

# Vermittlungsverhältnisse

## Fallstudien zum Wandel des Umgangs mit Wissensdifferenzen. Eine Einleitung

---

Jörg Dinkelaker & Daniel Wrana

In einer Gesellschaft, in der Wissen nicht nur wächst, sondern sich auch pluralisiert und zerstreut, stellt sich die Frage, wie Verständigung über Differenzen hinweg möglich wird. Bildungsinstitutionen, Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft sehen sich mit einem grundlegenden Problem konfrontiert: dem Umgang mit differenten und daher nicht selbstverständlichen und nicht geteilten Wissensordnungen. Die Suche nach Formen der Vermittlung – zwischen Wissensbeständen, zwischen Akteur:innen, zwischen Systemlogiken – wird so zu einer Schlüsselfrage gegenwärtiger gesellschaftlicher Organisation.

Doch was heißt *vermitteln*, wenn Differenz nicht als vorübergehendes Moment im Übergang zur Einheit verstanden werden kann, sondern sich als ein konstitutives und fortbestehendes Merkmal jedes Wissensverhältnisses erweist? Wie verändert sich der Vermittlungsbegriff, wenn er nicht als vereinheitlichende Harmonisierung, sondern als ein Umgang mit fortbestehender Differenz gedacht wird?

Der vorliegende Sammelband führt das Konzept der Vermittlungsverhältnisse als analytisches Instrument ein, um Konstellationen zu untersuchen, in denen Wissensdifferenzen adressiert und Entsprechungen gesucht werden. Vermittlungsverhältnisse entstehen, wo Akteur:innen Wissensdifferenzen wahrnehmen und zugleich eine Form der Koordination oder Verständigung für notwendig halten. Sie sind relationale, kontextgebundene und prozesshafte Konstellationen, in denen Differenz markiert und transformiert wird. Vermittlungsverhältnisse sind dabei nicht als bloße Brücken zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um Relationierungsformen, in denen sich differente Ordnungen, Positionierungsmuster und Geltungsansprüche kreuzen – und

in denen sich entscheidet, wer in welcher Weise gehört, was legitimiert, wer ausgeschlossen wird.

Mit dem Begriff der Vermittlungsverhältnisse wollen wir einen Rahmen eröffnen, der es erlaubt, Formen des Umgangs mit Wissensdifferenzen in ihrer jeweiligen Spezifik und Komplexität zu analysieren. Dabei geht es nicht um ein einheitliches Vermittlungsmodell, sondern um die kartografische Erschließung einer Landschaft divergenter Vermittlungsmodi – von der einseitigen Wissensvermittlung über wechselseitige Aushandlungen bis hin zur Thematisierung von Nicht-Vermittelbarkeit.

Die Beiträge zu diesem Band zeigen: Vermittlung ist nicht einfach gegeben – sie ist gemacht. Und sie ist gemacht unter Bedingungen, die mit Machtverhältnissen verwoben sind, die Selbst- und Fremdverhältnisse prägen und Bildungsprozesse ermöglichen oder verhindern. Der Begriff der Vermittlungsverhältnisse erlaubt es, diese Bedingungen sichtbar, vergleichbar und theoretisch anschlussfähig zu machen – und damit einen Beitrag zu leisten zur Analyse aktueller Wissens- und Bildungsdynamiken in einer vielgestaltigen Gesellschaft.

Vermittlung soll über wahrgenommene Wissensdifferenzen hinweg Koordination und Verständigung ermöglichen, indem Gemeinsames und Übergreifendes erkennbar wird und so Anschlussmöglichkeiten eröffnet werden. Vermittlung wird damit das Potenzial zugesprochen, individuelle Teilhabe zu ermöglichen sowie Koordination und Verständigung zu eröffnen. In Zeiten, in denen Konfrontation, Eskalation und Polarisierung einen vereinnahmenden Erfolg versprechen (vgl. Mau, Laux & Westheuser, 2023), scheint die Idee der Vermittlung naiv. Aber auch wo Vielfalt propagiert wird, wird der Gedanke der Vermittlung mit Argwohn betrachtet, weil mit ihm immer auch die Gefahr hegemonialer Vereinnahmung und ignoranter Vereinfachung verbunden ist. So gilt im radikalen Konstruktivismus Vermittlung als einseitiges Überstülpen fremden Wissens oder fremder Anforderungen (vgl. Arnold & Siebert, 1995). Wo auf die Rekonstruktion von Eigenlogiken und die Anerkennung von Eigensinn differenter Wissens- und Sinnordnungen abgezielt wird, wird die Inkommensurabilität von Sinnwelten betont. Wissens- und Sinndifferenzen werden damit als prinzipiell unüberbrückbar konzipiert, womit Vermittlung sogar als unmöglich erscheint (kritisch Mader, 1997).

Umso erstaunlicher ist es, dass allenthalben und in unterschiedlichsten Konstellationen fortgesetzt vermittelt wird. Sei es, dass Konfliktparteien teilweise oder vollständige Verständigung suchen. Sei es, dass divergente Akteure Schritte zur Bearbeitung eines als gemeinsam erkannten Problems suchen. Sei

es, dass Wissen Menschen zugänglich gemacht werden soll, die bislang darüber noch nicht verfügen. Angesichts dessen, dass Vermittlung offensichtlich fortgesetzt geschieht oder zumindest fortgesetzt versucht wird, fragt der vorliegende Band nach der Bedeutung und den Formen, die Vermittlung in einer Welt annimmt, in der sich Differenzmarkierungen vervielfältigen (Dinkelaker, 2023a). Diese Pluralisierung von Wissensdifferenzen geht auch mit einer Vervielfältigung von Vermittlungsverhältnissen einher. Sie etablieren sich verstreut in unterschiedlichsten sozialen Konstellationen. Antworten auf die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Vermittlungsverhältnissen können daher nicht gefunden werden, indem ein großes, einheitliches Bild gezeichnet wird. Vielmehr gilt es, die unterschiedlichen Kontexte zu berücksichtigen, in denen Vermittlung performativ hervorgebracht, dort in je spezifischer Weise etabliert und prozessiert wird und ihre je lokalen Wirkungen entfaltet. Der vorliegende Band versammelt sechs Fallstudien, die je ein spezifisches Vermittlungsverhältnis eingehend untersuchen. Die Vielfalt der Konstellationen, die durch sie in den Blick kommen und die Vielfalt der Einsätze, die zur Erschließung gewählt werden, eröffnen Zugänge zur Komplexität der pluralen Vermittlungsverhältnisse, die sich angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Dynamiken entfalten und die den gesellschaftlichen Wandel selbst wiederum maßgeblich mit prägen. Die Zusammen- und Gegenüberstellung der Beiträge erlaubt einen tiefen und differenzierten Einblick darin, in welchen Weisen in den aktuellen historische Konstellationen Wissensdifferenzen aufgerufen werden, wie Vermittelbarkeit problematisiert und wie das Problem der (Nicht-)Vermittelbarkeit prozessiert wird.

Der vorliegende Band schlägt vor, *Vermittlungsverhältnisse* als analytisches Konzept zu etablieren, das Bildungs-, Wissens- und Gesellschaftsprozesse nicht als linearen Transfer, sondern als relationale Auseinandersetzung mit Differenz in den Blick nimmt. Er versteht Vermittlung nicht als Herstellung einer Einheit, die Differenz ersetzt, sondern als ein fortbestehend dynamisches, notwendig uneindeutiges Verhältnis, in dem Wissensordnungen aufeinandertreffen, Spannungen entstehen, Bedeutungen zirkulieren – und neue Anschlussmöglichkeiten ebenso wie Ausschlüsse produziert werden. Das kommunikationstheoretische Modell, das das übliche didaktische Verständnis von Vermittlung prägt (Reinmann 2013), versteht diese im Anschluss an Claude Shannon (1948) als Übermittlung eines objektivierten Wissens von Sender A zu Empfänger B, beispielsweise von Lehrer:innen zu Schüler:innen. Demgegenüber ist unsere Metapher für Vermittlung anknüpfend an die Denkbewegung der Dialektik die Herstellung einer »Mitte« zwischen einem

Wissen A und einem Wissen B, die beide in Beziehung setzt. Wenn eine solche Vermittlung gelingt, entsteht eine Dynamik, die ein neues Wissen C hervorbringt. Wissen wird dann nicht transportiert, sondern transformiert.

Die Beiträge dieses Bandes greifen diese Perspektive auf sehr unterschiedliche Weise auf: theoretisch, empirisch, reflexiv. Sie fragen danach, wie Vermittlungsverhältnisse in pädagogischen, institutionellen, wissenschaftlichen oder kulturellen Settings konkret gestaltet, problematisiert oder unterlaufen werden. Sie analysieren, welche Differenzannahmen in Vermittlung wirksam werden, welche Machtverhältnisse sie stabilisieren – und welche Irritationen sie ermöglichen.

Ziel ist es, Vermittlung als zentrales Phänomen einer pluralen Wissensgesellschaft nicht zu vereinfachen, sondern in ihrer Komplexität, Widersprüchlichkeit und Gestaltungsbedürftigkeit ernst zu nehmen. Der Begriff der Vermittlungsverhältnisse dient dabei als heuristisches Instrument, um über die Bedingungen, Formen und Grenzen von Verständigung in heterogenen gesellschaftlichen Kontexten neu nachzudenken – und neue Perspektiven für Forschung, Lehre und Praxis zu eröffnen.

Für die Analysen in diesem Band spielen daher übersetzungstheoretische Überlegungen eine zentrale Rolle (vgl. Bachmann-Medick, 2015, Engel/Köngeter, 2020, Dinkelaker, 2023b, Dinkelaker & Wenten, 2024). Sie erlauben eine Fokussierung auf Fragen des Umgangs mit Wissensdifferenzen, in der das Verhältnis von Vermittelbarkeit und Nicht-Vermittelbarkeit problematisiert und der komplexe Umgang mit Fragen der Vermittelbarkeit rekonstruiert werden kann.

In der vor Ihnen liegenden Einleitung zum Band geben wir einen Überblick über die Beiträge verbunden mit systematisierenden Überlegungen zur Bedeutung von Vermittlung in gegenwärtigen Transformationsdynamiken.

Ausgangspunkt unseres systematisierenden Überblicks ist die Bestimmung und Betrachtung des Problems, das mit Vermittlungsaktivitäten aufgegriffen und bearbeitet wird. (1)

Vor diesem Hintergrund vergleichen wir, wie in den im Band analysierten Vermittlungsverhältnissen dieses Problem je unterschiedlich konturiert wird, sodass Situationen der Vermittlung entstehen und sich entfalten. (2)

Auf dieser Grundlage vergleichen wir, wie sich Vermittlung (in unterschiedlichen Konstellationen je unterschiedlich) vollzieht und was getan wird, um das Vermittlungsgeschehen in Gang zu bringen, aufrechtzuerhalten und auszugestalten. (3)

Neuere, übersetzungstheoretische Überlegungen machen erkennbar, dass jedem Vermitteln immer auch ein Moment des Übersetzens innewohnt. Welche Bedeutung dem Übersetzen im Kontext der jeweils untersuchten Vermittlungsverhältnisse zukommt, vergleichen wir im vierten Abschnitt der Einleitung. (4)

Abschließend diskutieren wir die Potentiale einer rekonstruktiven und kritischen Analyse von Vermittlungsverhältnissen für Diagnosen eines Wandels im gesellschaftlichen Umgang mit Wissen, Differenz und Teilhabe. (5)

## **1 Das Referenzproblem, in dessen Horizont sich Vermittlungsverhältnisse entfalten**

Um Vermittlungsverhältnisse voneinander zu unterscheiden und zueinander ins Verhältnis setzen zu können, schlagen wir vor, sie als Varianten der Bearbeitung eines ihnen gemeinsamen Referenzproblems zu verstehen. Wir nehmen damit die Annahme zum Ausgangspunkt, dass wo Vermittlung betrieben wird, dies mit einem bestimmten Verständnis der Situation einhergeht, mit der Unterstellung eines Problems, das es zu bearbeiten gilt. Wenn die Beteiligten in Situationen unterstellen, dass bezüglich eines bestimmten Weltausschnitts Wissensdifferenzen bestehen, obwohl gemeinsames Wissen notwendig wäre, nennen wir die Bearbeitungen dieser Differenzen ein Vermittlungsverhältnis. Aktivitäten der Vermittlung nehmen damit die Wahrnehmung von Wissensdifferenzen zum Ausgangspunkt und fragen nach Möglichkeiten der Herstellung von Verknüpfungen, von Synthesen oder gar von Übereinstimmung, kurz von In-Beziehung-Setzung. Was im Horizont der Wissensbestände der einen als wahr, richtig und sinnvoll erscheint, soll auch im Horizont der Wissensbestände der anderen als solches erkennbar werden. Differenzen bezüglich des gemeinsamen Referenzproblems können selten vollständig aufgelöst werden, und Positionen werden nur im Grenzfall gänzlich übereinstimmen. Die Möglichkeit einer produktiven Bearbeitung der Wissensdifferenz setzt daher zum einen voraus, dass das Vermittlungsgeschehen auf diesen als relevant markierten Gegenstand eingegrenzt ist. Sie setzt auch voraus, dass die Geltungsansprüche wechselseitig nachvollzogen und anerkannt werden. Wo Wissensdifferenzen markiert und konkurrierende Geltungsansprüche erhoben werden, entfaltet sich die Möglichkeit einer konflikträchtigen Konfrontation. Die Delegitimation des anderen Wissens könnte als Voraussetzung der Durchsetzung des jeweils eigenen Wissens

betrachtet werden. Eine Gelingensbedingung von Vermittlungssituationen ist es, dass diese Konfrontation von Geltungsansprüchen zumindest zeitweise ausgesetzt wird. Vermittlung kann als gelungen gelten, wo partielle Entsprechungen hergestellt und Wissen produktiv in Beziehung gesetzt werden kann.

Vermittlung kann die Form einer Vermittlung *zwischen* Wissen oder die Form einer Vermittlung *von* Wissen annehmen. Wo versucht wird, *zwischen* differenten Wissensansprüchen zu vermitteln, wird gezielt versucht, Wissensvoraussetzungen zu identifizieren, die als Grundlage für die Anerkennung gemeinsamer Geltungsansprüche herangezogen werden. Der gemeinsame Ausgangspunkt ist die Annahme, dass für die Bewältigung der gegebenen Situation potenziell mehrere, verschiedene Wissensordnungen relevant sind, die es zueinander in ein situatives Passungsverhältnis zu bringen gilt (vgl. Wrana 2013, S. 64). Im Verlauf dieses Vermittlungsgeschehens muss dafür neues, mehrfach anschlussfähiges Wissen entstehen, sodass wechselseitiges Verständnis möglich werden kann. Damit ist Ausgangspunkt der Vermittlung nicht die Unterscheidung zwischen Wissen und Nicht-Wissen, bzw. zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden, sondern die Unterscheidung verschiedener Varianten des Wissens (Wissen A|Wissen B). In vielen Situationen, insbesondere auch in pädagogischen Kontexten, werden die unterschiedlichen Wissensvarianten allerdings in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gestellt. Das eine Wissen wird als relevanter oder legitimer, das andere als weniger relevant oder legitim markiert. Eine solche Hierarchisierung des Wissens kann unter bestimmten Umständen durchaus für beide Seiten produktiv sein. Sie kann den Vermittlungsprozess aber auch blockieren. Immer sind alternative Spielzüge denkbar, die das Vermittlungsverhältnis dynamisieren und die auch in pädagogischen Kontexten durchaus üblich sind. So lässt sich eben auch die Einsicht herstellen, dass die verhandelten Wissensvarianten in verschiedenen Kontexten jeweils für sich Geltung beanspruchen können oder dass die beteiligten Personen Unterschiedliches wissen, weil sie in unterschiedlichen Wissenskontexten beheimatet sind. Auch lässt sich im Vermittlungsverhältnis eine Gleichheit des Wissens postulieren, was gerade dort in besonderer Weise produktiv wird, wenn dies kontrafaktisch vollzogen wird (z.B. Mollenhauer, 1972, S. 15; Rancière, 2009). Jedes konkrete Vermittlungsverhältnis basiert auf solchen Zuschreibungen und Unterstellungen an die verhandelten Wissensvarianten und ihr Verhältnis zueinander. Diese Verhältnisbestimmungen sind selbst Teil der Vermittlungsverhältnisse und werden in ihnen kontinuierlich mit verhandelt.

Entgegen dem ersten Anschein lässt sich daher auch noch die Vermittlung von Wissen als eine Variante der Vermittlung *zwischen* Wissensansprüchen interpretieren. Die Vermittlung von Wissen hat zur Voraussetzung, dass beide Seiten anerkennen, dass die situativ verhandelte Wissensdifferenz die Form einer Ungleichheit hat, in der eine Seite stärker über ein Können oder Wissen verfügt als die andere und in der die Überwindung dieser Differenz als wünschenswert erscheint. Eine solche Anerkennung kann auf Zwang basieren, aber dies ist weder substanziell noch idealtypisch für dieses Wissensverhältnis. Selbst dort, wo Zwang der Ausgangspunkt ist, etwa bei der Schulpflicht, ist die entstehende Dynamik der Bearbeitung keineswegs allein davon geprägt, sondern komplex und ambivalent. Gerade das schulische Wissensverhältnis ist für die üblichen Vorstellungen einer Vermittlung von Wissen prägend. In der erziehungswissenschaftlichen Debatte gilt es oft als defizitär. So vertritt Ulrich Oevermann prominent die These, dass die Schulpflicht der Etablierung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Lernenden und damit einer echten Professionalisierung des Lehrer:innenberufs systematisch im Wege steht (Oevermann, 2006). Jürgen Baumert wiederum postuliert, dass sich mit der Etablierung der Schule ein sekundäres Wissen entwickelt habe, dessen Weltbezug nicht mehr erfahrbar ist. Motivation im schulischen Lernen könne daher nur in einer formalisierten Leistungsmotivation bestehen, nicht in einem sachlichen Interesse (Baumert, 2002, S. 103). Auch in den Debatten zur Problematik der Wissensgesellschaft wurde die schulische Wissensform gegenüber dynamischeren Vermittlungsverhältnissen als veraltet und problematisch herausgestellt (vgl. kritisch Höhne, 2003; Holland-Kunz, 2005). In solchen Positionen wird jedoch die besondere Form schulischen Wissens und das damit einhergehende sachbezogene Vermittlungsverhältnis ausgeblendet. Die historische Entwicklung schulischen Wissens reagiert auf eine in der frühen Moderne sich abzeichnende Differenz zwischen immer elaborierter werdendem Expert:innenwissen und dem Wissen »der Leute«. Die historische entstehende Wissensform schulisches Wissen ist nun nicht ein Wissen, das zu vermitteln ist, sondern eine Wissensform, die für die Vermittlung eigens konstruiert ist und sich in Lehrplänen, Unterrichtstafeln und Schulbüchern materialisiert (vgl. Wrana, 2025). Diese spezifische Wissensform ist so aufgebaut, dass im Verlauf des Unterrichtsgeschehens die Voraussetzungen geklärt werden, die im nächsten Schritt nachvollziehbar machen, was dann wiederum als Voraussetzung zukünftiger Vermittlungsbemühungen genutzt werden kann. Trotz der Kritik an der Starrheit, Trägheit und Praxisferne dieser Wissensform und der Vermittlungsverhältnisse, in denen sie dominiert, und trotz der zahlrei-

chen Reformen schulischen Lernens und alternativen Vermittlungsweisen ist diese Wissensform zu einem Idealtypus von Vermittlungswissen geworden. Mittlerweile wird das voraussetzungsschaffende Vermittlungsgeschehen über die gesamte Lebensspanne hinweg organisiert (Kade, 1997, 2004) und als Form der Bearbeitung unterschiedlicher Differenzverhältnisse in Kraft gesetzt: etwa der Differenz zwischen Kindern und Erwachsener, zwischen Neuen und Etablierten in beruflichen Kontexten oder zwischen Laien und Expert:innen in einem spezifischen Handlungsfeld. Hier wird Vermittlung als Ermöglichung der Aneignung von Wissen verstanden (vgl. Dinkelaker & Kade, 2011). Was den adressierten Personen zuvor noch nicht als Wissen zugänglich war, soll ihnen im Laufe des Vermittlungsgeschehens verfügbar und einsichtig werden. Auch wenn die Kritik am schulischen Wissensverhältnis gerechtfertigt ist, kann diese Wissensform in ihrer Ambivalenz und Komplexität nicht angemessen verstanden werden, wenn ihre spezifische historische und gegenwärtige Leistung innerhalb der gesellschaftlichen Wissensverhältnisse ausgeblendet wird.

Unterstellt man als Referenzproblem der Vermittlung, die Herstellung partieller Übereinstimmung angesichts markierter Wissensdifferenzen, lassen sich so Verhältnisse der Vermittlung *von* Wissen und der Vermittlung *zwischen* Wissensansprüchen als unterschiedliche Varianten des selben Geschehens interpretieren, obwohl sich die Dynamiken der Vermittlung *von* und der Vermittlung *zwischen* Wissen durchaus deutlich voneinander unterscheiden. So ist es möglich, dass Beteiligte eine bestimmte Situation so definieren, dass es um die Vermittlung *von* Wissen gehe, während andere Beteiligte sie als Vermittlung *zwischen* Wissen definieren. Dieser Dissens wird dann selbst zu einer Wissensdifferenz, die es zu vermitteln gilt. Auch kann das zunächst stabil als asymmetrisch anerkannt scheinende Wissensverhältnis plötzlich in eine Vermittlung *zwischen* Wissen umschlagen, wenn diese Anerkennung brüchig wird. Umgekehrt ist dies ebenso möglich (vgl. Dinkelaker 2008, 148). Eine solche Analytik eröffnet nicht nur Möglichkeiten des empirischen Vergleichs, sondern macht auch beschreibbar, dass in manchen Vermittlungsverhältnissen diese beiden Varianten nicht klar voneinander unterschieden werden oder dass sie miteinander verschränkt werden, so dass fließende Übergänge und hybride Mischungsverhältnisse entstehen.

Betont man in dieser Weise die Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlicher Varianten der Vermittlung, wird es insbesondere möglich, eine beide Varianten gemeinsame Voraussetzung in den Mittelpunkt zu stellen und zu problematisieren: Jedes Vermittlungsgeschehen hat seinen Ausgangspunkt in einer Differenzunterstellung. Diese Unterstellung ist nie einfach nur eine



Antwort auf bestehende Differenzkonstellationen. Mit jeder Etablierung und Prozessierung von Vermittlungsverhältnissen ist vielmehr notwendig verbunden, dass Differenzkonstruktionen markiert und damit erneuert werden. Vermittlung etabliert damit nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern verstetigt und erneuert immer auch Differenzen – ähnlich wie Übersetzung (vgl. Dinkelaker, 2023b). Wie dies geschieht und wie Vermittlungsverhältnisse in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich etabliert und prozessiert werden, ist Gegenstand der in diesem Band versammelten Beiträge. Sie sind so zusammengestellt, dass eine große Bandbreite von Vermittlungsverhältnissen zugänglich wird, angefangen von solchen, in deren Zentrum die Vermittlung eines bestehenden Wissens an einen definierten Adressat:innenkreis steht (*Vermittlung von Wissen*) (Friedrich, Moldenhauer & Schmidt), über Situationen, in denen zwischen unterschiedlichen Wissensansprüchen wechselseitig vermittelt werden soll (*Vermittlung zwischen Wissensansprüchen*) (La Gro, Röß) bis hin zu Situationen, in denen die Betonung einer unüberbrückbaren Differenz zwischen unterschiedlichen Wissensweisen Vermittelbarkeit fragwürdig erscheinen lässt (*Problematisierung von Vermittlungsvoraussetzungen*) (Fritzsche, Sever).

Der Band realisiert eine vergleichende Gegenüberstellung dieser unterschiedlichen Vermittlungsverhältnisse und macht so die Komplexität und Vielgestaltigkeit von Vermittlungszusammenhängen zugänglich. Ausgangspunkt dieses Vergleichs ist die Frage, inwiefern und wie die Frage der Vermittelbarkeit zwischen differenten Wissensweisen problematisiert wird, inwiefern Vermittlung als relevant erachtet wird und welche Wege gewählt werden, um Vermittlung zu ermöglichen.

Vermittlung als analytischer Begriff erlaubt es, Vermittlungsverhältnisse und Vermittlungssituationen anhand solcher Kategorien und Unterscheidungen in den Blick zu nehmen. Er zielt auf die Analyse jener Konstellationen, in denen Wissensdifferenzen nicht nur thematisiert, sondern auch bearbeitet, organisiert oder umstritten werden. Anders als klassische Verständigungsmodelle geht er davon aus, dass Vermittlung nicht mit Einigung oder Repräsentation gleichzusetzen ist, sondern ein relationales und machtförmiges Verhältnis darstellt. Im Unterschied zu interaktionistischen Zugängen zum Lehr-Lerngeschehen wird mit dem hier vorgeschlagenen Vermittlungsbegriff die Fachlichkeit und Sachlichkeit und damit die Struktur und Dynamik von Wissen nicht ausgeblendet, sondern als Zentrum der Aushandlungsprozesse betrachtet.

Dieses Konzept lässt sich disziplinär auf mehreren Ebenen anschließen:

In Bezug auf Bildungsprozesse wird Vermittlung meist im Hinblick auf Konzepte der Didaktik (Reinmann, 2013) thematisiert, häufig im Hinblick auf Spielarten der asymmetrischen Vermittlung *von* Wissen (Kade, 1997; Idel, 2021) seltener als Vermittlung im Sinne wechselseitiger Verständigung. In der Erwachsenenbildung dient der Vermittlungsbegriff in Kombination mit dem Konzept der Aneignung als Möglichkeit der Analyse einer pädagogischen Strukturierung sozialer Situationen (Hof, 2003; Dinkelaker, 2023c). Auch empirische Analysen zum Vermittlungsgeschehen beziehen sich dabei in der Regel auf Dynamiken der Vermittlung *von* und nicht *zwischen* Wissen (Kade & Seitter, 2006). In Bezug auf Professionalisierungsprozesse wurde herausgearbeitet, dass diese angemessener als komplexe Vermittlungen zwischen Wissensordnungen verstanden werden können und nicht als lineare Kompetenzentwicklungsprozesse (vgl. Wrana & Maier Reinhard, 2012). Der Vorschlag, *Vermittlungsverhältnisse* als Analysekategorie einzuführen, zielt hier auf die Bearbeitung einer Lücke zwischen Subjekt- und Strukturtheorie, zwischen Interaktion und Diskursanalyse.

Bildungstheoretisch erscheint die Figur der Vermittlung als Alternative zur Figur der individuellen Transformation. Während Bildung in der Tradition von Rousseau über Humboldt vom Nukleus eines sich transformierenden und dabei expandierenden Individuums her gedacht wird, begründet Schleiermacher ein bildungstheoretisches Denken, das von der Vermittlung zwischen Menschen mit unterschiedlichem Wissen her gedacht ist. Von daher denkt Schleiermacher auch das Generationenverhältnis, mit dem er nicht nur die Einsozialisation der ›Jugend‹ in eine bestehende Kultur beschreibt, sondern gerade den Wissenskonflikt zwischen etablierten und neuen Denkweisen stark macht (vgl. Schmidt & Wrana 2024).

In Bezug auf gesellschaftliche Dynamiken knüpft der Begriff an Arbeiten zu Wissensordnungen und Übergängen zwischen sozialen Feldern an (Star & Griesemer, 1989). Ein bedeutender Gegenstandsbereich ist hier das Verhältnis von Wissenschaft zu anderen Kontexten der Generierung und Aushandlung von Wissen (Gieryn, 1999, Dewe 2006). Hier geht es darum, wie Unterschiede zwischen disziplinären, institutionellen oder lebensweltlichen Wissensformen überhaupt relationierbar gemacht werden – und mit welchen Effekten.

In Bezug auf Kulturen des Umgangs mit Wissensdifferenzen wird an übersetzungstheoretische Überlegungen angeschlossen, an Hybriditäts- und Performanztheorien, sowie an postkolonialen Perspektiven auf Wissenszirkulation. Zwar dominiert dort der Begriff der *Übersetzung*. Auch in diesem Kontext werden aber Vermittlungsverhältnisse thematisch. Sie werden in diesem Ho-

rizont als uneindeutige, kontingente und oft konflikthafte Bearbeitungen von Differenz analysierbar (Bhabha, 1994; Spivak, 2022; Wrana, 2023).

Vor diesem Hintergrund schlägt der vorliegende Band vor, Vermittlungsverhältnisse als analytisches Konzept zu profilieren, das es erlaubt, Bildungs-, Wissens- und Gesellschaftsprozesse nicht nur als Kommunikation oder Transfer, sondern als macht- und differenzsensibles Relationieren zu untersuchen. Dabei geht es nicht um die Einführung eines neuen Fachbegriffs, sondern um eine analytische Perspektive, die bestehende Konzepte kritisch neu konturiert.

## 2 Varianten der Konstitution von Vermittlungsverhältnissen

Vermittlungsverhältnisse erwachsen aus der Gegenüberstellung einer angenommenen Wissensdifferenz auf der einen Seite und der Notwendigkeit, diese Differenz zu bearbeiten, auszuhandeln, auszugleichen oder in Entsprechung zu bringen, auf der anderen. Wie sich Vermittlungsverhältnisse ausformen, in welcher Weise sich also das Wissensgeschehen strukturiert, hängt davon ab, welche Differenzannahmen und welche Bearbeitungsnotwendigkeiten vorausgesetzt werden.

### 2.1 Konstellationen der einseitigen Vermittlung bestehenden Wissens

Konstellationen der Vermittlung *von* Wissen beruhen auf Differenzkonstruktionen, denen die Unterscheidung zwischen Wissen und Nicht-Wissen zu Grund liegt. Diese Unterscheidung funktioniert so, dass eine der beiden Seiten – die des Wissens – sehr deutlich markiert ist. Meist sind auf dieser Seite die Geltungsansprüche geklärt, zumindest wird dies in der Regel so inszeniert. Es wird angenommen, dass bekannt ist, was relevant ist und was nicht, worauf zu achten ist und was vernachlässigt werden kann. Auf der anderen Seite, der Seite des Nicht-Wissens, wird dagegen unspezifisch all das verortet, was sich nicht im Horizont der Geltungsansprüche des markierten Wissens als relevant ausweisen lässt. Das Nicht-Wissen ist damit eine Konstruktion von Seiten des zu vermittelnden Wissens. Es impliziert in der Regel eine Defizitunterstellung. Die Vielfalt möglicher anderer Wissensvarianten, alle konkurrierende oder abweichende Geltungsannahmen werden dabei zu einer einzigen Kategorie zusammengefasst. Eine solche Konturierung von Wissensdifferenzen klammert die Frage der Aushandlung von Geltungsansprüchen des Wissens aus, unterstellt, dass diese entweder bereits

geklärt ist oder auch zu einem späteren Zeitpunkt noch zu klären sein wird (Dinkelaker, 2008, S. 130ff). Sie schafft damit Raum für die Konzentration auf die eine als Vermittlungsgegenstand ausgewählte Wissensvariante, die zum Referenzpunkt aller am Vermittlungsgeschehen Beteiligter wird. Solche Vermittlungsverhältnisse, die sich um eine solche Defizitunterstellung herum entfalten, werden im vorliegenden Band schwerpunktmäßig in den Beiträgen von Claudia Friedrich sowie von Melanie Schmidt und Anna Moldenhauer untersucht.

*Claudia Friedrich* untersucht im Beitrag »Points, Badges, Leaderboards. Die Verhandlung pädagogischen Wissens bei der Etablierung gamifizierter Vermittlungssettings« anhand von Expert:inneninterviews, wie Akteure der Gamifizierung betrieblicher Weiterbildung das von Ihnen ausgestaltete Vermittlungsgeschehen beschreiben. Sie arbeitet heraus, dass in diesem Feld unterschiedliche Vorstellungen konkurrieren und sich die Akteure dadurch positionieren, dass sie eine dieser Vorstellungen propagieren und sich von anderen abgrenzen. Als gemeinsamer Bezugspunkt dieses Positionierungsgeschehens dient der Gedanke, dass eine gelingende Vermittlung von Wissen durch die Vergabe von Punkten und Auszeichnungen und durch die Erstellung von Ranglisten hergestellt werden kann. Als Ausdruck gelingender Vermittlung wird es gesehen, wenn Lernen oder die Entwicklung von Kompetenzen beobachtet werden kann. Vermittlung gilt also dann als erfolgreich, wenn sich diejenigen, denen das Wissen vermittelt werden soll, erkennbar entsprechend dieses Wissens verhalten und sich im Umgang mit Problemen an ihm orientieren. Mit dem Einbau von Spielelementen in dieses Vermittlungsgeschehen soll diese Übernahme von Wissen effektiver und vor allem für die Lernenden angenehmer werden. Was genau mit diesen Spielelementen gemeint ist, ist zwischen den Akteuren in diesem Feld genauso umstritten, wie die Frage, inwieweit der Einsatz von Spielelementen allein schon den Vermittlungserfolg gewährleisten kann. Die eingehende Analyse der unterschiedlichen Vorstellungen von Vermittlung zeigt, dass sie mit unterschiedlichen Vorannahmen darüber verbunden sind, an welches bestehende Wissen angeschlossen werden kann und inwiefern diesem Wissen im Vermittlungsprozess eine eigenständige Relevanz zugesprochen werden soll. Die grundlegende Struktur des Vermittlungsverhältnisses – die Übernahme von Wissen und der Gebrauch dieses Wissens im Umgang mit Problemen – ist den konkurrierenden Vorstellungen jedoch gemeinsam.

Anna Moldenhauer und Melanie Schmidt analysieren in ihrem Beitrag »Diskriminierungssensibilisierung als pädagogische Aufgabe. Übersetzungspraktiken in Workshops für angehende Lehrpersonen« anhand von Tonbandmitschnitten Workshopsituationen, in denen sich Lehramtsstudierende mit Konzepten des Umgangs mit Diskriminierung auseinandersetzen. Das in den Workshops vorgestellte Wissen soll zur Sensibilisierung der Teilnehmenden für Diskriminierungsfragen beitragen und über diesen Weg zur gesellschaftlichen Transformation hin zu mehr Inklusivität führen. Die Workshops sind so gestaltet, dass das vorgestellte Wissen von den Teilnehmenden einerseits zu ihren biographischen Erfahrungen mit Diskriminierung und andererseits zu ihrem zukünftigen Handeln als Lehrpersonen ins Verhältnis gesetzt werden soll. Das Konzept einer diversitätssensiblen Pädagogik selbst wird dabei als ein Wissen eingeführt, von dem unterstellt wird, dass es den Teilnehmenden noch nicht bekannt ist. Nicht die Kenntnis dieses Wissens allein allerdings, sondern seine Anwendung zur Beschreibung eigener Erfahrungen und schulischer Konstellationen ist das, worauf die Veranstaltungen abzielen. Anna Moldenhauer und Melanie Schmidt analysieren dieses Anwendungsverhältnis aus einer übersetzungstheoretischen Perspektive. Aus ihr wird erkennbar, dass die Anwendung des vermittelten Wissens zur Beschreibung von Erfahrungen und Fallbeispielen nicht nur ein Moment der Ähnlichkeit an das zu vermittelnde Wissen enthält, sondern notwendig auch seine Verhandlung und Neufassung bedeutet. Die Analysen machen deutlich, dass diese Übersetzungen sich unterschiedlich vollziehen, abhängig davon, ob der Kontext der eigenen Biographie oder des zukünftigen schulischen Handelns als Referenz der Anwendung thematisiert wird. So wird beschreibbar, dass die beabsichtigte Vermittlung von Wissen über den Umgang mit Diskriminierung eben auch eine Vermittlung zwischen diesem Diskriminierungswissen und individuell biographischem Wissen sowie zwischen dem Diskriminierungswissen und pädagogischem Wissen über Unterrichtsgestaltung darstellt.

## 2.2 Vermittlung zwischen divergenten Wissensansprüchen

In Konstellationen der Vermittlung zwischen divergenten Wissensansprüchen wird auf beiden Seiten der Wissensdifferenz ein spezifisches Wissen unterstellt und benannt. Dies geht nicht nur damit einher, dass auf beiden Seiten der Wissensdifferenz legitime Geltungsansprüche verortet werden, sondern auch damit, dass diese beiden Seiten in spezifischer Weise bestimmt und damit auch festgelegt und vereindeutigt werden.

Fenna La Gro untersucht in ihrem Beitrag *»Teilhabe und Integration durch Kulturmittlung? Positionierungen in Schulungen für Sprach- und Kulturmittler:innen zwischen Dolmetschen und Sozialer Arbeit«*, wie Dolmetschende ausgebildet werden, die Personen, die kein Deutsch sprechen, bei der Verständigung mit Behörden sowie Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen unterstützen sollen. Ausgangspunkt dieser Dolmetschtätigkeit ist die Erwartung, dass die an den gedolmetschten Gesprächen beteiligten Personen nicht nur unterschiedliche Sprachen sprechen, sondern auch unterschiedlichen Kulturen angehören. Den als Kulturmittler:innen eingesetzten Dolmetschenden wird die Aufgabe übertragen, *zwischen* diesen unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu vermitteln, sodass auf kurze Sicht Verständigung und längerfristig Integration möglich wird. Fenna La Gro untersucht anhand von Beobachtungsprotokollen und Internetauftritten, wie in diesen Schulungen diese Vermittlungsaufgabe thematisiert und wie die ausgebildeten Dolmetscher:innen zu ihr positioniert werden. Die (selbst) zugeschriebene Aufgabe ist wechselseitig: Den Nicht-Deutschsprachigen müssen die institutionellen Bedingungen und Abläufe verständlich gemacht werden, innerhalb derer die Gespräche kontextualisiert sind; den deutschen Institutionenvertreter:innen wiederum müssen die kulturellen Hintergründe verständlich gemacht werden, in deren Horizont die Klient:innen am Gespräch teilnehmen. Diese zunächst als gleichwertige, wechselseitige Vermittlung konstruierte Konstellation erfährt allerdings dadurch ein Ungleichgewicht, dass die am Vermittlungsgeschehen beteiligten Parteien ungleich positioniert werden. Die Hintergründe der nicht deutsch Sprechenden werden als Anders und abweichend und daher erklärungsbedürftig gelabelt, während die institutionellen Bedingungen und Abläufe deswegen als erklärungsbedürftig erscheinen, weil sie den Zugewanderten unbekannt sind. Das deutsche Institutionenwissen erscheint so als das Normale, das Wissen der Nicht-Deutschsprachigen als das davon Unterschiedene. Fenna La Gro zeigt, dass in den untersuchten Fortbildungen, die im Vermittlungsgeschehen unterstellten Unterschiede nicht nur naturalisiert, sondern auch die so voneinander unterschiedenen »Kulturen« hierarchisiert werden, wobei die als fremd markierten »Kulturen« abgewertet werden, die Kultur des Einwanderungsland dagegen aufgewertet wird. Beide Seiten werden in sich eigentümlich homogenisiert, obwohl es sowohl unterschiedliche Verständnisse der Institutionen der Daseinsvorsorge in Deutschland gibt, als auch die kulturellen Hintergründe der Zugewanderten vielfältig sind. Diese Homogenisierung ergibt sich aus der Annahme, dass es in den Dolmetschsituationen zwei Seiten gibt, zwischen denen vermittelt

werden soll. Das Verständnis der Situation als eine der »Kulturmittlung« impliziert, dass an ihr Personen beteiligt sind, die jeweils einer von zwei unterschiedlichen, jeweils relativ homogenen und einigermaßen klar bestimmbaran Kulturen angehören. In der impliziten Ungleichbehandlung schlägt sich der Gedanke einer Integration von Zugewanderten nieder, die sich als Einfinden in und Angleichen an die Normalitäten im Aufnahmeland realisieren soll. Die Dolmetschenden werden vor diesem Hintergrund als Personen konstruiert, die in der Lage sind, sich in beiden Bereichen zu verständigen. Häufig wird ihre Herkunft aus einem nicht-deutschen Land dabei als Bedingungen der Möglichkeit dieser Vermittlungstätigkeit gesehen. Die Fortbildungen selbst, in denen die Dolmetschenden auf ihre Vermittlungsaufgabe vorbereitet werden sollen, sind dabei selbst als Vermittlungsverhältnisse konstruiert, allerdings eher im Modus der Vermittlung *von* und weniger in dem der Vermittlung *zwischen* Wissen. Als fehlendes Wissen wird hier das Wissen über institutionelle Zusammenhänge und Abläufe in Deutschland sowie Kenntnisse und Reflexionen über die Dolmetschsituation unterstellt. Wissen, über das Zugewanderte verfügen, wird dagegen nicht zum Gegenstand solcher Schulungen. Im Curriculum der Fortbildungen schlägt sich damit die ungleiche Gewichtung der involvierten Wissensformen noch einmal nieder. Auch wenn in den Selbstbeschreibungen der Schulungen das Geltendmachen der Rechte der Zugewanderten immer wieder als moralischer Einsatz stark gemacht wird, wird das ungleiche Wissensverhältnis mit einer binär konstruierten kulturellen Differenz verdoppelt und damit eher stabilisiert als in Bewegung gebracht.

Andreas Röß wertet in seinem Beitrag »Transdisziplinarität und Dritte Mission aus übersetzungstheoretischer Perspektive« Expert:inneninterviews mit Hochschulakteuren aus, die sich mit Fragen des Wissenstransfers befassen. Er untersucht, wie sich Akteure auf unterschiedlichen Ebenen der Hochschulorganisation auf die Erwartung einer Beteiligung an Aktivitäten des außeruniversitären Wissenstransfer und der Dritten Mission beziehen. In diesem Geschehen sind zwei Vermittlungsverhältnisse miteinander verschränkt. Zum einen geht es im Verhältnis der Universität zu ihrem Umfeld um Fragen der Vermittlung zwischen außerwissenschaftlichem und wissenschaftlichem Wissen. Zum anderen geht es innerhalb der Universität um die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Verständnissen von und Zugängen zu diesem Vermittlungszusammenhang. Andreas Röß untersucht diese beiden, ineinander verschränkten Vermittlungsverhältnisse im Horizont einer

übersetzungstheoretischen Perspektive und kann so zeigen, dass sich beide Vermittlungsverhältnisse weder als solche der Verschmelzung noch als solche der Indifferenz etablieren, sondern dass vielmehr jeweils partielle, situative Entsprechungen entstehen, die notwendig zugleich Bedeutungsbrüche beinhalten. Auf unterschiedlichen Ebenen der Universitätsorganisation beziehen sich die Akteure in je unterschiedlicher Weise auf die Programmatik einer Third Mission. Diese divergenten Verständnisse werden innerhalb der Universität verhandelt, wobei zwischen manchen Akteuren eher Entsprechungen betont werden, während von anderen dagegen deutlicher Differenzen und Dissens markiert werden. Deutlich wird so, dass sich die unterschiedlichen Akteure innerhalb der Universität wechselseitig je spezifisches, differentes Wissen unterstellen, dessen Verhältnis zueinander sie fortgesetzt weiter aushandeln. Hinsichtlich der Ebene der Vermittlung zwischen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Relevanzen kommt Andreas Röß zu dem Schluss, dass Bezugnahmen der universitären Akteure auf die bildungspolitisch artikulierter Transfererwartung weder als reine Abwehr außerwissenschaftlicher Ansprüche noch als schiere Unterwerfung unter sie verstanden werden können. Auch in dieser Fallstudie wird ein Vermittlungsverhältnis thematisch, in dem die Relationierung unterschiedlicher, je für sich Geltung beanspruchender Wissenskontexte im Vordergrund steht. Auch dieses Vermittlungsverhältnis ist durch spezifische Differenzkonstruktionen geprägt. In ihnen werden der wissenschaftlichen Wissensproduktion und dem außerwissenschaftlichen Wissensgeschehen jeweils spezifische Merkmale zugesprochen und es werden Wege der Vermittlung zwischen dem unterschiedlich als relevant Wahrgenommen aufgezeigt. Wie im Fall der Kulturmittler:innen wird auch im Fall des universitären Wissenstransfers eine neue Vermittlungspraxis – hier ist es die Third Mission – gezielt eingeführt, eingefordert und unterstützt. Welche Geltungsansprüche in ihr dominieren, wird in diesem Kontext aber, anders als bei der Kulturmittlung, als noch unentschieden betrachtet.

### 2.3 Thematisierung von Grenzen der Vermittelbarkeit

Im dritten Teil des Bandes geht es um die Thematisierung von Grenzen der Vermittelbarkeit. Solche Thematisierungen betonen Differenzen, die zu berücksichtigen sind, wo üblicherweise Entsprechungen unterstellt werden oder Vielfalt unterschlagen wird. Solche Thematisierungen der Grenzen der Vermittelbarkeit erscheinen zunächst als Gegenbewegung zum Vermitteln, als In-



fragestellung der Bedingungen der Möglichkeit des Vermittelns. Paradoxerweise scheint allerdings gerade im Horizont solcher Differenzbetonungen die Möglichkeit einer angemesseneren, weil Differenzen dezidiert berücksichtigenden Vermittlung auf.

Bettina Fritzsche untersucht in ihrem Beitrag »Möglichkeiten und Grenzen epistemischer Übersetzungen unter postkolonialen Bedingungen im erziehungswissenschaftlichen Kontext« die widersprüchliche Konstellation des Umgangs mit Wissensdifferenzen, mit der es Wissenschaftler:innen zu tun bekommen, die sich indigenem Wissen (in diesem Fall »*Kaupapa Māori*«) zuwenden. Einerseits ist eine solche Zuwendung aus einer postkolonialen Perspektive geboten, um der epistemischen Gewalt zu begegnen, die mit der Abwertung und dem Ausschluss nicht-westlichen Denkens im Verlauf der Entwicklung modernen Wissenschaft verbunden war und ist. Andererseits droht eine wissenschaftliche Zuwendung zu diesem nicht auf dem westlichen Wissenschaftsverständnis basierenden Wissen seine Bedeutung zu verkennen. Welche Herausforderungen mit einer wissenschaftlichen Zuwendung zu Formen indigenen Wissens als ein Anderes, marginalisiertes und eben deswegen relevantes Wissen verbunden sind, untersucht Bettina Fritzsche anhand der erst in jüngster Zeit einsetzenden erziehungswissenschaftlichen Bemühungen darum. Sie fragt, wie eine solche Auseinandersetzung möglich ist, wenn weder eine romantisierende Überhöhung des fremden Wissens noch eine Unterordnung dieses Wissens unter westlich geprägte Standards stattfinden soll. Einen Vorschlag Judith Butlers aufgreifend argumentiert sie für ein Verständnis epistemischer Übersetzungen, in dem nicht das Zugreifen auf das fremde Wissen und sein Aufgreifen steht, sondern vielmehr in Auseinandersetzung mit ihm selbstverständliche Voraussetzungen des eigenen Wissens infrage gestellt werden, sodass Erkenntnis neu in Bewegung gerät. Vorstellungen einer umstandslosen Vermittlung zwischen den im Übersetzungsgeschehen involvierten Wissensformen wird damit eine Absage erteilt und auf Verschmelzung abzielende Vermittlungsversuche werden problematisiert. Das Projekt postkolonialer epistemischer Übersetzungen zielt weder auf eine Verwissenschaftlichung indigenen Wissens noch auf eine in der Auseinandersetzung mit indigenem Wissen stattfindende Erweiterung westlicher Wissenschaft. Im Kern geht es ihm vielmehr um eine Verschiebung im Selbstverständnis westlicher Wissenschaften im Sinne veränderter Erzählungen, die mit der Anerkennung der Vielfalt von Wissens- und Existenzformen verbunden ist. Gerade im Horizont des Anspruchs, zwischen den

fundamental differenten epistemischen Zugängen angemessen zu vermitteln, wird daher im Kontext dieser Übersetzungspraktiken die Idee universeller Vermittelbarkeit problematisiert.

In seinem Beitrag »Hängt Wahrnehmung von Zeit davon ab, welche Sprache verwendet wird? Eine sprachvergleichende Annäherung« behandelt Sercan Sever die Frage, inwiefern eine Übersetzung zwischen Sprachen möglich ist, die in unterschiedlicher Weise Temporalität zum Ausdruck bringen. Er vergleicht zu diesem Zweck Sprachen mit Tempussystem, in denen Zeitverhältnisse primär durch die Beugung von Verben darstellbar wird (explizit diskutiert werden Englisch und Deutsch), mit solchen, in denen eine solche Konjugation nicht stattfindet und auf zeitliche Relationen daher in anderer Weise verwiesen wird (explizit diskutiert wird Mandarin). Aufgrund dieser Differenz in der Grammatik ist eine umstandslose Übersetzung zwischen diesen Sprachen nicht möglich, was die Frage aufwirft, inwieweit eine Verständigung über zeitliche Relationen über unterschiedliche Sprachfamilien hinweg notwendig unvollständig und vage bleiben muss. Sercan Sever lenkt mit dieser Sichtweise den Blick hin auf logische Relationen zwischen Aussagesystemen und weg vom pragmatischen Umgang mit ihnen. Erkennbar wird im Horizont dieser Analysen, dass Übersetzungen entweder die Existenz und Wahrnehmbarkeit sprachunabhängiger Zeitverhältnisse voraussetzen oder aber auf einer kontrafaktischen, pragmatischen Unterstellung einer nicht näher bestimm- baren, ungefähren Vermittelbarkeit unterschiedlicher Zeitwahrnehmungen beruhen. In diesem Beitrag wird angesichts der Betonung von Unübersetz- barkeit keine Anspruch auf die Ermöglichung von Vermittelbarkeit erhoben. Er markiert insofern einen Grenzfall von Vermittlungsverhältnissen. Gerade an ihm lässt sich erkennen, wie die Unterstellung von Vermittelbarkeit sich kontrafaktisch gegen den Horizont konstitutiver Wissensdifferenzen abhebt.

## 2.4 Verschränkung von Vermittlungsverhältnissen

Obwohl es für die Auswahl der Beiträge zu diesem Band keine Rolle gespielt hat, ist für alle in diesem Band exemplarisch diskutierten Fallkonstellationen kennzeichnend, dass in ihnen nie nur ein Vermittlungsverhältnis auszumachen ist, sondern dass in allen zugleich mehrere Vermittlungsverhältnisse thematisch werden. Angesichts der Diversität der analysierten Fallkonstellatio- nen muss dies als starkes Indiz dafür gewertet werden, dass solche Verschrän-

kungen von Vermittlungsverhältnissen in der Gesellschaft der Gegenwart gängig, möglicherweise sogar üblich sind.

So wird in dem von Melanie Schmidt und Anna Moldenhauer untersuchten Workshop zur Diskriminierungssensibilisierung ein Vermittlungsverhältnis etabliert, in dem Wissen über Vermittlungsverhältnisse verhandelt wird. Das Wissen über die spezifischen Vermittlungskonstellationen des schulischen Unterrichts wird zum Wissen über den Umgang mit Diskriminierung ins Verhältnis gesetzt und soll so eine Transformation erfahren. (Vermittlung von Wissen über die Vermittlung von Wissen)

Auch bei der Institutionalisierung des in dieser Weise neuen Vermittlungsverhältnisses des Kulturdolmetschens im Gemeinwesen (Beitrag von Fenna La Gro) spielen Schulungen eine zentrale Rolle. Die Vermittlung von Wissen soll eine Vermittlung zwischen Kulturen ermöglichen. (Vermittlung von Wissen über die Vermittlung zwischen Wissen)

Claudia Friedrich zeigt in ihrem Aufsatz, wie unterschiedliche Verständnisse von Wissensvermittlung zwischen den am Gamifizierungsgeschehen beteiligten Akteuren voneinander unterschieden und aufeinander bezogen werden. Obwohl keine dieser Expert:innen erziehungswissenschaftlich ausgebildet ist, verhandeln sie doch pädagogisches Wissen im Sinne eines Wissens über aneignungsbezogene Wissensvermittlung (Kade & Seitter, 2006). Dieses speist sich aus vielfältigen, überwiegend nicht-erziehungswissenschaftlichen Kontexten. Charakteristisch für das Aushandlungsgeschehen sind die innerhalb der Akteursgruppe der Gamifizierer vollzogenen Distinktionsbewegungen. Die je eigene Positionierung wird durch die Abgrenzung zu und Abwertung von anderen Positionierungsmöglichkeiten erlangt. In der Auseinandersetzung um die Ausgestaltung von Settings der Vermittlung bestehenden Wissens tritt so das Moment der Aushandlung konkurrierender Geltungsansprüche in den Vordergrund. Diese Aushandlung findet nicht in den Vermittlungssettings selbst statt, sondern zwischen denen, die sie organisieren. Keine Vermittlung findet allerdings zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und dem Wissen der Gamifizierer statt. (Vermittlung zwischen Wissens über die Vermittlung von Wissen)

Wie oben bereits angesprochen, ist auch das im Hinblick auf die Programmatik einer universitären Third Mission beobachtbare Vermittlungsgeschehen durch eine Verschachtelung von Vermittlungsverhältnissen gekennzeichnet. Einerseits hat diese Programmatik die Etablierung neuer Formate der Vermittlung zwischen wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichem Wissen zum Gegenstand. Andererseits wird im Zuge ihrer Implementierung die

Notwendigkeit einer Vermittlung zwischen unterschiedlichen Auslegungen deutlich, die sich aus der je spezifischen Situierung der Akteure in der intern differenzierten Organisation Universität ergeben. (Vermittlung *zwischen* Wissen über die Vermittlung *zwischen* Wissen)

Eine Problematisierung von Vorstellungen der Vermittlung findet sich im Aufsatz von Bettina Fritzsche nicht nur hinsichtlich des Verhältnisses zwischen westlich wissenschaftlichem und nicht-westlichem indigenem Wissen. Da sie als Beispiel den Umgang mit Wissen über Erziehung bzw. Bildung näher betrachtet, wird auch die im deutschsprachigen Konzept der Bildung enthaltene Vorstellung einer Vermittlung zwischen Ich und Welt auf ihre Partikularität hin befragt angesichts des von einem anderen Ausgangspunkt ausgehenden *Kaupapa Māori*-Konzepts des *Ako*, in dem eine vorgängige und unhintergehbare Relationalität und Gemeinsamkeit zwischen Lernenden und Wissen, aber auch zwischen Lehrenden und Lernende den Ausgangspunkt bildet. Im Konzept des *Ako* wird Vermitteltheit also nicht hergestellt, sondern immer schon vorausgesetzt. Hier werden also Fragen der Vermittlung zum Gegenstand des hinsichtlich ihrer Vermittelbarkeit betrachteten, voneinander unterschiedenen Wissens. (Aufweis der Nicht-Vermittelbarkeit von Formen des Wissens über die Vermittlung *von* Wissen)

Um die Inkommensurabilität unterschiedlicher Zeitdarstellungsweisen einsichtig zu machen, muss Sercan Sever in seinem Aufsatz den Lesenden vermitteln, wie je unterschiedlich Zeitlichkeit in den untersuchten Sprachen zur Darstellung gebracht wird. Dabei muss er auf die Unterstellung zurückgreifen, dass zumindest die Andersartigkeit der nicht-indo-germanischen geprägten Sprache den indo-germanisch Lesenden vermittelbar ist. Das Aufweisen von Unvermittelbarkeit *zwischen* Sprachen setzt insofern die Möglichkeit der Vermittlung *von* andersartigen grammatischen Systemen voraus. Auch wenn der Autor markiert, dass eben diese Vermittlung nur näherungsweise möglich ist, operiert er mit einem spezifischen (linguistischen) Wissen, das einen Vergleich differenter Grammatiken und damit ein Meta-Sprechen über Vermittelbarkeit möglich macht. Das Vorhaben, die Grenzen der Vermittelbarkeit aufzuzeigen, nimmt so selbst die Form einer Vermittlung *von* Wissen an. (Vermittlung *von* Wissen über Nicht-Vermittelbarkeit)

Anhand der in den Beiträgen diskutierten Fälle lässt sich daher die Vermutung plausibilisieren, dass Vermittlungsverhältnisse gerade in ihrer Verschränkung mit anderen Vermittlungsverhältnissen an Stabilität und Kontur gewinnen. Dass in den Beiträgen zum Band jeweils die Verschränkung mehrerer Vermittlungsverhältnisse thematisch wird, stellt darüber hinaus auch eine

günstige Bedingung für die Analyse der Vielfalt von Vermittlungsverhältnissen dar. Insgesamt kommen so 12 unterschiedliche Vermittlungsverhältnisse in den Blick, die je spezifisch gelagert und ausgestaltet sind. Sie zeigen sich in vielfältigen kommunikativen Formaten, in unterschiedlichen institutionellen Settings, in variantenreichen textuellen oder medialen Formen und in Referenz auf differente symbolische Rahmungen.

### **3 Varianten der Etablierung und Prozessierung von Wissensdifferenzen im Vermittlungsgeschehen**

Im nun folgenden Kapitel werden die Prozesse näher in den Blick genommen, die mit der Etablierung und Prozessierung von Vermittlungsverhältnissen einhergehen. Zunächst werden die Varianten Vermittlung *von* Wissen (3.1), Vermittlung *zwischen* Wissen (3.2) und Problematisierung von Vermittelbarkeit (3.3) anhand der im Band enthaltenen Beiträge je für sich betrachtet. Abschließend werden Relationen zwischen diesen drei Vermittlungsverhältnissen untersucht (3.4).

#### **3.1 Prozessierung von Wissensdifferenzen in Situationen der einseitigen Vermittlung bestehenden Wissens**

Wie oben bereits angesprochen, basieren Situationen der Vermittlung *von* Wissen darauf, dass ein spezifischer Wissenszusammenhang als der zu vermittelnde markiert und damit als in besonderer Weise relevant hervorgehoben wird. Dadurch etabliert sich in Momenten der Vermittlung *von* Wissen eine klare Hierarchisierung der unterschiedlichen Wissenskontexte, auf die im Geschehen verwiesen wird. Die am Vermittlungsgeschehen Beteiligten werden im Horizont dieses Wissens dahingehend unterschieden, ob sie bereits über dieses Wissen verfügen oder noch nicht. Das in solchen Situationen zu bearbeitende Problem wird darin gesehen, ein bestehendes Wissen Personen zugänglich zu machen, die bislang noch nicht darüber verfügen. Den Wissenden wird die Rolle der Vermittelnden den noch Unwissenden die Rolle der Aneignenden zugeschrieben (Kade, 2004). Das zu vermittelnde Wissen erscheint als bekannt, transparent und relevant (Nolda, 1996). Das Wissen, in dessen Horizont eine Aneignung dieses Wissens stattfinden soll, kommt dagegen nur ausschnittshaft in den Blick, nur so weit, wie es entweder An-schlüsse für die Vermittlung ermöglichen oder wie es dem Einlassen auf das

zu vermittelnde Wissen abträglich sein könnte. Die im vorliegenden Band versammelten Fallstudien zeigen eine Vielfalt von Varianten, in denen die Frage der Legitimierung und der Motivierung sowie der Konturierung des Wissens und des Nicht-Wissens bearbeitet wird. Entgegen dem Anschein, dass in solchen Vermittlungskonstellationen lediglich der eine, zu vermittelnden Wissenszusammenhang eine Rolle spielt, zeigt sich bei eingehender Analyse solcher Vermittlungssituationen, dass durchaus Bezüge auf anderes Wissen hergestellt werden und das zu vermittelnde Wissen darauf bezogen wird. Insofern spielt dann doch das Wissen eine entscheidende Rolle, das den Aneignenden zugeschrieben wird (zum Folgenden Dinkelaker & Kade, 2011). Damit eine Vermittlungssituation etabliert und prozessiert werden kann, können die Aneignenden nämlich nie als vollständig Nicht-Wissende adressiert werden. Vielmehr muss notwendigerweise Wissen unterstellt werden, an das angeschlossen werden kann und von dem ausgehend den Aneignenden das zu vermittelnde Wissen zugänglich wird. In der Frage, welches Wissen vorausgesetzt wird und wie ein Anschluss an dieses Wissen möglich werden soll, unterscheiden sich die vielfältigen Varianten der Ausgestaltung von Verhältnissen der Vermittlung von Wissen.

Anhand von Expert:inneninterviews mit Akteuren der Gamifizierung betrieblicher Weiterbildung arbeitet Claudia Friedrich heraus, wie Vorstellungen von Vermittlung von Wissen jenseits erziehungswissenschaftlicher Diskurse verhandelt werden. Wo die Trias »Points, Badges und Leaderboards« herangezogen wird, ist das mit der Unterstellung eines allgemein verbreiteten Wissens verbunden, über das grundsätzlich alle potenziellen Adressat\_innen der Vermittlung verfügen. Was es mit Punkten, Badges und Leaderboards auf sich hat, und worauf es im Umgang mit ihnen ankommt, das wird als selbstverständlich bekannt vorausgesetzt. An dieses Wissen kann daher in jeder Vermittlungssituation prinzipiell angeschlossen werden. Einige beschreiben Spielwissen sogar als eine evolutionäre Errungenschaft, über die alle Menschen verfügen, was mit der Behauptung verbunden ist, dass gamifiziertes Lernen eine besonders natürliche Form des Lernens darstellt. Aus dieser Position erscheint vernachlässigbar, dass das zu vermittelnde Wissen keineswegs selbstverständlich ist. Inwiefern die Spezifik des zu vermittelnden Wissens überhaupt eine Rolle beim gamifizierten Vermittlungsgeschehen spielt, wird kontrovers diskutiert, bildet eine der Dissenslinien, anhand derer sich die Akteure voneinander abzusetzen versuchen. Während einige davon ausgehen, dass es möglich ist, gut ausgearbeitete spielerische Belohnungssysteme

zur Vermittlung beliebigen Wissens einzusetzen, gehen andere davon aus, dass Spielelemente je nach Vermittlungskonstellation unterschiedlich eingesetzt werden müssen und es auch unterschiedlich sinnvoll ist, überhaupt auf Spielelemente zu setzen. Einige Akteure der Gamifizierung sehen in dieser Methode ein einfaches, effektives und vor allem universell einsetzbares Mittel der technischen Herstellung von Vermittlung. Die Belohnungsmechanismen müssen lediglich noch korrekt mit den im zu vermittelnden Wissen als relevant markierten Aspekten verknüpft werden. Eine genauere Betrachtung des bei den Aneignenden vorauszusetzenden Wissens erübrigt sich daher ebenso, wie eine Betrachtung des zu vermittelnden Wissens. Belohnung und Konkurrenz sind der Garant für universelle Vermittelbarkeit. Andere Akteure bewerten wiederum diese Sichtweise kritisch. So wird in der Argumentationsweise »pragmatisch« betont, dass eine solche Gamifizierung alleine noch nicht den Vermittlungserfolg sicherstellen kann, sondern dass erst vor dem Hintergrund einer sorgfältigen Betrachtung der Vermittlungssituation und der spezifischen Vermittlungsanforderungen Belohnungselemente als Unterstützung eingesetzt werden können. Diejenigen, die »missionarisch« oder »abwägend« argumentieren, lehnen dagegen die Betonung des Belohnungselements ab, da sie Kreativität und intrinsische Motivierung als zentrale Bedingungen erfolgreicher Vermittlung sehen. Während also im Kontext der Gamifizierung das Problem der Motivierung durch Spielelemente kontrovers diskutiert wird, bleiben anderen Momente des Vermittlungsgeschehens unhinterfragt. Dass es ein bestehendes Wissen gibt, das vermittelt werden kann, wird in allen Argumentationsweisen fraglos vorausgesetzt. Auch dass dieses Wissen legitim und relevant ist, wird nicht infrage gestellt. Lediglich die Operationalisierung des zu vermittelnden Wissens in konkrete Methoden der Vermittlung wird als zu bearbeitendes Problem betrachtet. Kontrovers diskutiert wird allenfalls, wie viel Einfluss den Lernenden auf das Vermittlungsgeschehen eingeräumt werden soll, inwiefern also das den je im Besonderen adressierten Lernenden bereits zur Verfügung stehende Wissen in die Vermittlungssituationen einbezogen werden muss.

Auch im von Anna Modelhauer und Melanie Schmidt untersuchten Fall der Vermittlung von Wissen über Diskriminierung zum Zwecke der Sensibilisierung wird das zu vermittelnde Wissen und vor allem seine ethische Legitimation als gesetzt und nicht verhandelbar dargestellt. Anders als im Fall der Gamifizierung wird allerdings das je spezifische Wissen der aneignenden Personen nicht als einheitlich und selbstverständlich bekannt vorausgesetzt.

Vielmehr wird deren je individuelles Wissen über den Umgang mit Diskriminierung in den Vordergrund des Vermittlungsgeschehens gestellt. Die Auseinandersetzung mit dem zu vermittelnden Wissen im Horizont biographischer Erfahrungen und imaginierter zukünftiger Aufgaben steht im Zentrum der Workshops. Es geht dabei allerdings keineswegs um alle erdenklichen Erfahrungen, die die Personen mitbringen, und auch nicht um alle Dimensionen zukünftiger pädagogischer Tätigkeit. Das im Vermittlungsgeschehen interessierende Wissen der Adressat\_innen beschränkt sich vielmehr ausschließlich auf den durch das zu vermittelnde Wissen eingegrenzten Gegenstandsbereich (vgl., auch zum Folgenden Wyśuwa, 2025). Darüber hinaus werden die Perspektiven der Aneignenden auf den Vermittlungsgegenstand nicht selbst als eine Form von Wissen gerahmt, sondern als Erfahrungen oder Fallbeschreibungen verstanden, was die mit seiner Darstellung verbundenen Geltungsansprüche deutlich begrenzt. Beispiele und Erfahrungen werden damit nicht als Differenz produzierende und eigenständige Wissensquelle konturiert, sondern als Möglichkeit genutzt, den Vermittlungsgegenstand zu veranschaulichen (vgl. auch Kejcz u.a. 1979-1981). Damit wird zwar das andere Wissen, zu dem das zu vermittelnden Wissen hinzutreten soll, explizit thematisch, gewinnt allerdings keine Eigenständigkeit gegenüber dem zu vermittelnden Wissen. Seine Thematisierung beschränkt sich auf die Überschneidungsbereiche, in denen Anschlusspunkte gefunden werden können. Motive für Aneignung werden dabei anders als im Gamifizierungsmodell nicht im Geschehen selbst verortet, sondern über biographische und gesellschaftliche Rahmungen eingeführt. Zum einen wird die Situation als Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit gerahmt, sodass die Aneignung des zu vermittelnden Wissens mit der zukünftigen Anerkennung in der beruflichen Situation verknüpft wird. Zum anderen wird das zu vermittelnde Wissen moralisch legitimiert, sodass eine Aneignung des Wissens als Möglichkeit der Einlösung von moralischen Ansprüchen der Teilnehmenden an sich selbst erscheint. Anna Moldenhauer und Melanie Schmidt zeigen in ihrer Analyse, dass diese Vermittlung mit dem von den Teilnehmenden mitgebrachten Wissen unterschiedlich gut gelingt, abhängig davon, ob biographische Erfahrungen oder zukünftige Anwendungssituationen in den Blick genommen werden. Erkennbar wird in beiden Fällen, dass in diesen Settings die Prozessierung der Vermittlung von Wissen mit der Relationierung unterschiedlicher Wissensformen einhergeht.



Obwohl in den vier weiteren in diesem Band diskutierten Fällen die Vermittlung *von* Wissen nicht im Vordergrund steht, tauchen auch in ihnen Momente der einseitigen Vermittlung durchaus auf.

Im Fall der Kulturmittler wird eine Notwendigkeit der Wissensvermittlung darüber abgeleitet, dass die in diesem Feld eingesetzten Personen zwar über Erfahrungen im Dolmetschen verfügen, ihnen aber eine Wissensgrundlage dafür fehlt, zwischen den kulturellen Hintergründen der beteiligten Personen zu vermitteln. Unterstellt wird, dass sie zwar aufgrund ihrer Biographie die kulturellen Hintergründe der »Fremden« kennen, aber noch nicht ausreichend die konkreten Regelungen und Abläufe der Institutionen, mit deren Vertreter:innen es die Eingewanderten zu tun bekommen. Das Wissen über Schul-, Gesundheits- und Sozialsysteme gilt es zu vermitteln, damit die Dolmetschenden Verständnisschwierigkeiten der Eingewanderten erkennen und ggf. ansprechen können. Hier entsteht eine Art stellvertretendes Vermittlungs- und Aneignungsverhältnis, wie es für Multiplikator:innenschulungen typisch ist. Die Teilnehmenden der Fortbildung werden stellvertretend für die nicht anwesenden Zuwandernden mit Wissen versorgt, sodass sie dieses Wissen dann gegebenenfalls weitergeben, bzw. auf Wissensdifferenzen aufmerksam werden können. Als Motiv der Aneignung ergibt sich daraus über die Vorbereitung auf eine verantwortliche Situation hinaus die Möglichkeit, mit dem angeeigneten Wissen anderen helfen zu können, denen man sich verbunden fühlt. Die Frage der Legitimität des vermittelten Wissens wird dagegen, ähnlich wie in den anderen untersuchten Fällen, nicht thematisiert.

Viele der konkreten Vermittlungssettings, die im Horizont der Programmatik einer Third Mission etabliert werden, folgen dem Muster der *wechselseitigen* Vermittlung *zwischen* Wissensordnungen. Das betrifft sowohl die inneruniversitäre Vermittlung zwischen unterschiedlichen Verständnissen der Programmatik als auch die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichem Wissen. Allerdings werden auch in diesem Kontext immer wieder Formate der einseitigen Vermittlung *von* Wissen entfaltet. So spielen im Zusammenhang der Relationierung von wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichen Wissen Veranstaltungen eine zentrale Rolle, in denen wissenschaftliches Wissen einem nicht-wissenschaftlichen Publikum zugänglich gemacht wird, was im von Adreas Röß untersuchten Fall von einem Akteur aus der Mediavistik beschrieben wird. Diese Veranstaltungen dienen zum einen dazu, die Legitimität und Relevanz des im Kontext von Forschung entstandenen Wissens über die Grenzen der Wissenschaft hinaus sichtbar zu machen. Zugleich werden diese Veranstaltungen mit dem aufklärerischen Anspruch ei-

ner Überwindung veralteter und unvollständiger Vorstellungen – in diesem Fall von der mittelalterlichen Geschichte – verbunden. Dies gelingt durch die Etablierung typisierender Erwartungsunterstellungen gegenüber dem nicht-wissenschaftlichen Publikum, die mit der Konturierung eines spezifischen Wissens-/Nicht-Wissensprofil einhergeht, das selbst wiederum mit Selbstverständlichkeiten des Alltags agiert.

Im Fall der Problematisierung von Versuchen der Übersetzung indigenen Wissens wird die Frage der Vermittlung *von* Wissen aus einer Aneignungsperspektive thematisiert, wobei die überlegene Machtposition der *Aneignungsseite* kritisch in den Blick genommen wird. Problematisiert wird die Gefahr einer Überfremdung des vermittelten Wissens in dem Moment, wo es bruchlos übernommen wird. In diesem Fall ist es das Wissen der Aneignenden, das als selbstverständlich vorausgesetzt wird, während das zu vermittelnde Wissen als das Fremde erscheint, das es in seiner Fremdheit angemessen zu behandeln gilt. Kritisiert wird auch die Nutzung und Vereinnahmung des fremden Wissens für eigene Zwecke, wenn allein die Erweiterung der eigenen Weltsicht im Vordergrund steht, was eine Anerkennung und Unterstützung der Andersartigkeit des Anderen unterläuft (siehe auch Wrana, 2023).

Im Fall der Inkommensurabilität von Sprachen, die grammatisch unterschiedlich aufgebaut sind, scheint sich Vermittlung zu erübrigen. Auch die Thematisierung dieser Frage kommt allerdings nicht ohne Vermittlung aus. Hier ist es die Aneignung der Lesenden, die eine Bedingung der Darstellung von Unvermittelbarkeit ausmacht. Paradoxerweise erlaubt erst die Vermittlung der spezifischen Merkmale der einen und der spezifischen Merkmale der anderen Sprache, dass ihre Unvermittelbarkeit aufgezeigt werden kann. Auch diese Vermittlung geht mit der Unterstellung spezifischen Nicht-Wissens bei den Lesenden einher und mit dem Anspruch des Autors über spezifisches, relevantes Wissen zu verfügen, was unter anderem über den Verweis auf entsprechende wissenschaftliche Literatur legitimiert wird.

### 3.2 Prozessierung von Wissensdifferenzen in Situationen der wechselseitigen Vermittlung

Wenn es um die wechselseitige Vermittlung zwischen divergenten Wissensordnungen geht, dann steht die Frage der Ermöglichung von Verständigung und Kooperation im Vordergrund. Das ist prinzipiell auch bei der einseitigen Vermittlung *von* Wissen so, fällt aber dort nicht so stark ins Gewicht, weil funktionierende Kooperation zwischen denjenigen, die über das vermittelte

Wissen verfügen, vorausgesetzt wird und lediglich die Personen zur kooperativen Praxis hinzutreten sollen, denen das Wissen vermittelt wird. Bei der wechselseitigen Vermittlung ist die Lage insofern anders, als eine Situation etabliert wird, in der ein Kooperationsverhältnis gestiftet werden soll, das bislang noch nicht besteht und in dem alle der unterschiedlichen beteiligten Wissensformen relevant werden. Das in solchen Situationen gemeinsam unterstellte Motiv ist damit das der differenzübergreifenden Einigung. Zugleich wird allerdings auch unterstellt, dass den beteiligten Akteuren etwas daran liegt, dass dem jeweils von ihnen als relevant angesehenen Wissen Geltung zukommt. Damit tritt das Problem in den Vordergrund, divergierende Wissensansprüche so zueinander ins Verhältnis zu setzen, dass sie trotz unterschiedlicher oder gar widersprüchlicher Relevanzen zugleich berücksichtigt werden können. Dies geht so vonstatten, dass zunächst ein gemeinsames Problem identifiziert wird, zu dessen Bearbeitung Kooperation notwendig ist. Zugleich wird herausgestellt, dass die Beteiligten über unterschiedliches Wissen verfügen, das klar voneinander unterschieden und abgegrenzt werden kann. Diese unterschiedlichen Wissensordnungen werden jeweils dezidiert als in ihrer Relevanz für die Problembearbeitung anerkannt. Vor diesem Hintergrund wird nach Möglichkeiten gesucht, die verschiedenen, ggf. sich sogar widersprechenden Geltungsansprüche so zueinander ins Verhältnis zu setzen, dass eine Verständigung über die Problembearbeitung möglich wird. Die Differenz zwischen den Wissensordnungen wird dabei nicht aufgelöst. Vielmehr wird nur eine partielle, problembezogene Entsprechung herbeigeführt.

Betrachtet man die Aufgabe der Sprach- und Kulturmittler im Community Interpreting, wird deutlich, dass auch wechselseitige Vermittlung nicht notwendig mit einer Gleichwertigkeit der einbezogenen Wissensformen verbunden sein muss. Die im Zuge wechselseitiger Vermittlung herzustellende Verständigung kann auch dazu dienen, Kooperationsfähigkeit in ungleichen Machtkonstellationen zu ermöglichen. Fenna La Gro arbeitet in ihrem Beitrag heraus, wie durch die Art und Weise, in der die an diesem Vermittlungsgeschehen beteiligten Wissensordnungen voneinander unterschieden werden, Ungleichheitsverhältnisse unterstellt und damit rekonstituiert werden. Während das Wissen der Vertreter der Institutionen des Aufnahmelandes als das reguläre, normale und geltende Wissen gerahmt wird, erscheint das Wissen der Eingewanderten als das Abweichende, für das es zwar Verständnis zu zeigen gilt, dem aber letztlich keine übergreifende Geltung zugesprochen werden kann.

Um pragmatische Probleme der Koordination zu bearbeiten, ist es notwendig, dass dem Wissen aus beiden Herkunftsbereichen eine gewissen Anerkennung zukommt. Wenn es darum geht, aus der Verständigung konkrete Maßnahmen abzuleiten, kann dies aber letztlich offenbar nur auf der Grundlage des Wissens der Institutionenvertreter geschehen, die als Vertreter des Wissens des Aufnahmelandes auftreten. Den Sprach- und Kulturmittlern wird die Aufgabe zugesprochen, Verständigung zwischen den Personen zu ermöglichen, obwohl diese die Situation vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissenserwartungen interpretieren. Dies ist aber nicht mit einer Verhandlungsbefugnis verbunden, in dem Sinne, dass eine Lösung gesucht werden würde, in der gegebenenfalls divergierende Geltungsansprüche, die aus dem jeweiligen Wissen erwachsen, in gleicher Weise berücksichtigt werden würden. Dennoch ist die wechselseitige Vermittlung Voraussetzung für Kooperation, da im Nicht-Verstehen das Potential von Konflikten und Abwertungen verbunden wäre. Dieses spezifische Vermittlungsmandat führt letztlich allerdings auch dazu, dass auftretende Konflikte prinzipiell als Ausdruck mangelnder Kenntnis der Wissenshorizonte des Gegenübers verstanden werden und so nicht als Ausdruck divergierender Interessen erscheinen können.

Das Konzept der Third Mission nimmt die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichem Wissen zum Ausgangspunkt und überträgt die Aufgabe der Vermittlung zwischen diesen unterschiedlichen Wissensformen den Hochschulen. Anders als im Fall der Hochschullehre, in dem die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen im Horizont wissenschaftlicher Ansprüche im Vordergrund steht, stehen im Kontext der Third Mission außerwissenschaftliche Erwartungen an die wissenschaftliche Wissensproduktion im Vordergrund. Statt die Geltungsansprüche des wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem lebensweltlichen Wissen aufzuwerten und Wissensansprüche des lebensweltlichen Wissens einzuklammern, wie es für eine wissenschaftsinterne Argumentation konstitutiv wäre, wird im Fall der Third Mission dem außerwissenschaftlichen Wissen eine unmittelbare Relevanz für die Wissensproduktion zugesprochen. Je nach Art der Third-Mission-Aktivität geschieht dies unterschiedlich. Für die Hochschulen eröffnet das mit der Programmatik der Third Mission gestiftete Vermittlungsverhältnis die Möglichkeit die Relevanz der eigenen Aktivitäten öffentlich wahrnehmbar zu machen und damit Legitimitätsgewinne zu erzielen und so auch Unterstützungsressourcen zu sichern. Zugleich wird im Ausweisen eigener Aktivitäten als Momente einer Third Mission aber auch die Möglichkeit

gesehen, Forschung im Sinne einer Generierung wissenschaftlichen Wissens voranzutreiben, also auch einen Mehrwert hinsichtlich von Ansprüchen wissenschaftlichen Wissens zu generieren. Die Aufwertung und Anerkennung außerwissenschaftlichen Wissenserwartungen wird daher nicht mit der Notwendigkeit verbunden, Ansprüche an die Wissenschaftlichkeit der eigenen Wissensproduktion einzuklammern. So wird einerseits gerade in der Wissenschaftlichkeit ein Ausweis der besonderen Qualität und Dignität des Wissens gesehen. Andererseits werden in der Auseinandersetzung mit außerwissenschaftlichen Erwartungen Irritationspotentiale gesehen, die zu neuen wissenschaftlichen Fragestellungen und Fragehaltungen führen können.

Konstellationen wechselseitiger Vermittlung werden auch in den Beiträgen zum Sammelband thematisch, in denen eigentlich andere Konstellationen der Vermittlung bzw. der Nicht-Vermittelbarkeit im Vordergrund stehen.

So zeigt sich im Fall der Gamifizierung, dass die für diese Aufgabe notwendigen Wissensbestände aus unterschiedlichen professionellen Zusammenhängen stammen. Wo Gamifizierungsprojekte realisiert werden, stellt daher die Arbeit an der Verständigung zwischen den Vertretern unterschiedlicher Wissensansprüche eine zentrale Aufgabe dar. Die gemeinsame Orientierung am Dreiklang von Points, Badges und Leaderboards, sei es in Abgrenzung oder Übernahme, kann insofern als ein Arrangement wechselseitiger Vermittlung verstanden werden, in dem zugleich Verständigung ermöglicht und Differenz artikulierbar wird.

Das Einbringen indigenen Wissens in den wissenschaftlichen Diskurs enthält ein Moment der wechselseitigen Vermittlung dort, wo auf die Form wissenschaftlicher Kommunikation zurückgegriffen wird, um indigenes Wissen zu artikulieren. Bettina Fritzsche arbeitet heraus, inwiefern angesichts ungleicher Machtverhältnisse in diesem Eingehen auf Ansprüche westlicher Wissenschaft die Gefahr eine Überformung oder Verkennung einhergeht. Indigene Wissensformen haben eine lange Geschichte nicht nur der Missachtung, sondern auch der Ausbeutung dieses Wissens durch koloniale Akteure. Die Postkoloniale Perspektive schreibt ihnen daher eine Schutzwürdigkeit zu, die mit der Schutzwürdigkeit und der Personalität der Träger:innen eng verbunden ist. Das indigene Wissen gewinnt damit einen minoritären Status und erscheint zugleich als ein Wissen, das nur von den indigenen Akteuren selbst legitim vertreten und genutzt werden darf. Zugleich stellte diese Form der wechselseitigen Vermittlung eine Bedingung der Möglichkeit dar, den als indigenen Wissensbestände artikulierten Aussagezusammenhängen öffent-

liche Anerkennung zukommen zu lassen. Aus dieser Perspektive impliziert die Vermittlung indigenen Wissens daher einen nicht auflösbaren ethischen Widerspruch zwischen der notwendigen wissenschaftlichen Anerkennung indigenen Wissens und der damit einhergehenden Gefahr der Verkennung und Enteignung.

### 3.3 Prozessierung von Wissensdifferenzen in Situationen der Betonung von Nicht-Vermittelbarkeit

Die Gefahr des Scheiterns des Vermittlungsgeschehens bildet den Horizont aller Vermittlungssituationen. Die gemeinsame Herausforderung besteht gerade darin, Vermittlung zu ermöglichen, obwohl sie unwahrscheinlich ist. Zugleich ist aber die Annahme, dass Vermittlung zumindest vom Grundsatz her möglich ist, eine konstitutive Bedingung für jede Vermittlungssituation (vgl. Kade, 1997). Für ein vertieftes Verständnis von Vermittlung grundlegend ist daher immer auch die Frage nach den Grenzen der Vermittelbarkeit.

Anhand des von Bettina Fritzsche thematisierten Verhältnisses zwischen westlich wissenschaftlichem und nicht-westlichem, indigenem Wissen wird deutlich, dass eine Betonung von Grenzen der Vermittelbarkeit insbesondere dort von Bedeutung ist, wo die am Vermittlungsgeschehen Beteiligten über ungleiche Ressourcen verfügen, um ihrer Position Geltung zu verschaffen (vgl. auch Straub, 2023). Im von ihr untersuchten Vermittlungsverhältnis stehen dabei Möglichkeiten der Vermittlung nicht grundsätzlich infrage. Betont wird aber, dass eine solche Vermittlung notwendig unvollständig bleiben muss und in dem Moment in Verkennung umschlägt, in dem unterstellt wird, dass umstandsloses Verstehen möglich ist. Ein solches Mitführen der Unvollständigkeit gelingt im Rückgriff auf das Konzept der Übersetzung. Die ambivalente Bedeutung des Übersetzens als notwendige Bedingung der Möglichkeit von Vermittlung auf der einen Seite und als unhintergehbare Begrenzung des Vermittelns auf der anderen Seite wird weiter unten noch näher zu diskutieren sein. An dieser Stelle sei lediglich benannt, dass es eine Verständigung im Modus des Übersetzens erlaubt, die Differenz der beteiligten Wissensordnungen so aufzugreifen, dass Verstehen ein Ungefähres bleiben muss und so bewusst wird, dass die jeweils eigene und nicht die fremde Relevanzordnung den Horizont des Verstehens bildet. Paradoxerweise ist es dabei gerade die Problematisierung von Vorstellungen der Vermittelbarkeit, die Möglichkeiten einer nicht verkennenden, gewaltfreien Vermittlung eröffnet. Ein solcher Umgang

mit Vermittlungsverhältnissen verändert den Charakter des Vermittlungsergebnisses: es wird zu einem vorläufigen Ergebnis, das einer stetigen Revision bedarf. Anerkennung fortbestehender Differenz wird zur Bedingung der Möglichkeit des Vermittelns.

Sercan Severs Hervorhebung prinzipieller Nicht-Vermittelbarkeit hebt dagegen nicht auf eine Einschränkung von Vermittlungserwartungen ab, sondern stellt grundsätzlich die Möglichkeit des Vermittelns in Frage. Indem er die prinzipiell differente Art der sprachlichen Konstitution von Zeitlichkeit im Chinesischen und im Deutschen herausarbeitet, betont er deren Inkommensurabilität. Paradoxerweise liegt gerade noch in dieser klaren Differenzmarkierung ein prinzipielle Potential gelingender Vermittlung, insofern sie die Grundlage für die Anerkennung der Kontingenz der je eigenen – in Falle der Leser des Textes der deutschsprachigen Perspektive – darstellt. Erst die Anerkennung dessen, dass die von einem selbst im Moment des Lesens bediente Form der sprachlichen Hervorbringung von Zeitlichkeit lediglich eine Variante unter mehreren darstellt, wobei diese anderen Varianten nicht einfach auf die eigene Variante zurückgeführt werden kann, öffnet einen Raum des Fragens, wie eine Verständigung über Zeitlichkeit möglich wird, die diesen differenten sprachlichen Konstitutionsweisen gleichermaßen gerecht wird.

Darin zeigt sich erneut die paradoxe Konstitution des Vermittelns. Einerseits gilt es, Gemeinsamkeiten zu finden ohne andererseits Differenzen zu übergehen. Sowohl die Betonung von Differenz und Unübersetzbarkeit als auch die Betonung von Gemeinsamkeit kann daher der Vermittlung dienen. Sie kann aber auch jeweils Vermittlung verhindern. Die Betonung von Gemeinsamkeit verhindert Vermittlung in dem Fall, in dem relevante Differenzen übersehen oder übergangen werden. Die Betonung der Nicht-Vermittelbarkeit verhindert dagegen Vermittlung in dem Fall, in dem aus ihr eine prinzipielle Unmöglichkeit der Verständigung abgeleitet wird, woraus dann entweder Desinteresse und Ignoranz oder aber wechselseitige Missachtung und Zerstörungswille erwachsen.

Das Problem der Nicht-Vermittelbarkeit spielt in allen Fällen eine Rolle, die im vorliegenden Band diskutiert werden. Es wird aber unterschiedlich gehandhabt. Im Fall der Gamifizierung steht die verlässliche Herstellung von Vermittelbarkeit im Vordergrund. Zwar wird darüber debattiert, welche Form der Gamifizierung hier das richtige Mittel ist. Dass aber Vermittlung herstellbar ist, steht außer Frage. Im Bereich der Lehrendenfortbildung zur

Diversität ist weniger die Herstellung von Vermittelbarkeit das Problem, sondern vielmehr die Sensibilität für und die Anerkennung von Vielfalt und Differenz. Dass diese Vielfalt einer Vermittlung bedarf, da sonst Grenzen der Vermittelbarkeit sichtbar werden könnten, bleibt aber abgeschattet. Anders ist dies im Fall der Sprach- und Kulturmittler. Ihr Einsatz soll angesichts wahrgenommener Differenz Vermittelbarkeit ermöglichen, was als ein nicht grundsätzlich, sondern immer nur situativ zu lösendes Problem behandelt wird. Vermittlung ist zwar möglich, muss aber immer wieder neu errungen werden. Ähnlich steht es um Fragen der Vermittelbarkeit im Fall von Third-Mission-Aktivitäten an Hochschulen. Hier bildet die Unwahrscheinlichkeit von Vermittlung den Hintergrund und eine vorschnelle, naive Vermittlung wird als potentiell gefährlich angesehen, da es die Spezifität und Dignität des wissenschaftlichen Wissens in Frage stellen würde. Auch hier wird die immer wieder neu zu erringende situative Herstellung von Momenten der Vermitteltheit als die angestrebte Lösung betrachtet. Unterschiede zwischen den Fällen ergeben sich damit einerseits hinsichtlich der Frage, inwiefern Vermittlung als wahrscheinlich, andererseits hinsichtlich der Frage, inwiefern das Herausstellen von Gemeinsamem als erstrebenswert angesehen wird. Die eine Frage betrifft die Möglichkeiten des Vermittelns, die andere die Notwendigkeit, fortbestehende Differenzen erkennbar zu machen.

### **3.4 Verhältnis von einseitiger Vermittlung, wechselseitiger Vermittlung und Betonung der Nicht-Vermittelbarkeit**

Die vorangegangenen Ausführungen zielten darauf ab, einseitige Vermittlung, wechselseitige Vermittlung und Betonung der Nicht-Vermittelbarkeit als drei Varianten des selben dynamischen Geschehens der Verständigung angesichts von Wissensdifferenzen zu beschreiben. Wie diese drei Varianten zueinander im Verhältnis stehen, soll abschließend noch einmal zusammenfassend dargestellt werden. Alle drei Varianten haben die Hervorhebung einer spezifischen Wissensdifferenz zur Voraussetzung, wobei einige Personen als Träger des einen und andere Personen als Träger des anderen Wissens charakterisiert werden.

Im Fall der einseitigen Vermittlung wird lediglich eine der beiden Seiten der Wissensdifferenz ausgeleuchtet. Dieses zu vermittelnde Wissen wird als klar definiert und eindeutig legitimiert dargestellt, während das andere Wissen lediglich genau so weit in den Blick kommt, als dass es eine Aneignung des zu vermittelnden Wissens erleichtert oder erschwert. Damit einhergehend er-



scheinen die einen Personen als Wissende, die anderen dagegen als Nicht-Wissende, denen das Wissen erst noch näher gebracht werden muss.

Im Fall der wechselseitigen Vermittlung kommt dagegen Wissen auf beiden Seiten der Differenz in den Blick. Hervorgehoben werden allerdings nur diejenigen Momente des Wissens, die im Rahmen des anstehenden Verständigungsproblems relevant sind. Personen auf beiden Seiten werden als Wissende adressiert, was allerdings nicht notwendigerweise eine Gleichwertigkeit dieses Wissens impliziert. Welche gemeinsame Wissensgrundlage am Ende eine Verständigung ermöglicht, ist zu Beginn des Vermittlungsprozesses noch offen. Dies muss im Laufe der Verständigung erst erarbeitet werden.

Im Fall der Hervorhebung von Nicht-Vermittelbarkeit wird ebenfalls auf beiden Seiten Wissen unterstellt. Betont wird aber, dass Verständigung nicht umstandslos möglich ist. In den Vordergrund tritt damit die Frage, ob angesichts der Nicht-Vermittelbarkeit dennoch zumindest partielle Verständigung gesucht wird, oder ob man sich in seiner Unterschiedlichkeit zwar anerkennt, aber die Suche nach Gemeinsamkeiten und Kooperation einstellt. Sollte eine solche wechselseitige Anerkennung differenten Wissens aufgekündigt werden, drohen potentiell Kämpfe um Delegitimation und Ausschluss oder fortgesetzte Nicht-Beachtung.

In dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass prinzipiell alle drei Varianten des Umgangs mit dem Problem der Verständigung angesichts von Wissensdifferenzen mit Gewalt und Missachtung einhergehen können. Die einseitige Vermittlung wird zu einem Moment der Unterwerfung unter fremde Wissensansprüche, wo die Zuschreibung von Nicht-Wissen nicht als situative Grundlage für die gemeinsame Vermittlungsarbeit, sondern als defizitäre Eigenschaft der Lernenden naturalisiert wird. Wechselseitige Vermittlung wird dort zu einem Moment der Verkennung, wo Interessenkonflikte als reine Verständigungsprobleme interpretiert werden. Die Hervorhebung von Nicht-Vermittelbarkeit wird zu einem Moment des Ausschlusses und der Abwertung wo das jeweils anderen Wissen keine Anerkennung erfährt.

Alle drei Varianten können aber eben auch produktive Verständigung ermöglichen. Einseitige Vermittlung ermöglicht es, dass Personen Zugänge zu Wissensweisen erhalten, über die sie bislang nicht verfügen konnten. Sie werden damit in die Lage versetzt, dieses Wissen im Rahmen seiner je inhärenten Geltungsansprüche nachzuvollziehen und gegebenenfalls auch zu kritisieren und weiter zu entwickeln. Wechselseitige Vermittlung erlaubt es, Verbindungen zwischen unterschiedlichen Wissenshintergründen zu etablieren, so dass in der Verknüpfung des Besten aus den Beteiligten Welten Handlungs- und

Wahrnehmungsmöglichkeiten miteinander verbunden und in die Kooperation eingebracht werden. Das Herausarbeiten von Nicht-Vermittelbarkeit wiederum verhindert die Verknennung von Differenzen und macht Gefahren des Missverstehens und der Vereinnahmung sichtbar.

## 4 Zur Rolle des Übersetzens

Wo Situationen als Übersetzungskonstellationen gerahmt werden, wird es möglich, etwas im Horizont differenter Wissenshorizonte mitzuteilen oder zu tun. Anders als beim Vermitteln steht beim Übersetzen nicht das Etablieren von Gemeinsamkeiten oder Entsprechungen im Vordergrund. Vordergründig bleibt beim Übersetzen vielmehr das Verhältnis zwischen den involvierten differenten Relevanzordnungen unberührt. Übersetzen stellt insofern eine Alternative zum Vermitteln dar, wenn es nicht um die aufwendige Überwindung der Differenz geht, sondern um ihre unmittelbare Untertunnelung. Susan Gal charakterisiert Übersetzen in diesem Sinne als:

»the expression in one semiotic system of what has been said, written, or done in another« (Gal, 2015 S. 227).

Im Vordergrund steht die Möglichkeit, Bedeutungsgehalte aus einem Relevanzhorizont in den anderen zu übertragen. Die Notwendigkeit einer Vermittlung von Wissen oder der Vermittlung zwischen Wissenshorizonten entfällt, weil im Fall einer gelingenden Übersetzung Verstehen möglich wird, ohne dass Einblicke in das fremde Relevanzsystem notwendig wären.

Mit der Übersetzung geht das Versprechen einher, dass sich die Wissensdifferenz als ein Problem differenter Codes fassen lässt, das technisch lösbar ist. Schon bei der Übersetzung natürlicher Sprachen, aber erst recht bei der üblichen metaphorischen Übertragung des Übersetzungsbegriffs auf kulturelle Wissensdifferenzen zeigt sich jedoch, dass diese Übertragung nie ohne Bedeutungsdivergenz möglich ist. Aus dieser Beobachtung ist eine breite philosophische und kulturwissenschaftliche Debatte entstanden, die das Nicht-Übersetzbare in der Beziehung von Wissensdifferenzen herausstellt und dessen Unsichtbarmachung als ethisches Problem diskutiert. Dies macht ›Übersetzung‹ zu einem komplexen und für die Erziehungswissenschaft relevanten Begriff (vgl. Engel, 2019; Wrana, 2023).

Interessanterweise werden in den im vorliegenden Band vorgestellten Vermittlungsverhältnissen regelmäßig Übersetzungsverhältnisse thematisch, wobei ›Vermitteln‹ und ›Übersetzen‹ einander wechselseitig zu ermöglichen scheinen. Übersetzung findet in unterschiedlichsten Konstellationen im Dienste der Vermittlung und Vermittlung findet auch im Dienste des Übersetzens statt. Hinzu kommt, dass in mehreren Beiträgen kulturwissenschaftliche Konzepte der Übersetzung genutzt werden, um Vermittlungsverhältnisse zu analysieren. Das Konzept der Übersetzung kann offensichtlich genutzt werden, um Vermittlungsverhältnisse einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Diese Ähnlichkeiten zwischen Vermittlung und Übersetzung und die Verknüpfungen, die zwischen ihnen hergestellt werden, ergeben sich daraus, dass in beiden Situationsdefinitionen der Umgang mit Wissensdifferenzen konstitutiv ist. Übersetzen muss Übertragbarkeit unterstellen und kann so Differenz wahren. Vermitteln zielt dagegen auf die Veränderung des Verhältnisses zwischen den beteiligten Wissensordnungen ab, um Gemeinsamkeit herzustellen, muss dafür aber die Möglichkeit einer einfachen Übertragung von Information über Wissensdifferenzen hinweg problematisieren. Aus übersetzungstheoretischer Perspektive wird das Fortbestehen von Differenz konstatierbar, aus Vermittlungsperspektive die Etablierung von Gemeinsamem.

Besonders augenscheinlich zeigt sich das im Fall der Kultur- und Sprachmittler. Hier wird das situative Vermitteln zwischen den unterschiedlichen kulturellen Wissenshorizonten der an der Situation Beteiligten als notwendige Bedingung für erfolgreiches Dolmetschen verstanden. Die Übertragung der von den Beteiligten gewählten Formulierungen allein genügt nicht, um wechselseitiges Verstehen sicher zu stellen. Darum geht die Aufgabe der Dolmetscherinnen in solchen Situation über die reine Übersetzung hinaus. Insofern ist das Vermitteln hier zunächst eine aus dem Ziel des Dolmetschens abgeleitete Aufgabe. Wenn die Aufgabe der Dolmetschenden in entsprechenden Programmen als Kultur- und Sprachmittlern bezeichnet wird, findet dagegen eine Umkehrung dieser Relation statt. Das Dolmetschen erscheint als eine Tätigkeit, die im Dienste von Vermittlung steht. Die Übertragung der Aussagen in die Sprache des jeweiligen Gegenübers ist kein Selbstzweck, sondern dient der Herstellung einer Situation, in der Verständigung möglich wird. Dass zwischen diesen beiden Relationierungen von Dolmetschen und Vermitteln changiert wird, erlaubt es den Beteiligten, die jeweiligen Grenzen der einen oder anderen Variante des Umgangs mit Wissensdifferenzen zu relativieren. Würde nur gedolmetscht, wäre Verständigung in Gefahr. Wür-

de es beim Dolmetschen eigentlich nur um Vermittlung gehen, würden die Gedolmetschten ihrer Agency beraubt.

Moldenhauer und Schmidt untersuchen die Workshops zur Diskriminierungssensibilisierung dezidiert übersetzungstheoretisch und brechen damit das in dem Feld üblichen Verständnis didaktischer Settings als Vermittlungssituationen auf. Dies erlaubt ihnen, die Andersartigkeit des Wissens der Teilnehmenden und die damit verbundene Notwendigkeit der Aushandlung des Umgangs mit dem vermittelnden Wissen in den Vordergrund zu stellen. Deutlich wird, dass die Anlage des Workshops auf solche Übersetzungsleistungen abzielt, wobei gerade in dieser Übersetzung eine Bedingung der Möglichkeit der Vermittlung gesehen wird. Gerade, dass das zu vermittelnde Wissen im Horizont des Wissens der Teilnehmenden in veränderter Weise kontextualisiert wird, erlaubt die Annahme, dass die Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem abstrakten Wissen über den Umgang mit Disziplinierung zu ihrer Sensibilisierung in Diskriminierungsfragen führt. Das Übersetzungsgeschehen ist es, das eine Enaktierung und subjektive Aneignung des Wissens ermöglicht. Diese subjektive Aneignung wird wiederum als Bedingung der Möglichkeit gelingender Vermittlung gesehen.

Auch Andreas Röß nutzt dezidiert eine übersetzungstheoretische Perspektive, um das Vermittlungsgeschehen im Horizont der Programmatik der Third Mission zu analysieren. Dadurch wird es ihm möglich, das Verhältnis zwischen der Etablierung von Entsprechungsverhältnissen auf der einen Seite und Bedeutungsbrüchen auf der anderen Seite differenziert nachzuzeichnen. Die differenzierungstheoretische Perspektive Joachim Renns (2006), die hierfür herangezogen wird, betont die partielle Eigenständigkeit unterschiedlicher Instanzen, wie Funktionssysteme, Organisationen, Milieus und Individuen und macht so deutlich, dass es häufig diese Instanzen der Koordination sind, in denen sich je spezifisches Wissen etabliert, und dass im Austausch zwischen diesen Instanzen Vermittlungsverhältnisse entstehen. Indem diese Vermittlungsverhältnisse übersetzungstheoretisch ausbuchstabiert werden, kann sowohl vermieden werden, Vermittlung als eine Form von Verschmelzung zu interpretieren, als auch verhindert werden, Wissensdifferenzen als unüberwindbare Inkommensurabilität zu verstehen, vor deren Hintergrund Vermittlung als Herstellung nur scheinbarer, oberflächlicher Entsprechungen interpretiert werden müsste.

Die Auseinandersetzungen innerhalb der Gamifizierercommunity über die Sinnhaftigkeit und Einsetzbarkeit des Points-Badges-Leaderboards-Prinzip lässt sich übersetzungstheoretisch als Debatte über die Frage ent-

schlüsseln, inwiefern eine Standardsprache etabliert werden kann, die Verständigung über Wissensdifferenzen hinweg möglich macht. Wo diese Möglichkeit gesehen wird, verschwindet das Problem der differenten Wissenshorizonte hinter dem Anspruch, jede beliebige Relevanzordnung als ein Belohnungssystem abzubilden. In diesem Sinne argumentiert schon der Mitbegründer des Behaviorismus Watson wenn er beansprucht: »Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select [...] regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors.« (Watson, 1930). Bemerkenswert ist, dass Übersetzung durch die Hinzuziehung einer gemeinsamen Drittsprache möglich werden soll, die den Angehörigen der unterschiedlichen Wissensordnungen gleichermaßen zugänglich ist. Die Spielelemente werden so zu einem funktionalen Äquivalent für die Hände und Füße über die man sich verständigt, wenn man sonst auf keine gemeinsame Sprache zurückgreifen kann. Darüber hinaus bemerkenswert ist die enge Verknüpfung des Übersetzens mit Fragen der Motivation. Diese verweist darauf, dass die Vermittlung nicht allein auf Verständigung, sondern eben auch auf pragmatisches Engagement abzielt, dass das Wissen nicht einfach nur zugänglich, sondern eben auch handlungsleitend werden soll.

Wird dagegen Vermittelbarkeit und darüber hinaus auch Übersetzbarkeit in Frage gestellt, wie dies im Aufsatz von Sercan Sever geschieht, scheint eine grundlegende Bedingung der Möglichkeit von Verständigung bedroht. Das Auffinden von übergreifendem Gemeinsamem scheint nur noch als kontrafaktische Unterstellung einer den je unterschiedlichen Weltzugängen zu Grunde liegenden wahrnehmungsunabhängigen Realität möglich. Wird diese allerdings entsprechend einer der beteiligten Weltzugänge konstruiert, so führt eine solche Unterstellung notwendig in die Verkennung der anderen, differenten Wahrnehmungsweise (Straub, 2023).

Einen möglichen Ausweg aus dem unauflösbaren Spannungsverhältnis zwischen Inkommensurabilitätsunterstellung und Befremdung zeigt das von Bettina Fritzsche diskutierte Konzept der epistemischen Übersetzung auf. In ihm wird das Moment der unhintergehbaren Differenz zwischen involvierten Wissensformen betont. Übersetzen zielt ausgehend davon nicht auf die Möglichkeit des Übergangs von Gedanken und Informationen vom einem Wissenskontext in den anderen, sondern auf die Irritation und Entversselbständlichung des Eigenen ab. Übersetzungen werden hier als Mittel der Selbstbefremdung und der Erfahrbarkeit und Anerkennung wechselseitiger

Fremdheit verstanden. Die Betonung der fortbestehenden Unverständlichkeit der anderen dient vor dem Hintergrund fortwirkender Machtungleichheiten als Schutz vor Vereinnahmung und Verkennung.

Wo in einer Situation des Umgangs mit Wissensdifferenzen zugleich Vermitteln und Übersetzen als Varianten der Strukturierung zur Verfügung stehen, eröffnet dies Spielräume, um die Ambivalenzen des Vermittelns zu bearbeiten. Sowohl eine Abheben auf Übersetzen als auch ein Abheben auf Vermitteln kann je nach Situation Möglichkeiten der Anerkennung und der Verständigung eröffnen und verschließen.

## 5 Potentiale der Analyse von Wandel im gesellschaftlichen Umgang mit Wissensdifferenzen

Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge geben nicht nur einen Einblick in die Vielfalt und Komplexität von Vermittlungskonstellationen. Sie illustrieren darüber hinaus auch das Potential einer Analyse gesellschaftlichen Wandels im Horizont des Konzepts der Vermittlungsverhältnisse. Entgegen der weitläufigen Beobachtung einer zunehmenden Polarisierung (Mau, Laux & Westheuser, 2023) und damit verbunden des zunehmenden Scheiterns gesamtgesellschaftlicher Vermittlung (Task Force FGZ-Datenzentrum, 2022), zeichnet sich anhand der Beiträge ab, dass im gesellschaftlichen Umgang mit Wissensdifferenzen eine vielfältige Landschaft sowohl lokaler als auch regionaler, nationaler und globaler Vermittlungsverhältnisse etabliert ist. Anhand der empirischen Analysen im Tagungsband lassen sich – unter Rückgriff auf das Konzept der Vermittlungsverhältnisse – mehrere Wandlungstendenzen im Umgang mit Wissensdifferenzen und Vermittlungsbedarfen identifizieren, die in zukünftigen Untersuchungen weiter zu verfolgen wären. Vier Dimensionen des Wandels von Vermittlungsverhältnissen lassen sich ausmachen, die einer weiteren Untersuchung bedürfen und für deren Analyse die Beiträge Wege eröffnen:

- Die Etablierung neuer Räume der Vermittlung verbunden mit der Vervielfältigung von Differenzmarkierungen (5.1).
- Die Entstehung und Weiterentwicklung situativen und damit pluralen Wissens über Vermittlung und Vermittlungsverhältnisse (5.2).
- Eine gesteigerte Sensibilität für Wissenshierarchien und für die Macht und Ohnmacht von Vermittlung (5.3).

- Neue Konzepte der empirischen Analyse situierter Formen des Umgangs mit Wissensdifferenzen (5.4).

## 5.1 Etablierung neuer Räume der Vermittlung verbunden mit der Vervielfältigung von Differenzmarkierungen

Die im Sammelband diskutierten Fällen verweisen auf eine erhöhte gesellschaftliche Sensibilität für Differenz auf der einen und für Vermittlungsnotwendigkeiten auf der anderen Seite. Während Vermittlung üblicherweise als eine Aufgabe spezifischer Institutionen angesehen wurde, insbesondere von Bildungseinrichtungen, zeigt sich in den Beiträgen, dass Vermittlungsaufgaben zunehmend auch in Arenen außerhalb klassischer pädagogischer Institutionen verhandelt werden. Diese Entgrenzung von Vermittlungsverhältnissen wird in den Erziehungswissenschaften seit dem Beginn der 1990er Jahre beschrieben (Kade, Lüders & Hornstein, 1991; Kade & Seitter, 2006; Dinkelaker 2019). Sie ist mit einer Einbeziehung neuer Akteursgruppen in Vermittlungszusammenhänge verbunden, mit der Etablierung hybrider Rollen- und Situationsverständnisse (Dinkelaker, 2008) und mit der Etablierung informeller Bildungsräume. Im Horizont übersetzungstheoretischer Analysen lässt sich erkennen, dass diese Entgrenzung von Vermittlung, mit der Entgrenzung und Vervielfältigung der Thematisierung von Differenz und Diversität einhergeht (Dinkelaker, 2023a). Die Vervielfältigung von Vermittlungsverhältnissen ist dabei nicht einfach eine Reaktion auf eine Pluralisierung von Differenzen. Vielmehr werden mit der Etablierung von Vermittlungsverhältnissen und der damit einhergehenden Aufmerksamkeit für Differenzen Wissensdiversitäten in spezifischer Weise konstruiert und konturiert. Vermittlung ist damit nicht einfach nur ein Versuch der Überwindung von Differenzen, sondern zugleich auch ein Moment ihrer Sichtbarmachung und insofern auch ihrer Etablierung und Erneuerung. Die Beiträge zeigen, dass Wissensdifferenzen durch Vermittlung nicht schlicht überbrückt werden. Vielmehr wird deutlich, dass unterschiedliche Wissensordnungen (z. B. akademische, erfahrungsbezogene, professionelle, subkulturelle) nebeneinander stehen – mit konkurrierenden Geltungsansprüchen, Begriffen und Modi der Legitimation. Das Konzept der Vermittlungsverhältnisse eröffnet eine Perspektive, aus der heraus diese vielfältigen Kontexte und Formen der Markierung und Bearbeitung von Wissensdifferenzen empirisch konzipiert und systematisch miteinander verglichen werden können.

## 5.2 Etablierung situativen und pluralen Wissens über Vermittlungsverhältnisse

Verbunden mit dem Entstehen neuer und der Ausdifferenzierung etablierter Vermittlungsverhältnisse, wird Vermittlungswissen nicht nur angewandt, sondern auch situativ neu erzeugt, legitimiert und problematisiert. Die Institutionalisierung von Vermittlungsverhältnissen geht also mit der Entwicklung spezifischen Vermittlungswissens einher (vgl. Kade & Seitter, 2006, 2007). Dieses Wissen betrifft nicht allein Fragen der Prozessierung des Vermittlungsgeschehens, sondern auch Fragen seiner Konstitution. Die Fallstudien lassen erkennen, wie sich dieses Wissen über Vermittlungsverhältnisse je situativ voneinander unterscheidet und in je spezifischer Weise die im Konzept des Vermittelns enthaltenen Paradoxien je unterschiedlich aufgreift und (ent-)problematisiert. Erkennbar wird so eine Pluralität des Wissens über Verhältnisse der Vermittlung und Übersetzung, ohne dass dieses Wissen einer einheitlichen Logik folgen würde. Das Konzept der Vermittlungsverhältnisse eröffnet das Potential, unterschiedliche Variante des Wissens über Vermittlung (vgl. Oelkers & Tenorth, 1991; Paschen, 1997; Dinkelaker, 2013) empirisch zu rekonstruieren und systematisch miteinander zu vergleichen und so auch den Wandel von Vermittlungswissen zu untersuchen.

## 5.3 Gesteigerte Sensibilität für Wissenshierarchien und für die Macht und Ohnmacht von Vermittlung

In den Fallstudien zeigt sich ein reflexiver Umgang mit der Begrenztheit und Ambivalenz von Vermittlung. Wissensvermittlung wird nicht als lineare Transformation gedacht, sondern als fragile, machtsensible, teilweise scheiternde Praxis. Der Glauben an umstandslose Vermittlung gerät offensichtlich in vielen Kontexten in die Krise. Vermittlung wird nicht nur als Möglichkeit der *Überwindung* von Differenz, sondern auch als ambivalente und ethisch sensible Praxis im *Umgang* mit Differenz aufgeführt. Insbesondere in der wissenschaftlichen Analyse von Vermittlungsverhältnissen zeigt sich eine gesteigerte Sensibilität für im Vermittlungsgeschehen produktiv werdende Hierarchien und Machtverhältnisse. Die Autor:innen der vorliegenden Beiträge schließen hier an unterschiedliche Stränge der wissenschaftlichen Debatte an, etwa an der Kritik epistemischer Gewalt, an Rassismuskritik oder an erkenntnis- und sprachtheoretischen Überlegungen. Diese Sensibilität zeigt sich aber auch darin, wie die in den jeweiligen Vermittlungsverhältnissen



wirkenden Akteure sich auf die Situation beziehen und sie verhandeln. Vermittlungsverhältnisse erweisen sich als Orte der Verhandlung von Wissenshierarchien und sind oftmals mit dem Anspruch verbunden, Ungleichheiten zu überwinden. Ambivalenzen und Grenzen der Vermittlung werden durchaus erwartbar berücksichtigt, können in diesem Fall dann auch reflektiert, wenn auch nicht aufgehoben haben. Dies ist mit einer Neuverhandlung von Vermittlungsautoritäten verbunden. Mehrere Beiträge beschreiben, wie sich Autoritätsverhältnisse in der Vermittlung verschieben. Akteur:innen inszenieren sich zunehmend selbst als Übersetzer:innen, Brückenbauer:innen oder Moderierende, zum Teil mit, zum Teil auch ohne institutionelle Absicherung.

Das Konzept der Vermittlungsverhältnisse erlaubt es, die normativen Fragen des Umgangs mit Wissensdifferenzen, insbesondere macht- und herrschaftskritische Problematisierungen mit konzisen empirischen Analysen zueinander in ein Reflexionsverhältnis zu bringen. Indem Vermittlung nicht einfach als Brückenbau verstanden wird, sondern als ein Modus der *Grenzverhandlung* – mit Einschluss- und Ausschlusseffekten, mit emanzipatorischem wie hegemonialem Potenzial – wird eine Kontextualisierung von Vermittlung im Spannungsfeld von Pluralität und Verständigungsnotwendigkeit möglich, werden epistemische Machtverhältnisse empirisch analysierbar und werden Möglichkeiten einer reflexiven Positionierung für Forschung und Vermittlungspraxis eröffnet.

## 5.4 Neue Konzepte der empirischen Analyse situierter Formen des Umgangs mit Wissensdifferenzen

Um empirische, fallbezogene Analysen des Umgangs mit Wissensdifferenzen realisieren zu können, experimentieren die Autor:innen der Beiträge zu diesem Band mit theoretischen Konzepten, die aus unterschiedlichen Forschungstraditionen heraus entstanden sind und so den gemeinsam in den Blick genommenen Gegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln erschließbar machen. Die disziplin- und theorieübergreifende Verständigung über empirisch vorfindbare Vermittlungsverhältnisse hat das Potenzial, einen neuen theoretischen Rahmen für die Analyse pluraler Wissensgesellschaften zu etablieren, der relationale, differenzensible und prozessuale Perspektiven relationiert. Das Konzept der Vermittlungsverhältnisse erweitert den Vermittlungsbegriff um eine kritische und reflexive Dimension und eröffnet neue Perspektiven für empirische Forschung. Insbesondere können die im Umfang mit Wissensdifferenzen auftretenden Ambivalenzen und Spannungs-

verhältnisse so interpretiert werden, dass sie nicht als Ausdruck defizitärer Verständnisse und Umgangsweisen, sondern als notwendige, strukturelle Widersprüche erklärbar werden. Gleichwohl können implizite Hierarchien im Vermittlungsgeschehen sichtbar werden. Welches Wissen gilt als selbstverständlich, welches als verhandelbar? Wer vermittelt, aus welcher Position heraus und mit welchem Anspruch? Wer ist am Vermittlungsgeschehen beteiligt und wer wird ausgeschlossen? Wo gelingt Vermittlung – und wo wird lediglich vereinnahmt, überschrieben oder ignoriert?

## Literatur

- Arnold, R., & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Bachmann-Medick, D. (2015): The ›Translational Turn‹ in Literary and Cultural Studies: The Example of Human Rights. In: Olson, G./Nünning, A. (Eds): *New Theories, Models and Methods in Literary and Cultural Studies*. (S. 213–234). Trier: wvt.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius (Hg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Broderson, F. (2022). Subjektivierung als Vermittlungsverhältnis. Zum Verhältnis von Diskurs und Subjekt in narrativen Interviews. In S. Bosančić et al. (Hg.), *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung* (S. 111–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewe, B. (2006). Transfer, Transformation oder Relationierung von Wissen. Theoretische Überlegungen zur berufsbezogenen Wissensforschung. In D. Schaeffer (Hg.), *Wissenstransfer in der Pflege. Ergebnisse eines Expertenworkshops*. (S. 15–27). Bielefeld: Institut für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld.
- Dinkelaker, J. (2008). *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dinkelaker, J. (2013). Vom Setzen zum Finden. Zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen im Band »Pädagogisches Wissen«. In S. Neumann (Hg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie* (S. 37–45). Luxemburg: Université du Luxembourg.

- Dinkelaker, J. (2019). Unterschiede im Entgrenzten. Zur Frage nach den Konturen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In O. Dörner et al. (Hg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 37–48). Opladen: Barbara Budrich.
- Dinkelaker, J. (2023a). Die Übersetzungsaufgabe der Erwachsenenbildung und ihre Vervielfältigung in der Wissensgesellschaft. In J. Dinkelaker (Hg.), *Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Empirische und konzeptionelle Explorationen* (S. 179–196). Bielefeld: transcript.
- Dinkelaker, J. (Hg.). (2023b). *Differenz – Übersetzung – Teilhabe. Empirische und konzeptionelle Explorationen*. Bielefeld: transcript.
- Dinkelaker, J. (2023c). Aneignung – Vermittlung. In R. Arnold, R. Nuissl & J. Schrader (Hg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dinkelaker, J., & Kade, J. (2011). Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung. Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. *Report. Literatur- und Forschungsreport Erwachsenenbildung*, 34(2), 24–34.
- Dinkelaker, J., & Wenten, C. A. (Hg.). (2024). *Translations and Participation. Cross-disciplinary perspectives*. Bielefeld: transcript.
- Engel, N. (2019). Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(5), 430–447.
- Engel, N., & Königeter, S. (Hg.) (2020). *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gieryn, T. F. (1999). *Cultural Boundaries of Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hof, C. (2003). Wissensvermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In D. Nittel & W. Seitter (Hg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade* (S. 25–34). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Höhne, T. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Holland-Cunz, B. (2005). Die Regierung des Wissens. Wissenschaft, Politik und Geschlecht in der »Wissensgesellschaft«. Opladen: Budrich.
- Idel, T. S. (2021). Vermitteln. In J. Budde & T. Eckermann (Hg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 48–77). Stuttgart: UTB.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hg.), *Irritationen des Erziehungssystems*. (S. 199–232). Suhrkamp.
- Kade, J., Lüders, C., & Hornstein, W. (1991). Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 39–65). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kade, J., & Seitter, W. (2006). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (2 Bände). Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Offensichtlich unsichtbar. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, 181–198. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0026-7>
- Kejcz, Y., Monshausen, K.-H., Nuissl, E., Paatsch, H. U., & Schenk, P. (1979–1981). *Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm der Bundesregierung* (8 Bände). Heidelberg.
- Mader, W. (1997). Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens* (S. 61–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mau, S., Laux, Th., Westheuser, L. (Hg.) (1993). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß*. Weinheim: Juventa.
- Nolda, S. (1996). Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Oevermann, U. (2006). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Hg.), *Schulentwicklung* (2. Aufl., S. 69–54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hg.). (1991). *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik ihrer pädagogischen Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Rancière, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister: Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* (2., überarb. Aufl.). Wien: Passagen.
- Reinmann, G. (2013). Bilanz zur Forschungsk Kooperation. Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 23(3), 465–468.
- Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie*. Weilerswist: Velbrück.

- Schmidt, Melanie/Wrana, Daniel (2024). Reflexive Reartikulationen und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken. In M. Brinkmann, M. Rieger-Ladich & G. Weiss (Hg.), *Generation und Weitergabe* (S. 114–134). Weinheim: Juventa.
- Star, S. L., & Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, ›Translations‹, and boundary objects: Amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science*, 19, 387–420.
- Shannon, C. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379–423, 623–656.
- Spivak, G. C. (2022). *Living translation*. London: Seagull.
- Straub, J. (2023). Erfahrungsbildung und Wissensvermittlung als Übersetzungstätigkeit. In J. Dinkelaker (Hg.), *Differenz – Übersetzung – Teilhabe* (S. 27–44). Bielefeld: transcript.
- Task Force FGZ-Datenzentrum. (2022). *Gefährdeter Zusammenhalt? Polarisierungs- und Spaltungstendenzen in Deutschland*. Bremen: SOCIUM, Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt. <https://doi.org/10.26092/elib/1739>
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wrana, D., & Maier Reinhard, C. (Hg.). (2012). *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen: Budrich.
- Wrana, D. (2013). Die pädagogische Ordnung reifizieren. In A. Schäfer & C. Thompson (Hg.), *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche Band I* (S. 55–68). Halle: Martin-Luther-Universität. [Online-Ressource: <https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722/>]
- Wrana, D. (2023). Der ethische Einsatz des Übersetzens. In J. Dinkelaker (Hg.), *Differenz – Übersetzung – Teilhabe* (S. 45–98). Bielefeld: transcript.
- Wrana, D. (2025). Schulische Wissenspolitik: Akteure und Referenzsysteme. In L. Criblez, A. Giudici, R. Hofstetter, K. Manz & B. Schneuwly (Hg.), *Die schulische Wissensordnung im Wandel. Schulfächer, Lehrpläne und Lehrmittel in der Schweizer Volksschule, 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Chronos. [im Erscheinen]

