, etwa weil die Personen in schlecht erreichbaren Regionen wohnen, über Angebote nicht Bescheid wissen oder sich von Wissenschaft nicht angesprochen fühlen (Schrögel et al. 2018). Lernziele in Trainings zur Wissenschaftskommunikation könnten diesbezüglich etwa die Vermittlung von Wissen über Mediennutzungsgewohnheiten bestimmter Zielgruppen (kognitive Ebene), die Reflexion über die Relevanz der aktiven Adressierung solcher Zielgruppen (affektive Ebene) oder die praktische Übung dieser Adressierung (behaviorale Ebene) sein.

Zweitens ist die öffentliche Wahrnehmung von Wissenschaft und Wissenschaftskommunikation nicht frei von Stereotypisierungen, wie etwa das Testformat »Draw a Scientist« zeigt (Ferguson und Lezotte 2020). Menschen stellen sich Wissenschaftler*innen oft stereotyp als *weiße* Männer vor, die mittleren oder hohen Alters sind, Laborkittel tragen und in geschlossenen Räumen arbeiten (Ferguson und Lezotte 2020). Dagegen erhalten nicht-*weiße*, nicht-männliche Personen geringere öffentliche Aufmerksamkeit (Hetsroni und Lowenstein 2014) und sind Anfeindungen stärker ausgesetzt (Veletsianos et al. 2018). Die Vermittlung von Wissen über bestehende Stereotype kann helfen, die Erwartungen und Vorstellungen der Zielpersonen zu antizipieren (kognitive Ebene). Außerdem könnten beispielsweise Forschende aus den Sozial- oder Geisteswissenschaften üben, mit dem möglichen Vorurteil umzugehen, keine echten Wissenschaftler*innen zu sein (affektive Ebene), oder diesen Vorwurf vorwegzunehmen, indem in der Wissenschaftskommunikation z. B. ein stärkerer Fokus auf wissenschaftliche Prozesse und Methoden gelegt wird (behaviorale Ebene). Anhand eines Stereotyps lassen sich im Training eigene Erfahrungen reflektieren (z. B. Rechtfertigungsdruck, Anfeindungen) – sei es aus der Perspektive von Dritten oder in der Rolle der diskriminierten oder diskriminierenden Person. Solche Übungen adressieren sowohl kognitive als auch affektive Lernziele. Sie stärken die Selbstwahrnehmung als kommunizierende*r Wissenschaftler*in und ermöglichen die Auseinandersetzung mit dominanten Repräsentationsordnungen.

Zur praktischen Orientierung haben wir abschließend eine Auswahl an Reflexionsfragen für Anbieter*innen von Wissenschaftskommunikationstrainings zusammengestellt, die typische Spannungsfelder auf den drei Ebenen des Angebots-Nutzungs-Modells adressieren.

1) **Diversität als Voraussetzung: Fragen, die bei der Planung adressiert werden können**

- Welche eigenen Erfahrungen wurden mit einzelnen Diversitätsmerkmalen gemacht? Welche Erfahrungen könnten die Teilnehmenden mitbringen?
- Hinsichtlich welcher Merkmale zähle ich selbst zu einer eher privilegierten oder einer eher benachteiligten Gruppe?
- Sind Diversitätsmerkmale bekannt, die historisch und aktuell im Hinblick auf strukturelle Diskriminierung besonders relevant sind?

- Inwiefern werden diversitätssensible Lehrangebote als Zugeständnis an Personen verstanden, die von Diskriminierung betroffen sind, und inwiefern als ein Ausgleich von Ungerechtigkeit und Chance?

2) **Diversität als Rahmenbedingung: Fragen, die bei der Planung adressiert werden können**

- Wurden individuelle Bedarfe der Teilnehmenden explizit erfragt?
- Welche Ressourcen (zeitlich, finanziell, personell) stehen mir zur Verfügung und wo kann ich mir bei Bedarf Unterstützung holen?
- Soll Diversität von Teilnehmenden explizit zum Thema gemacht werden (dramatisierendes Vorgehen)?
- Sollen in der Vorstellungsrunde Pronomen verwendet werden?
- Ist bekannt, ob und wo es Unisex-Toiletten in erreichbarer Nähe gibt?
- Ist der Raum barrierefrei? Wurden vorhandene Barrieren kommuniziert?
- Sind die Materialien so inklusiv wie möglich gestaltet?
- Schließt der organisatorische Rahmen der Veranstaltung bestimmte Personen(gruppen) aus (z. B. könnten Seminare am Nachmittag für Alleinerziehende mit schulpflichtigen Kindern schwer zugänglich sein)?
- Gibt es niedrigschwellige Möglichkeiten, jederzeit auf Bedarfe hinzuweisen, ohne sich dabei vor der Gruppe öffnen zu müssen, wie das z. B. bei offenen Abstimmungen nach dem Mehrheitsprinzip der Fall wäre?
- Für welche Lernziele ist eine möglichst diverse Zusammensetzung der Gruppe hilfreich? Wie kann diese bestmöglich genutzt werden?
- Wie werden Teilnehmende einbezogen, die Schwierigkeiten mit der Beteiligung im Plenum haben?
- Wie werden Situationen vermieden, in denen sich Teilnehmende bloßgestellt fühlen könnten (z. B. Kennenlernspiel mit hohen Anforderungen an die Merkfähigkeit)?
- Inwiefern sind Bewertungen (z. B. Prüfung oder mündliches Lob) durch Stereotype beeinflusst?
- Werden Diversitätsmerkmale bei der Evaluation berücksichtigt (z. B. bei vorgegebenen Auswahlkategorien und Interaktion der Itemantworten mit sozialer Gruppenzugehörigkeit)?

3) **Diversität als Lerngegenstand: Fragen, die inhaltlich im Training adressiert werden können**

- *Fokus: Wissenschaftler*in*
 - Wird Wissenschaftskommunikation dadurch motiviert, dass man anderen ein Vorbild sein und sie zu unüblichen Wegen ermutigen möchte (z. B. Frauen in MINT, nicht-akademisches Elternhaus)?
 - Wer schafft es innerhalb der Wissenschaft zu Sichtbarkeit und wer wird in der Öffentlichkeit als Expert*in wahrgenommen?

- Wer kann es sich bei prekären Arbeitsbedingungen oder zusätzlicher Care-Arbeit leisten, Wissenschaftskommunikation zu betreiben?
- Inwiefern mangelt es Wissenschaftler*innen an Fähigkeiten oder eher an Selbstwirksamkeit zur Wissenschaftskommunikation?
- Wird von der eigenen Sprache (Dialekt, Akzent) auf die Fähigkeiten als Wissenschaftler*in geschlossen? Sollte man versuchen, sich das abzutrainieren, und wenn ja/nein, warum?
- Welche stereotypen Zuschreibungen verbinde ich selbst mit Wissenschaft bzw. anderen Wissenschaftler*innen (z. B. Absprechen von Wissenschaftlichkeit bei weiblich dominierten Fächern)?
- Was erwarten Zielpersonen von Wissenschaftler*innen und welche Stereotype bringen sie mit?
- Inwiefern kann und sollte in der Kommunikation zwischen sozialen bzw. beruflichen Rollen (als Wissenschaftler*in, Chemiker*in, Frau, Person of Color etc.) und Privatpersonen abgegrenzt werden?
- Inwiefern macht mich meine eigene Betroffenheit selbst emotional bei Themen, die ich beforsche (z. B. Klimawandel, soziale Ungerechtigkeit)?
- *Fokus: Zielpersonen, d. h. die adressierten Lai*innen*
 - Inwiefern basiert die Vorstellung, die Wissenschaftler*innen von der intendierten Zielgruppe haben, auf Wissen oder Stereotypen?
 - Werden durch die eigene Kommunikation bestimmte Zielgruppen von der Kommunikation ausgeschlossen, z. B. weil mangelnde Sprachkenntnisse oder Lesefähigkeiten unbeachtet bleiben?
 - Werden unterschiedliche Mediennutzungsgewohnheiten bei der Auswahl von geeigneten Medien und Formaten berücksichtigt (erreicht z. B. ein Science-Slam bildungsferne Menschen)?
 - Welche Rollen werden Lai*innen in der Wissenschaftskommunikation zugeschrieben, und wie gestaltet sich das Wechselspiel zwischen Wissenschaftler*innen und Lai*innen im Wissensaustausch?

4 Zusammenfassung

In diesem Beitrag haben wir die zwei Themen Diversität und Trainings zur Wissenschaftskommunikation zusammengebracht. Dabei haben wir anhand eines Angebots-Nutzungs-Modells identifiziert, an welchen Stellen Diversität eine Rolle spielt, und diese Relevanz durch Hinzunahme beispielhafter Forschungsbefunde verdeutlicht. Zur systematischen Anwendung haben wir eine Auswahl praxisorientierter Reflexionsfragen für Anbieter*innen von Wissenschaftskommunikationstrainings zusammengestellt, die entlang der drei Modellansatzpunkte strukturiert sind. Sie zeigen, wie Diversität sowohl in der Planung als auch in der Durchführung und Evaluation von Wissenschaftskommunikationstrainings von Lehrenden berücksichtigt werden kann. Diese Auseinandersetzung kann als herausfordernd und als Zusatzaufwand empfunden werden. Deshalb möchten wir abschließend darauf hinweisen, dass die Beschäftigung mit Diversität nicht darauf abzielt, alle Wünsche von Individuen zu erfüllen, sondern

darauf, bestehende Ungerechtigkeiten auszugleichen und eigene Privilegien zu hinterfragen. So kann Diversität nicht nur als Herausforderung empfunden werden, sondern auch als Chance, an der alle Beteiligten wachsen können.

Hinweis zur finanziellen Förderung

Diese Arbeit wurde gefördert durch das BMFTR-geförderte Projekt »Geschlechterdimensionen im Blick der MINT-Forschung (GeDiMINT)« sowie durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen der Exzellenzstrategie – UP 8/1.

Literatur

- Baram-Tsabari, Ayelet und Bruce V. Lewenstein. 2017. Science Communication Training: What Are We Trying to Teach? *International Journal of Science Education, Part B* 7, Nr. 3 (9. April): 285–300. <https://doi.org/10.1080/21548455.2017.1303756>.
- Bransford, John D. und M. Suzanne Donovan. 2004. *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Brownell, Sara E., Jordan V. Price und Lawrence Steinman. 2013. Science communication to the general public: Why we need to teach undergraduate and graduate students this skill as part of their formal scientific training. *JUNE – Journal of Undergraduate Neuroscience Education* 12, Nr. 1 (Herbst): 6–10. <https://www.funjournal.org/wp-content/uploads/2015/09/june-12-e6.pdf> (zugegriffen: 19. Juni 2025).
- Callwood, Karlisa A., Marissa Weiss, Rose Hendricks und Temis G. Taylor. 2022. Acknowledging and Supplanting White Supremacy Culture in Science Communication and STEM: The Role of Science Communication Trainers. *Frontiers in Communication* 7 (Februar): 787750. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.787750>.
- Crenshaw, Kimberle. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* Band 1989, Nr. 1, Artikel 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf> (zugegriffen: 16. Juni 2025).
- Debus, Katharina. 2017. Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. hg. von Ilke Glockentöger und Eva Adelt. Münster: Waxmann, 25–42.
- Dermitzaki, Dimitra, Bahar Oghalai, Alina Goldbach, Saboura Naqshband, Hanna Anh, Nuriyani Hamdan und Ali Konyali. 2024. Wer bleibt? Eine Pilotstudie zu Karrierewegen von Schwarzen Wissenschaftler*innen und Wissenschaftler*innen of Color in der Migrations-, Integrations- und Rassismusforschung. Forschungsergebnisse aus Kurzstudien des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa). *NaDiRa Working Papers* #11 (März). https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-6030.pdf (zugegriffen: 19. Juni 2025).

- Ferguson, Sarah L. und Stephanie M. Lezotte. 2020. Exploring the State of Science Stereotypes: Systematic Review and Meta-analysis of the Draw-A-Scientist Checklist. *School Science and Mathematics* 120, Nr. 1 (Januar): 55–65. <https://doi.org/10.1111/ssm.12382>.
- Fiske, S. T. und C. Dupree. 2014. Gaining trust as well as respect in communicating to motivated audiences about science topics. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111, supplement_4 (15. September): 13593–13597. <https://doi.org/10.1073/pnas.1317505111>.
- Gardenswartz, Lee und Anita Rowe. 2009. The Effective Management of Cultural Diversity. In: *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations*, hg von Michael Moodian. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications, 35–44. <https://doi.org/10.4135/9781452274942.n4>.
- Garms-Homolová, Vjenka. 2021. Soziale Kategorisierung, Stereotype und Vorurteile. In: *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen: Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile*, hg von Vjenka Garms-Homolová. Berlin/Heidelberg: Springer, 47–66. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62922-2_4.
- Hendriks, Friederike, Lennart Banse und Julian Fick. 2023. Wie können Wissenschaftler*innen dazu motiviert und befähigt werden, im Bereich Wissenschaftskommunikation aktiv zu werden? Ein Forschungsüberblick. Berlin: Transfer Unit Wissenschaftskommunikation. <https://edoc.bbaw.de/frontdoor/index/index/docId/4703>.
- Hetsroni, Amir und Hila Lowenstein. 2014. Is She an Expert or Just a Woman? Gender Differences in the Presentation of Experts in TV Talk Shows. *Sex Roles* 70 (29. April): 376–86. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0370-z>.
- Klauer, Karl. 2008. Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung – Theorien, Befunde und Interventionen*, hg. von Lars-Eric Petersen und Bernd Six. Weinheim: Beltz, 23–32.
- Knobloch-Westerwick, Silvia, Carroll J. Glynn und Michael Huge. 2013. The Matilda Effect in Science Communication: An Experiment on Gender Bias in Publication Quality Perceptions and Collaboration Interest. *Science Communication* 35, Nr. 5 (Oktober): 603–25. <https://doi.org/10.1177/1075547012472684>.
- Lewenstein, Bruce V. und Ayelet Baram-Tsabari. 2022. How should we organize science communication trainings to achieve competencies? *International Journal of Science Education, Part B* 12, Nr. 4 (1. Dezember): 289–308. <https://doi.org/10.1080/21548455.2022.2136985>.
- Light, Alysso E., Tessa M. Benson-Greenwald und Amanda B. Diekmann. 2022. Gender Representation Cues Labels of Hard and Soft Sciences. *Journal of Experimental Social Psychology* 98 (Januar): 104234. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2021.104234>.
- Loden, Marilyn und Judy B. Rosener. 1991. *Workforce America! – Managing employee diversity as a vital resource*. Irwin, Professional Publishing.
- Nogrady, Bianca. 2021. ›I hope you die‹: how the COVID pandemic unleashed attacks on scientists. *Nature* 598, Nr. 7880 (14. Oktober): 250–253. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-02741-x>.
- Schrögel, Philipp, Christian Humm, Annette Leßmöllmann, Bastian Kremer, Jona Adler und Markus Weißkopf. 2018. *Nicht erreichte Zielgruppen in der Wissenschaftskommuni-*

- kation: Literatur-Review zu Exklusionsfaktoren und Analyse von Fallbeispielen*. Berlin: Wissenschaft im Dialog gGmbH.
- Veletsianos, George, Shandell Houlden, Jaigris Hodson und Chandell Gosse. 2018. Women Scholars' Experiences with Online Harassment and Abuse: Self-Protection, Resistance, Acceptance, and Self-Blame. *New Media & Society* 20, Nr. 12 (22. Juni): 4689–4708. <https://doi.org/10.1177/1461444818781324>.
- Vieluf, Svenja, Anna-Katharina Praetorius, Katrin Rakoczy, Marc Kleinknecht und Marcus Pietsch. 2020. Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In: *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*, Zeitschrift für Pädagogik 66, Beiheft. 1. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:25864>.
- Wissenschaft im Dialog/Verian. 2024. Wissenschaftsbarometer 2024. Berlin: Wissenschaft im Dialog gGmbH. https://wissenschaft-im-dialog.de/documents/332/2024_Wissenschaftsbarometer_Broschuere_web.pdf (zugegriffen: 19. Juni 2025).