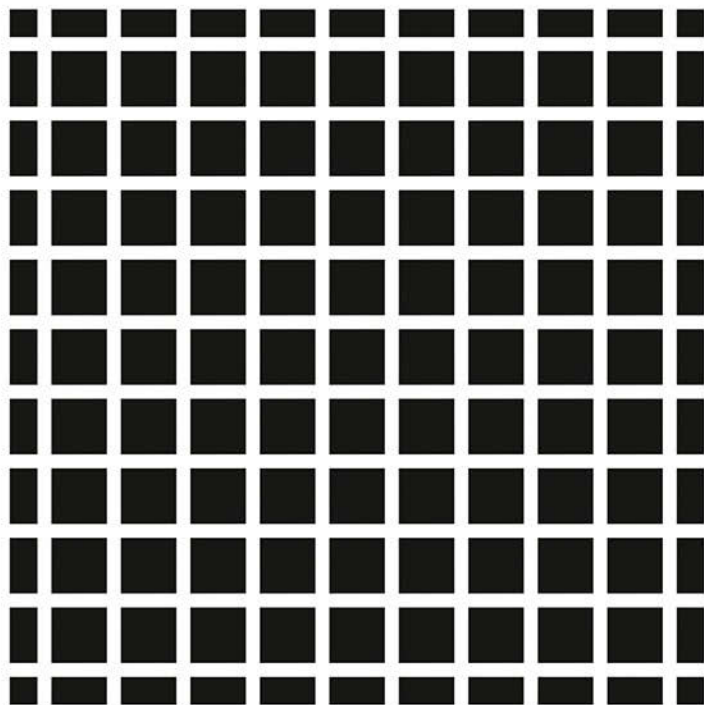


Hanna Höfer,
Sigrid Nieberle (Hg.)

KULTURWISSEN- SCHAFTLICHE DIVERSITY STUDIES

Grundzüge und Fallbeispiele



[transcript] Diversity in Culture

Hanna Höfer, Sigrid Nieberle (Hg.)
Kulturwissenschaftliche Diversity Studies

Editorial

Die Schriftenreihe **Diversity in Culture** stellt in Auseinandersetzung mit dem Paradigma der Vielfalt die Theorien und Konzepte der Diversity Studies auf den Prüfstand der kulturwissenschaftlichen Praxis. Die Forschungsansätze zu »Diversity in Culture« tragen maßgeblich zur Beschreibung gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse in Richtung Vielfalt, Diversität und Inklusion bei, indem sie danach fragen, wie interdependente Unterschiede in modernen Gesellschaften imaginiert und kommuniziert werden.

Wie und unter welchen Bedingungen wurde und wird über Unterschiede an den Schnittstellen ästhetischer und soziokultureller Kommunikation geschrieben und gesprochen? Welche Bewertungen und Konsequenzen wurden und werden daraus abgeleitet?

Die Reihe wird herausgegeben von Carolyn Blume, Gudrun Marci-Boehncke, Barbara Mertins und Sigrid Nieberle.

Hanna Höfer hat u.a. als Akademische Rätin auf Zeit am Institut für Diversitätsstudien der Technischen Universität Dortmund gearbeitet. Ihre hauptsächlichen Forschungsschwerpunkte liegen neben den Diversity Studies im Bereich der Literatur(-didaktik) und des Theaters des 20. und 21. Jahrhunderts sowie auf der Geschichte der Psychoanalyse.

Sigrid Nieberle ist Professorin für Neuere und Neueste Deutsche Literatur mit dem Schwerpunkt Gender und Diversität sowie geschäftsführende Direktorin des Instituts für Diversitätsstudien der Technischen Universität Dortmund. Außerdem engagiert sie sich als Co-Editor der Zeitschrift »Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur, Gesellschaft«. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf den kultur- und literaturwissenschaftlichen Gender and Diversity Studies, insbesondere zur Biographie und Erzählforschung, sowie auf der Intermedialität der Literatur, insbesondere zu Musik und Film.

Hanna Höfer, Sigrid Nieberle (Hg.)

Kulturwissenschaftliche Diversity Studies

Grundzüge und Fallbeispiele

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-ND 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Hanna Höfer, Sigrid Nieberle (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt

Umschlagabbildung: Mabit1 / Wikipedia

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839467350>

Print-ISBN: 978-3-8376-6735-6 | PDF-ISBN: 978-3-8394-6735-0

Buchreihen-ISSN: 2941-0479 | Buchreihen-eISSN: 2941-0487

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Kulturwissenschaftliche Diversity Studies

<i>Sigrid Nieberle</i>	9
------------------------------	---

I. Semiose und Kommunikation

Von Diversity zu Translation

Die Semiotik der Differenz in Werbe- und Public Health-Diskursen

<i>Cornelia Feyrer</i>	35
------------------------------	----

Diversität aus der Perspektive einer evidenzbasierten Teilhabekommunikation

Theoretische Zugänge und empirische Herausforderungen

Matthias R. Hastall, Michéle Möhring, Alexander Röhm, Michelle Grengel, Jan A. Finzi,

<i>Marie-Christin Lueg, Cosima Nellen</i>	53
---	----

Ton-Geschlechter als erprobte Unterschiede der Musik

<i>Cornelia Bartsch</i>	73
-------------------------------	----

II. Medialität und Bildung

Diversität und Mediatisierung

Wenn das Biologisch-Menschliche selbst zum Diversitätsmerkmal wird

<i>Gudrun Marci-Boehncke</i>	99
------------------------------------	----

Mediennutzung und politische Sozialisation

Diversitätssensible Forschung von Kindern im Vorschulalter

<i>Raphaela Tkotzyk</i>	115
-------------------------------	-----

Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung

<i>Malte Delere</i>	135
---------------------------	-----

III. Sprache, Norm und Variabilität

»Monolinguale Fiktion«

- Die Rolle der sprachlichen Norm für den Umgang
mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Diversitätskontexten
Barbara Mertins 159

Diversität besser erfassen

- Methodologische Entwicklungen in der experimentellen Linguistik
Renate Delucchi Danhier 183

Säuglingsforschung

- Diversität und Variabilität in Eltern-Kind-Interaktionen
Kerstin Leimbrink 207

IV. Literaturwissenschaft und -geschichte

Kanon/Nicht-Kanon

- Anna-Katharina Gisbertz* 229

»Warum ich Euch mein Leben schreiben will?«

- Literaturwissenschaftliche Diversitätsstudien am Beispiel
von Margarethe Elisabeth Milow
Lara Carina Schlömer 243

Methoden der historischen literaturwissenschaftlichen Diversitätsforschung am Beispiel der Konstruktion von *Artigkeit* im deutschsprachigen Familienschauspiel der 1740er Jahre

- Anna Maria Olivari* 261

Die Muse will nicht

- Drei Entwürfe des »Kunst-Paars« in der Literatur des 20. Jahrhunderts
Hannah Gerlach 277

»Der Außerordentliche ist immer verkrüppelt«

- Zur Resignifikation des *Krüppels*
Linda Leskau 293

»Ich sehe das, was ihr nicht seht«

Behinderung und Inklusion im autobiografischen Erzählen am Beispiel von Pamela Pabst

Waltraud Maierhofer 309

Kulturwissenschaftliche Diversity Studies

Sigrid Nieberle

1 Unterschiede erkennen

Bereits vor zehn Jahren registriert das *Oxford Handbook of Diversity Studies* (Vertovec) in einigen seiner Artikel ein Defizit, wonach Diversität grundsätzlich zu einfach gedacht wird. Das soziologisch und ökonomisch profilierte Konzept von soziokultureller Vielfalt lässt sich nicht angemessen auf die Komplexität kultureller Kontexte übertragen: »The concept of cultural complexity adds a necessary dimension to the intellectual toolbox needed for a full appreciation of human diversity in today's world.« (Eriksen 371) Kommunikation und ihr Symbolvorrat rücken folglich dann in den Fokus, wenn Kultur nicht länger als ein soziales Gut betrachtet wird, das sich Individuen teilen. Stattdessen erscheint sie als eine vielschichtige und dynamische Diskurskonstellation, die überhaupt erst aus Kommunikation entstehen kann (ebd.). Insbesondere Aspekte der Sichtbarkeit und Temporalität könnten diesbezüglich zu einem Komplexitätszuwachs beitragen, um den Fokus auf kulturelle Diversität als Kommunikation zu lenken. Damit wird Diversität nicht länger als eine intersektional bedingte Schematisierung generalisierter Attribuierungen betrachtet, die Identitäten primär gemäß ökonomischer, unternehmerischer und/oder weiterer sozialer Kriterien bestimmt.¹ Vielmehr treten stattdessen dringliche Fragen der Wahrnehmung, Verständigung und Vermittlung in den Vordergrund. Anstelle eines administrativen Schwerpunkts im institutionellen Profil orientieren sich derzeit auch Bibliotheken und Museen an einem Diversitätskonzept, das Wissensorganisation, -archivierung und -vermittlung als eine primär kommunikative Aufgabe versteht (Hauck und Linneberg; Macdonald; Schönbeck und Hülscher). Es gibt keinen Ort jenseits des Diskurses – und auch keinen jenseits von soziokultureller Vielfalt, weil sie aus kommunikativ bedingten, zeichenbasierten und sprachlich realisierten Unterschieden entsteht: Regeln, Normen und Gesetze organisieren die Prozesse von Inklusion und Exklusion; Narrationen lassen Räume, Zeiten und handeln-

1 Vgl. z.B. Krell et al. Das *Handbuch Intersektionalitätsforschung* von 2022 verstärkt diese Tendenz, indem es den gesamten kulturwissenschaftlichen Bereich mit einem einzigen Beitrag aus dem Bereich der DaF/DaZ-Linguistik abdeckt (Heinemann).

de Figuren entstehen (Blome; Fleig; Klein und Schnicke); Differenzen – vom semiotischen Minimalpaar bis zum Gender Pay Gap – erzeugen Bedeutung und Verhandlungsbedarf gleichermaßen.

Während der letzten Jahre hat sich das Feld der Diversity Studies noch weiter etabliert, auch ausdifferenziert, und doch mitunter das Defizit der soziokulturellen Komplexität nicht an jeder Stelle angemessen bearbeiten können. Dieses Buch ging aus einer Ringvorlesung und einem Workshop des Instituts für Diversitätsstudien an der TU Dortmund hervor und vereinigt unterschiedliche Herangehensweisen aus den Kommunikations-, Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften sowie ihrer -didaktik. Im Zentrum der versammelten Analysen und Überlegungen steht der gesamte Bereich der »symbolischen Repräsentationen«, die einem soziologischen Modell zufolge als wechselwirksame Einheit den »sozialen Strukturen« und »Identitätskonstruktionen« gegenüberstehen (Winker und Degele 74, Abb. 1). Die Analysebeispiele im vorliegenden Band konzentrieren sich hingegen auf die zeichenhafte Repräsentation von Welt und demonstrieren jene Komplexität von kultureller Diversität, die der sozialen Diversität weder gegenübergestellt noch vorgeschaltet werden kann, sondern als breites Spektrum diskursiver Konstellationen ausgefaltet und reflektiert werden muss. Nur so kann man Gewissheiten hinterfragen – etwa bei der Wahrnehmung und Bewertung von Differenzen, die inkludierende und exkludierende Prozesse auslösen. Insbesondere für den bildungspolitischen Dreischritt Erkennen, Bewerten und Handeln sind diese Kompetenzen der Beobachtung und Auswertung ebenso nötig wie ein komplexes Wissen über Unterschiede und deren Entstehungsprozesse.

Ein Lehrstück in mehrfacher Hinsicht für die Wahrnehmung von Differenzen ist das eindrucksvolle Beispiel des sogenannten Hermann-Gitters. 1870 erkennt der Physiologe und Phonetiker Ludimar Hermann (1838–1914) jenen wahrnehmungsphysiologischen Effekt einer optischen Täuschung, der graue Flächen an den Kreuzungen im schwarz-weißen Gitter erzeugt, die wiederum verschwinden, wenn der entsprechende Punkt fokussiert wird. Die Graphik (Abb. 1) besteht schlicht aus schwarzen Quadraten und weißen Zwischenräumen. An den Schnittpunkten entstehen bei der Betrachtung jeweils dunkle Flecken, die sich auflösen, sobald sich der eigene Fokus auf einen anderen Kreuzungspunkt richtet. So führt diese Graphik unmittelbar vor Augen, wie die menschliche Wahrnehmung vom eigenen Blickfeld dominiert wird. Der harte schwarz-weiß-Kontrast mildert sich gleichsam von selbst ab, sofern er an den Rändern des Blickfeldes wahrgenommen wird; rückt er in den zentralen Fokus, stellt er sich erneut geschärft dar.

Ohne dieses optische Experiment als Allegorie für die Diversity Studies übermäßig strapazieren zu wollen, ist es unter den folgenden beiden Gesichtspunkten dennoch aufschlussreich: a) Wissenschaftshistorisch bleibt festzuhalten, dass bisher noch nicht abschließend geklärt werden konnte, wie dieser Wahrnehmungsfehler auf physiologischer Ebene zustande kommt.

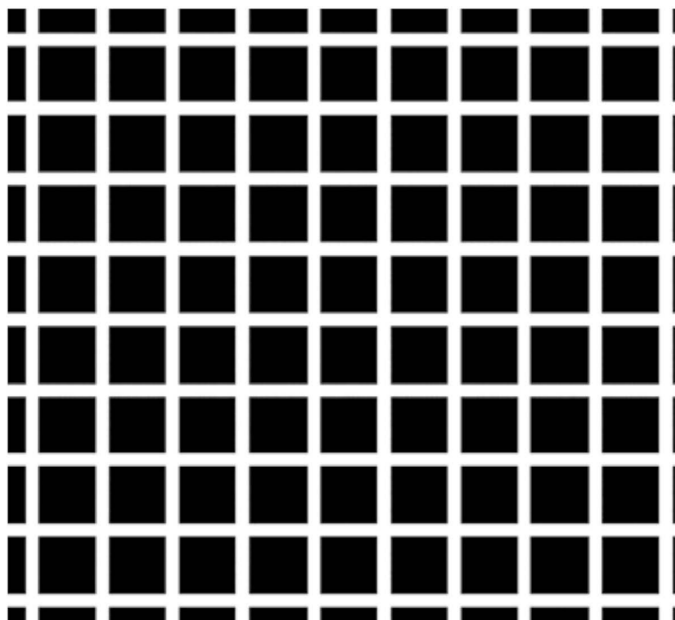


Abb. 1: Die Hermann-Gitter-Täuschung (Bach 916)

Die von Baumgartner 1960 entwickelte Theorie, dass die peripheren, grau erscheinenden Bereiche aus der lateralen Hemmung von Ganglienzellen entstehen, wurde 2005 damit widerlegt, dass eine gleich strukturierte Graphik mit gewellten statt geraden schwarzen Linien diesen physiologischen Effekt nicht auslösen kann (Schiller und Carvey). Es handelt sich offenbar um einen rezeptiven, auf der Basis von erlernten Wahrscheinlichkeiten produzierten optischen Eindruck, der Helligkeit und Dunkelheit perceptiv nicht konstant voneinander trennt. Trotz dieser Einsicht lässt sich dieser ›Fehler‹ nicht wieder verlernen, wie beispielsweise sexistische oder rassistische Stereotype analysiert, reflektiert und »ver_übt« werden sollen (Meyer, Ellmeier und Müller). Die Forschung verwendet dafür den Begriff der ›kognitiven Undurchdringlichkeit‹: »Auch wenn wir genau wissen, dass die Wahrnehmung falsch ist, lässt sie sich selbst durch Training nicht ändern. Wahrnehmungstäuschungen können ernsthafte Folgen haben.« (Bach 916) Dabei ist nicht nur an Zeugenaussagen oder Schiedsrichterentscheidungen zu denken (vgl. Bach 916–917), sondern an jegliche wahrgenommene Differenz, die Konsequenzen nach sich zieht.

b) Die Unhintergebarkeit der ›fehlerbehafteten‹ Wahrnehmung – ob nun auf physiologischer oder ästhetischer Ebene zu verorten – erfordert nichtsdestotrotz eine Sprache für diese Wahrnehmungsunterschiede zu entwickeln. Das Hermann-Gitter ist aufgrund seiner wechselvollen und unabgeschlossenen Wissensgeschichte

seinerseits zum Mythos geworden und hat überdies eine Metaphorik der »Straßen« und »Kreuzungen« hervorgebracht, die in den graphischen Darstellungen erkannt werden wollten (Bach; Schiller und Carvey; Das). Diese Rhetorik von der Intersektion im Hermann-Gitter liegt bei gewellten Gitter-Linien oder dem szintillierenden Gitter weniger nah,² weil sie sich auch weniger leicht an Assoziationen wie Stadtplanung, Verkehrsmodell oder, ganz allgemein, an das Reißbrett als eine Projektionsfläche von Möglichkeitsentwürfen anschließen lassen. Die Intersectio als eine Figur des Denkens, das Sprache ohnehin nicht annähernd angemessen artikulieren kann (Blumenberg), zählt zu einer zentralen Figur der Diversitätsforschung, auf die später noch ausführlicher einzugehen sein wird. An dieser Metaphorik zeigt sich indes, dass sich die erlernten Wahrnehmungsmuster auch in der Wissenschaftssprache niederschlagen, sofern sie das Potential für sogenannte *travelling concepts* haben (Bal) und wie etwa das ›Buzzword‹ Intersektionalität fächerübergreifende Verständigung ermöglichen (Blome 45).

Die beiden Überlegungen zur Un/Hintergebarkeit von Wahrnehmung und ihrer rhetorisch ausgestalteten Kommunikation unterstreichen das anfangs eingeführte Desiderat, demzufolge Diversität und Komplexität noch nicht intensiv genug zusammengedacht wurden. Das Hermann-Gitter zeigt nicht nur erlernte und kulturell etablierte Unterschiede im extremen Kontrastverhältnis zwischen schwarz und weiß; darüber hinaus scheint seine Attraktivität darin zu liegen, die eigene Wahrnehmung immer wieder aufs Neue zu erproben, ihr zu misstrauen und meta-sprachlich auf die angemessene Komplexität zu überprüfen.

Diversity Studies beschäftigen sich weitestgehend mit erprobten Unterschieden, also jenen soziokulturellen Differenzen, die nicht spontan gesetzt oder fortwährend hinterfragt werden, sondern sogar als ›natürlich‹ im Sinne von ›gegeben‹ erscheinen sollen und deren Reflexion und Neubewertung als aufwändig bis unmöglich erscheint. Aus theologischer oder ökologischer Hinsicht entwickelten sich sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, wie Individuen bzw. Organismen sich zueinander verhalten, damit von kultureller oder biologischer Diversität gesprochen werden kann (Kirchhoff), und welcher hermeneutische bzw. evolutionäre Sinn darin liegen könnte (Lents). Mit entsprechenden wissenschaftlichen Vorannahmen und Verfahren lassen sich erprobte Unterschiede als Ergebnis von Normalisierungsprozessen erkennen und kritisch würdigen. Keinen Unterschied

2 Das sogenannte »szintillierende Gitter« ist etwas komplexer gebaut, denn es besteht aus schwarzen Quadraten, weißen Punkten an der jeweiligen Kreuzung und grauen Zwischenräumen. Erst nach der Fokussierung lassen sich *weiße und schwarze* Punkte erkennen. Der kulturell und sprachlich erlernte Unterschied zwischen »schwarz« und »weiß« ist daher nicht ohne eigene Aufmerksamkeitslenkung zu fassen. Er springt innerhalb des Feldes, je nachdem, wie viele Lichtreize auf die Rezeptoren der Netzhaut treffen (VanRullen und Dong).

auszumachen, kann auch auf dem Effekt beruhen, dass sich Differenzen verschoben haben, meist auf ›andere‹ Ebenen der Kategorisierung, etwa im sogenannten Reflex des Whataboutism. Jeweils auf den Prüfstand gehören die Perzeption und Bewertung von Unterschieden, ihre daraus gezogenen Konsequenzen sowie sprachliche, künstlerische, literarische und mediale Aspekte in den Prozessen des Unterscheidens.

In der interdisziplinären Schnittmenge eröffnen Diversity Studies innovative Perspektiven auf Entwicklungen und Effekte von Verschiedenheit. Gleichwohl es sich bei Diversität um ein ubiquitäres Phänomen handelt, das immer dort vermutet wird, wo es soziale Heterogenität und Differenz zu beobachten gibt, erfordert sie eine Sprache, die intersubjektive wie interinstitutionelle Kommunikation über diese Beobachtungen ermöglichen kann. Wie das erwähnte Hermann-Gitter verdeutlicht, hapert es einerseits an den Möglichkeiten, die eigene Wahrnehmung beliebig und auf jeder Ebene korrigieren zu können, und bedarf es andererseits dringend der Kompetenzen, das Wahrgenommene einordnen und bewerten zu können. Voraussetzung hierfür ist wiederum die Modellbildung, die den wissenschaftlichen Diskurs über Theorien, Methoden und Erkenntnisinteressen anstoßen kann.

2 Modellbildungen der Diversität

Wenn Kultur aus der Kommunikation über erkannte Unterschiede bzw. die Bedingungen des Erkennens und Benennens entsteht, dann gilt dies auch für die zugehörige wissenschaftliche Praxis. Diversity Studies haben während der letzten Jahrzehnte durch ihren innovativen und inkludierenden Umgang mit Differenz ein prosperierendes Forschungs- und Lehrgebiet entwickelt und vor allem von poststrukturalen und postkolonialen Impulsen profitiert. Der Schwerpunkt der kulturwissenschaftlichen Diversitätsforschung liegt dabei auf Beziehungen und Machtverhältnissen, die sich unter ökonomischen und organisatorischen, aber auch räumlichen und ästhetischen Gesichtspunkten beobachten lassen:

Cultural productions and fields of culture are explored as socially and habitually incorporated as well as spatially and aesthetically constituted practices of diversity and otherness, which are interwoven with economic and organizational power-relations – also on a global scale. In this sense, diversity and otherness are seen as practices that (un-)do differences (...), often with a political objective. (Gaupp und Pelillo-Hestermeyer 14)

Aus dem Bestreben, sozioökonomische und kulturelle Dynamiken nicht auf einzelne Differenzkriterien zurückzuführen, sondern komplexer zu fassen, entwickelten sich aus den Gender Studies und Postcolonial Studies heraus theorieorientierte Dis-

kussionsstränge, die Konzepte von Hybridität und Queerness als Möglichkeiten der Überschreitung binärer Codierungen thematisierten (Bhabha; Braidotti; Butler und Spivak; Clare; Muñoz). Differenzen innerhalb von Differenzkategorien wurden insbesondere in ihrer Interdependenz beschrieben (Röttger und Paul; Walgenbach et al.). Im Zentrum dieser Forschung standen zum einen die Fragen, welche und wie viele Diversitätskategorien in ein erkenntnistheoretisch produktives Verhältnis zueinander gesetzt werden können, und zum anderen, wie über Heterogenität und Diversität gesprochen, wie davon erzählt, darüber verhandelt und davon gelernt werden kann.

Bereits während der 1970er Jahre entwickelten die geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen innovative Zugänge zur Sozialgeschichtsschreibung, Frauenforschung und Bürgerrechtsbewegung, die Faktoren der temporalen, medialen und interpersonellen Relationalität berücksichtigen wollten: In die Geschichts-, Kunst- und Musikwissenschaften wurden zum Beispiel nach und nach Ansätze aus der kritischen Narratologie eingetragen, um Prozesse der historiographischen und ästhetischen Vermittlung zu reflektieren (Scott; Spivak; White). Zugleich wurden Konzepte der teilnehmenden Beobachtung oder der sozialen Rolle aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts so ausgearbeitet, dass sie sowohl theoretisch als auch empirisch als Bezugspunkt für ein breites kulturwissenschaftliches Fächerspektrum dienen (Gerhardt). Vergleichbares gilt später für die Unterscheidung zwischen biologischem und soziokulturellem Geschlecht, das aus der Soziologie entlehnt und für eine sprechaktororientierte Konzeption von Identität produktiv gemacht wurde (Butler), sowie für die biosoziokulturellen Modelle von Behinderung (Hirschberg). Daraus wurde in der Konsequenz die Betrachtung von Temporalitäten relevant (Freeman).

Nicht als Modell, sondern als »Figur des Kontinuums« liegen Überlegungen vor, die z.B. Geschlecht und andere binär codierte Zuschreibungen als einen offenen Denkraum konturieren und in »vier Dimensionen« der Materialität, Psyche, Verhalten und Begehren projizieren (Baltes-Löhr 16). Diesen Ansatz auf Diversitätsstudien zu übertragen und an konkrete Methodologien anzuschließen, ist bisher kaum möglich, fehlt doch zum einen die theoretische und wissenschaftsgeschichtliche Verbindung zur soziologischen Kontinuum-Forschung, wonach Gruppenzugehörigkeiten als mehrfach determinierte Affiliationen zu denken sind, und zum anderen die Modellierung der vier interdependenten Dimensionen über die metaphorische Vorstellung eines »Zusammenspiels« (ebd. 292) hinaus. Bleibt der eine Ansatz recht vage, so erschien der andere Zugang zum Kontinuum als Entscheidungs- und Zugehörigkeitsfigur aus kulturwissenschaftlicher Perspektive allzu kategorisch: Die sozialpsychologische Forschung, die Gruppenzugehörigkeiten theoretisch als Kontinuum modelliert und untersucht hatte (Social Identity Theory nach Tajfel und Turner), wurde vor allem in der Vorurteils- und Konfliktforschung aufgegriffen (Zick), nach und nach um Aspekte der komplexen Vernetzung, Multiplizi-

tät und Intersektion ergänzt und zugunsten eines nicht streng kategorischen, sondern fluiden und diskursanalytisch unterlegten Gruppenbegriffs kritisch erweitert (Spears).

Im pragmatisch orientierten Diversity Management hat sich für die Darstellung von Zugehörigkeiten ein Kreissektoren-Modell von Diversität durchgesetzt, das Kategorien in »personal«, »social/cultural« und »organisational« unterteilt (Loden und Rosener). Dieses »Diversity Wheel« wurde im Lauf der Zeit um zentrale wie laterale Kriterien ergänzt: Zu den inneren sechs Kriterien gehören Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, geistige und körperliche Fähigkeiten, nationale Herkunft/Ethnie, Hautfarbe und – zuletzt ergänzt – die soziale Herkunft. Zu äußeren Faktoren zählen mittlerweile Familienstand, soziales Milieu, Religion und Überzeugungen, berufliche Erfahrung, Einkommen, Hobbies und dergleichen mehr. Zu den allgemeinen organisationalen Rahmenbedingungen tritt die Persönlichkeit der Teammitglieder hinzu, die im innersten Kern situiert und erstaunlicherweise nicht näher spezifiziert wird (Gardenswartz und Rowe 33). Solche Tableaus der Identitätszuschreibungen scheinen sich im Rahmen von Personalentwicklungsstrategien und ertragssteigerndem Coaching als überaus produktiv erwiesen zu haben, weil die multifaktorielle Bestimmungsarbeit dabei helfen kann, Prioritäten zu setzen und die Kategorien in ihrer hierarchisch definierten Bedeutung – sowohl für Gruppenbildungen und individuelle Entwicklung als auch für die Differenz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung – zu reflektieren und in einem institutionellen Maßnahmenkatalog umzusetzen (Salzbrunn 114–138). Diese »Dimensionen« der Diversität, um deren Erweiterung viel gestritten wurde und sogar die erneute Exklusion schwarzer Frauen aus dem Intersektionalitätsspektrum befürchten ließ (Charton et al. 12), ermöglichen es jedoch kaum, prozessuale und rhetorische Aspekte in angemessener Weise mitzudenken; sie zählen daher zu den additiven und häufig auch positivistisch genutzten Modellen (Bührmann 2020b). Eine wichtige Brückenfunktion zwischen der pragmatischen Management-Ebene und der gesamtgesellschaftlichen Reflexion über Diversität und Teilhabe kommt dem Diversity Management an Hochschulen zu (Bührmann und Schultz), denn sein Reformpotential wird in universitären Zusammenhängen umgesetzt, modifiziert und zugleich wissenschaftlich evaluiert (Griem et al.).³

3 Der Rückschlag für die US-amerikanischen Universitäten aufgrund der Anti-Diversitätspolitik der gegenwärtigen Administration seit 2025 ist immens. Strategien für den sogenannten Post-DEI-Campus (DEI für Diversity/Equity/Inclusion) zielen auch auf Alternativen in den Bezeichnungen der vormaligen Diversity-Programme und Abteilungen ab, z.B. »Culture Management Program«, »Cultural Competency Training« (Campus DEI under fire: How colleges can maintain diversity without breaking the law«, <https://diversity.com/post/campus-dei-under-fire-adapting-diversity-programs> (23.9.2025); Green).

Obleich die sprachphilosophischen Überlegungen des (Post)Strukturalismus wichtige ontologische Fragen angestoßen haben – ob z.B. jemand *ist*, ob er sich so *verhält* oder ob das Subjekt *als* jemand handelt –, so wurden an anderer Stelle sowohl bedenkenswerte Einwände formuliert als auch wenig hilfreiche, meist polemische Debatten darüber geführt, wie sich Handlungsfähigkeit (*agency*), Neo-Materialismus, feministische Kapitalismuskritik und ein egozentrierter Erfahrungsbegriff über die sprachliche Reflexion stellen lassen. Im (wissenschafts-)politischen Diskurs lassen sich außerdem noch jene autokratischen Tendenzen beobachten, die eine wahrnehmungsdeterminierte Spezifizierung des Erkenntnisgewinns – die Affordanz – auszusetzen und epistemische Kernfragen zugunsten einer nostalgisch motivierten Vereinfachungsfantasie zu umgehen versuchen. Als methodenkritisches Defizit ist nichtsdestotrotz festzuhalten: Die Diversitätsforschung hat sich über das Intersektionalitätsparadigma hinaus bisher weder systematisch noch umfassend mit ihrer eigenen Modellbildung auseinandergesetzt, obwohl sie darauf angewiesen ist, operationalisierbare Zuschnitte komplexer Relationen menschlicher Vergesellschaftung zu erstellen. Selbst die empirische Forschung zu multikulturell grundierter Diversität beklagt, dass sich die interdisziplinäre Forschung kaum über ein additives Modell einzelner Diversitätskategorien hinausentwickelt hätte (Philipps 342). Ein Beispiel hierfür sind die amerikanischen ›Bindestrich-Identitäten‹, die nach der Abkehr vom traditionellen Schmelztiegel-Modell implizit wiederum die Existenz ›reiner‹ Ethnien links und rechts des Bindestrichs nahelegen (Verhoeven).

Während poststrukturelle Episteme mit Begriffen wie Hybridität, Pflropfung oder Rhizom metaphorische Anleihen aus der Biologie nahmen, um komplexe Konstellationen und Transformationen des Heterogenen zu beschreiben (Wirth), entwickelten organisationspsychologisch und soziologisch fundierte Arbeiten hauptsächlich Ansätze zur Interdependenz. Als eines der einflussreichsten Modelle für die Diversity Studies hat sich die mit diesen erwähnten Debatten eng verknüpfte »matrix of domination« herausgestellt, die seit den 1990er Jahren von Patricia Hill Collins konzipiert worden war. Aus der Sicht des Black Feminism stellte sich immer schon die Frage, wie die Kategorien *gender*, *race*, *class* zusammenwirken (Collins 1990/2025, 226ff.). Werden für die Analyse von Machtverhältnissen diese Kategorien mit weiteren Faktoren wie Individuum, Institution und Symbolik interdependent vernetzt, so stellte sich heraus, dass Unterdrückung ohne Berücksichtigung von Sprache, Repräsentation und Performativität nicht beschrieben werden kann; Machtaspekte lassen sich nicht addieren, sondern können nur über kontext- und diskurssensible Analysen rekonstruiert werden. Hierbei sind die sich gegenseitig bestärkenden Praktiken von Selbstdefinition und Selbstermächtigung, die z.B. aus autobiografischen, fiktionalen oder musikalischen Traditionen schwarzer Frauen in der US-amerikanischen Kultur hervorgingen, kaum zu unterschätzen (Collins 2000, 97–121).

Das Modell der in den deutschsprachigen Kontext transferierten Mehrbenen-Analyse, das ausdrücklich nicht auf Kategorien, sondern auf heuristisch formatierten Konzepten basiert (Anthias) und für die deutschsprachige Forschung mit den Bereichen der »sozialen Strukturen«, »Identitätskonstruktionen« und »symbolischen Repräsentation« modifiziert wurde (Winker und Degele 14), geht zwar von ausdifferenzierten und wechselwirksamen Größen wie diskriminierender Erfahrung, inter-subjektiver Praxis, Macht der Institution und symbolischer Repräsentation für die diverse Gesellschaft aus; sowohl Anthias als auch Winker/Degele können in kulturwissenschaftlicher Hinsicht jedoch nicht plausibilisieren, wie darüber überhaupt kommuniziert werden kann, ohne die symbolische Repräsentation nicht optional, sondern obligatorisch und kontinuierlich als *critical diversity literacy* mitzudenken (Steyn) und welche performativen Praxen erst dadurch Gegenstand einer kulturell geteilten Wirklichkeit werden können – zumal jeder einzelne Text – fiktional wie faktual – seinerseits als ein Modell der außertextuellen Welt gelesen werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt zählt auch jegliche sprachliche Verhandlung von Differenzen in literarischen Texten zum Bereich des Modellhaften (Erdbeer) und zu dessen Perspektivierung (Husser und Köhler). Karen Barad hat außerdem mehrfach darauf aufmerksam gemacht, dass Differenzen nicht ohne die Prozesse der Kontingenz gedacht werden können (Barad 2007, 2013), also einer rhetorisch produktiven, narrativen Praxis, die nicht nur alternative Versionen jeglicher Wirklichkeit mit sich bringt, sondern Zufälle im Nachhinein als »sinnvoll« rekonstruiert und mit hermeneutischer Bedeutung auflädt (Dillmann).

3 »Just a metaphor«? Intersektionalität als Trope

Ein äußerst wirksamer Impuls des Black Feminism, der den Feminismus der weißen Mittelschichtfrauen in Zweifel gezogen und sich mittlerweile zum eigenständigen Forschungsbereich entwickelt hat, ging vom Konzept der Intersektionalität aus. Der Begriff leitet sich aus der lateinischen Vokabel *intersectio* für »Durchtrennung, Kreuzung« her, aus der sich das englische Nomen *intersection* sowohl für das Überkreuzen von Verkehrswegen als auch eine geometrische Schnittmenge entwickelt hat.⁴ Mit Kimberlé Crenshaws Aufsatz »The Intersectionality of Gender and Race Discrimination« aus dem Jahr 1989 lag eine gleichermaßen politische wie juristisch-pragmatische Intervention vor, die nach der möglichen Interdependenz und Priorisierung von Identitätskategorien fragte. Es entstand ein viel diskutierter Forschungsansatz zur Mehrfachdiskriminierung, der sich als überaus einflussreich für

4 »a place or area where two or more things (such as streets)«; »the set of elements common to two or more sets; especially: the set of points common to two geometric configurations« (Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/intersection>, 7.4.2025).

die Diversity Studies erweisen sollte. Die Debatten hatten zur Folge, dass Konzepte des Diversity Management, die vor allem unternehmerische Ziele für einen effektiven und förderlichen Umgang mit der Vielfalt der Beschäftigten im Blick hatten, und der Anti-Diskriminierungspolitik (Affirmative Action) mit den Forschungsansätzen der Gender, Queer, Disability & Postcolonial Studies kritisch in Relation zueinander gesetzt werden konnten. Der Vorschlag der Juristin Crenshaw, Facetten der Benachteiligung in das Bild einer Straßenkreuzung zu übertragen, wollte dem Anspruch genügen, mehrere Kategorien – insbesondere *gender* und *race* – als entscheidend für die Prozeduren der Anerkennung oder des Ausschlusses miteinander in Verbindung zu bringen. Während Crenshaw noch von justizabler Diskriminierung spricht, ließ sich das Modell offenbar ohne Weiteres auf Markierungsprozeduren, Bildungschancen, Zugang zu Ressourcen oder Stereotypenbildung übertragen. Das Bild der Straßenkreuzung benutzt Crenshaw in folgender Weise:

The point is that Black women can experience discrimination in any number of way and that the contradiction arises from our assumptions that their claims of exclusion must be unidirectional. Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions, and sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination. (Crenshaw 1989, 149)

Die erwähnten Überschneidungen und Richtungswechsel fordern Komplexität heraus, und zwar nicht nur dann, wenn mehr als zwei Identitätskategorien berücksichtigt werden sollen, sondern auch deshalb, weil Crenshaw ihren Ansatz als ein rhetorisches Verfahren beschrieben hat, das die Potentiale der Metapher nutzt. Hatte sie in dem soeben zitierten Aufsatz von 1989 die Intersectio als Figur des uneigentlichen Sprechens noch implizit markiert, so war es ihr in nachfolgenden Texten und Vorträgen immer wieder darum zu tun, die Qualität des Metaphorischen hervorzuheben und zugleich zu relativieren: »It's just a metaphor!«, beantwortet sie die Frage danach, was Intersektionalität sei, sichtlich darum bemüht, allzu konkrete Vorstellungen damit einzuhegen, wie verschiedene soziale Ungerechtigkeiten analysiert werden können.⁵ Sie betont an anderer Stelle, dass Intersektionalität die Möglichkeit bedeutet, die Relationen zwischen Rassismus und Sexismus zu artikulieren: »intersectionality as a way of framing the various interactions of race and gender in

5 Interview für die NAIS (National Association of Independent Schools), 2017, mittlerweile von youtube gelöscht: <http://www.youtube.com/watch?v=ViDtnfQ9FHc&t=13s> (24.5.2023); in Kurzform wieder verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=qTweF3o5ZYU> (4.3.2025).

the context of violence against women of color« (Crenshaw 1991, 1296). In dieser Analyse kommt außerdem die Repräsentativität der Intersektionalität zum Tragen, was insbesondere auf die bereits kursierenden Stereotype und Narrative verweist, die bereits im Umlauf sind und mit jedem Akt von Gewalt und Diskriminierung weiter verstärkt werden. Die metaphorische Qualität der Intersektionalität versucht mit-hin, der diskursiven Verfertigung sozialer Ungleichheit auf die Spur zu kommen. Allerdings führte Crenshaw später noch andere Metaphern ein, um weiteren Missverständnissen vorzubeugen und Intersektionalität einzugrenzen, z.B. bezeichnete sie Intersektionalität auch als »prism (...), word picture, if you will, it's a lens (...), an apparatus« (Crenshaw 2017). So zeigt sich Crenshaw häufiger auch von der intensiven Rezeption des Intersektionalitätsparadigmas überrascht, insbesondere weil es nicht als Identitätskategorie, sondern als heuristisches Instrument gedacht war, das keine ausgearbeitete Theorie darstellen sollte. Bei der Intersektionalität handelt es sich also um eine nicht exakt zu bestimmende Trope, eine rhetorische Figur des uneigentlichen Sprechens, die (eigentliche) Sachverhalte in (uneigentliche) Bildbereiche überträgt.

Damit ist ein Verweis auf die Diskussion der Metapher als erkenntnistheoretisches Instrument fällig, wie sie seit Nietzsches Verständnis der Metaphernbildung als Ausdruck von »Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne« geführt wurde. Seither gilt auch wissenschaftliche Terminologie als das Ergebnis eines Verständigungsprozesses:

Denn im Begriff der Metapher wird nicht nur die Geltungssphäre diskursiver Rede auf sprachimmanente Verweise beschränkt, sondern zugleich herausgearbeitet, daß in jedem wissenschaftlichen Theorieentwurf ein schöpferischer, nie von der Empirie her gänzlich determinierter Prozeß vorausliegt und innewohnt; daß die Bedeutung der Gegenstandswelt nicht *gefunden*, sondern in einem gewissen Sinn *erfunden* wird; oder in einer Formulierung Ernst Cassirers: daß Erkenntnis eine »ursprünglich-bildende, nicht bloß eine nachbildende Kraft« erfordert. (Müller-Richter 41)

Augenscheinlich macht es für die intensive Rezeption von ›Intersektionalität‹ keinen Unterschied, ob von einer Metapher, einem Prisma, Bildsprache, Linse oder Apparat auszugehen ist. Diese Einwürfe zeigen lediglich, dass der Verständigungsprozess darüber, was künftig konventionell unter Intersektionalität (als Ausdruck in Relation zur Diversität) zu verstehen sei, in vollem Gang ist, und sie belegen, dass Crenshaw mit ihrem terminologischen Vorschlag ein kreativer Volltreffer gelungen ist; darüber hinaus schließt sie damit an die Bewegung der sprachtheoretischen und poetologischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts an, die statt ›Bild‹ und ›Gehalt‹ auf die dynamischen Übersetzungsvorgänge der Metapher zwischen figuraler und literaler Bedeutungsoptionen setzte (Haverkamp). Insofern eine von Diversität

geprägte Kultur *als* Kommunikation in Diskursen zu verstehen ist, wird sie nicht ohne Metaphern und deren ›Triebkraft‹ des Erkennens produktiv sein. Vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund erhält die rezeptive Entscheidung, ob graue oder weiße Punkte an den Kreuzungspunkten im Hermann-Gitter gesehen werden, noch eine weitere Bedeutungsschicht: Ob es sich bei den Schnittpunkten um eine *Intersectio* oder ein *Prisma* handelt, ist aus neurologischer Sicht nicht zu vernachlässigen; aus kulturwissenschaftlicher Sicht hingegen rücken die Einigungsprozesse, welcher Schnittpunkt fokussiert werden soll und wie er beschrieben werden kann, in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses.

Diese Uneigentlichkeit und Repräsentativität, wie über interdependent verquickte Determinanten gesellschaftlicher Machtverhältnisse kommuniziert werden kann, lädt außerdem dazu ein, die rhetorische Figur der Intersektion auf ihre kulturelle Verankerung zu befragen. Die Metapher der Verkehrskreuzung geht von einer Verkehrsplanung und Strukturierung des öffentlichen Raums in amerikanischem Zuschnitt aus, ist mithin also selbst vor dem Hintergrund ihrer soziokulturell definierten *Affordanz* zu bewerten und deshalb nur bis zu einem gewissen Grad auf westliche, kapitalistische Gesellschaften, nicht jedoch unbegrenzt darüber hinaus übertragbar. Hinzu kommt, dass die Metapher der Verkehrskreuzung das Zeichen der Markierung auf eine flächige Vorstellung von Bedeutung transferiert. Ein Kreuz ist in der abendländisch geprägten Kulturgeschichte ein vielschichtiges Symbol, das in diesem Fall topographisch zu denken ist und als geopolitische Organisationsform millionenfache Verkehrsströme durch kulturell geformte, auch überformte Landschaft leitet. Die Formation zweier Verkehrswege, die im 90 Grad-Winkel aufeinandertreffen, ist darüber hinaus Abstraktion und Markierung zugleich. Crenshaw ruft damit implizit auch die architekturelle Allegorie des *Homo viator* auf, den Menschen auf seinem Lebensweg, der für die Intersektion von *gender* und *race* zum einen von der Hautfarbe und zum anderen vom Geschlecht vorgegeben zu sein scheint. Die Kreuzung ist das topographisch Markierte, das Hervorgehobene, an dem es zu einem ›Unfall‹ kommen kann, der stets mit Kontingenz und neuronalen Defiziten bei Entscheidungsprozessen verknüpft ist. Warum diese Beteiligten und keine anderen? Wie bei der Betrachtung des Hermann-Gitters entstehen diesbezüglich mehr oder weniger kontrastreiche Effekte des Konkreten und Nachvollziehbaren sowie Bereiche der vagen und ›fehlerbehafteten‹ Wahrnehmung.

Am Beispiel des Konzepts der Intersektionalität, wie sie Crenshaw als nicht exakt bestimmbarer Trope und dennoch produktives heuristisches Instrument für die Analyse diversitätsgeprägter Gesellschaften und ihre Kulturen konturiert hat, lässt sich ein Ausdifferenzierungsprozess beobachten, der von komplexen Interdependenzen und Zugehörigkeitsoptionen ausgehen muss, die überdies historisch rekonstruiert werden können (Fleig; Florin et al.). In diesem Zusammenhang ließe sich an den Übergang von der höfischen zur bürgerlichen Gesellschaft erinnern, wie ihn

Norbert Elias einst beschrieben hat. Demzufolge verlagerten sich äußere Normen auf verinnerlichte Regeln und Prozeduren, was wiederum zu einer zunehmenden Ausdifferenzierung von Verhaltensweisen und sozialen Normen führte (Elias, Kap. I/6). Sowohl Scham- und Schicklichkeitsgrenzen wurden massiv verschoben als auch Rechte und Pflichten auf Basis der verinnerlichten Normen eingefordert wie zugestanden. Waren Rechte, Begehren und Pflichten vormals im Kollektiv direkt zwischen den Menschen ausgehandelt worden, rekurrierte man zunehmend auf ein Selbstverständnis, das mindestens bei den gebildeten Schichten vorausgesetzt werden konnte und in diesem Zuge die Bildung zum Schlüsselkonzept sozialer Friedenssicherung erhob. Dieser – von Elias noch anthropozentrisch und eurozentrisch skizzierte – *Prozess der Zivilisation* scheint sich – ohne jemals vollständig zu einem Ende gekommen zu sein – vor dem Hintergrund postkolonialer, feministischer und anti-kapitalistischer Kritik im Übergang von der analogen Moderne zur digital-vernetzten Nachmoderne gewissermaßen zu verkehren: Was in der weißen, patriarchalen, westlichen Welt zum Selbstverständnis zählte und an die innere Konfliktbewältigung jedes und jeder Einzelnen delegiert werden konnte, scheint sich in ein kritisch-reflexives Äußeres zu stülpen, das neue Aushandlungsprozesse verlangt, die wiederum von rückwärtsgewandten autokratischen Bewegungen verweigert werden. Bei der Neuformatierung einer global denkenden Ökonomie, organisiert in kontinental, national oder auch regional organisierten Gesellschaften, versucht das Diversity Management der Erosion sozialen Zusammenhalts im Erwerbsdiskurs Steuerungs- und Förderinstrumente entgegenzuhalten, während der digitalisierte Finanzkapitalismus zugleich eine Affektökonomie generiert, die im Gegenteil Spaltung und Ressentiment befördert, um daraus wiederum Gewinne abzuschöpfen (Vogl). Elias' Gesellschaftstheorie wird hier auch deshalb angeführt, weil sie die wichtige Rolle von Sprache, Literatur und ihren Medien für komplexe sozioökonomische und -kulturelle Ausdifferenzierungs- wie Umdeutungsprozesse herausstreicht. Demgemäß übernehmen die Künste bei der Entwicklung von sozialen Differenzen die Funktionen der Affektkontrolle und bieten Möglichkeiten der Selbstbeobachtung sowie der Rationalisierung und Standardisierung von kommunikativer Interaktion. In diesem Sinn wenden sich die Beiträge des Bandes der Analyse von Sprache, Kultur, Medien und ihrer Didaktik zu, um unter den Bedingungen einer diversifizierten Gesellschaft die Potentiale und Funktionen der kulturwissenschaftlichen Arbeit auszuloten. Denn Diversitätsforschung könnte erst dann als angemessen formatiert und umfassend reflektiert gelten, wenn sie die unter diesen Umständen geleistete Kommunikation – ihre Geschichte und Geschichten, ihre gesprochenen Sprachen, ihr Zeichenvorrat, ihr spielerischen, literarischen und filmischen Erprobungsräume – angemessen berücksichtigt. Deren Gestaltungskraft für ›die Kultur‹ als ein von Diversität geprägtes, kommunikatives Miteinander ist kaum zu überschätzen.

4 Die Beiträge im Einzelnen

Der vorliegende Band gliedert sich in vier Arbeitsbereiche, in denen jeweils unterschiedliche kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Diversität entwickelt werden.

Grundlagen der Kommunikation und Semiotik zeigen an ihren exemplarischen Fallstudien die Beiträge des ersten Kapitels zu Semiose und Kommunikation auf. **Cornelia Feyrer** untersucht, wie Diversität, Differenz und Semiotik in Übersetzung, Werbung und Public-Health-Diskursen wirken. Translation wird als professionelles Handeln beschrieben, das kulturelle, sprachliche und semiotische Unterschiede überbrückt. Sowohl Alltags- als auch Fachwelten sind vielfältig und von »erprobten Unterschieden« geprägt. Anhand zahlreicher Werbe- und Sozialkampagnen (Sparkasse, Almdudler, Roche, CARE, UNICEF) zeigt sie, wie Differenz markiert, emotionalisiert und strategisch eingesetzt wird – teils zur Identitätsstiftung, teils zur Emotionalisierung (z.B. über den »Blick« in Sozialkampagnen). Besonders deutlich wird das Oszillieren zwischen Vielfalt und Abgrenzung, zwischen Inklusion und Exklusivität. Translation erscheint als hochgradig kontext- und kultursensibles Interaktionsgefüge, das diese Differenzen reflektieren muss. **Matthias Hastall** und sein Team untersuchen Diversität aus kommunikations- und rehabilitationswissenschaftlicher Sicht. Im Zentrum steht die Frage, wie Stigmatisierung entsteht und wie evidenzbasierte Kommunikation zu Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe beitragen kann. Auf Grundlage theoretischer Modelle (z.B. Labeling-Theorie, Intersektionalität, soziale Identität, soziale Vergleichsprozesse) werden Herausforderungen der Anti-Stigma-Kommunikation analysiert. Ein besonderer Fokus liegt auf Fallbeispielen (Exemplification Theory). Experimente zeigen u.a., dass das Geschlecht der Rezipierenden systematische Unterschiede im Ausmaß stigmatisierender Einstellungen erzeugt, die Art der Behinderung eines Fallbeispiels zu sehr unterschiedlichen Effekten führt und dass komplexe Interaktionen zwischen Diversitätsmerkmalen bestehen (z.B. Geschlecht × Behinderung × sozialer Status × sexuelle Orientierung). Der Beitrag zeigt, wie anspruchsvoll es sein kann, zielgruppenorientiert, wissenschaftlich fundiert und diversitätssensibel zu kommunizieren. **Cornelia Bartsch** untersucht die kulturellen Codes, die mit Dur und Moll verbunden wurden und zeigt, dass diese musikalischen Kategorien historisch als »Tongeschlechter« metaphorisiert und mit Geschlechtersemantiken überlagert wurden. Eine Rolle spielen dabei die antike Unterscheidung der Genera, die spätere Übertragung körperlicher, ethischer und geschlechtlicher Vorstellungen auf auditive Phänomene und die performative Praxis, die solche Differenzen einübt und reproduziert. Musik erscheint als Ort sozialer Produktion von Differenz, die über Praxis, Körperlichkeit und kulturelle Bedeutungszuschreibungen entsteht.

Während der kommunikativ und semiotisch grundierte Diversitätsbegriff in den Beiträgen des ersten Kapitels sich auf die kulturell tradierte und performativ erzeugte Differenz konzentriert und sich in Sprache, Medien, Körpern und Klän-

gen realisiert, konzentrieren sich die Beiträge des zweiten Kapitels auf Medialität in Bildungskontexten. Im Zentrum der Argumentation stehen die zukünftigen Herausforderungen für Bildungssysteme in mediatisierten Gesellschaften, die zum einen innovative Konzepte menschlichen Handelns nahelegen (transhumanistisch, demokratisch engagiert, professionell reflektierend) und an die wachsende Verantwortung in Forschungs- und Unterrichtskontexten appellieren.

Gudrun Marci-Boehncke zeigt, wie sich das Verständnis von »Diversität« im Zuge technologischer Entwicklungen verändert, insbesondere durch künstliche Intelligenz (KI) und post-/transhumanistische Lebensformen. Sie verknüpft dies mit dem Konzept der Mediatisierung, dem historischen Prozess, durch den Kommunikation sich an technische Medien anpasst. Im Kontext dieser Entwicklung wird die Idee einer »panhumanistischen Entität« relevant, bei der nicht mehr die biologische Zugehörigkeit entscheidend ist, sondern symbolgestützte Kommunikation und Vernunftfähigkeit, über die auch Maschinen verfügen könnten. Bildung müsse laut UNESCO-Initiativen wie »Futures Literacy« darauf vorbereiten, dass zukünftige Generationen in einer Welt leben werden, in der diese Grenzen verschwimmen.

Raphaella Tkotzyk entfaltet im Zusammenhang von Mediennutzung und politischer Sozialisation bei Vorschulkindern die Aufgaben diversitätssensibler Forschung in diesem Bereich. Ausgangspunkt ist die Kritik daran, dass Kinder lange als unpolitisch galten; tatsächlich beginnt politische Sozialisation bereits im frühen Kindesalter über Familie, Kita und Medien. Zu berücksichtigen sind dabei vor allem Sprachbarrieren bei Kindern mit Migrationshintergrund, kulturelle Unterschiede im Mediengebrauch und ethische Aspekte der Themenwahl (z.B. Krieg). Die Verfasserin betont die Bedeutung familiärer Mediennutzung für den politischen Habitus eines Kindes sowie den Einfluss sozioökonomischer Faktoren und Herkunftssprachen auf Medienpräferenzen (z.B. türkischsprachiges Fernsehen). Für eine demokratische Bildung müsse pädagogisches Personal über diese Unterschiede informiert sein; die diesbezügliche Forschung sollte in sprachlicher, kultureller und sozialer Hinsicht diversitätssensibel gestaltet werden. **Malte Delere** legt anhand einer video-basierten Analyse im Rahmen der Lehramtsausbildung an der TU Dortmund dar, wie Studierende angeleitet werden können, Vielfalt wertschätzend wahrzunehmen, die eigene Reflexionskompetenz zu steigern und inklusiven Unterricht zu gestalten. Entsprechende Aufgabenformate und digitale Medien unterstützen solche Lernprozesse und fördern die Bewusstwerdung eigener Haltungen zu Diversität, um einen »digital-diversitätssensiblen Habitus« zu entwickeln. Gesellschaftliche Teilhabe in einer mediatisierten Umgebung – darin sind sich diese drei Beiträge einig – kann nur gelingen und weiterentwickelt werden, wenn die technologisch-mediatisierten mit den kulturell-diversen Herausforderungen in Bildungsprozessen künftig zusammengedacht werden.

Auch die sprachwissenschaftlichen Beiträge plädieren für ein Umdenken vor dem Hintergrund diversitätssensibler Forschung. Sprache sollte nicht länger an

konventionalisierten Normen gemessen werden, sondern an ihrer gelebten Vielfalt, die sich auf soziale, kulturelle, biologische und methodische Gesichtspunkte erstreckt. **Barbara Mertins** kritisiert die sogenannte »*monolinguale Fiktion*« im Sinne einer anzunehmenden einheitlichen sprachlichen Norm, an der alle Sprecher*innen gemessen werden. Diese Norm prägt besonders Bildungssysteme und führt zu unrealistischen Erwartungen gegenüber Mehrsprachigen. Empirische Studien belegen, dass selbst monolinguale L1-Lernende grammatische und orthografische Regeln nicht perfekt beherrschen. Mertins' Analyse verschiedener sprachlicher Modalitäten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) zeigt, dass Abweichungen – etwa Dialekte oder Akzente – für die Bemessung von Sprachkompetenzen unterschätzt werden; ebenso das *Code-Switching*. Einer einheitlichen Norm lassen sich alternativ das bilinguale Kontinuum und das Basic-Language-Competence-Modell gegenüberstellen, um Sprachkompetenzen als dynamisches Spektrum verstehen, in dem sich mono- als auch multilinguale Sprecher*innen verorten lassen. **Renate Delucchi Danhier** untersucht die methodologischen Herausforderungen experimenteller Linguistik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Stringenz und der erforderlichen Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt. Sie beschreibt den Wandel der Linguistik von einer geisteswissenschaftlich-qualitativen zu einer quantitativ-experimentellen Disziplin nach naturwissenschaftlichem Vorbild. Als diskussionswürdig stellt sie die geringe Reproduzierbarkeit, den Bias kleiner Stichproben und die mangelnde Berücksichtigung sozialer Diversität bei Hypothesenbildung und Datenerhebung vor. Zum einen fordert die Verfasserin die stärkere Einbindung von Diversitätsmerkmalen in das Studiendesign und alle weiteren Schritte im Forschungsprozess, zum anderen könnte die Überbetonung einzelner Merkmale der Proband*innen (wie Geschlecht oder Herkunft) mithilfe variabilitätssensibler Mixed-Methods-Verfahren reduziert werden. **Kerstin Leimbrink** konzentriert sich in ihrem Beitrag zur sprachwissenschaftlichen Säuglingsforschung auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder. Anhand verschiedener methodischer Zugänge (*eye-tracking*, EEG, *headturn paradigm*) und vorliegender Studien kann sie zeigen, wie kindgerechte Sprache den Spracherwerb fördert, wie Sprachmelodien bereits pränatale Erfahrungen prägen, wie Lebenslagen und psychische Belastungen der Eltern die kindliche Kommunikation beeinflussen und wie intensive Mediennutzung sich dabei demgegenüber ungünstig auswirkt. Die Berücksichtigung von Diversität in der frühkindlichen Lebenswelt fordert die Forschung heraus, der kommunikativen Realität der Familien besser gerecht zu werden.

Diversität stellt aus sprachwissenschaftlicher Sicht ein Grundprinzip menschlicher Kommunikation und der kulturellen Ausdifferenzierung dar. Das gilt nicht nur für die theoretische Modellierung empirischer Forschung, sondern auch für literarische Texte, die im Mittelpunkt des vierten Kapitels stehen. **Anna-Katharina Gisbertz** fordert daher eine grundlegende Revision von Vermittlungspraxis

und Kanonbildung hin zu einem pluralistischen Verständnis von Kultur: weg vom männlich-westlichen Exklusivkanon hin zu vielfältigen literarischen Räumen, in denen unterschiedliche Stimmen gleichberechtigt existieren können – ein Schritt zu mehr Repräsentanz, Demokratie und Offenheit in Schule, Universität und Gesellschaft. Als methodische Umsetzung dieser Ziele schlägt die Verfasserin vor, innovative Methoden in die literaturwissenschaftliche und -didaktische Praxis einzubeziehen, u.a. das Distant Reading oder das Symptomatische Lesen.

Zwei Beiträge zur Literatur des 18. Jahrhundert erhellen die literaturgeschichtliche Diversitätsforschung an jeweils eigenen Fallstudien. **Lara Carina Schlömer** untersucht die Autobiografie der Hamburger Bürgerstochter Margarethe Elisabeth Milow mithilfe der beiden unverbundenen Konzepte Performativität und Intersektionalität. Sie führt sie über einen narratologischen Ansatz zusammen und kann zum einen zeigen, wie Geschlecht, Klasse, Bildung und Religion in diesem für die marginalisierte Frauenliteraturgeschichte repräsentativen Text miteinander verschränkt sind; zum anderen stellt sich heraus, dass Geschlecht die zentrale Kategorie ist, die alle anderen in der Konstruktion weiblicher Tugendhaftigkeit bedingt. **Anna Maria Olivari** entwickelt ihren methodischen Zugang zur historischen Diversitätsforschung aus der Komödie der 1740er Jahre, genauer von Hinrich Borkenstein, Christian Fürchtegott Gellert und Luise Gottsched, und untersucht darin die Tugend der »Artigkeit«. Ihre Spezifikation einer historischen literaturwissenschaftlichen Diversitätsforschung rekonstruiert sie aus exemplarisch ausgewählten Sittenlehren und Lexika, um zu zeigen, dass »Artigkeit« einst positiv besetzt war – als soziale Tugend zwischen Höflichkeit und Anpassung. In der Stichprobe der ausgewählten Familienschauspiele tritt eine starke Verschränkung von Geschlecht, Bildung und sozialem Status zutage: Frauen sollen artig sein; Männer gelten als komisch oder unartig. Bei der Gottschedin kehrt sich dies teilweise um – auch Männer müssen soziale Anpassungsleistungen erbringen, ohne dass hier von »Artigkeit« explizit die Rede wäre. Historische Kategorien wie Artigkeit offenbaren dementsprechend komplexe Differenzordnungen, die aus konkreten Macht-Wissens-Zusammenhängen entstehen, und verdeutlichen die »Super-Diversität« auch vormoderner Gesellschaften. Diese beiden Beiträge zum 18. Jahrhundert setzen die patriarchal bestimmte Geschlechterordnung als dominantes Kriterium für die historische Diversitätsforschung; in der Betrachtung zum 20. Jahrhundert rückt das binnendifferenzierte Verhältnis von Kunstschaffenden und ihrer Muse in den Blick, das **Hannah Gerlach** thematisiert. Ihre literaturwissenschaftliche Untersuchung von Geschlechterrollen und kreativen Partnerschaften in Texten von Mascha Kaléko, Ingeborg Bachmann und Friederike Mayröcker reflektiert kritisch die traditionellen literarhistorischen Konzepte vom männlichen Genie und weiblicher Muse. Anhand der Befunde stellt sie nicht nur die Auseinandersetzung der drei Autorinnen mit diesen Geschlechterrollen, sondern zugleich die bisher vorliegenden Forschungsansätze und ihre Terminologie zur Diskussion.

Die beiden anschließenden Beiträge wählen als primären Zugang zur Diversitätsanalyse die Ansätze aus den Disability Studies. **Linda Leskau** widmet sich Thomas Bernhards Œuvre und zeigt, dass Figuren in Bernhards Dramen und Erzählungen häufig als »Krüppel« bezeichnet werden – ein Begriff, der sowohl körperliche als auch geistige Abweichung markiert. Vor dem Hintergrund der Debatten der 1970er Jahre, während die Bezeichnung »Krüppel« eine Resignifikation von der diskriminierenden Herabwürdigung zur emanzipatorischen Selbstermächtigung erlebte (»Krüppelgruppen«, »Krüppelzeitung«), erweisen sich Bernhards Texte als integratives Medium in diesem widersprüchlichen Diskurs: Einerseits weisen sie auf das Leid und die soziale Entwertung von Behinderung hin, andererseits ironisieren sie das Klischee vom »verkrüppelten Genie«. Damit tragen sie zur literarischen Reflexion über Machtstrukturen und zur Öffnung des Begriffs »Krüppel« für neue Bedeutungen bei – als ambivalentes Symbol zwischen Marginalisierung und schöpferischer Autonomie. **Waltraud Maierhofer** analysiert die Autobiografie der blinden Strafverteidigerin Pamela Pabst, Deutschlands erster blinder Anwältin, als Beitrag zur kulturwissenschaftlichen Diversitätsforschung. Die Lebensgeschichte schildert Pabsts Lebensweg von Kindheit über Studium bis zur Berufsausübung und dient als Fallstudie erfolgreicher gesellschaftlicher Teilhabe einer Frau mit Behinderung, die eben kein »Integrationsporno« sei: Sie soll nicht rühren oder motivieren, sondern über reale Bedingungen gelungener Inklusion aufklären. Vier Analyseschritte nach Steven Vertovec – soziale Differenzierung (Geschlecht, Klasse), historische Verortung (Berlin nach 1990), institutioneller Umgang mit Behinderung (Schule, Universität, Gesetzgebung) sowie persönliche Erfahrungen mit Vorurteilen und Diskriminierung – erbringen die Einsicht, dass eine zeitgemäße Form des inklusiven autobiografischen Erzählens – informativ statt heroisch – gut möglich ist.

5 Ausblick

Die vorliegenden Beiträge demonstrieren eindrücklich, dass die Modellbildung der Diversitätsforschung kulturwissenschaftliche Perspektiven noch stärker berücksichtigen könnte. Besonders die Bedeutung von Kommunikation, Sprache, Medialität und Literarizität in diesem Forschungsbereich bedarf einer intensiven theoretischen Reflexion. Am Beispiel der Metapher der Intersektionalität wird deutlich, wie kulturelle Sedimentierungen den analytischen Blick auf Diversität beeinflussen. Der Begriff selbst zeigt, dass wissenschaftliche Modelle immer auch sprachlich geformte Konstruktionen sind, die nicht allein als modellhafte Abstraktion verstanden werden dürfen, sondern einer kulturell bedingten Affordanz unterliegen.

Die Beiträge dieses Bandes teilen die Annahme einer kulturwissenschaftlich fundierten interdisziplinären Reflexion über Normen und Repräsentation. Vielfalt

wird dabei als kritische Kategorie verstanden: Sie trägt dazu bei, Machtverhältnisse zu analysieren und Teilhabeprozesse neu zu denken – sowohl in semiotischer als auch historischer Perspektive, in empirisch-methodischen Fragen, in einer mediatisierten Vermittlungspraxis, in literarisch-diskursiven Konstellationen und für soziopolitische Anliegen. Damit versuchen alle Beiträge einen gemeinsamen Rahmen aufzuspannen, der einer innovativen wie diversitätssensiblen Kulturwissenschaft der Differenz zuarbeitet und seinerseits eine »Teilhabekommunikation« (Hastall et al.) im wissenschaftlichen Diskurs zu etablieren anstrebt.

Gemeinsam ist den hier versammelten Zugängen die Kritik an normativen Ordnungen, die sich in weit gefächerten Bereichen wie Stereotypisierungen, Stigmatisierungen, idealisierter Monolingualität, Methodenstandards, pädagogischen Leitlinien, literarischer Gattungspoetik, Geschlechterrollen, Tugendlehre und körperlicher Un/Versehrtheit beobachten lassen. Um diese Normen auf den Prüfstand zu stellen und zu verändern, bedarf es eines Bewusstseins der sprachlichen Verfertigung von Gedanken, die nicht auf eine nur scheinbar optionale Repräsentationsfunktion des ›Eigentlichen‹, ›Wahren‹, ›Realen‹ reduziert werden kann. Denn die Sprache selbst ist der Ort gesellschaftlicher Aushandlung und soziokulturell determinierter Machtverhältnisse, sie kann sich als Werkzeug der Selbstermächtigung oder als Quelle von Ausschluss und Destruktion erweisen. Um sie im positiven Sinne zu verändern, müssen exkludierende Stereotype und diskursiv ubiquitär verfügbare Formeln hinterfragt, die sprachliche Variation wertgeschätzt, die Wirkmächtigkeit narrativer Konstruktion erkannt und die Möglichkeiten der Resignifikation genutzt werden. Daher ist es sinnvoll, in Kontexten der Bildung und des Lernens anzusetzen, sei es in der frühkindlichen Interaktion als Basis sprachlicher Vielfalt, bei der Reflexions- und Medienkompetenz künftiger Lehrer*innen, im kanonorientierten Literaturunterricht oder der gelebten Inklusion im Bildungssystem. Damit einher geht die von mehreren Beiträgen aufgeworfene Frage nach der ethischen Verantwortung und Selbstreflexivität, der in der experimentellen Forschung, in Teilhabe- und Vermittlungsprozessen und einer »reflexiven Diversitätsforschung« (Bühmann 2020a) nachzukommen ist. Mit der theoretischen Verwurzelung der Diversity Studies im Konstruktivismus und der Grundlage einer performativen Identitätskonzeption tritt darüber hinaus eine tragfähige Gemeinsamkeit mit den Gender Studies zutage, der sich die meisten Beiträge dieser Anthologie verpflichtet sehen. Dazu kommt die gebotene historisierende Perspektive, die mehrere Beiträge eröffnen, denn jede Zeit produziert ihre eigenen Formen von Ex- und Inklusionsprozessen und damit auch immer wieder neue Möglichkeiten ihrer Überwindung oder Unterwanderung. Wie sich das autonome Subjekt in mehrfach determinierenden Kontexten behaupten und Machtasymmetrien kritisch befragen kann, welche Konsequenzen und Aufgaben sich daraus ergeben, ist ebenso ein durchgängiger Diskussionsstrang in diesem Band. So entsteht ein interdisziplinärer Entwurf einer inklusiven Wissenskultur – vom Kindergarten bis zur Universität, vom Dialekt

bis zur Kunstproduktion, vom Körper bis zur Sprache — immer getragen vom Gedanken, dass Differenz keine Abweichung ist, sondern Grundlage kommunikativer Kompetenz und kultureller Kreativität.

Wer die Beiträge genau liest, wird auch ein produktives Spannungsverhältnis registrieren können, das sich aus dem unterschiedlichen Verständnis von Diversität ergibt. Während Diversität zum einen als Konzept eingesetzt wird, das Normen außer Kraft und eine Bewegung hin zu Offenheit, Fluidität und Subversion in Gang setzen wird, kann sie zum anderen auch als reformistisches und inkludierendes Potential genutzt werden, das symbolische Ordnungen bereichert und innerhalb dieser Grenzen für Teilhabe sorgt, sie jedoch nicht grundsätzlich in Frage stellt. Zugespitzt ließe sich Diversität als destabilisierendes oder stabilisierende Momentum gesellschaftlicher Teilhabe auffassen. Diese divergierenden Auffassungen zeigen eine konkurrierende Einschätzung dessen, was Diversität als epistemisches Konzept leisten kann – entweder handelt es sich um ein theoretisches Konzept der Entgrenzung, das vor allem Machtverhältnisse kritisiert, oder um ein praktisches Konzept der Integration, das soziale Teilhabe stabilisieren helfen soll. Beide Ansätze haben ihre Berechtigung und können versuchsweise in einer epistemischen Balance gehalten werden, denn Teilhabe- und Bildungsprozesse benötigen einen gemeinsamen Bezugsrahmen; vice versa führt die Reduktion von Diversitätskonzepten auf Inklusions- und Integrationsprozesse zur Stabilisierung unhinterfragter Ordnungs- und Machtverhältnisse. Dieses Spannungsverhältnis kann jedoch genauso wenig wie die fokusabhängige Wahrnehmung des Hermann-Gitters als Fehler bewertet werden oder einfach verlernt werden; es ist vielmehr Ausdruck einer lebendigen Debatte über eine Vielfalt, die Gesellschaften nicht nur theoretisch, sondern konkret durch kulturelle Kommunikation verändern und bereichern wird.

Bibliografie

- Anthias, Floya. »Rethinking Social Divisions: Some Notes Towards a Theoretical Framework.« *The Sociological Review* 46:3, 1998, 505–535.
- Bach, Michael. »Die Hermann-Gitter-Täuschung: Lehrbucherkklärung widerlegt.« *Ophthalmologe* 106, 2008, 913–917, <https://doi.org/10.1007/s00347-008-1845-5>.
- Bal, Mieke. *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. University of Toronto Press, 2002.
- Baltes-Löhr, Christel. *Geschlecht als Kontinuum. Über das Aufbrechen binärer Ordnungen und über gelebte Pluralitäten*. transcript, 2023.
- Barad, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press, 2007.
- Barad, Karen. »Diffractionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht.« *Geschlechter Interferenzen: Wissensweisen – Subjektivierungsweisen –*

- Materialisierungen*. Hg. von Corinna Bath, Hanna Meissner, Stephan Trinkaus und Susanne Völker. Lit, 2013, 27–67.
- Bhabha, Homi K. *The Location of Culture*. Routledge, 1994.
- Blome, Eva. »Erzählte Interdependenzen«. *Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Hg. von Peter C. Pohl und Hania Siebenpfeiffer. Kadmos, 2016, 45–67.
- Blumenberg, Hans. *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Suhrkamp, 1999.
- Braidotti, Rosi. *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. 2nd ed. Columbia University Press, 2011.
- Bührmann, Andrea D. *Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels*. Budrich, 2020a, <https://doi.org/10.36198/9783838554693>.
- Bührmann, Andrea D. »Wechselnde Verhältnisbestimmungen und ernsthafte Annäherungsversuche: Grundsätzliche Überlegungen zum ambivalenten Verhältnis von Diversität- und Intersektionalitätsforschung.« *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Hg. von Astrid Biele Mefebue, Andrea Bührmann und Sabine Grenz. Springer VS, 2020b, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_2-1.
- Bührmann, Andrea D., und Tanja Schultz. *Diversitätspolitik an Hochschulen*. Springer VS, 2020.
- Butler, Judith. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, 1990 (dt. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp, 1991).
- Butler, Judith, and Gayatri Chakravorty Spivak. *Who Sings the Nation-State? Language, Politics, Belonging*. Seagull, 2007.
- Charton, Anke, Björn Dornbuch und Kordula Knaus. »Einleitung«. *Jahrbuch Musik und Gender 12: Marginalisierungen – Ermächtigungen. Intersektionalität und Medialität im gegenwärtigen Musikbetrieb*. Olms, 2019, 11–16.
- Clare, Eli. *Exile and Pride. Disability, Queerness, and Liberation*. Duke University Press, 2015.
- Collins, Patricia Hill. *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge 1990/2000/2026 (dt. *Schwarzes feministisches Denken. Wissen, Bewusstsein, Empowerment*. Unrast, 2025).
- Crenshaw, Kimberlé. »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.« *The University of Chicago Legal Forum* 1989, Article 8, <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> (26.3.2026).
- Crenshaw, Kimberlé. »Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.« *Stanford Law Review* 43:6, 1991, 1241–1299, doi: 10.2307/1229039.
- Crenshaw, Kimberlé. »Keynote lecture on Intersectionality«. *Gathering of Women's Funding Network: #WomenFunded2017*, San Francisco, 2017, http://www.youtube.com/watch?v=4_gnxRLRf9c (3.4.2025).

- Das, Krishanu Kumar. »Hermann Grid Optical Illusion and The Rebellling Dots of Reality.« *International Journal of Scientific and Research Publications* 11:4, 2021, 428–440, doi: 10.29322/IJSRP.11.04.2021.p11258.
- Dillmann, Martin. *Poetologien der Kontingenz. Zufälligkeit und Möglichkeit im Diskursgefüge der Moderne*. Böhlau, 2011.
- Eggers, Maureen Maisha. »Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung: Diversität als neues Thematisierungsformat?« *Bulletin Texte/Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien/Humboldt-Universität zu Berlin* 37, 2011, 56–70, doi: 10.25595/120.
- Elias, Norbert. *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Suhrkamp, 1976.
- Erdbeer, Robert Matthias. »Poetik der Modelle.« *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie* 11, 2015, www.uni-muenster.de/textpraxis/en/robert-matthias-erdbeer-poetik-der-modelle (26.03.2026).
- Eriksen, Thomas Hylland. »Cultural complexity.« *The Oxford Handbook of Diversity Studies*. Hg. von Stephen Vertovec. Oxford University Press, 2015, 371–378.
- Fleig, Anne. »So deutsch wie Kafka« – Diversität und Zugehörigkeit in der Literatur und im literarischen Feld.« *Umkämpfte Vielfalt. Affektive Dynamiken institutioneller Diversifizierung*. Hg. von Hans Dilger und Matthias Warstat. Campus, 2021, 208–226.
- Florin, Moritz, Victoria Gutsche und Natalie Krentz (Hg.). *Diversität historisch. Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel*. transcript, 2018.
- Freeman, Elizabeth. *Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories*. Duke University Press, 2010.
- Gardenswartz, Lee, and Anita Rowe. *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity*. Society for Human Resource Management (SHRM), 2008.
- Gaupp, Lisa, and Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.). *Diversity and Otherness. Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations*. de Gruyter, 2021.
- Gerhardt, Uta. *Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung*. Luchterhand, 1971.
- Green, Emma. »What Comes After D.E.I.?« *The New Yorker*, 14.4.2025, <https://www.newyorker.com/magazine/2025/04/21/what-comes-after-dei> (28.4.2025).
- Griem, Julika, David Kaldewey und Il-Tschung Lim (Hg.). »Die Poesie der Reformen.« *Zur Karriere des Diversity Management an Hochschulen in Deutschland*. transcript, 2024.
- Hauck, Julia und Sylvia Linneberg, Hg. *Diversität in Bibliotheken. Theorien, Strategien und Praxisbeispiele*. K. G. Saur, 2023.

- Haverkamp, Anselm. »Einführung in die Theorie der Metapher.« *Theorie der Metapher*. Hg. von Anselm Haverkamp. 2. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996, 1–27.
- Heinemann, A. M. B. »Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ›Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‹.« *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Hg. von Astrid Biele Mefebue, Andrea Bührmann und Sabine Grenz. Springer, 2022, 351–366, doi: 10.1007/978-3-658-26613-4_33-1.
- Hirschberg, Marianna. »Modelle von Behinderung in den Disability Studies.« *Handbuch Disability Studies*. Hg. von Anne Waldschmidt. Springer, 2022, 93–108.
- Husser, Irene und Sigrid G. Köhler. »Diversität als literaturwissenschaftliche Praxis.« Einleitung zum Diskussionsforum, *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 70, 2026 (im Druck).
- Kirchhoff, Thomas. »Diversität als Vielfalt oder als Pluralität. Über konkurrierende Diversitätskonzepte in christlicher Kosmologie, Ökologie und Biodiversitätsdiskursen.« *Gibt es eine Ordnung des Universums? Der Kosmos zwischen Messung, Anschauung und Deutung*. Hg. von Frank Vogelsang, Jürgen Hübner et al. Ev. Akademie im Rheinland, 2012, 147–168.
- Klein, Christian und Falko Schnicke (Hg.). *Intersektionalität und Narratologie. Methoden – Konzepte – Analysen*. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2014.
- Krell, Gertraude, Barbara Riedmüller et al. (Hg.). *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Campus, 2007.
- Lents, Nathan H. *Diversität. Der biologische Sinn hinter der Vielfalt von Sex, Gender und Geschlecht*. DuMont, 2025 (orig. *The Sexual Evolution: How 500 Million Years of Sex, Gender, and Mating Shape Modern Relationships*. Mariner, 2025).
- Loden, Marilyn, and Judy Rosener. *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. McGraw-Hill, 1990.
- Macdonald, Sharon (Hg.). *Doing Diversity in Museums and Heritage. A Berlin Ethnography*. transcript, 2022.
- Mayer, Ulli, Andrea Ellmeier und Gerda Müller (Hg.). *Üben und Ver. Üben. Diversität als diskriminierungskritische Praxis in Kunst, Kultur und Bildung*. transcript, 2025.
- Müller-Richter, Klaus. »Nietzsches Erkenntniskritische Vitalisierung der Metapher.« *Der Streit um die Metapher. Poetologische Texte von Nietzsche bis Handke*. Hg. von Klaus Müller-Richter und Arturo Larcati. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998, 40–42.
- Muñoz, José Esteban. *Disidentifications. Queers of Color and the Performance of Politics*. University of Minnesota Press, 1999.
- Philipps, Deborah. »Segregation, mixing and encounter.« *The Oxford Handbook of Diversity Studies*. Ed. by Stephen Vertovec. Oxford University Press, 2015, 337–343.
- Röttger, Kati und Heike Paul (Hg.). *Differenzen in der Geschlechterdifferenz. Aktuelle Perspektiven in der Geschlechterforschung*. Erich Schmidt, 1999.
- Salzbrunn, Monika. *Vielfalt/Diversität*. transcript, 2014.

- Schiller, Peter H., und Christina E. Carvey. »The Hermann Grid Illusion Revisited.« *Perception* 34:11, 2005, 1375–1397, doi: 10.1068/p5447.
- Schönbeck, Sebastian und Magdalena Hülscher (Hg.). *Diversität und Darstellung. Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Literaturmuseum und in der Literaturwissenschaft*. Transcript, 2023.
- Scott, Joan W. »Gender: A Useful Category of Historical Analysis.« *The American Historical Review* 91:5, 1986, 1053–1075.
- Spears, Russel. »Social Influence and Group Identity.« *Annual Reviews of Psychology* 72, 2021, 367–390.
- Sпивак, Gayatri Chakravorty. »Can the Subaltern Speak?« *Marxism and the Interpretation of Culture*. Ed. by Cary Nelson and Lawrence Grossberg. Macmillan, 1988, 271–313.
- Steyn, Melissa: »Critical diversity literacy. Essentials for the twenty-first century.« *The Oxford Handbook of Diversity Studies*. Ed. by Stephen Vertovec. Oxford University Press, 2015, 379–389.
- Tajfel, Henri, and John C. Turner: »The social identity theory of intergroup behaviour.« *Psychology of Intergroup Relations*. Ed. by Stephen Worchel and William G. Austin. 2nd ed. Nelson-Hall, 1986, 7–24.
- VanRullen, Rufin, and Timothy Dong. »Attention and scintillation.« *Vision Research* 43, 2003, 2191–2196, doi: 10.1016/S0042-6989(03)00412-7.
- Verhoeven, W[il] M. »How Hyphenated Can You Get? A Critique of Pure Ethnicity.« *Mosaic. An Interdisciplinary Critical Journal* 29:3, 1996, 97–116.
- Vogl, Joseph. *Kapital und Ressentiment. Eine kurze Theorie der Gegenwart*. C. H. Beck, 2021.
- Walgenbach, Katharina, Gabriele Dietze, Lann Hornscheidt und Kerstin Palm. *Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. 2. Aufl. Barbara Budrich, 2012, doi: 10.2307/j.ctvddzkr.
- Winker, Gabriele, und Nina Degele. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript, 2009.
- Wirth, Uwe. *Pfropfung. Eine Theorie der Kultur*. S. Fischer, 2025.
- White, Hayden V. *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*, Johns Hopkins University Press, 1978 (dt. *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*. Klett-Cotta, 1986).
- Zick, Andreas. »Zick, A. Die Konflikttheorie der Theorie sozialer Identität.« In: *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung*. Hg. von Thorsten Bonacker. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2003, 409–426.

I. Semiose und Kommunikation

Von Diversity zu Translation

Die Semiotik der Differenz

in Werbe- und Public Health-Diskursen

Cornelia Feyrer

Translation und Diversität

Eine genuine Synthese

Wenn, was wir spätestens seit Mary Snell-Hornby et al. schwarz auf weiß wissen, die Translationswissenschaft eine Interdisziplin ist, so ist der Topos der Diversität, der soziokulturellen – und im Falle der Translation eben auch inter- und transkulturellen – Differenzbildung ein genuiner Bestandteil des Faches und dessen Theoriebildung, vor allem aber auch des Translatorischen Handelns, wie es Justa Holz-Mänttari versteht – und auch Fuchs (17) spricht mit Blick auf Diversität und Differenzierung von »Differenzhandlungen«. Genauer betrachtet geht es in der Translation allerdings eben nicht genuin um *Bildung*, sondern um *Überbrückung* von Differenzen. Translatorisches Handeln heißt, seine professionelle Fachexpertise zur Verfügung zu stellen, um es jemandem, der nicht in der Lage ist, Sprach- und Kulturdifferenzen eigenständig zu überbrücken, zu ermöglichen, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg zu kommunizieren und darüber hinaus in der Zielsprache und -kultur *adäquat*, also situations- und vor allem interaktant*innensensitiv zu agieren, zu kommunizieren, zu interagieren. Auf *Vielfalt* treffen wir hier im Sinne von Sprach- und Kulturvielfalt, von Interaktant*innenvielfalt auf gesellschaftlicher wie auch auf individueller Ebene, aber auch auf der Ebene von Diskursformen, Textsorten und außersprachlichen Zeichensystemen und Settings, die ihrerseits kulturell determiniert sind. In allen diesen Referenzsystemen finden wir sozial genormte Merkmale und Bausteine, die wir im Laufe unserer Sozialisation als konventionalisierte, oder – wie es auch in der von Sigrid Nieberle ins Leben gerufenen Ringvorlesung, die diesem Band ursprünglich zugrunde liegt, so treffend heißt – als *erprobte* Unterschiede kennen und akzeptieren gelernt haben. Der Referenzbogen spannt sich hier von der Lexik über die Metaphorik bis zu Syntax und pragmatischen Rahmenbedingungen, um nur einige sprachliche und außersprachliche Bereiche zu nennen, in denen sich der Topos manifestiert. Nicht umsonst spricht Nagl (6)

von den »vielen grundlegenden Paradigmenwechsel [sic!], die mit einem ›Denken in Diversity‹ verbunden sind«. Blicken wir über die Grenzen der Sprache hinaus, gilt dies auch für den Bereich der Semiotik, der Codierung über Visuelles, Akustisches oder vielleicht auch multimedial Interaktives, wenn wir beispielsweise an die im digitalen Zeitalter möglich und umsetzbar gewordenen Techniken der Mediatisierung und Dynamisierung denken. Fuchs (27) spricht in diesem Zusammenhang von »unterschiedlichen Modi der Koexistenz des Differenten wie von Transfer- und Übersetzungsprozessen«. Im Rahmen dieses Kaleidoskops an Vielfalt und Differenz, an *erprobten Unterschieden*, agieren Translator*innen in vielerlei Hinsicht und in den diversesten Settings zwischen den Kulturen. Mögliche Perspektivierungen gibt es viele: Der Fokus kann auf Lokalisierung versus Internationalisierung gelegt werden, auf die Dynamik des Kulturtransfers, auf unterschiedliche Themen und Fragestellungen (z.B. Diversity in der Werbung, in der institutionalisierten Öffentlichkeits- und Behördenkommunikation etc.), auf Medien-, Text- und Diskursformen und die Relevanz von Sprach- bzw. Kulturkontakthänomenen und Translation in diversity-relevanten Lebensbereichen oder aber auf soziokulturelle Faktoren ganz allgemein und den kulturvergleichend relevanten sprachlichen und interkulturellen Kontext – und vieles mehr.

Was uns fokussiert auf Translation und Diversität im Folgenden interessiert, ist, inwieweit sprachlich-kulturelle Adaptation mit Blick auf Translation und eine adäquate Gestaltung von stark zielgruppenorientierten Diskursformen der Public Health wie Produktwerbungen oder Sozialkampagnen als diversity-sensitives Instrument zur Optimierung von (interkultureller, inter- und intrafachlicher) Kommunikation und den entsprechenden Diskursen beiträgt. Auch in dieser Hinsicht ist Translation ein komplexes Interaktionsgefüge.

Semiotik und Polysemie der Vielfalt

Kulturelle, sprachliche und soziale Orientierungsmuster

Vor einiger Zeit wurde in Österreich ein Radiokolleg gesendet, in dessen Ankündigung die Sinologin Karin Hasselblatt mit der Aussage *Ohne Dolmetscher und Übersetzer zerfallen Kulturen in separate Einheiten. Unsere Welt wäre ein Haus mit vielen hundert Zimmern, aber ohne jede Tür* zitiert wurde. Karin Hasselblatt nimmt hier den Part der Grenzgänger*in in den Fokus, den Übersetzer*innen zwischen den Kulturen einnehmen, und dies gilt auch für Fachkulturen und spezifisch durch Sachumstände oder thematische Kategorisierungen determinierte Lebens- und Interaktionsbereiche. Spinnt man den Gedanken weiter, baut man die Metapher aus, so kann man auch die unterschiedlichen Zimmer als – zwar eigenständige, aber doch vernetzte – Welten oder Wirklichkeiten für sich betrachten, die sich durch ihre ganz eigene Spezifik und Komplexität auszeichnen. Durch ihre Kenntnis der spezifischen Codes

und Codierungsformen und das aktive Realisieren und Einhalten von (kulturellen) Verhaltensnormen gewährleisten Translator*innen den Austausch zwischen diesen Welten. Die damit einhergehenden spezifischen Interaktions- und Handlungsgefüge sozialer wie auch fachlicher Prägung haben wiederum ihre eigenen Codes und Codierungsformen und implizieren so ein vielfältiges und auch *differentes* dynamisches Kaleidoskop an Kommunikationswelten, in welchen der Topos der Diversität in unterschiedlichen Manifestationsformen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.

Nicht nur Alltags-, sondern auch Fachwelten werden durch Konzepte und Orientierungsmuster von Vielfalt und Differenz geprägt. Wir bewegen uns heute sowohl im Alltag wie auch im Fachkontext in einer multikulturellen Umgebung und in vielfältigen Ökosystemen, in denen sich unterschiedliche Kulturen treffen. *Vielfalt* ist hier polysem, denken wir an unterschiedliche Sprach- und Kulturgruppen, aber auch an unterschiedliche Settings und Handlungsrahmen mit den dazugehörigen Diskursformen und Textsorten oder Medienformaten, in denen Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Lebensbereiche stattfindet. Diversität und *erprobte Unterschiede* begleiten uns auf Schritt und Tritt, sowohl einzelkulturell als auch intra-, inter- und transkulturell gedacht, wenn wir Sprach- und Kulturtransfer und interkulturelle Begegnungen mit einbeziehen, seien diese nun alltags- oder fachkultureller Natur.

Hat man einmal für sich das Konzept von Diversität von der implizit passiven Wahrnehmung in die aktiv wahrnehmende Bewusstseinsebene geholt, schärft sich ganz von selbst auch der Blick für die Zeichen und Formen von Diversität, mit denen man im Alltag mehr oder weniger subtil konfrontiert ist. In der Vorbereitungsphase für die Ringvorlesung zu den *erprobten Unterschieden* fiel z.B. eine auch in Innsbruck von der *Tiroler Sparkasse* plakatierte Kampagne. Die crossmedial geschaltete Kampagne der *Tiroler Sparkasse* wirbt an öffentlichen Orten wie dem Bahnhof oder vor der Hauptfiliale mit ihrem Fokus auf Diversität. *Diversity* wird so zum Werbeträger und zum Branding der Marke *Sparkasse*, wenn man so will. Die *Tiroler Sparkasse* hat sich damit Diversitätsmanagement in ihr Leitbild geschrieben – und das, wie die Plakatierung zeigt, schon in ihrer Gründungsurkunde, die vor über 200 Jahren entstanden ist. Zu eben dieser Kampagne wurde auch eine online verfügbare Videobotschaft in Form einer Zeitreise kreiert, die den Kund*innen der *Sparkasse* die seit der Gründung der Bank vertretenen Werte vermitteln und zeit- und zielgruppengerecht zugänglich machen soll. Im als *Zeitreise* titulierten Video wird »der Gründungsgedanke, allen Kund*innen – unabhängig von Alter, Geschlecht und Herkunft – finanzielle Unabhängigkeit und Wohlstand zu ermöglichen« (#glaubandich/200 Jahre Sparkasse) multimedial illustriert. Der Fokus dieser Zeitreise liegt zwar vor allem auf der Darstellung der Lebensumstände von Frauenfiguren, die durch ein Jahrhundert begleitet und in für die jeweilige Epoche prägenden Phasen – von der Industrialisierung über die Nachkriegszeit, den Wiederaufbau, die 68er Generation bis

in das mobile Zeitalter der Gegenwart mit Ausblick auf die Zukunft – gezeigt werden, jedoch finden sich in Text, Bild und Ton und vor allem in der Bildsprache viele Aspekte, die den Diversitätsgedanken aufnehmen und vertiefen. So klingt die Genderthematik genauso wie das Generationenthema und die Inklusion unterschiedlicher Alters- und Gesellschaftsgruppen implizit wie explizit an. Die Kampagne ist insofern interessant, als sie zeigt, wie der Topos der Diversität mit Blick auf das Selbstverständnis eines Wirtschaftsbetriebes und seiner Werbekampagne in den Fokus gerückt und wie implizit wie auch explizit Diversität und Diversity-Elemente thematisch und medial-illustrativ zum Werbemotiv und zum marketingstrategischen Instrument werden.

Wie das oben erwähnte Beispiel der Sparkassen-Werbekampagne zeigt, begegnet uns Diversität in den unterschiedlichsten Lebensbereichen. Typologisieren und Klassifizieren läuft nur zu oft über das Markieren von Unterschieden, von Dichotomien und über das Markieren des Anderen oder auch des Gemeinsamen. In vielen Alltags- wie auch Fachbereichen ist dieses Oszillieren genuiner Bestandteil von Konzepten und Orientierungsmustern. Eine der Diskursformen, die am markantesten mit dem Topos der Diversität arbeitet, ist die Werbung, die den Zielgruppen erst einmal suggerieren muss, dass sie überhaupt Bedarf an einem Produkt haben. Hier werden Appelle gesetzt, Produkte platziert und auf allen Ebenen der Wahrnehmung Verlinkungen zur Lebenswelt der Adressat*innen geschaffen. Diese Verschränkung mit der Alltagsumgebung der adressierten Zielgruppe wird strategisch nur allzu oft durch das Hervorheben von Differenzen und Vielfalt bzw. durch das Schaffen von Gruppenidentitäten hergestellt, welche sich dann – z.B. durch die Verwendung oder den Konsum eines Produktes – von der Masse abzuheben vermögen und dadurch einen singulären Status erreichen. »Das Grundprinzip der Entstehung werblicher Metamorphosen ist der Wunsch, aufzufallen, indem man ein [...] etabliertes [...] Muster bricht, abwandelt oder mischt«, schreibt Hartmut Stöckl (162). Dem trägt durchaus ikonisierend z.B. auch die mit einem gleichgeschlechtlichen Trachtenpärchen versehene Almdudler-Edition Rechnung, durch die sich die österreichische Kräuterlimonade als Partner der Euro-Pride positioniert hat (Nikolić). So werden *erprobte* Unterschiede marketingtechnisch eingesetzt. Die Polarisierung kann jedoch zwischen dem Fokus auf Vielfalt oder auch auf Differenzbildung im Sinne des Adressierens einer spezifischen Gruppenzugehörigkeit oszillieren. In beiden Fällen spielen kulturelle bzw. soziokulturelle Aspekte eine nicht zu unterschätzende Rolle – und dies ist in hohem Maße translationsrelevant, wenn wir an länder- und kulturübergreifende Vermarktung von Produkten denken. Ein Beispiel aus dem Bereich der Medizinprodukte findet sich bei der Firma Roche, die ihre Accu-Chek-Produkte zum Diabetesmanagement mit dem Topos der bunten Vielfalt in Wort und Semiotik bewirbt, aber auch hervorhebt, wie individuell auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen eingegangen wird. Die 2015 mit dem Gold Award für digitale Medien prämierte Kampagne titelt mit »Accu-Chek MyDesign –

Bunte individuelle Vielfalt« (Cyperfection/Roche) und adressiert so die bunte Vielfalt im Diabetesmanagement für die unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse der Produktbenutzer*innen, also der intendierten Zielgruppen. Dementsprechend gibt es unter anderem eine maßgeschneiderte Fußballfankollektion an Blutzuckermessgeräten, eine »limitierte Fußball-Fan-Kollektion« (ebd.), wo zwar individuelle Vielfalt großgeschrieben, gleichzeitig aber auch eine spezifische Gruppe in ihrer Identität herausgehoben wird. Der Hinweis *limitiert* unterstreicht zudem den im polysemen Sinne des Terminus *exklusiven* Charakter der Edition, die für ein spezielles Publikum gedacht und nur eingeschränkt verfügbar ist, also potentiell auch ausschließenden Charakter hat. Dies verdeutlicht das oben erwähnte Oszillieren zwischen dem Topos des Gemeinsamen einerseits und der individuellen Vielfalt andererseits. Eine ähnliche Strategie verfolgt die MedTech-Imagekampagne »Maßstab Mensch« (diabsite.de), die mit der »Motivreihe Körperstolz« und dem Motto »Jeder Mensch ist einzigartig. Einigen helfen wir, wie alle anderen zu leben« (ebd.) auf die Individualität von Anwender*innen von Medizinprodukten für Stoma, Inkontinenz, künstliche Ernährung sowie Diabetes setzt und dieses Motto der Einzigartigkeit auch gezielt anhand von Realpersonen als Testimonials in Text und Bild in Szene setzt. Dies entspricht im Übrigen der bei Müller (23) beschriebenen Forderung nach »Anerkennung der Differenz« von Personengruppen in einer besonderen Lebenssituation bzw. der damit verbundenen »Leitidee der Vielfalt« (ebd. 24). Erst, wenn Paradigmen wie der Appellgedanke der Werbung hinzukommen, wenn die handelnden Personen als Akteur*innen stärker in den Fokus rücken, wird das Anders-Sein, also der Unterschied bzw. die Differenz, zum relevanten Merkmal und man versucht, die Produkte auf die Bedürfnisse der Zielgruppe hin zuzuschneiden und nach Maßgabe zu individualisieren und zu personalisieren. Ähnliches findet sich im Bereich der Kosmetik, wenn Kampagnen wie *#uncover your look* (notino) Vielfalt adressieren, jedoch über die Vielfalt Individualität hervorheben, indem Frauen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Couleur in ihrer Individualität gezeigt werden, die dann aber wieder der Sinn für qualitativ hochwertige Kosmetikprodukte eint.

Die Semiotik der Differenz in Sozialkampagnen

Je mehr emotionalisiert werden soll, je eindringlicher der Appell einer Sozialkampagne platziert werden muss, desto intensiver wird der Topos der Differenz auf den unterschiedlichen Ebenen der Wahrnehmung in die Waagschale geworfen. Symptomatisch für solche Kampagnen ist der markante Blick auf das Andere, der erst die Differenz wahrnehmbar und sichtbar vor dem realen oder dem inneren, emotionalen Auge der Betrachter*innen Kontur annehmen und so ins Bewusstsein rücken lässt. Prototypische Beispiele hierfür finden sich in vielen Sozialkampagnen. Je stär-

ker die Strategie in Richtung Guerilla-Kampagne geht, desto mehr verdichtet sich das Fokussieren auf das Andere, auf Grenzen, die letztlich die eigene Individualität in der Abgrenzung zum Anderen markieren. Emotionalisierung läuft in der Werbung zu einem guten Teil über den Blick. Gerade Sozialkampagnen arbeiten stark mit der Semiotik des Blicks, vor allem wenn es um Spendenaufrufe geht. *Care.at*, ein international tätiger Verein für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe, hat im Sommer 2022 eine solche Kampagne lanciert, die auf digitalen Monitoren im Straßenverkehr gezeigt wurde. Ein dunkelhäutiges kleines Mädchen, von dem lediglich das Gesicht sichtbar ist, der Verlauf zum Oberkörper ist nur verschwommen wahrnehmbar, blickt mit großen mandelförmigen Augen direkt in das Gesicht der Betrachter*innen. Einziger Text zum Bild ist das Label *handle with care* (Care.at), das in der Art eines Stempelaufdruckes, den wir von Kisten mit zerbrechlichen Gütern im Versand kennen, im unteren Bildrand firmiert. Interessant bei dieser Kampagne von *care.at* ist auch das Sprachspiel, die Referenz auf andere Settings, Scenes und Frames und der intertextuelle Bezug zu anderen Textsorten und Lebenswelten, die hier metaphorisch herangezogen werden und so zu einer Bedeutungserweiterung führen (zur Metaphorik kultureller Identitäten vgl. Straub und Niebel 60–61). Die Botschaft wird durch das Markieren der Andersartigkeit, des dunkelhäutigen Kindes aus einem fernen Entwicklungsland, das Hilfe benötigt, transportiert und durch den geschickt platzierten »Augenfänger« (Herbst 147) in den Fokus der Wahrnehmung gerückt. Die nötige Awareness, die die unterschiedlichsten, eben *verschiedensten* Facetten und Bezüge aufruft, liefert die aus einem anderen konventionalisierten Setting übernommene Textformel, die durch die Bildsemiotik polysem und mehrdeutig, also *vielfältig*, wird und Ethos mit Pathos (vgl. Lehn 161) affektiv kombiniert. Dies alles wird mit der Referenz auf ein individuelles Einzelschicksal eines zwar prototypischen, aber eben auch als individuelle Einzelperson wahrgenommenen Kindes evoziert – und dies nicht zuletzt über die durch die Anordnung der Bildelemente gesteuerte Blickführung. Mit eben dieser Strategie der gesteuerten Blickführung und des strategisch-eklektischen Aufrufens von Wahrnehmungskomponenten arbeitet auch eine Unicef-Kampagne, auf die mich meine Studierenden im Sommersemester 2022 aufmerksam gemacht haben. Unter dem Slogan »Ich sehe was, was du nicht siehst« (Unicef) nimmt diese Kampagne die prekäre Situation von Kindern in der Pandemie im wahrsten Sinne des Wortes *in den Blick*. Auch dieser mit dem Appell »Siehst du das auch?« (ebd.) versehene Spendenaufruf zeigt das Motiv eines kleinen dunkelhäutigen Mädchens. Auf der Abbildung zum Slogan ist das Kind zu sehen, wie es in bunter, aber ärmlicher Kleidung ein schmutziges Bettlaken oder eine Decke über eine im Hintergrund nur verschwommen wahrnehmbare Müllhalde zieht. »Bilder sind schnelle Schüsse ins Gehirn«, heißt es bei Kroeber-Riel und Esch (239) – und visualisierte Stories sind in ihrer Dynamik noch schneller. Details bleiben also der Fantasie der Betrachter*innen überlassen. So wird Raum für intuitive und eben auch individualisierte Zugänge zu Thema und Wahrnehmung

geschaffen. Der (sprach)spielerisch auf ein bekanntes Kinderspiel referierende Slogan *Ich sehe was, was du nicht siehst* weckt Neugier und verunsichert vielleicht sogar ein wenig (denn was sieht man denn eventuell nicht?), lädt zum Mitdenken ein und hebt aber auch gleichzeitig die Differenz zum anderen, der fremden Lebensumgebung des Kindes aus einem anderen Land mit anderen Gegebenheiten hervor. Sprache und Bild werden zu einer »multisemiotische[n]« (Stöckl 168) [...] »komplexe[n] Botschaft« »synthetisiert« (ebd. 167), wodurch die emotionale Aufladung verdichtet und die Aussagekraft intensiviert wird. Der Erfolg solcher Kampagnen fußt nicht zuletzt auf dem emotionstechnisch versiert eingesetzten Spannungsmoment von Differenz und Abstand und dem Generieren von emotionaler Nähe zum anderen. Nähe und Distanz, Bekanntes und Fremdes, prototypisch Allgemeines und Individuelles werden werbetechnisch geschickt appellbetont zueinander in Bezug gesetzt und dynamisiert.

Die Semiotik der Vielfalt wird somit polysem. Wir begegnen in diesen Kampagnen *Vielfalt* im engeren konkreten Sinne, aber auch *Vielfalt* im Ansprechen von Rezipient*innengruppen. Bisweilen liegt Vielfalt in der Wahrnehmung und im Evozieren von Differenz, wodurch oftmals erst markierte Botschaften und Appelle in den diversen Kampagnen kreiert und dann wiederum individualisiert oder zumindest mit Raum zu individueller kreativer Wahrnehmung gestaltet werden, was sie zu einem metamorphen (vgl. dazu auch Stöckl 2010) vielschichtigen Kaleidoskop macht, mittels dessen – je nach Intention und zu reflektierender Erwartungshaltung – diverse Fokussierungen und Akzente gesetzt werden können.

Diversity versus Enkulturation in der Werbung

Vielfalt in Individualität und Regionalität

Die Dichotomie zwischen dem Fremdem und dem Bekanntem, der Öffnung für Vielfalt und der Beschränkung auf Lokales, wird in unterschiedlicher Art und Weise häufig als Branding für Werbebotschaften herangezogen. Ein Spannungsfeld, das nicht nur in der Werbung Paradoxa schafft, ist die Dichotomie *Diversity* versus *Enkulturation* bzw. *Diversity* versus *Zielgruppenadressierung*. In diesem Kontext treffen wir oftmals auf den Topos der Differenz zwischen Kulturen und Universalien, woraus sich mannigfaltige translationsrelevante Aspekte ableiten lassen und im Sprach- und Kulturvergleich auch sichtbar werden. So punktgenau Kulturen als Markenbotschafter in einem bestimmten lokalen Radius – Stichwort Ethnomarketing – eingesetzt werden können, so diffizil wird die internationalisierende Bearbeitung einer solchen Werbebotschaft mit Blick auf überregionale Märkte. Ein Beispiel hierfür liefert uns der lokale österreichische Getränkemarkt. Ganz anders als die oben beschriebenen Werbe- und Sozialkampagnen wurde nämlich die Werbung für das *Tiroler Zillertalbir* (Heimatwerbung Tirol) gestaltet, die die Dichotomie

zwischen Tradition und Moderne und damit einen weiteren Aspekt von Diversity mit Blick auf Heimat- und Kulturgebundenheit und Lokalkolorit im Gegensatz zu kosmopolitischem Werben aufgreift. Die Werbeagentur Zimmermann und Streiter beschreibt ihre Kampagne für das Zillertal Bier wie folgt: »Traditionsbrauerei neu gedacht. Zillertal Bier steht für bestes Bier seit 1500 aus dem Herzen Tirols. Und damit diese geschichtsträchtige Marke auch über 500 Jahre nach ihrer Gründung weiter erfolgreich bleibt, gehen sie mit der Zeit.« (zimmermann-streiter). Die diversen Einschaltungen und Plakate der crossmedial angelegten Kampagne zum Produkt zeigen prototypische Personen unterschiedlicher Altersgruppen der Landbevölkerung (vgl. fairplay), vom jungen Mädchen mit Gretlfrisur im Dirndl und dem kernigen Tiroler bis hin zum klassischen Zillertaler der Großeltern-Generation mit Rauschebart. Alle Versionen der Kampagne setzen damit stark auf den Topos *Heimat und Individualität*: »Gerade im ländlichen Raum verfügt die Heimatwerbung über viele attraktive Standorte, die uns als regionaler Privatbrauerei dabei helfen, unsere Markenbekanntheit zu stärken«, erläutert dazu der Marketingleiter Philipp Geiger (Heimatwerbung Tirol). Dies zeigt auch eine weitere Variante der Werbung, die mit »Treff ma uns am Gauder« (Zillertal Bier, 5) titelt und auf das *Zillertaler Gauderfest* anspielt, das als »Österreichs größter Trachtenumzug« (Tirol.at) gilt. Hier wird auf Individualität und Regionalität, auf die Differenz zu anderen, nicht lokalen Produkten gesetzt. Die Kampagne adressiert vor allem die Menschen vor Ort oder vielleicht auch Bierliebhaber*innen, die sich für lokale Spezialitäten interessieren. Diese Aussage wird auch semiotisch über das Bild und die Darstellung der prototypischen traditionellen Visiotypen, wie sie die gewählten Role Models darstellen, transportiert. Wird nunmehr das junge Mädchen mit dem dialektalen Slogan »scho' koschtet« präsentiert, so liest man beim Urtiroler den dialektalen Ausdruck »Äftang« mit dem Vermerk »Auf gut Zillertalerisch. Passt immer« (fairplay). Sprachlich finden wir also nur einen einzigen Ausdruck, nämlich »Äftang«, im Bildzentrum. Interessant ist hier, dass wir auch intra-sprachlich auf Translation treffen, welche zum Merkmal der Abgrenzung und Lokalisierung wird. So wird über den sprachlichen Ausdruck¹ Identität und Individualität, aber auch bis zu einem gewissen Grad eine (Generationen)Diversität innerhalb der lokalen Begrenzung geschaffen und adressiert – allerdings im konkreten Fall mit mehr oder weniger Erfolg. Die mit derselben Aufschrift über Land geschickten LKWs der Firma werden zwar folgendermaßen kommentiert: »Auf den LKWs sieht man den Schriftzug »Äftang«, ein Füllwort das im Zillertal oft verwendet wird und hat [sic!] unterschiedliche Bedeutung – unter anderem »nachher«, »alsdann« und »schlussendlich« aufs Zillertal Bier umgemünzt »Passt immer« (Bierkreiszeichen). Jedoch hat eine meiner Studierenden, die selbst aus dem Zillertal stammt, mehr als erlost angemerkt, dass dieser Dialektbegriff in diesem Kontext falsch verwendet wird.

1 Ad Varietäten und Dialekt in der Werbung vgl. Efig.

Laut der Zillertalerin ist die mit dem Zillertaler Bier hier assoziierte Bedeutung von ›passt immer‹ gar nicht in dem Dialektwort enthalten, d.h. die intrasprachliche Translation ist fehlgeschlagen und hat nicht zu einer Identifizierung mit dem Produkt, sondern zu Ablehnung und zur Abgrenzung davon geführt. Gelungener ist da wohl die oben erwähnte, auch wieder dialektal gefärbte Variante mit »scho' koschtet«. Auch hier wird eine Differenz gezogen zu anderen Sprachgruppen, wenn wir Varietäten und Dialekte in den Blick nehmen, aber die adressierte Gruppe empfindet die Werbung als stimmig und kann sie dadurch auch integrieren und sich mit ihr identifizieren. Der Dialog aus Markern von Differenz funktioniert und wird zum werbestrategisch eingesetzten Instrument. Mit Blick auf Regionalität und regionale Differenzbildung gelungen ist dann wohl die mit »Dei reschaschta Tirola« (Billa/Adeg) überschriebene Werbung für knackigen, also *reschen* Tiroler Salat. Diese auch auf Dialekt als Differenzmerkmal setzende Werbeeinschaltung lokaler Tiroler Supermärkte wirbt bewusst für saisonal regionalen Salat. Der entsprechende Slogan vertieft diese Botschaft noch mit »[...] wer das beste genießen will, greift zu ›Da komm ich her‹«. Diese Werbung funktioniert allerdings auch wieder nur für lokale regionale Zwecke, da sie auf Abgrenzung und quasi Negativ-Differenz, und eben nicht auf Vielfalt setzt, was im Text und auch auf der semiotischen Schiene im Bild durch Identitätsmarker wie die Tiroler Fahne und das Österreich-Siegel symbolisiert wird. Deutlich interkultureller und mit positiver Markierung der Differenz arbeitet hingegen der auf Internationalität und damit auf Vielfalt ausgerichtete McDonald's-Konzern in seiner für den hispanophonen Sprachraum gedachten Kampagne (Marketeando), die zwar auch das Besondere der regionalen Gegebenheiten hervorhebt, diese aber auch für nicht regionales Publikum interessant und attraktiv erscheinen lässt, indem quasi auf eine interkulturelle Translation, ein Näherbringen der als charmant und attraktiv anders dargestellten örtlichen Gewohnheiten eingegangen wird. Dementsprechend heißt es in der hispanophonen McDonald's Einschaltung – ein Hinweis, den ich ebenfalls meinen Studierenden danke – »En Espana volver antes de las tres no es salir. Es ir a cenar«, also in etwa: *In Spanien gilt, wer vor 3 Uhr morgens zurückkommt, war nicht aus (feiern), sondern abendessen*. Auch dies kann eine Facette der bei Müller (25, 27–31) etwas anders definierten »cultural diversity« spiegeln.

Die Semiotik der Vielfalt in Public Health-Kampagnen

Diversity und Zielgruppen

Als Symptom der Globalisierung und Internationalisierung beinhaltet die (Bild)Sprache von Public Health-Kommunikation unter anderem die unterschiedlichsten Ausprägungsformen von Diversität und *erprobten* Unterschieden als Elementen von Handlungsmustern und Diskursformen in Alltagsroutinen wie auch in fachkultu-

rellen Settings. Diversitäts-Topoi und -assoziationen treten als kulturdeterminierte Größe und metamorphisches (vgl. Stöckl) Instrument der Emotionalisierung in Erscheinung und wirken auf die Rezeption von Sachinformationen ein – wobei sich gerade im Bereich der Public Health ein ausgeprägtes Spannungsfeld zwischen objektiver Sachinformation und subtiler inhärenter Rezeptionssteuerung über den Aufbau von Vielfalt und Differenz-Referenzen ergibt, so gesehen beispielsweise bei der von Sudler & Hennessey/Otsuka Novel Products gestalteten MDR-Awareness-Kampagne, die mit unterschiedlichen Nationalitäten in Wort, Text und Bild arbeitet und den Slogan »MDR changes with you« (Sudler & Hennessey/Otsuka Novel Products) in den Fokus nimmt. Über die Abbildung von Angehörigen unterschiedlicher Ethnien und Sprach- und Kulturgemeinschaften, deren Handflächen in den Farben der jeweiligen Flagge eingefärbt sind, wird so auf die Gefahren der gegen eine ganze Reihe von Medikamenten resistenten MDR-Tuberkulose aufmerksam gemacht und der von Hornscheidt (75) zitierten »Logik der Differenz« Rechnung getragen.

Gerade wenn mit lokaler oder regionaler Identität und Differenz gearbeitet wird, braucht es, wie wir gesehen haben, viel Fingerspitzengefühl bei der Erstellung von Produktwerbungen und Sozialkampagnen. Noch sensibler vorzugehen ist in einem per se schon emotional und individuell anspruchsvollen und heiklen Bereich wie jenem der Gesundheitskommunikation in Medizin und Public Health (zu *Diversity und Medizin* vgl. Kuckenberger 87). Auch hier finden sich oftmals werbestrategisch in Produkt- und Sozialkampagnen geschickt eingebaute Keywords, Metaphern und Symbole, die das Merkmal der Differenz appellativisch einsetzen und so in gewisser Weise zu Individualisierung beitragen und damit den Topos der maßgeschneiderten Therapie bedienen. In der deutschsprachigen Werbung für das Nachtkortikoid Lodotra® (Schmittgall/Merck Serono) wird dieses bei rheumatoider Arthritis eingesetztes Cortisonpräparat damit beworben, dass sowohl die chronobiologischen Bedürfnisse wie auch die krankheitstypische Symptomatik der Patient*innen individuell berücksichtigt werden. Werbetestimonial ist das Kulturem des Hahnnes. Der Slogan »Das Nachtcorticoide wirkt schon vor dem ersten Hahnenschrei« (ebd.) macht dies explizit. Gemäß der Werbebotschaft, dass es mit diesem Präparat möglich wird, seinen sozialen Aufgaben im Rahmen der von der Arbeitswelt determinierten Zeitstrukturen (vgl. Hildebrand 80) individuell nachzukommen, werden in Text und Bild sowohl Vielfalt wie auch Individualität durch Differenz über das Aufrufen unterschiedlicher deutscher Städte und ihrer Wahrzeichen adressiert. In den Illustrationen wurde der prototypische Hahn kohärent zur Message in unterschiedlichen Landschaften und Städten in diverse Settings integriert. Im Text heißt es dazu: »Lodotra® wirkt schon vor dem ersten Hahnenschrei ... auch in Dresden/auch in Hamburg/auch in Oberbayern« (ebd.). Und wenn dann eine frankophone Sozialkampagne (Coin des Animateurs) zu den Distance Regeln das französische, soziokulturell als Begrüßungsakt determinierte

faire la bise kindgerecht in den Blick nimmt, ein kleines farbiges Mädchen im Afrolook in einer Comic-Zeichnung darstellt und dazu formuliert »On ne serre pas la main et on ne fait pas de bisous, mais on se dit quand même *Bonjour!*«, so ist auch dies ein Beispiel für individuelles Eingehen auf kulturgruppenspezifisch differente Höflichkeitsformen, also pandemiebedingt relevante interkulturelle Differenzen in sozialen Verhaltens- und Orientierungsmustern.

In der Krisen- und Risikokommunikation der Pandemie wiederum finden sich immer wieder, verstärkt durch die brennglasartig fokussierte Intensivierung, die die Krise weltweit mit sich gebracht hat, Anspielungen auf das Anderssein, die Individualisierung und den antithetisch dazu bestehenden Anspruch der gemeinsamen Awareness und Konfrontation des Themas als heterogene, aber eben doch im Kampf gegen das Virus vereinte Gesellschaft(en). Diversity und Zielgruppenadressierung, das interaktant*innen- und situationsspezifische Eingehen auf *erprobte Unterschiede* werden in der Krise zu validen, unabdingbaren Instrumenten der Gesundheitskommunikation. Damit erfahren auch durch die Pandemiesituation brisant gewordene Public Health-Themen wie z.B. das Thema »Impfen«, eine Neuorientierung und Bewertung und werden auch sprachlich-kulturell mit neuen Vignetten ausgestattet, was sie mit Blick auf inter- und transkulturelle Medical Humanities-Kommunikation relevant macht. Deutlich wird dies nicht zuletzt bei mit einer fokussierten Intention verbundenen Diskursformen wie den in diesem Beitrag in den Blick genommenen Aufklärungs- und Sozialkampagnen der Public Health-Kommunikation. Im Verlauf der Pandemie wurden z.B. gezielt Impfkampagnen für bestimmte (vulnerable) Bevölkerungsgruppen konzipiert. Vor allem die für die zielgruppenspezifische Anpassung relevanten soziokulturellen Implikationen in den verschiedenen Subsystemen sind sowohl aus medizin- wie auch aus translationssociologischer Sicht eine Herausforderung – und dies nicht nur mit Blick auf diversity-relevante Fragestellungen. Sowohl im Fachdiskurs wie auch in der populärwissenschaftlichen Aufbereitung von Information und Wissen müssen adressat*innensensitiv unterschiedliche, von gesellschaftlichen wie auch (fach)kulturellen Erwartungshaltungen geprägte Kommunikationskonventionen berücksichtigt und überdies werbestrategisch dem intendierten Appellcharakter entsprechend gezielt umgesetzt werden. *Vielfalt* besteht aber auch im Sinne der multikulturellen Gesellschaft. Auch dieser Vielfalt muss Rechnung getragen werden – was nicht immer gelingt (zur schwierigen Umsetzung von Diversität in der Praxis vgl. Scherke). Viele der Kampagnen sind zwar ausgezeichnet lokalisiert und auf einheimisches Publikum zugeschnitten (vgl. dazu die Impfkampagne des Landes Tirol), aber es fehlt an Risikokommunikation, die Menschen mit Migrationshintergrund erreicht und auch wirklich anspricht.

Sehr gut gelungen ist der Spagat zwischen individualisierter Lokalisierung und universeller Adressierung größerer Zielgruppen im Rahmen der auf einem Kunsttopos aufgebauten Brustkrebs-Awareness-Kampagne von Novartis/Cake aus dem Jahr 2016. Als »Venus von Wien« wird in der mit »Brustkrebs Awareness« beti-

telten Guerilla-Kampagne (Novartis/CAKE) auf die bekannte Venus von Willendorf zurückgegriffen. Der Fokus der Kampagne liegt auf der verfremdeten, mit einer Brustamputation nachempfundenen Darstellung des bekannten Fruchtbarkeits-symbols aus der Wachau. Kunstreferenzen funktionieren – so sie international bekannt sind – als sprachunabhängige und kulturübergreifende Universalien und können Atmosphärisches um vieles facettenreicher evozieren als Text oder Illustration per se (vgl. Feyrer 2019). Damit werden Kunstreferenzen zu »metamorphischer Innovation« (Stöckl 165) und bedienen die Grundidee des visuellen Storytellings (vgl. Feyrer 2018), um appelldominiert mit konzeptionellen Elementen visueller Kommunikation zu arbeiten und emotionalisierte Assoziationsräume zu erzeugen (vgl. Losowsky) und relaishaft erfahrbar zu machen. Zum einen wurde hier durch den Österreich- bzw. Wachau-spezifisch stark hervorgehobenen lokalen Bezug individualisiert und lokalisiert, zum anderen wird durch ein zur Universalie gewordenes Kulturem, ein international bekanntes Artefakt wie die Venus von Willendorf auch eine überregionale Adressierung und vor allem auch ein Ansprechen der Zielgruppe als Ganzes ermöglicht, die sich durch das anatomisch-physische gender- und sexus-definierte Differenzmerkmal von den anderen fünfzig Prozent der Bevölkerung abhebt und gleichzeitig eine Gruppenidentität erhält. So wurde hier ganz klassisch und doch kreativ-innovativ auf einen *erprobten Unterschied* zurückgegriffen, der im gegenständlichen Beispiel sehr zielgruppensensitiv und mit der nötigen Awareness und dem erforderlichen Feingefühl, aber auch mit der dem Appellcharakter geschuldeten Guerillanote umgesetzt wurde. Wie wir sehen, ist Storytelling heute nicht mehr dem Literaturschaffen vorbehalten, es hat durch die crossmediale Transposition und Mediatisierung einen Prozess der Demokratisierung erfahren, sodass über die Sachebene hinausgehend der emotive Bereich verstärkt angesprochen und gleichzeitig soziales Handeln als gesellschaftliches Phänomen mithilfe des Storytelling abgebildet werden kann. Dem entspricht auch die Markierung von erprobten Unterschieden: »The literal image is denoted and the symbolic image connoted« (Barthes 138), heißt es mit Bezug auf »coded iconic message« und »non coded iconic message« (ebd. 137) bei Roland Barthes. Wenn nun Doelker (17) mit Bezug auf Erzählebenen von der »Tektonik der Bedeutungen« spricht, so zeigt sich mit Blick auf Diversity auch eine Tektonik der Differenz-Ebenen und -Bezüge (zu Bedeutungskonstitution und Differenz vgl. auch Hornscheidt 81). Die so entstehenden Narreme sind auch in Public Health- Diskursen im Sinne der Markierung und des Arbeitens mit Merkmalen von Differenz und Individualität richtungsweisend als Mittel der Emotionalisierung, Enkultrierung und zielgruppenspezifischen Adaptierung.

Ein weiteres gelungenes Beispiel für eine auf sprachliche Strategien zurückgreifende Kampagne, die den versierten Einsatz von Merkmalen der Differenz und Vielfalt zeigt, findet sich in einer französischen, auf die ältere, vulnerable Bevölkerungsgruppen ausgerichteten Impfkampagne zur Grippe- und Covid-Impfung. »Grip-

pe et Covid-19. »Avec mes deux vaccins je crains dégun« (Sante.fr) heißt es hier, wobei der regional geprägt Ausdruck *dégun* – wir denken an dieser Stelle zurück an den dialektalen Ausdruck »Äftang« aus der oben beschriebenen Zillertal-Bier-Werbung – geschickt als Gruppenidentifikationsmarker und Individualisierungszeichen eingesetzt wird. Das frankophonen Sprecher*innen als für die Provence regional typischer *familier*-Ausdruck bekannte *dégun*, das in der Einschaltung mit einem Asterisk versehen und am Bildrand erklärt, will heißen intersprachlich mit **je ne crains personne* (in etwa *ich fürchte niemanden*) übersetzt wurde, schafft über die Abgrenzung und Differenz ein Gruppenzugehörigkeitsgefühl, das zum Handeln und Solidarisieren animieren soll. Unterstrichen wird dieser Effekt noch durch die Illustration – eine gut gelaunte, sportlich in Himmelblau gestylte Seniorin mit Sonnenbrille zeigt den Betrachter*innen lachend mit beiden Händen das Victory-Zeichen. Die Botschaft wird so durch die Bildsemiotik gedoppelt und erweitert: Man sieht die Zielgruppe, deren Befindlichkeit, die Zahl *zwei* für die empfohlenen Impfungen wird, ebenfalls polysem, gestisch visualisiert, da das Handzeichen ja gleichzeitig auch das Victory-Zeichen evoziert. Wollte man diese Sozialkampagne im deutschsprachigen Raum ähnlich aufsetzen, müsste man nach Äquivalenten, also im engeren Sinne Wirkungsäquivalenten, die eine entsprechende Lokalisierung gewährleisten, suchen (für Tirol würde sich hier z.B. der lokal gebundene Dialektausdruck *koana* anbieten), wobei der visuell-gestische Anteil als Universalie eingesetzt werden könnte. Solche direkt proportional zur anvisierten Zielkultur gestalteten Sozialkampagnen finden sich in den unterschiedlichsten gesellschaftsrelevanten Kontexten. Sozialkampagnen und Werbung der Public Health werden zunehmend in verschränkten Interaktionsräumen mit (fach)kultureller Prägung auf den unterschiedlichsten Erzählebenen in einer dynamischen Tektonik platziert. Durch das Moment der Vielfalt und des – *erprobten* – Unterschieds ergänzt, gewinnt die erzählte Geschichte oder der intendierte Appell an Mehrdimensionalität. An dieser Stelle sei lediglich noch auf die Verkehrssicherheitskampagne des Dänischen Road Safety Councils (*Danish Road Safety Council*) verwiesen, die anhand eines historisierenden humorvollen Storytellings die Bedeutung des Tragens von Helmen, die wie die dargestellte Szene mit einem Augenzwinkern zeigt, schon bei der dänischen Urbevölkerung Thema war, in den Fokus des Interesses rückt. Noch stärker mit einem erprobten kulturellen Unterschied arbeitet die mit *Tough Turban* (Pfaff Harley-Davidson) titelnde Produktkampagne zu einer innovativen, weil quasi mit integriertem Turban tragbaren Helmvariante von Pfaff Harley-Davidson, die ebenfalls mit Humor kulturspezifische Unterschiede, denen in diesem Fall das Produkt Rechnung trägt, in den Blick nimmt. Der gemeinsame Nenner ist bei allen diesen Awareness-Kampagnen, dass mittels der Hervorhebung zielkulturell distinktiver Merkmale, also mittels des Verweises auf spezifische Kultureme Individualisierung durch Differenz geschaffen und so eine maßgeschneiderte, individualisierte Appellwirkung erzielt wird.

Fazit: Diversity in Enkulturation und Translation

Die Vielfalt der Wahrnehmung und ihre Semiotik

»Die menschlichen Denkkategorien sind niemals in einer bestimmten Form festgelegt. Sie entstehen, vergehen und entstehen ständig neu [...]«, so zitiert Lann Hornscheidt (87) den französischen Soziologen Émile Durkheim. Dementsprechend werden auch die Konzepte von Vielfalt und Differenz je nach Skopos und Interaktionsbereich unterschiedlich eingesetzt und erfüllen unterschiedliche bzw. auch *unterscheidende* Funktionen. Die Schaffung von gemeinsamer Wirklichkeit heißt, gemeinsam Unterschiede zu erproben, Differenzen wahrzunehmen und im Sprach- und Kulturkontext einzusortieren. Kultur-Sensitivität und Sensitivität für Differenz und Vielfalt ist die Voraussetzung für die Überwindung von Sprach- und Kulturbarrieren. Das gilt für *erprobte* gleichermaßen wie für noch neue, weniger erprobte Unterschiede. Wenn nun Achim Hollenberg, ehemaliger Geschäftsführer der Kreativagentur Havas Life, von »intelligentem Übersetzen« (Havas Life) im Sinne einer sprachlich und semiotisch auf differente Zielgruppen zugeschnittenen Vertextung und Semiotisierung spricht, so gehören dazu auch ganz zentral die Topoi von Vielfalt und Differenz, mit denen Kreativagenturen ja auch in Sozialkampagnen und Produktwerbungen für Pharmaka oft arbeiten, ohne dass wir uns das als Konsument*innen und Adressat*innen bewusst machen. Für die Translation sind aber gerade diese Aspekte hochrelevant. Translator*innen ziehen einen guten Teil ihrer Daseinsberechtigung aus dem Faktum der Diversität und Differenz. Sie kommen dann zum Einsatz, wenn sprachliche und kulturelle Unterschiede so groß sind, dass es einer professionellen Sprach- und Kulturvermittlung bedarf, um Menschen an einen Tisch zu bringen, Kommunikation über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg möglich zu machen und insofern der Vielfalt eine Stimme zu geben und Gehör zu verschaffen. Sprach- und Kulturgrenzen, ob alltags- oder fachkulturell gesehen, sind also einige der historisch wohl ältesten und akzeptiertesten *erprobten* Unterschiede, wenn es um Kommunikation geht. Im Fachbereich allerdings geht es meist in erster Linie um Vielfalt im Sinne von Produktvielfalt, bunter Vielfalt an zielgruppenorientierten Tools, Produkten oder Handlungsräumen, Spezialisierungen und Techniken. Dies haben wir schon anhand der Diabetes-Produktplatzierung von Accu-Chek (s.o.) gesehen, die von der Vielfalt von Patient*innenseite ausgeht und dies auch semiotisiert. Will man differente Zielgruppen in ihrer kulturell determinierten Alltagsumgebung erreichen und Appelle effizient platzieren, reicht Mehrsprachigkeit alleine nicht mehr aus und migrations- wie auch translationsspezifische Kompetenzen mutieren zu Kernkompetenzen der (Krisen)Kommunikation. Dazu gehört auch die Semiotik und wohlweislich auch die Semiotik der Differenz, was wiederum eine umfassende Kenntnis von Enkodierungs- und Rezeptionsdynamiken voraussetzt. Eine situations-, handlungs- und vor allem interaktant*innensensitive (Risiko)Kommu-

nikation als sprach- und kulturdeterminiertes soziales Handeln ist damit eine der tragenden Säulen der Krisenkommunikation – gleich, ob über Sprache, Semiotik, Zeichensysteme, Mediatisierungsstrategien oder interaktive Social-Media-Kanäle gespielt.

Die translationsrelevante Auseinandersetzung mit kulturspezifischen oder aber auch in Form von Universalien kulturübergreifend funktionierenden Merkmalen von Differenz, oder eben *erprobten Unterschieden*, funktioniert nur mit Blick auf die Vielfalt von Denkweisen, kulturellen Orientierungsmustern und sozial geprägten Markierungen von Identität und als ›anders‹, also different, wahrgenommenen Aspekten des täglichen wie auch des fachkulturellen Lebens. Dem tragen die diversen, auf Vielfältigkeit und vielfältige differente Anknüpfungspunkte ausgerichteten Sozialkampagnen der Public Health, aber auch der Pharma- und Krisenkommunikation meist in hohem Maße Rechnung. Die erforderlichen, zu Kernkompetenzen der Krisenkommunikation mutierten migrations- wie auch translationsspezifischen Kompetenzen haben in diesem Aktionsradius hohen sozialen, ethischen und mit Blick auf Sprach- und Kulturtransfer (inter- und trans)kulturellen Ansprüchen gerecht zu werden. *Übersetzung* im Sinne eines dynamischen sprach-, kultur- und fächer- wie auch gesellschaftsübergreifenden sozialen Handelns wird damit polysem und impliziert neben wissenschaftlich und soziologisch relevanten auch intermediale, transkulturelle und transgenerische Aspekte. Im Mittelpunkt jeglichen translatorischen Handelns steht jedoch immer der Mensch als Individuum mit allen seinen Wahrnehmungen von *erprobten Unterschieden*, Differenz und Individualität. Translator*innen sind in diesem Kontext das Bindeglied zur Generierung einer gemeinsamen, vielfältig gestalteten und vor allem vielfältig gelebten Wirklichkeit über wie auch immer ausgebildete Differenz hinweg.

Bibliografie

- Barthes, Roland. »Rhetoric of the image.« *The visual cultural reader*. Hg. von Nicholas Mirzoff, 2. Aufl., Routledge, 2002, 135–138.
- Bierkreiszeichen. »Åftang«, https://www.bierkreiszeichen.at/content/bereich/zillertaler/zillertal_bier_fahrzeuge.html (20.03.2026).
- Billa/Adeg. »Dei reschaschta Tirola«. Bezirksblätter Tirol vom 13./14.10.2021, 59.
- Care.at. »Handle with care«, medianet.at, <https://medianet.at/markets/werbeagenturen/campaign/handle-with-care-2236.html> (20.03.2026).
- Coin des Animateurs. »14 affiches sur les gestes barrières pour les écoles et les ACM«, <https://www.coin-des-animateurs.com/> (20.03.2026).
- Cyperfection/Roche Diagnostics. »Accu-Chek MyDesign – Bunte individuelle Vielfalt«, *Comprix Cases* 2015, Gold Award, <https://comprix.com/cases/> (29.03.2026).

- Danish Road Safety Council. »Helmet has always been a good idea.«, Clio Health, <https://clios.com/health/winner/social-media-health-wellness/danish-road-safety-council/helmet-has-always-been-a-good-idea-109179> (20.03.2026).
- Diabsite.de. »BVMed-Kampagne betont Bedeutung von Hilfsmittel- und Homecare-Versorgungen«, Diabsite. Das unabhängige Diabetes-Portal, <https://www.diabsite.de/aktuelles/nachrichten/2015/150429c.html> (20.03.2026).
- Doelker, Christian. »Visuelle Kompetenz. Grundzüge der Bildsemantik.« *Visuelle Kompetenz. Beiträge des interfakultären Forums Innsbruck*. Hg. von Theo Hug und Andreas Kriwak, Innsbruck University Press, 2011, 9–27.
- Efing, Christian. »Werbekommunikation varietätenlinguistisch«. *Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge*. Hg. von Nina Janich, Narr Francke Attempto, 2012, 161–178.
- Fairplay. »Messebau Zillertal Bier«, <https://www.fairplay.gmbh/projekte/zillertal-bier/> (20.03.2026).
- Feyrer, Cornelia. »Medien in der Medizin: Visual Storytelling in der Pharmawerbung.« *Fremde und eigene Sprachen. Linguistische Perspektiven/Foreign and Own Languages. Linguistic Perspectives. Akten des 51. Linguistischen Kolloquiums in Vilnius 2016/Selected Papers of the 51st Linguistics Colloquium in Vilnius 2016* (= Linguistik International 40). Hg. von Virginija Masiulionytė und Skaistė Volungevičienė, Peter Lang, 2018, 247–263.
- Feyrer, Cornelia. »Wenn Bilder aus der Seele sprechen. Kunst und Comic in der Pharmawerbung.« *Comparatio delectat III. Akten der VIII. Internationalen Arbeitstagung zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*, Innsbruck, 29.8.–1.9.2016. (= InnTrans. Innsbrucker Beiträge zu Sprache, Kultur und Translation. Band 11, Teil 2). Hg. von Eva Lavric, Christine Konecny et al., Peter Lang, 2019, 639–661.
- Fuchs, Martin. »Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen.« *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Hg. von Gertraud Krell, Barbara Riedmüller et al., Campus, 2007, 17–34.
- #glaubandich. 200 Jahre Sparkasse. »Eine Reise durch die Zeit«, Tiroler Sparkasse, https://www.sparkasse.at/tirolersparkasse/wir-ueber-uns/200-jahre?wacmpgn=soc.0009TyFPBrand-20190129-20191231-ToKM_MarieSchwarz.social_genetic.VariouAdFormats.various.std#1819 (20.03.2026).
- Havas Life. »Die Kraft der Bildsprache.« *Pharma* 11:13, 2013, 30. www.havaslife.de/assets/files/presseclippings/Pharma%20relations_11_2013.pdf (04.04.2016).
- Heimatwerbung Tirol. »Feinste Tiroler Bierkultur seit 1500«, <https://www.heimatwerbung-tirol.at/zillertal-bier> (20.03.2024).
- Herbst, Dieter Georg. *Bilder, die ins Herz treffen*. Viola Falkenberg, 2012.
- Hildebrand, Eilo. »Die zeitliche Ordnung biologischer Prozesse und unsere subjektive Zeitempfindung«. *Gemessene Zeit – Gefühlte Zeit. Tendenzen der Beschleunigung*,

- Verlangsamung und subjektiven Zeitempfindens*. Hg. von Hartmut Heller, LIT, 2006, 79–98.
- Holz-Mänttari, Justa. *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Suomalainen Tiedeakatemia, 1984.
- Hornscheidt, Lann. »Sprachliche Kategorisierung als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. Aspekte sprachlicher Normalisierung und Privilegierung.« *Gender als interdependente Kategorie*. Hg. von Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze et al., 2. Aufl., Barbara Budrich, 2012, 65–105.
- Kroeber-Riel, Werner, und Franz-Rudolf Esch. *Strategie und Technik der Werbung. Verhaltens- und neurowissenschaftliche Erkenntnisse*. 8., überarb. Aufl., Kohlhammer, 2015.
- Kuckenberger, Verena. »Ich bin der Elefant. Diversität und Hochschulen/ Gesundheitsinstitutionen am Beispiel der Medizinischen Universität Graz.« *Angewandte Vielfalt – Diversität in der Praxis*. Hg. vom Amt der Steiermärkischen Landesregierung, NWV, 2015, 81–89.
- Land Tirol. »Coronafakten«. tirol.gv, <https://www.tirol.gv.at/gesundheitsvorsorge/infekt/coronavirus/coronafakten/> (20.03.2024).
- Lehn, Isabelle. *Rhetorik der Werbung*. UVK, 2011.
- Losowsky, Andrew. »Introduction«. *Visual storytelling: Inspiring a new visual language*. Hg. von Robert Klanten, Sven Ehmann und Franz Schulze, gestalten, 2011, 4–7.
- Marketeando. »#En España, volver antes de las 3 no es salir. Es ir a cenar«, <https://marketeando.wordpress.com/2016/03/04/en-espana-volver-antes-de-las-3-no-es-salir-es-ir-a-cenar/> (20.03.2026).
- Müller, Marion. »Die Normativität der Vielfalt: *Cultural diversity* und die Institutionalisierung der globalen Personenkategorien *race*, *gender* und *disability*.« *Ethnographie und Diversität*. Hg. von Halyna Leontiy und Milas Schulz, Springer, 2020, 23–54.
- Nagl, Alexandra. »Vorwort.« *Angewandte Vielfalt – Diversität in der Praxis*. Hg. vom Amt der Steiermärkischen Landesregierung. NWV, 2015, 5–8.
- Nikolić, Nataša. »Almdudler. Limited Edition mit homosexuellen Trachtenpärchen.« Cash. Das Handelsmagazin, <https://www.cash.at/produkte/food/limited-edition-mit-homosexuellen-trachtenpaerchen-18485> (29.05.2026).
- Notino. »Uncover your look.« notino, <https://www.notino.at/elc-wumu-dating/> (20.05.2026).
- Novartis Pharma Österreich/CAKE Kommunikation. »Brustkrebs Awareness. Die Venus von Wien«, <https://comprix.com/cases/> (29.05.2024).
- Pfaff Harley-Davidson. »Tough Turban.« Clio Health, <https://clios.com/health/winner/innovation-health-wellness/pfaff-harley-davidson/tough-turban-118831> (20.04.2024).
- Sante.fr. »grippe et Covid-19«, paca.ars, <https://www.paca.ars.sante.fr/media/86342/download?inline> (20.05.2023).

- Scherke, Katharina. »Diversität und Stereotype. Einige soziologische Überlegungen zur mitunter schwierigen Umsetzung von Diversität im Rahmen der Praxis.« *Angewandte Vielfalt – Diversität in der Praxis*. Hg. vom Amt der Steiermärkischen Landesregierung. NWV, 2015, 175–185.
- Schmittgall/Merck Serono. »Lodotra®«, Comprix, RX Fachanzeige neu 2010, <http://comprix.com/award-gewinner-finalisten.php#year=2012-type=f-category=102-panel=1> (14.04.2018).
- Snell-Hornby, Mary. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Benjamins, 1994, <https://doi.org/10.1075/z.38>.
- Stöckl, Hartmut. »Textsortenentwicklung und Textverstehen als Metamorphosen – Am Beispiel der Werbung.« *Mediale Transkodierungen. Metamorphosen zwischen Sprache, Bild und Ton*. Hg. von dems., Winter, 2010, 145–172.
- Straub, Jürgen, und Viktoria Niebel. *Kulturen verstehen, kompetent handeln. Eine Einführung in das interdisziplinäre Feld der Interkulturalität*. Psychosozial-Verlag, 2021.
- Sudler & Hennessey/Otsuka Novel Products. »MDR-TBC changes with you.« *Comprix Cases 2015/2016, RX Internationale Kampagne*, <https://comprix.com/cases> (29.05.2024).
- tirol.at. »Gauder Fest Zillertal.« <https://www.tirol.at/reisefuehrer/veranstaltungen/events/e-gauderfest-zillertal> (20.03.2026).
- Unicef. »Ich sehe was, was du nicht siehst!«, [unicef.de](https://www.unicef.de), <https://www.unicef.de/info/rmieren/aktuelles/presse/-/start-ich-sehe-was/277306> (20.03.2024).
- Zillertal Bier. »Treff ma uns am Gauder.« *Bezirksblätter Tirol* 19./20.04.2023, 5.
- zimmermann-streiter. »Traditionsbrauerei neu gedacht«, <https://www.zimmermann-streiter.com/corporate-design-zillertal-bier/> (20.03.2026).

Diversität aus der Perspektive einer evidenzbasierten Teilhabekommunikation

Theoretische Zugänge und empirische Herausforderungen

Matthias R. Hastall, Michéle Möhring, Alexander Röhm, Michelle Grengel, Jan A. Finzi,
Marie-Christin Lueg, Cosima Nellen

Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht sind die Entstehung, Verstärkung, Aufrechterhaltung und der Abbau von Stigmatisierung, gesellschaftlicher Ungleichheit sowie die Förderung von Inklusion und sozialer Teilhabe theoretische und praktische Handlungsfelder der *Teilhabekommunikation*. Hierbei handelt es sich einerseits um ein noch junges Forschungsfeld, das bislang institutionell kaum verankert ist¹, und andererseits um einen gleichermaßen sozial relevanten wie sensiblen Anwendungsbereich: Verschiedene Formen der Kommunikation sind zur Förderung der Inklusion und sozialen Teilhabe vulnerabler Personengruppen (z.B. Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und/oder in sozialer Benachteiligung), für den Abbau von Stigmatisierung und die Akzeptanz von Diversität essentiell (z.B. Möhring; Röhm 2023), in der Praxis aber herausfordernd. Da *unerwünschte Effekte* bei kommunikativen Versuchen des Abbaus von Vorurteilen und Stigmatisierungen keine Seltenheit sind, sollten entsprechende Aktivitäten evidenzbasiert erfolgen, also auf Basis des besten aktuell verfügbaren wissenschaftlichen Forschungsstandes konzipiert und durchgeführt werden (vgl. Smith et al.; Hastall in Druck). In diesem Beitrag stellen wir theoretische und methodische Zugänge sowie ausgewählte Ergebnisse unseres Forschungsprogramms zur evidenzbasierten Teilhabe- und Anti-Stigma-Kommunikation vor und beleuchten hierbei Facetten der Diversität aus einer kommunikations- und rehabilitationswissenschaftlichen Perspektive.

1 Zu den wenigen Ausnahmen zählt der Fachbereich CHIP (Communication for Health, Inclusion and Participation) an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund, dem alle Autor*innen dieses Beitrags angehören oder bis vor kurzem angehörten.

Theoretischer Hintergrund

Ein Stigma ist ein kulturell mehrheitlich negativ bewertetes Attribut (auch: Label oder Etikett, z.B. »geistig behindert«), das eine Person zunächst als andersartig markiert (z.B. Major und O'Brien). Die Andersartigkeit einer Person oder Personengruppe wird von der stigmatisierenden Person als für die soziale Interaktion herausfordernd, anders und problematisch wahrgenommen, worauf mit einer Abwertung des Gegenübers reagiert wird (vgl. Jones et al.). Davon ausgehend nehmen Link und Phelan mit ihrer *Labeling-Theorie* eine soziologische Perspektive auf den Stigmatisierungsprozess ein. Sie schlagen die Erforschung struktureller Ursachen und Konsequenzen sozial bedingter Ausgrenzung aus dem gesellschaftlichen und ökonomischen Leben vor. Sie nehmen nicht nur die stigmatisierten Personen und Personengruppen in den Blick, sondern auch die stigmatisierenden Personen. Der Theorie zufolge sind die kulturabhängige Wahrnehmung und Kennzeichnung menschlicher Unterschiede (auch: Diversität) sowie gesellschaftliche Machtunterschiede Voraussetzungen für *Stereotypisierung* (d.h. die Verbindung von zugeschriebenen Differenzen und negativen Attributen), *Separierung* zwischen »uns« und »ihnen« (bzw. der Eigen- und Fremdgruppe) und letztlich *Diskriminierung*, also Benachteiligung in allen Lebensbereichen, die einen Verlust des gleichwertigen sozialen Status zur Folge hat.

In der aktuellen Stigma-Forschung werden vier verschiedene Formen von Stigmatisierung unterschieden: *Öffentliche Stigmatisierung* bezieht sich auf gesellschaftlich gehaltene Stereotype und Vorurteile, *strukturelle Stigmatisierung* geschieht durch gesellschaftlich relevante Institutionen, *Selbststigmatisierung* bezeichnet eine Internalisierung stigmatisierender Reaktionen durch Betroffene und *Stigmatisierung durch Verbindung* beschreibt die Übertragung von Stigmatisierung auf Angehörige stigmatisierter Personen und andere Kontaktpersonen (z.B. Pryor und Reeder; Röhm et al. 2019). Darüber hinaus wurden sowohl auf der Ebene der stigmatisierten wie der stigmatisierenden Person(en)gruppe zahlreiche Diversitätsmerkmale (z.B. das Geschlecht, die Herkunft, die soziale und kulturelle Ideologien) identifiziert, die Stigmatisierung begünstigen oder hemmen können. Auch die Konsequenzen von Stigmatisierung auf individueller (z.B. ein erhöhtes Stresserleben von Betroffenen), institutioneller (z.B. erhöhte Kosten im Gesundheitswesen) und gesamtgesellschaftlicher Ebene (z.B. Aufrechterhaltung von Hierarchien, Struktur, Ordnung; Durchsetzung von Normen) sind mittlerweile gut untersucht (vgl. Möhring).

Vergleichsweise weniger erforscht sind kommunikative Strategien zum Abbau von Stigmatisierung. Wir wissen, dass Medien aufgrund ihrer Reichweite sowie formalen und inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten ein großes Potenzial zur Entstigmatisierung aufweisen (vgl. Röhm 2017). Der Erfolg einer medialen Teilhabekommunikation hängt jedoch maßgeblich von verschiedenen Merkmalen der zu vermittelnden Botschaft (z.B. Inhalt, Emotionalität, formale Gestaltung), der

Botschaftsempfänger*innen (z.B. Vorwissen, Bedürfnisse, Persönlichkeit, Werte), der Rezeptionssituation (z.B. Ungestörtheit, Anwesenheit anderer Personen), des Medienkanals (z.B. Broschüre, persönliches Gespräch, Werbespot) und der Botschaftssender*innen (z.B. Glaubwürdigkeit, unterstellte Motive, Status) ab (vgl. Rossmann und Hastall). Die Effektivität einer strategischen Teilhabe- und Anti-Stigma-Kommunikation in Medien wird zusätzlich dadurch erschwert, dass Menschen generell ein sehr selektives Verhalten in Bezug auf die Suche, Aufnahme und Verarbeitung von Informationen zeigen (vgl. Knobloch-Westerwick), welches durch stigmatisierende Einstellungen beeinflusst ist und diese weiter verstärken kann (z.B. Röhm et al. 2019). Menschen haben zudem ein starkes Bedürfnis nach einem hohen Selbstwert, nach Autonomie und Konsistenz, weswegen sie die Tendenz aufweisen, solche Informationen zu verdrängen oder abzuwehren, die als Bedrohung des emotionalen Wohlbefindens und des eigenen Selbstwerts angesehen werden (Hastall 2012). Eine nicht-evidenzbasierte Teilhabekommunikation, die solche Tendenzen nicht berücksichtigt, läuft daher Gefahr, die Abwehr unerwünschter Informationen zu begünstigen oder sogar gegenteilige Effekte als die eigentlich intendierten zu erzielen (d.h. Verdrängung, Vermeidung, Aggression, negativer Affekt, Bumerangeffekte; vgl. ebd. sowie Röhm et al. 2019). Menschliches (Medien-)Verhalten ist zudem stark durch unbewusste Faktoren (z.B. angeborene Impulse, soziale und kulturelle Einflüsse) gelenkt (vgl. z. B. Hastall 2023). Es besteht oft eine große Lücke zwischen Wissen, Einstellungen und Verhalten, was impliziert, dass Selbstaussagen über (Medien-/Kommunikations-)Verhalten zweifelhaft sein können. Aspekte der sozialen Erwünschtheit, der kognitiven Zugänglichkeit einer Botschaft, des Bedrohungspotenzials sowie Erinnerungseffekte sind daher im Kontext einer evidenzbasierten Teilhabekommunikation besonders zu berücksichtigen (vgl. Hastall 2011).

Eine weitere Herausforderung – insbesondere vor dem Hintergrund der Diversität der Zielgruppen einer evidenzbasierten Teilhabekommunikation – liegt in der *Intersektionalität*, also der gegenseitigen Beeinflussung verschiedener Diversitätsmerkmale (z.B. Ethnie und Geschlecht oder Behinderung und Geschlecht) gemäß Crenshaws *Intersektionalitätshypothese*. Je nach Kontext kann mit einer zunehmenden Anzahl sogenannter *stigmatisierter Identitäten* (Oxle und Corrigan) auch ihr Zusammenwirken komplexer, vielseitiger und vielschichtiger werden. Mit der Diversität auf Ebene der Zielgruppen evidenzbasierter Teilhabekommunikation nehmen auch die Wechselwirkungen mit den Diversitätsmerkmalen der Botschaftsempfänger*innen zu. Basierend auf der *Theorie des sozialen Vergleichs* von Festinger und der *Theorie der sozialen Identität* von Tajfel und Turner kann angenommen werden, dass stigmatisierende Reaktionen eine Folge von Vergleichsprozessen mit Angehörigen einer bestimmten Außengruppe sind, die ein unerwünschtes Merkmal (z.B. eine Behinderung) aufweisen. Aufgrund einer hohen Ähnlichkeit zur eigenen Gruppe (z.B. aufgrund des gleichen biologischen Geschlechts) stellen sie jedoch eine Bedro-

hung für die eigene Identität dar, worauf mit einer Abwertung der Außengruppe zur Stärkung des eigenen Selbstwerts (*abwärtsgerichteter Vergleich*) reagiert werden kann (vgl. Locke). Die Befunde zu sozialen Vergleichsprozessen im Kontext der Stigmatisierung marginalisierter Personen(-gruppen) sind bislang jedoch uneindeutig und komplex (z.B. Röhm et al. 2022; Thibodeau und Peterson; Möhring).

Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund verfolgen wir mit unserem Forschungsprogramm zur evidenzbasierten Teilhabekommunikation das Ziel, ein besseres Verständnis zu erlangen über

1. die vielfältigen und nicht selten gegenläufigen intendierten wie nicht-intendierten Effekte medialer Darstellungen auf verschiedene Dimensionen von Stigmatisierung (z.B. Wissenserwerb, Empathie, positiver und negativer Affekt, individuelle Einstellungen, Verhaltenstendenzen),
2. wirkungsrelevante formale und inhaltliche Aspekte der Medieninhalte,
3. wirkungsrelevante Eigenschaften und Rezeptionsprozesse auf Seiten der Botschaftsempfänger*innen (z.B. Rolle von Geschlecht, Empathie, Leistungsmotivation oder moralischen Werten) sowie
4. das (intersektionale) Zusammenwirken dieser Einflussfaktoren.

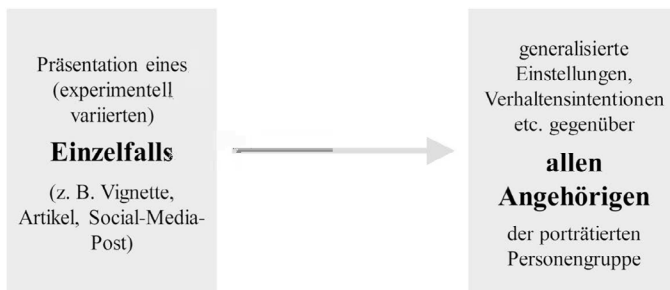
Letztlich sollen auf Basis der im Folgenden exemplarisch vorgestellten Überlegungen und Erkenntnisse systematisch evidenzbasierte zielgruppenspezifische Anti-Stigma-Strategien entwickelt und evaluiert werden.

»Fallbeispiel-Studien«: Theoretischer und methodischer Zugang

Grundsätzlich liegt unserem methodischen Zugang im Forschungsprogramm die *Exemplification Theory* von Zillmann und Brosius (2000) zugrunde. Der Einsatz von Fallbeispielen (d.h. Porträts von Einzelfällen oder Einzelfalldarstellungen) ist bei Journalist*innen, Medienschaffenden und anderen Kommunikator*innen ein beliebtes Stilmittel, da mit dieser Personalisierungsstrategie abstrakte Sachverhalte anschaulich dargestellt und Emotionen evoziert werden können (z.B. Krämer und Peter). Die Theorie geht davon aus, dass die dargestellten Einzelfälle als vermeintliche Vertreter*innen einer Personengruppe oder Gruppe von Ereignissen wahrgenommen werden. Rezipierende haben der Theorie zufolge die Tendenz, ihre Einschätzungen eher auf diese konkreten emotionalen Fallbeispiele als auf ebenfalls verfügbare repräsentative statistische Evidenz zu basieren. Fallbeispiele erfreuen sich in der Stigma-Forschung großer Beliebtheit (z.B. Wang), da durch sie z.B. ein indirekter (medial vermittelter) *Kontakt* zu marginalisierten Personen hergestellt werden kann (vgl. *Kontakthypothese*; Allport; Park). Unter bestimmten Voraussetzungen können Fallbeispiele dementsprechend Einstellungen und

Verhaltensintentionen gegenüber Individuen, Gruppen und sozialen Ereignissen beeinflussen (z.B. Mulder et al.; Peter; Ramasubramanian). Bislang sind die Erkenntnisse im Bereich des sogenannten *Fallbeispieleffekts* noch uneinheitlich (vgl. Zerback und Peter) und bedürfen einer kritischen Auseinandersetzung (vgl. Krämer und Peter). Unklar ist insbesondere, welche Merkmale einer potentiell stigmatisierten Person oder Personengruppe auf welche Art und Weise dargestellt werden müssen, um nicht-intendierte Effekte (z.B. eine verstärkte Stigmatisierung) zu vermeiden (vgl. Möhring et al.; Hastall et al. 2016).

In unseren Studien zur Überprüfung der Wirkweise von Fallbeispielen im Kontext der Anti-Stigma-Kommunikation gehen wir der in *Abbildung 1* skizzierten Grundannahme nach:



*Abbildung 1: Autor*innengruppe: Forschungsinteresse entsprechend der Exemplification Theory (nach Zillmann und Brosius) (2023), eigene Darstellung, lizenzfrei.*

Überwiegend bedienen wir uns hierzu experimenteller *Between-Subject*-Forschungsdesigns, in denen Teilnehmende randomisiert einer experimentellen Bedingung zugeordnet werden. Die experimentellen Bedingungen ergeben sich entlang der experimentell variierten Fallbeispiele, die je nach Forschungsinteresse in Form von Vignetten, Social-Media-Posts, Zeitungsartikeln etc. präsentiert werden. Eingebettet sind die Fallbeispiele in (Online-)Fragebögen, die sich aus selbstkonzipierten sowie standardisierten Messinstrumenten (z.B. zur Erfassung der sozialen Distanz gegenüber bestimmten Personengruppen) zusammensetzen. Mit Hilfe von Experimenten ist die Analyse von Kausalbeziehungen (z.B. Darstellung A verringert die soziale Distanz gegenüber Personengruppe X im Vergleich zu Darstellung B) möglich (vgl. Brosius et al.). Darüber hinaus können mit Hilfe experimentell angelegter Studien komplexe intersektionale Wechselwirkungen zwischen

Diversitätsmerkmalen (z.B. Geschlecht und Art der Behinderung) identifiziert werden. Abbildung 2 zeigt einen exemplarischen experimentellen Stimulus.



Fallbeispiel-Manipulationen

Geschlecht
(weiblich vs.
männlich)

Art der
Behinderung
(Lern-
behinderung vs.
Querschnitts-
lähmung)

Sozio-
ökonomischer
Status
(reiche vs. arme
Eltern)

Sexuelle
Orientierung
(homosexuell vs.
hetero-sexuell)

Abbildung 2: Matthias R. Hastall: Exemplarischer experimenteller Stimulus mit farblicher Hervorhebung der experimentellen Manipulation der untersuchten Diversitätsmerkmale (hier: männliches Fallbeispiel mit Querschnittslähmung, reichen Eltern; sexuelle Orientierung: homosexuell) (2023), Fotomotiv (bearbeitet): Dieter Menne/TU Dortmund, lizenzfrei.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über mehrere im Rahmen des Forschungsprogramms zur evidenzbasierten Teilhabe- bzw. Anti-Stigma-Kommunikation durchgeführte experimentelle Studien.

Tabelle 1. Übersicht ausgewählter experimenteller Studien des Forschungsprogramms zur evidenzbasierten Teilhabekommunikation.

Studie 1	Studie 2	Studie 3	Studie 4	Studie 5	Studie 6	Studie 7
Hastall et al. (2014)	Hastall et al. (2023)	Hastall, Finzi und Rittfeld (2016)	Röhm (2017)	Röhm, Schörning und Hastall (2018)	Röhm et al. (2022)	Mohring (2021)
Online-Fragebogen	Papierfragebogen	Papierfragebogen	Online-Fragebogen	Online-Fragebogen	Online-Fragebogen	Papierfragebogen
Zeitungsauftrag (2x2x2x2-Design)	Zeitungsauftrag (2x2x2x2-Design)	Zeitungsauftrag (2x2x2x2-Design)	Zeitungsauftrag (2x9x3-Design)	Fallvignette (2x3x2x2x2-Design)	Fallvignette (2x3x2x2x2-Design)	Bewerbervignette (2x3x2x2x2-Design)
1. Geschlecht* (männl. vs. weibl.)	1. Geschlecht* (männl. vs. weibl.)	1. Geschlecht* (männl. vs. weibl.)	1. Geschlecht* (männl. vs. weibl.)	1. Geschlecht* (männl. vs. weibl.)	1. Geschlecht* (männl. vs. weibl.)	1. Geschlecht* (männl. vs. weibl.)
2. Soziale Gruppe* (Student vs. ältere Person)	2. Art der Behinderung* (Lernbehinderung vs. Querschnittslähmung)	2. Art der Behinderung* (Lernbehinderung vs. Querschnittslähmung)	2. Art der Behinderung* (neun Arten: Depression, Lernbehinderung, Sehbehinderung, Sprachbehinderung, ...)	2. Art der Behinderung* (keine vs. körperliche vs. intellektuelle)	2. Art der Behinderung* (ADHS vs. Sprachentwicklungsstörung vs. geistige Behinderung)	2. Art der Behinderung* (Lernbehinderung vs. Querschnittslähmung vs. keine)
3. Negative Konsequenzen der Erkrankung (betont vs. nicht betont)	3. Sexuelle Orientierung* (homo- vs. hetero- sexuell)	3. Sexuelle Orientierung* (homo- vs. hetero- sexuell)	3. Recovery-Perspektive (positiv vs. neutral vs. negativ)	3. Verhaltensauffälligkeit* (ja vs. nein)	3. Ursache* (biologisch vs. psychosozial)	3. Qualifikation (hoch vs. niedrig)
4. Ursache der Erkrankung (Trauma vs. Erkrankung)	4. Sozialer Status* (reiches vs. armes Elternhaus)	4. Herkunft* (Ghana vs. Deutschland)	4. Herkunft* (Flüchtling vs. aus Deutschland)	4. Herkunft* (Flüchtling vs. aus Deutschland)	4. Unterstützungsbedarf (niedrig vs. hoch)	4. Unternehmensorientierung (beziehungs- vs. leistungsorientiert)
N = 1.318 Studierende (73,2% weiblich, Alter: M = 24,3, SD = 4,2)	N = 767 Studierende (52,8% weiblich, Alter: M = 21,3, SD = 2,9)	N = 866 Studierende (59,3% weiblich, Alter: M = 22,9, SD = 6,9)	N = 562 (62,3% weiblich, Alter: M = 30,6, SD = 11,3)	N = 416 Lehramtsstudierende (87,5% weiblich, Alter: M = 24,4, SD = 4,1)	N = 605 Lehramtsstudierende und -anwärter*innen (96,2% weiblich, Alter: M = 25,4, SD = 5,2)	N = 802 Studierende wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge (54,2% männlich, Alter: M = 20,8, SD = 4,3)

Anmerkung: *Manipulation von Diversitätsmerkmalen des dargestellten Fallbeispiels bzw. der in der Vignette beschriebenen Person

Tabelle 1: Autor*innengruppe: Übersicht ausgewählter experimenteller Studien des Forschungsprogramms zur evidenzbasierten Teilhabekommunikation (2023), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Weitere Forschungszugänge

Neben experimentellen Forschungsdesigns zur Überprüfung der Wirkmechanismen verschiedener Fallbeispieldarstellungen auf stigmarelevante Einstellungs- und Verhaltensintentionsmaße werden im Rahmen des Forschungsprogramms auch qualitative Forschungszugänge unter Einsatz von Fallbeispielen als Gesprächsstimuli umgesetzt. Hier liegt das primäre Ziel darin, ein vertieftes Verständnis der stigmarelevanten Assoziationen in Bezug auf verschiedene Diversitätsmerkmale in verschiedenen Kontexten (z.B. im Erwerbskontext; Möhring) zu generieren. In Einzelinterviews, Fokusgruppen oder Online-Umfragen mit offenen Antwortformaten werden tiefenpsychologische Gesprächstechniken (z.B. Projektion, Laddering) angewandt. Mithilfe qualitativer und quantitativer Inhaltsanalysen werden darüber hinaus beispielsweise Videos/Posts oder zugehörige Kommentare in sozialen Medien hinsichtlich stigmatisierender Tendenzen untersucht (z.B. Röhm 2022). Auch Dokumentenanalysen (z.B. Analysen von Hilfeplänen) wurden mit dem Ziel durchgeführt, ein tieferes Verständnis von Stigmatisierung zu erlangen (Finzi 2023).

Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden drei zentrale und relativ konsistente Befunde der experimentellen Studien im Rahmen der Forschung zu evidenzbasierter Teilhabe- und Anti-Stigma-Kommunikation vorgestellt, die sich insbesondere auf die Diversitätsmerkmale Geschlecht und Art der Behinderung beziehen.

1. Die Rolle des Geschlechts der Rezipierenden: Männer berichten stärkere stigmatisierende Einstellungen und Verhaltenstendenzen als Frauen

In fast allen bislang durchgeführten experimentellen Studien ergeben die Analysen Haupteffekte des Geschlechts auf verschiedene Stigma-Maße. Wie Abbildung 3 aus Studie 4 (Röhm 2017) exemplarisch zeigt, berichten Männer nach der Rezeption eines Fallbeispiels im Vergleich zu Frauen signifikant mehr Kontaktunsicherheit sowie soziale Distanz gegenüber einer stigmatisierten Personengruppe und schreiben letzterer signifikant mehr Funktionseinschränkungen zu. Auf der anderen Seite nehmen Frauen eine signifikant benevolentere Haltung ein und zeigen positivere Handlungsintentionen als Männer.

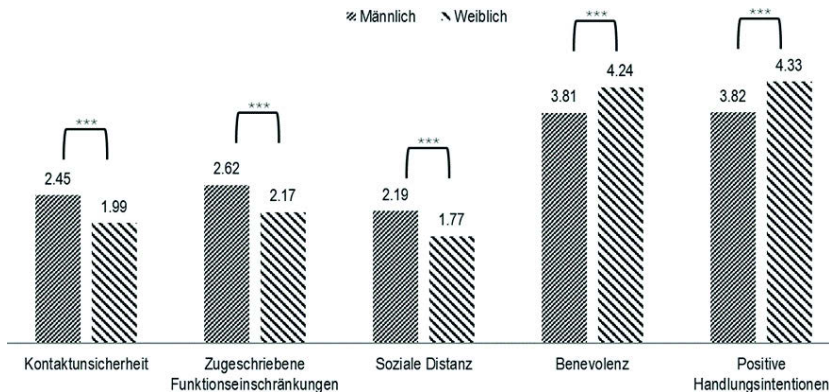


Abbildung 3: Alexander Röhm: Geschätzte Mittelwerte des Haupteffekts des Geschlechts der Rezipierenden eines Fallbeispiels auf stigmatisierende Einstellungen (Kontaktunsicherheit, zugeschriebene Funktionseinschränkungen, soziale Distanz) sowie positive Einstellungen (Benevolenz) und Handlungsintentionen (Sidak-korrigierte Post-hoc-Vergleiche; *** $p < .001$; vgl. Studie 4 [Röhm 2017]) (2017), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Der Befund zur Rolle des Geschlechts der Rezipierenden eines Fallbeispiels ist konsistent, auch wenn sich teilweise Wechselwirkungen mit Fallbeispielmerkmalen zeigen (z.B. ist der Geschlechterunterschied in Abhängigkeit bestimmter Fallbeispielmerkmale mal stärker oder weniger stark ausgeprägt). Angesichts der Verwendung von Selbstaussagen bleibt jedoch unklar, in welchem Ausmaß dieser Befund durch soziale Erwünschtheit beeinflusst ist.

2. Die Rolle der Art der Behinderung eines Fallbeispiels:

Die erhaltenen Befunde sind oft spezifisch für bestimmte Behinderungen

In den meisten Studien zeigt sich neben dem Haupteffekt des Geschlechts der Rezipierenden auch ein Haupteffekt der Art der Behinderung eines Fallbeispiels auf stigmarelevante Maße. Exemplarisch ist dies in Abbildung 4 für die soziale Distanz gegenüber potentiell stigmatisierten Individuen und Gruppen dargestellt (ebenfalls Studie 4; Röhm 2017). Nach der Präsentation eines Fallbeispiels mit psychischen Beeinträchtigungen (hier: Schizophrenie und Depression) berichteten die Teilnehmenden signifikant mehr soziale Distanz als nach der Präsentation eines Fallbeispiels mit körperlichen (hier: Querschnittslähmung und Kleinwuchs) oder Sinnesbeeinträchtigungen (hier: Hörbehinderung). Dieser Effekt ist auch in der wissenschaftlichen Literatur gut dokumentiert (z.B. Rüsch et al.).

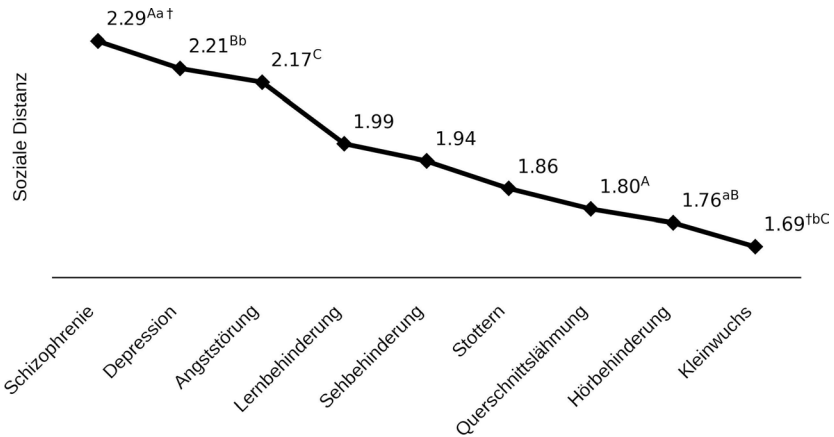


Abbildung 4: Alexander Röhm: Geschätzte Mittelwerte des Haupteffekts der Art der Behinderung auf soziale Distanz, $F(8, 499) = 4.925$, $p < .001$, $\eta^2 = .009$. Mittelwerte mit dem gleichen Großbuchstaben unterscheiden sich signifikant mit $p < .05$, Mittelwerte mit dem gleichen Kleinbuchstaben unterscheiden sich signifikant mit $p < .01$, Mittelwerte mit dem gleichen Symbol unterscheiden sich signifikant mit $p < .001$ (Sidak-korrigierte Post-hoc-Vergleiche; vgl. Studie 4 [Röhm 2017]) (2017), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Da die untersuchten Fallbeispieleffekte oft spezifisch für eine Behinderung oder Beeinträchtigung ausfallen, ist die Generalisierbarkeit der Befunde hinsichtlich der destigmatisierenden Wirkung entsprechender Botschaften eingeschränkt. Beispielsweise kann ein Inhalt oder eine Darstellungsweise, die für eine Behinderungsart erfolgreich sein kann, im Hinblick auf eine andere Behinderung keine oder sogar negative Effekte erzielen. Auch könnten Botschaftsempfänger*innen z.B. in ihren stigmatisierenden Einstellungen gegenüber Personen mit psychischen Erkrankungen viel gefestigter sein als gegenüber Personen mit bestimmten Körperbehinderungen.

3. Es zeigen sich häufig komplexe Wechselwirkungen zwischen Merkmalen der Botschaftsempfänger*innen und der Fallbeispiele (des Mediums)

Nicht immer sind die Forschungsbefunde im Kontext der Teilhabe- und Anti-Stigma-Kommunikation eindeutig. Die Komplexität der realen Kommunikation sowie insbesondere das intersektionale Zusammenwirken bestimmter Merkmale spiegelt sich oft auch in den Befunden der experimentellen Studien in der Form von Interaktionen höherer Ordnung wider.

Ein Beispiel für eine komplexe Wechselwirkung aus Studie 2 (Hastall et al. 2023) zwischen verschiedenen Fallbeispielmerkmalen (hier: sexuelle Orientierung, Art der Behinderung, sozio-ökonomischer Status und Geschlecht) auf die zugeschriebene emotionale Unausgeglichenheit einer stigmatisierten Personengruppe zeigt Abbildung 5. Nach der Rezeption eines männlichen, heterosexuellen Fallbeispiels mit einer Körperbehinderung aus armem Elternhaus wird einer stigmatisierten Personengruppe signifikant weniger emotionale Unausgeglichenheit zugeschrieben als (a) im Vergleich zu einem männlichen, heterosexuellen Fallbeispiel mit einer Lernbehinderung aus armem Elternhaus, (b) im Vergleich zu einem männlichen, heterosexuellen Fallbeispiel mit einer Körperbehinderung aus reichem Elternhaus und ebenfalls (c) im Vergleich zu einem weiblichen, heterosexuellen Fallbeispiel mit einer Körperbehinderung aus armem Elternhaus.

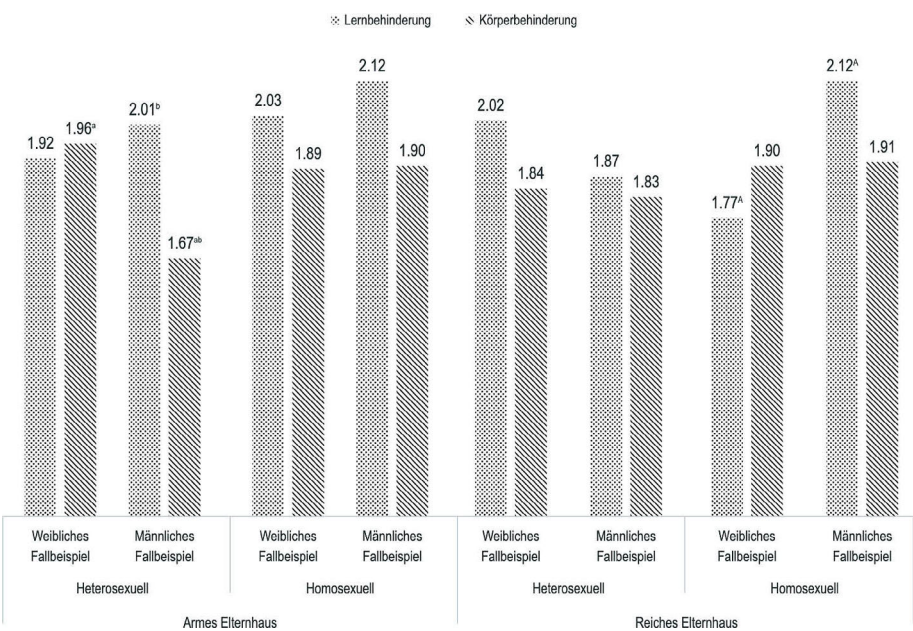


Abbildung 5: Matthias R. Hastall und Alexander Röhm: Geschätzte Mittelwerte der Fallbeispielmerkmale Sexuelle Orientierung × Art der × Sozio-ökonomischer Status × Geschlecht Vier-Wege-Interaktion auf soziale Distanz, $F(1, 713) = 4.328$, $p = .038$, $\eta^2 = .001$. Mittelwerte mit dem gleichen Großbuchstaben unterscheiden sich signifikant mit $p < .01$, Mittelwerte mit dem gleichen Kleinbuchstaben unterscheiden sich signifikant mit $p < .05$ (Sidak-korrigierte Post-hoc-Vergleiche; vgl. Studie 2 [Hastall et al. 2023]) (2023), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Diese und weitere Befunde zu komplexen Wechselwirkungen zwischen Fallbeispielmerkmalen und Merkmalen der Rezipierenden dieser Fallbeispiele, die auf die Annahmen der Intersektionalitätshypothese sowie sozialer Vergleichsprozesse zurückgeführt werden können, erschweren die statistische Analyse sowie die Interpretation und praktische Anwendung der Befunde.

Diskussion

Aus Perspektive einer evidenzbasierten Teilhabekommunikation mit dem Ziel des Abbaus von Stigmatisierung und der Förderung sozialer Teilhabe von marginalisierten Personengruppen spielt Diversität auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle und bringt hierbei vielfältige theoretische, methodische und statistische Herausforderungen mit sich.

Erstens bildet die Wahrnehmung von Diversität (im Sinne einer Abweichung von sozialen Normvorstellungen) eine der *Grundvoraussetzungen für die Entstehung von Stigmatisierung* im Sinne der Labeling-Theorie (Link und Phelan), die wiederum eine entscheidende Barriere für die soziale Teilhabe betroffener Individuen und Gruppen darstellt (z.B. Corrigan). Nicht außer Acht gelassen werden sollte die Funktionalität von Stigmatisierung, die evolutionär betrachtet die Aufrechterhaltung von Hierarchien, Strukturen und Systemen begünstigt, um gesellschaftliches Zusammenleben zu erleichtern (vgl. Kurzban und Leary). Daher liegen kritische Fragen nahe, etwa wie sozial erwünscht und funktional einerseits der Abbau von Stigmatisierung zur Ermöglichung von Teilhabe und Inklusion tatsächlich ist. Und unter welchen Umständen er gelingen kann, ohne eine gesellschaftliche Spaltung oder andere unerwünschte individuelle oder gesellschaftliche Effekte hervorzurufen. Untersuchungen zur Rolle von moralischen Werten von stigmatisierenden Personen zeigen, dass Personen, denen die moralischen Werte Autorität und Loyalität verbunden mit einer eher gesellschaftlichen Orientierung am Gemeinwohl wichtig sind, stärkere Stigmatisierungstendenzen aufweisen als Personen, die sich stärker am Wohl des Einzelnen orientieren und Werte wie Fürsorge und Fairness stark vertreten (vgl. Möhring). Diese Diversität auf der Werteebene sollte bei der Diskussion um die Bedeutung gleichberechtigter Teilhabe berücksichtigt werden. Aus rehabilitationswissenschaftlicher Sicht ist der Abbau von Stigmatisierung allein deswegen moralisch geboten, da Stigmatisierung mit Leid betroffener Individuen einhergeht (z.B. Goldberg). Inklusion und die Anerkennung von Diversität können als Chance in einer sich wandelnden Gesellschaft betrachtet werden (z.B. Becker-Stoll et al.), die für diese Sichtweise benötigte Offenheit ist jedoch nicht bei allen Menschen dispositionell gleich stark ausgeprägt. Gleichermäßen zeigen unsere Befunde, die sich gut mit anderen Forschungsergebnissen im Stigma-Kontext decken, dass beispielsweise das angegebene (biologische) Geschlecht eine zentrale Rolle für

die Wirkung von stigmasensiblen Kommunikationsstrategien spielt. Um einem gesellschaftlichen Ungleichgewicht entgegenzuwirken sowie Abwehr und Reaktanz zu vermeiden, bedarf es daher einer evidenzbasierten und stigmasensiblen Teilhabekommunikation, die auch die Funktionen und spezifischen Ausformungen der Stigmatisierung auf Ebene der stigmatisierenden Personen in den Blick nimmt.

Zweitens müssen die *Diversität der Zielgruppen* (im Sinne der stigmatisierten Personen) sowie *Botschaftsempfänger*innen* (im Sinne der stigmatisierenden Personen) einer evidenzbasierten Teilhabekommunikation und deren Wechselwirkungen in den Blick genommen werden, wie die in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellten Befunde verdeutlichen. Die komplexen Wechselwirkungen, die sich teilweise – jedoch nicht nur – durch die eingangs beschriebenen Annahmen des intersektionalen Zusammenwirkens von Diversitätsmerkmalen sowie sozialen Vergleichsprozessen erklären lassen, stellen eine große Herausforderung für die Ausgestaltung der Kommunikation dar, weisen aber gleichzeitig auf die Notwendigkeit einer sorgfältigen Zielgruppenanalyse hin. In diesem Bereich ist noch sehr viel Forschung nötig, um die geforderte (eindeutige) Evidenz für stigmasensible und teilhabeorientierte Kommunikationsstrategien zu gewinnen. Es stellen sich hier beispielsweise Fragen, welche Diversitätsmerkmale (neben den bereits untersuchten) unterschiedliche Kommunikationsergebnisse erzeugen sollten, welche Merkmale der Botschaftsempfänger*innen die Art, Richtung und Stärke des Kommunikationsergebnisses beeinflussen oder welche emotionalen Prozesse hierfür verantwortlich sind.

Drittens spielt die Diversität der einflussnehmenden Faktoren auf *Ebene der Kommunikationsmedien* eine entscheidende Rolle, die ebenfalls optimal auf die Botschaftsempfänger*innen abgestimmt sein sollten. Studien zeigen, dass zur Erreichung eines gewünschten Kommunikationsergebnisses sowohl die Medienkanäle, die Sender*innen einer Botschaft und die Rezeptionssituation eine wichtige Rolle spielen. Im Kontext der evidenzbasierten Teilhabekommunikation sollten insbesondere letztgenannte Faktoren verstärkt in den Blick genommen werden. Grundsätzlich plädieren wir auf der Basis unserer bisher gewonnenen Erkenntnisse für eine stärkere Sensibilität für kommunikationswissenschaftliche Erkenntnisse in sozialwissenschaftlichen Studien sowie für kommunikative Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. Framing, Priming, narrative Persuasion, soziale oder normative Appelle, Evidenzen, Suggestionen) und die Berücksichtigung möglicher negativer Effekte wie beispielsweise Abwehr und Stigmatisierung (z.B. Möhring et al.; vgl. Hastall 2014, 2018).

Eine letzte (Meta-)Ebene, auf der Diversität im Kontext der evidenzbasierten Teilhabekommunikation diskutiert werden kann, ist die des Forschungsprozesses und der Forschenden selbst. Im Zuge zunehmender Forderung nach partizipativer Forschung stellt sich auch für den Bereich der evidenzbasierten Teilhabekommunikation die Frage, wer in welchem Maße und mit welchem Ziel zu welchem Zeitpunkt am Forschungsprozess teilhaben sollte und inwieweit dies unabdingbar

oder hilfreich ist, um die Validität der Erkenntnisse zu erhöhen. Weitere Fragen könnten sein: Wie kann man der Diversität der Forschungsbefunde methodisch und analytisch gerecht werden? Wie gehen wir angemessen mit dem Wunsch oder der Forderung nach einer stärkeren Evidenzbasierung um? Welche weiteren Wissenschaftsdisziplinen sollten neben der Kommunikationswissenschaft, Rehabilitationswissenschaft und Psychologie ggf. in die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Studien einbezogen werden?

Limitationen

Es lassen sich mehrere inhaltliche und methodische Limitationen unseres Forschungsprogramms zur evidenzbasierten Teilhabekommunikation aufführen. In methodischer Hinsicht ist zu beachten, dass die (überwiegend studentischen) Stichproben der experimentellen Studien unter anderem hinsichtlich der Merkmale Alter, Geschlecht und sozioökonomischer Status verzerrt sind und daher lediglich Hinweise für die Wirkweisen evidenzbasierter Teilhabekommunikation liefern, deren Generalisierbarkeit auf andere Bevölkerungsgruppen weitgehend unklar ist. Eine weitere methodische Limitation liegt in der Datenauswertung und Interpretation der Befunde der experimentellen Studien aufgrund komplexer Wechselwirkungen verschiedener potentiell einflussnehmender Merkmale, die sich als statistische Interaktionen höherer Ordnung materialisieren. Es ist zwar nicht unplausibel, dass diese Zusammenspiele verschiedener Faktoren die realweltliche Komplexität von Kommunikation sowie das intersektionale Zusammenwirken bestimmter Einflussgrößen widerspiegeln, sie erschweren allerdings die Interpretation und bewirken oft vergleichsweise kleine Effektstärken, die allerdings auch unseren relativ subtilen Manipulationen geschuldet sind. Eine weitere Einschränkung liegt darin, dass wir im Forschungsprogramm bisher ausschließlich querschnittliche Daten erhoben haben. Die Frage, wie nachhaltig bestimmte Einstellungs- und Verhaltensintentionsänderungen sind oder wie sich bestimmte Effekte im Laufe der Zeit verstärken oder abschwächen, kann bislang noch nicht beantwortet werden.

Auf inhaltlicher Ebene liegt eine Limitation in der Verwendung von Fallbeispielen. Aus ethischer Sicht ist bei der Konzeption höchste Sorgfalt geboten, um eine verstärkte Stigmatisierung durch bestimmte (z.B. besonders stigmatisierende) Darstellungen zu verhindern. Dieser ethisch begründete Verzicht auf besonders stereotype oder problematische Darstellungen spiegelt sich in den überwiegend geringen Effektstärken wider.

Fazit

Das skizzierte Forschungsprogramm zur evidenzbasierten Teilhabekommunikation steht noch am Anfang und wird kontinuierlich in theoretischer wie empirischer und statistischer Hinsicht optimiert. Es liefert bereits zahlreiche Erkenntnisse, die Hinweise für die angemessene Ausgestaltung kommunikativer Anti-Stigma-Strategien liefert. Die wohl wichtigste Erkenntnis ist, dass diese Strategien aufgrund der zu berücksichtigenden Diversität auf unterschiedlichen Ebenen zielgruppenspezifisch angepasst werden müssen und dass mit einer Vielzahl negativer Effekte zu rechnen ist, wenn eine solche evidenzbasierte Zielgruppenorientierung unterbleibt. Aufgrund der Vielfältigkeit und teilweisen Inkonsistenz der Befunde bedarf es weiterer Forschung, um das bisherige Wissen über funktionierende wie problematische Kommunikationsstrategien systematisch auszubauen, die Effektivität der Anti-Stigma-Kommunikation zu steigern und insbesondere unerwünschte Effekte besser zu verstehen und zu vermeiden.

Bibliografie

- Allport, Gordon W. *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley, 1954.
- Becker-Stoll, Fabienne, Christa Kieferle et al. (Hg.). *Inklusion und Partizipation: Vielfalt als Chance und Anspruch*. Vandenhoeck & Ruprecht, 2015, <https://doi.org/10.13109/9783666701733>.
- Brosius, Hans-Bernd, Alexander Haas und Friederike Koschel. *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*. Springer VS, 2012, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94214-8>.
- Corrigan, Patrick W. »Mental health stigma as social attribution: Implications for research methods and attitude change.« *Clinical Psychology: Science and Practice* 7:1, 2000, 48–67, <https://doi.org/10.1093/clipsy.7.1.48>.
- Crenshaw, Kimberlé. »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.« *University of Chicago Legal Forum* 1:8, 1989, 139–167.
- Festinger, Leon. »A theory of social comparison processes.« *Human Relations* 7:2, 1954, 117–140, <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>.
- Finzi, Jan A. *Wohnungsnot, Geschlecht und Gesundheit. Eine Analyse von Teilhabe und Stigmatisierung*. Springer VS, 2023.
- Goldberg, Daniel S. »On Stigma & Health.« *Journal of Law, Medicine & Ethics* 45:4, 2017, 475–483, <https://doi.org/10.1177/1073110517750581>.
- Hastall, Matthias R. *Kommunikation von Gesundheitsrisiken in Massenmedien*. Nomos, 2011, <https://doi.org/10.5771/9783845230153>.

- Hastall, Matthias R. »Abwehrreaktionen auf Gesundheitsappelle: Forschungsstand und Praxisempfehlungen.« *Angewandtes Gesundheitsmarketing*. Hg. von Stefan Hoffmann, Uta Schwarz und Robert Mai, Springer Gabler, 2012, 281–296.
- Hastall, Matthias R. »Persuasions- und Botschaftsstrategien.« *Handbuch Gesundheitskommunikation*. Hg. von Klaus Hurrelmann und Eva Baumann, Huber, 2014, 399–412.
- Hastall, Matthias R. »Botschaftsstrategien in digitalen Medien.« *Digitale Gesundheitskommunikation. Zwischen Meinungsbildung und Manipulation*. Hg. von Viviane Scherenberg und Johanne Pundt, APOLLON University Press, 2018, 187–210.
- Hastall, Matthias R. »Unerwünschte Effekte und Barrieren der Gesundheitskommunikation.« *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation. Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU Dortmund*. Hg. von Ute Ritterfeld, Katja Subellok et al., Technische Universität Dortmund, 2023, 519–529, <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-23124.2>.
- Hastall, Matthias R. »Teilhabe aus Sicht der Gesundheits- und Teilhabekommunikation.« *Teilhabe an Gesundheit*. Hg. von Katharina Rathmann, Kohlhammer, in Druck.
- Hastall, Matthias R., Ute Ritterfeld et al. »How news features influence readers' attitudes toward individuals with a borderline personality disorder. Findings from a randomised controlled study.« *Vortrag auf der 50. Jahrestagung der World Association of Social Psychiatry*, London (UK), 2014.
- Hastall, Matthias R., Jan Finzi und Ute Ritterfeld. »Unintended, unnoticed, troublesome. Accidental stigmatization as exemplar effect.« *Vortrag auf der 66. Jahrestagung der International Communication Association*, Fukuoka (Japan), 2016.
- Hastall, Matthias R., Alexander Röhm et al. Stigmatization of individuals through news reports. Which roles play characteristics of the portrayed exemplars? Zur Publikation eingereicht, 2023.
- Jones, Edward E., Amerigo Farina et al. *Social stigma. The psychology of marked relationships*. W. H. Freeman, 1984.
- Knobloch-Westerwick, Silvia. *Choice and Preference in Media Use: Advances in Selective Exposure Theory and Research*. Routledge, 2014, <https://doi.org/10.4324/9781315771359>.
- Krämer, Benjamin, und Christina Peter. »Exemplification effects: A meta-analysis.« *Human Communication Research* 46:2-3, 2020, 192–221, <https://doi.org/10.1093/hcr/hqz024>.
- Kurzban, Robert, und Mark R. Leary. »Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social exclusion.« *Psychological Bulletin* 127:2, 2001, 187–208, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.187>.
- Link, Bruce G., und Jo C. Phelan. »Conceptualizing stigma.« *Annual Review of Psychology* 27:1, 2001, 363–385, <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>.

- Locke, Kenneth D. »Agency and communion in social comparison.« *Social comparison, judgment, and behavior*. Hg. von Jerry M. Suls, Rebecca L. Collins und Ladd Wheeler, Oxford University Press, 2020, 178–200, <https://doi.org/10.1093/os0/9780190629113.003.0007>.
- Major, Brenda, und Laurie T. O'Brien. »The social psychology of stigma.« *Annual Review of Psychology* 56, 2005, 393–421, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>.
- Möhring, Michéle. *Die Rolle moralischer Intuitionen für die Stigmatisierung von Menschen mit Behinderung: Eine Multi-Methoden-Untersuchung im Kontext der Erwerbsarbeit*. Dissertation, Technische Universität Dortmund, 2021, <https://doi.org/10.17877/DE290R-22901>.
- Möhring, Michéle, Alexander Röhm et al. »Nicht-intendierte Fallbeispiel-Effekte in der Gesundheitskommunikation: Negative Emotionen und Stigmatisierung im Kontext der Pränataldiagnostik.« *Risiken und Potenziale in der Gesundheitskommunikation 2020*. Hg. von Freya Sukalla und Charmaine Voigt, Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft e. V., 2021, 157–170, <https://doi.org/10.21241/SSOAR.74844>.
- Mulder, Roelie, Mienieke Pouwelse et al. »Predictors of antisocial and prosocial behaviour of bystanders in workplace mobbing.« *Journal of Community & Applied Social Psychology* 26:3, 2016, 207–220, <https://doi.org/10.1002/casp.2244>.
- Oexle, Nathalie, und Patrick W. Corrigan. »Understanding Mental Illness Stigma Toward Persons With Multiple Stigmatized Conditions: Implications of Intersectionality Theory.« *Psychiatric Services* 69:5, 2018, 587–589, <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201700312>.
- Park, Sung-Yeon. »Mediated intergroup contact. Concept explication, synthesis, and application.« *Mass Communication and Society* 15:1, 2012, 136–159, <https://doi.org/10.1080/15205436.2011.558804>.
- Peter, Christina. »Fallbeispiele in der Gesundheitskommunikation.« *Handbuch der Gesundheitskommunikation*. Hg. von Constanze Rossmann und Matthias R. Hastall, Springer, 2019, 505–516, https://doi.org/10.1007/978-3-658-10727-7_41.
- Pryor, John B., und Glenn D. Reeder. »HIV-related stigma.« *HIV/AIDS in the post-Haartera. Manifestations, treatment, epidemiology*. Hg. von John C. Hall, Brian J. Hall und Clay J. Cockerell, People's Medical Publishing House, 2011, 790–803.
- Ramasubramanian, Srividya. »The Impact of Stereotypical Versus Counterstereotypical Media Exemplars on Racial Attitudes, Causal Attributions, and Support for Affirmative Action.« *Communication Research* 38:4, 2011, 497–516, <https://doi.org/10.1177/0093650210384854>.
- Röhm, Alexander. *Stigmatisierung und Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderungen: Einfluss unterschiedlicher medialer Darstellungen auf Einstellungen und Hand-*

- lungsententionen. Dissertation, Technische Universität Dortmund, 2017, <https://doi.org/10.17877/DE290R-18180>.
- Röhm, Alexander. »Uses and challenges of quantitative content analysis to examine stigmatization in YouTube comments.« *Vortrag im Rahmen der digitalen Antalya Summer School 2022 der International Political Science Association*, Antalya (TR), 2022.
- Röhm, Alexander. »Entstehung und Überwindung von Stigmatisierung durch interpersonale und mediale Kommunikation.« *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation. Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU Dortmund*. Hg. von Ute Ritterfeld, Katja Subellok et al., Technische Universität Dortmund, 2023, 544–556, <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-23124.2>.
- Röhm, Alexander, Annika Schnöring und Matthias R. Hastall. »Impact of single-case pupil descriptions on student teacher attitudes towards inclusive education.« *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 16:1, 2018, 37–58.
- Röhm, Alexander, Matthias R. Hastall und Ute Ritterfeld. »Stigmatisierende und destigmatisierende Prozesse in der Gesundheitskommunikation.« *Handbuch der Gesundheitskommunikation*. Hg. von Constanze Rossmann und Matthias R. Hastall, Springer, 2019, 615–625, https://doi.org/10.1007/978-3-658-10727-7_49.
- Röhm, Alexander, Michelle Grengel et al. »Applying the mixed-blessings model and labeling theory to stigma in inclusive education: An experimental study of student and trainee teachers' perceptions of pupils with ADHD, DLD, and intellectual disability.« *Frontiers in Psychology* 13:910702, 2022, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910702>.
- Röhm, Alexander, Michéle Möhring et al. »The influence of moral values on news readers' attitudes toward persons with a substance addiction.« *Stigma and Health* 7:1, 2022, 45–53, <https://doi.org/10.1037/sah0000318>.
- Rossmann, Constanze, und Matthias R. Hastall (Hg.). *Handbuch der Gesundheitskommunikation*. Springer, 2019, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10727-7>.
- Rüsch, Nicolas, Matthias C. Angermeyer und Patrick W. Corrigan. »Das Stigma psychischer Erkrankung: Konzepte, Formen und Folgen.« *Psychiatrische Praxis* 32:5, 2005, 221–232, <https://doi.org/10.1055/s-2004-834566>.
- Smith, Rachel A., Xun Zhu und Madisen Quesnell (Hg.). *Oxford research encyclopedia of communication*. Oxford University Press, 2016, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.96>.
- Tajfel, Henri, und John C. Turner. »The social identity theory of intergroup behavior.« *Psychology of intergroup relations*. Hg. von Stephen Worchel und William G. Austin, Nelson-Hall, 1986, 7–24.
- Thibodeau, Ryan, und Karlie M. Peterson. »On continuum beliefs and psychiatric stigma: Similarity to a person with schizophrenia can feel too close for comfort.« *Psychiatry Research* 270, 2018, 731–737, <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.070>.

- Wang, Weirui. »Exemplification and Stigmatization of the Depressed: Depression as the Main Topic versus an Incidental Topic in National US News Coverage.« *Health Communication* 35:8, 2020, 1033–1041, <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1606874>.
- Zerback, Thomas, und Christina Peter. »Exemplar Effects on Public Opinion Perception and Attitudes: The Moderating Role of Exemplar Involvement.« *Human Communication Research* 44:2, 2018, 176–196, <https://doi.org/10.1093/hcr/hqx007>.
- Zillmann, Dolf, und Hans-Bernd Brosius. *Exemplification in communication. The influence of case reports on the perception of issues*. Routledge, 2000.

Ton-Geschlechter als erprobte Unterschiede der Musik

Cornelia Bartsch

Über das flüchtige Medium der Musik, den Klang, lässt sich nicht anders als in Metaphern sprechen. Dies zeigt sich auch bezogen auf Dur und Moll, denn wer hat schon einmal einen Klang angefasst und wüsste also, ob sich dieser ›hart‹ (*durum*) oder ›weich‹ (*mollum*) anfühlt. Semantische Aufladungen musikalischer Phänomene sind daher ebenso unvermeidlich wie kulturabhängig und veränderlich, wie die Unterscheidung von Dur und Moll ebenfalls deutlich macht: Dur und Moll sind heute als Begriffe für eine basale binäre Differenz der Skalen und Harmoniebildung im westlich-europäischen Tonsystem gebräuchlich, die auch als Differenz zwischen zwei ›Tongeschlechtern‹ bezeichnet wird. Das im 18. und 19. Jahrhundert zu beobachtende Framing der Skalen- und Harmonieorganisation von Dur und Moll mit den sich etablierenden Vorstellungen von zwei entgegengesetzten, biologisch bedingten Geschlechtscharakteren erweist sich im historischen Rekurs jedoch als Ergebnis einer Reihe von Fehlübertragungen. Denn die antike Musiktheorie kannte drei ›Tongeschlechter‹, und dies vermutlich nicht aus Toleranz gegenüber Abweichungen von einer binären Geschlechterordnung. Vielmehr meinte der aus der antiken griechischen Musiktheorie stammende Begriff γένος (*genos*) *Geschlecht* im Sinne von Abstammung/Genealogie oder Familie und bezeichnete also die Zugehörigkeit zu einer Gattung oder Klasse: Je nachdem, ob die Tonstufen im Rahmen einer Quarte (also eines Abstandes von vier Tönen: des sogenannten Tetrachords) enger oder weiter waren, wurde zwischen dem diatonischen (διáτονον: »durch Ganztöne gehend«), dem chromatischen (χρωματικόν von griechisch χρῶμα: »Farbe«) und dem enharmonischen (ἐναρμόνιον, zurückgehend auf die griechischen Wortstämme von »fügen«, von »Fuge/Gelenk« und »verbinden«) Genos unterschieden (vgl. Cahn). Zwar wurden bestimmte Ton-Fortschreitungen im Rahmen der Genos- bzw. der Skalenlehre auch bereits in der Antike mit Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit aufgeladen, die Applikation der letzteren auf eine binär organisierte Skalen- und Harmonieordnung und die Entstehung einer damit verbundenen Klangsemantik, die ihrerseits mit kulturellen Vorstellungen von Geschlecht aufgeladen wurde, ist jedoch erst seit dem ersten Drittel des 18. Jahrhunderts zu beobachten (vgl. den Überblick in Noeske 2020).

Im Folgenden wird es um die mit der Differenz von Dur und Moll verbundenen kulturellen Codes gehen, die als erprobte Unterschiede der Musik betrachtet werden sollen. Bezogen auf den Gegenstand der Musik erweist sich die Doppelbedeutung des Verbaladjektivs *erprobt* im Sinne von *bewährt* einerseits und *ingeübt* andererseits als besonders sinnfällig. Denn sie deutet auf die Performativität der Musik hin, mittels derer auch die ihr eingeschriebenen oder mit ihr verbundenen Differenzen durch Aktionen wie das Singen, das Spielen eines Instruments, das Tanzen produziert und verkörpert werden. Musik lässt sich daher in besonderem Maße als ein »Ort des Sozialen« (Reckwitz 111) im Sinne kultursoziologischer Praxistheorien beschreiben: als *Netzwerk inkorporierten Wissens*, als Feld, in dem kulturelle Bedeutungen und Differenzen in »routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen verwendeten materialen Artefakten« (ebd. 111–112) stetig performativ erprobt, geübt, (wieder)hergestellt oder auch verändert werden.

K*eine Spielerei: Musik als Praxis des Sozialen

So einleuchtend es also erscheint, Musik als Ort des Sozialen zu verstehen, so schwierig ist der wissenschaftliche Zugriff auf die Verknüpfung zwischen der Musik als klingendem Gebilde und der Musik als sozialer Praxis. Die Annahme etwa, »dass etwa der Dur-Schluss eines Musikstückes in Moll grundsätzlich oder in Einzelfällen den Geschlechtergegensatz ideologisch bestätige oder die männliche Herrschaft festige,« die Nina Noeske am Ende ihres Rittes durch die gegenderte Terminologie von Dur und Moll pointiert zurückweist (2020, 62), ist schon deshalb absurd, weil sie auf einer einfachen Abbildtheorie basiert, die Noeske an anderer Stelle zu Recht kritisiert (2017, 155). Eine bloße Beschreibung der geschlechtsspezifischen Codes bleibt indes unbefriedigend, wenn vor der Frage nach deren sozialer Wirksamkeit kapituliert wird: eine Frage, die jenseits empirischer Einzelstudien allerdings äußerst anspruchsvoll bleibt.

Die Schwierigkeiten zeigen sich mittelbar auch anhand der Rezeption von Theodor W. Adornos musiksoziologischen Schriften als grundlegendem Versuch, Musik sowohl als Baumaterial der Gesellschaft zu begreifen als auch umgekehrt als deren Transportmittel. Dass die US-amerikanische New Musicology, darunter auch die musikwissenschaftliche Genderforschung nach Susan McClary, Adornos musiksoziologische Schriften nach Art einer Abbild- oder Widerspiegelungstheorie rezipiert hat (zur Kritik daran vgl. Knaus; DeNora 2010; Bartsch 2022), wertet die britische Musiksoziologin Tia DeNora auch als Hinweis auf ein Manko der Adorno'schen Theorie:

[I]t provides no machinery for viewing these matters as they actually take place [...]; his work offers no conceptual scaffolding from which to view music in the art

of training unconsciousness, no considerations of how music gets into action. (De-Nora 2000, 2)

Diesem Mangel setzt DeNora etwas entgegen, was sich als Pragmatik der Musik beschreiben lässt. Im Zentrum steht hierbei die Frage, wofür Musik – von den Hörenden, Spielenden, Komponierenden oder sonst mit ihr Umgehenden – gebraucht wird. Musik rückt damit gleichermaßen als Werkzeug wie als Rahmung für die Organisation und Formulierung von Erfahrungen, Gefühlen und von Wissen in den Blick: »It is to conceptualize musical forms as devices for the organization of experience, as referents for action, feeling and knowledge formulation.« (24). Entgegen der mit der Aura des musikalischen Kunstwerks verbundenen Prämisse, dieses »an sich« – als eine Art eigenen Kosmos – zu betrachten, gelte es daher gerade umgekehrt, die Praxis der Verknüpfung von Musik mit Dingen außerhalb ihrer selbst zu verstehen: »Musical framing occurs when music's properties are somehow projected or mapped on to something else, when music's properties are applied to and come to organize something outside themselves.« (27) Denn das »semiotische Vermögen« (»semiotic capacity«; 28) der Musik, ihre Möglichkeit als Lautzeichen auf etwas anderes zu verweisen, beruhe auf der intertextuellen Verbindung von Musik zu vielen anderen Dingen. Hierzu gehört, wie DeNora hervorhebt, »the framework plied upon music by the analyst her/himself.« (ebd.; vgl. Huber 2011) Im Unterschied zur Annahme einer Abbildtheorie, die immer Gefahr läuft, die inkriminierten geschlechtsspezifischen Codes zu reifizieren und zu reproduzieren (vgl. Knaus), liegt der Fokus bei DeNoras Pragmatik der Musik auf der Beobachtung der jeweiligen konkret situierten Praxis.

Das Framing von Klangerscheinung mit kulturellen Vorstellungen der analysierenden Person lässt sich bereits am frühesten Nachweis der Begriffe *Dur* und *Moll* zeigen, die mit der heutigen Begrifflichkeit noch wenig zu tun haben. Wenn Claudius Ptolemäus im 2. Jahrhundert v. u. Z. die Genera als »härter« (von *syntonon* = *durum*) und »weicher« (von *malakón* = *mollum*) unterscheidet, geht er hierbei zunächst von der Spannung der mittleren Saiten des Tetrachords aus. »*Sýntonos*« bedeutet »gespannt« und meint also die bei größeren Tonfortschreitungen beobachtete härtere Saitenspannung, »*malakós*« dagegen bedeutet »schlaff« gemäß der geringeren Saitenspannung bei kleineren Tonabständen. Entsprechend ist der diatonische *Genos* für Ptolemäus »*sýntonos*«, also »härter« als der chromatische (vgl. Dahlhaus 281–282). Auf diese klanglichen und physikalischen Beobachtungen wird nun die antike Ethos-Lehre appliziert, der zufolge ein gespannterer Körper und die mit diesem assoziierte »gespanntere« Geisteshaltung als vollkommener galten als eine »schlaffe« oder »weiche« Körper- und Geisteshaltung. Wenn also Ptolemäus in seiner Harmonielehre am Ende »weniger an Saitenspannungen und einzelne Intervalle als an die Tongeschlechter im ganzen und an ihr »männlich-hartes« bzw. »weichlich-schlaffes« Ethos [denkt]« (282), dann geschieht dies auf der Basis des semiotischen

Vermögens der Musik, intertextuelle Verbindungen herzustellen: Er überträgt die antike Ethoslehre als sein persönliches kulturelles Framework auf die Klangerscheinungen und nutzt umgekehrt die Klangerscheinungen, um die Ethoslehre mittels Musik zu ordnen, zu verstehen und ihr sinnliche Evidenz zu verleihen.

Ptolemäus' Vorgehen verweist zugleich auf die hohe Affinität des semiotischen Vermögens der Musik zu Vorstellungen von Körperlichkeit. Schon der Gebrauch von *durum* und *mollum* zur Beschreibung der Klanglichkeit verschiedener Varianten der Skalenbildung überträgt die Begriffe vom Kontext der Saitenspannung auf die körperlich-haptische Wahrnehmung des Klangs selbst: als könnten wir diesen (wie die Saiten) mit den Händen (be)greifen. Der Begriff der Tonhöhe und die Unterscheidung von kleineren oder größeren Intervallabständen zeigen, dass hiermit räumliche Vorstellungen einhergehen. Körper und Raum verbinden sich im Moment der Bewegung: Insbesondere Bewegungsmetaphern gehören zu dem sprachlichen Inventar, ohne das sich Musik nicht beschreiben lässt. Schon wenn von der Bewegung der Melodie oder von *Tonfortschreitungen* die Rede ist – Begrifflichkeiten, die als *Termini technici* der Musik gebräuchlich sind, werden räumliche Phänomene auf die Wahrnehmung von Musik übertragen. Dieser Konnex zwischen Körper, Raum und Musik ist in den letzten Jahrzehnten sowohl im Zusammenhang mit der Frage untersucht worden, wie beim Hören von Musik Bedeutung konstruiert wird und wie Musik »erzählt« (vgl. z. B. Hatten; Agawu; Wolf u. a.) als auch, quasi umgekehrt, im Hinblick darauf, wie sich ein Körpersubjekt in der interaktiven Praxis mit Musik formt (DeNora 2000, insbes. 75–108 und 46–74.). DeNora weist hierbei explizit darauf hin, dass diese Interaktion zwischen Körper und Musik, die sie in diversen Einzelstudien unter anderem auch mit Neugeborenen untersucht hat, als Mittel zur Konstituierung des vergeschlechtlichten Selbst wirksam ist: »As a series of bodily gestures, then, dance and more mundane and subconscious forms of choreography are media for the autodidactic accumulation of self and gender awareness« (78). Zugleich dient die Interaktion mit der Musik dem Körpersubjekt dazu, sich Räume zu schaffen. Bewegung ist, wie DeNora im Rekurs auf Luce Irigaray festhält, »a means for constructing the spaces of the subject« (ebd.). Diese raum-zeitliche Konstituierung von Körpersubjekt und Raum lässt sich als Spezifikum des semiotischen Vermögens der Musik festhalten, das zugleich auf dessen performativen Kern verweist.

Wenn also Georg Christian Friedrich Schlimbach 1805 die Dur-Tonleiter wegen ihrer regelmäßigen Fortschreitungen als »männlich« (267), die in ihren Fortschreitungen veränderliche Moll-Tonleiter (s. u.) dagegen »die weibliche« nennt (ebd., H. i. O.) und dazu befindet, wir dürften »die Ausdrücke *männlich weiblich* nicht für Spielerei halten« (267, H. i. O.), so liegt darin eine produktive Ambivalenz: Die Begriffe sind ernst zu nehmen – und zwar weil sie auf ein Spiel verweisen, das sie stetig in gesellschaftliche Realität überträgt. Im Sinne einer solchen performativen Praxis, in der sich die Sub*jekte im Verhältnis zur Gesellschaft erschaffen und erschaffen werden, soll der erprobte Unterschied von Dur und Moll zunächst in

historischer Perspektive betrachtet werden, bevor es um Facetten seiner Fortschreibung in der Gegenwart geht.

Zur Semantik von Dur und Moll

Klang und Bedeutung als (historisch) erprobte Praxis

Untersuchungen zum Erleben von Musik und zum Gebrauch von Musik im Alltag ganz unterschiedlicher Probanden lassen die Vermutung zu, dass Dur und Moll heute relativ kulturübergreifend unterschiedliche emotionale Qualitäten zugeordnet werden. Dabei gelten Melodien in Dur als fröhlich und positiv im Gegensatz zur Wahrnehmung von Melodien in Moll als traurig oder bedrückend. Diese Eindrücke verstärken sich noch durch schnelleres bzw. langsames Tempo oder Qualitäten der Klangfarbe (vgl. Argstatter; Friedman; Labbé et al.; vgl. DeNora 2000). Gustav Mahler nutzte dies beispielsweise im dritten Satz seiner ersten Sinfonie, indem er den bei Kindern beliebten und in zahlreiche Sprachen übersetzten Kanon *Frère Jacques* in einer Mollversion verfremdete. Neben der Molltonart und dem langsamen Tempo sorgen auch das tiefe Register und die Instrumentierung – die Pauken zu Beginn sowie die späteren, collagenartigen Einwüfe hoher Klarinetten, die an vorbeziehende Musikanten erinnern – dafür, dass aus dem ironisch-fröhlichen Lied ein grotesk wirkender Trauermarsch wird.

An dem kleinen Lied lässt sich der Unterschied zwischen Dur und Moll im heutigen Verständnis und in der gegenwärtigen Ausprägung des westlichen Tonsystems als grundlegende Differenz des Skalen- und Harmoniesystems auch ungeübten Ohren gut vermitteln. Die Melodie des Liedes beginnt jeweils mit einer schrittweisen Aufwärtsbewegung vom Grundton der Skala zu ihrem dritten Ton, der Terz. Während es sich bei der Durvariante der Melodie bei den hierfür nötigen beiden Tonschritten um Ganztöne handelt, ist der zweite Tonschritt in der Mollvariante kleiner. Es handelt sich um einen Halbtonschritt. Auf diese Weise wird im Gegensatz zur Durvariante der Melodie vom Grundton ausgehend nicht die große, sondern eine kleine Terz erreicht. Die beiden Varianten des kleinen Liedes verweisen so auf den entscheidenden Unterschied zwischen Dur und Moll, und zwar sowohl in der Skalen- als auch in der Harmoniebildung: Die Abfolge der Ganz- bzw. Halbtonschritte im unteren Teil der Tonleiter (die in Dur einen Halbtonschritt zwischen dem dritten und vierten, in Moll dagegen bereits zwischen dem zweiten und dritten Ton der Skala verlangt) – und die Beschaffenheit des über dem Grundton gebildeten Dreiklangs, der in Dur unten eine große und oben eine kleine Terz aufweist, in Moll dagegen umgekehrt.¹

1 Zur anschaulichen Erläuterung der musiktheoretischen Details inkl. Tonbeispielen vgl. Ulrich Kaiser: musikanalyse.net (21.06.2026).

a) C-Dur



b) c-Moll (Variante)



Abbildung 1: Cornelia Bartsch: Notenbeispiel 1. a) *Frère Jacques*, Beginn b) Variante aus Gustav Mahlers Sinfonie No 1, d-Moll, 3. Satz (nach c-Moll transponiert) (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Warum galten nun aber die Mollterz bzw. der Molldreiklang in der Musiktheorie von der Renaissance bis weit in die jüngere Vergangenheit hinein als unvollkommen, Durterz bzw. Durdreiklang dagegen als vollkommen? Als Grund hierfür ist über historische Unterschiede hinweg die größere Komplexität – bzw., da es sich um ein Negativkriterium handelt, – ›Kompliziertheit‹ von Moll festzuhalten, und zwar in der Theorie wie in der Praxis. In der Theorie waren hierfür seit dem Mittelalter die Schwingungsverhältnisse maßgeblich,² die bei der kleinen Terz mathematisch komplexer sind. In der Praxis seit dem 18. Jahrhundert ergab sich die ›Kompliziertheit‹ von Moll zunehmend aus ästhetischen Vorlieben, die sich mit dem binären Tonsystem von Dur und Moll etablierten. Hierbei wird insbesondere der obere Teil der Skala wichtig: der Schritt vom siebten zum achten Ton, der zum Grundton der Skala in der Oktave (zurück)führt. Aufgrund der damit verbundenen Schlusswirkung war zwischen dem siebten und dem achten Ton ein Halbtonschritt erwünscht, sodass der siebte Ton als Leitton zum Grundton hinführt. Die Durskala enthält diese Fortschreitung von selbst, während die Mollskala an dieser Stelle einen Ganztonschritt aufweist. In der Praxis wird die Mollskala (bzw. eine darauf beruhende Melodie) daher in der Aufwärtsbewegung im oberen Teil entsprechend verändert. Da der Halbtonschritt in Moll eigentlich zwischen dem fünften und sechsten Ton liegt, entsteht durch diese Erhöhung des siebten Tons jedoch zwischen dem sechsten und dem siebten Ton ein übermäßiger, 1,5 Tonschritte umfassender, Schritt (z.B. vom *f* zum *gis* in *a*-Moll). Zur Vermeidung dieser als unschön geltenden Fortschreitung, wird folglich auch der sechste Ton erhöht, sodass der obere Teil der Molltonleiter

2 Die Musik gehörte in Mittelalter und Renaissance zu den sieben freien Künsten. Gemeinsam mit Arithmetik, Geometrie und Astronomie gehörte sie zum Quadrivium, sie galt also – etwas unhistorisch formuliert – als mathematisch-naturwissenschaftliche Kunst.

in der Aufwärtsbewegung komplett in eine Durtonleiter verwandelt wird. Abwärts dagegen bleiben die für die Mollskala charakteristischen Fortschreitungen erhalten (vgl. Notenbeispiel 2).

C-Dur

a-Moll (Parallele)

a-Moll ("melodisch")/"harmonisch"

Abbildung 2: Cornelia Bartsch: Notenbeispiel 2. Dur- und Molltonleiter mit Akkorden auf den Stufen I, IV und V (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Hieraus ergibt sich die Veränderlichkeit der Tonfortschreitungen in Moll, die Schlimbach 1805 auch als »gekünstelt« (267) bezeichnet – und wie seine Zeitgenossen mit Weiblichkeit verbindet (ebd., s.o.).³ Der komplexeren Melodiebildung in Moll entspricht auch eine größere harmonische Komplexität bereits bei den wichtigsten drei Dreiklängen, die die sogenannte Kadenz bilden. Von Bedeutung für die Schlussbildung ist vor allem der dritte dieser Dreiklänge auf der 5. Stufe der Skala, der als Terz den Leitton enthält und damit wiederum für jene klangliche Strebewirkung hin zum Grundton sorgt. Wie die Dur-Skala mit dem leitereigenen Tonvorrat auf der ersten vierten und fünften Stufe nur Dur-Dreiklänge bildet, erzeugt die Mollskala auf den betreffenden Stufen nur Mollldreiklänge. Um die gewünschte Schlusswirkung zu erhalten, ist es also erforderlich, auch in die Mollkadenz einzugreifen und den Akkord auf der fünften Stufe durch einen Dur-Dreiklang zu ersetzen (vgl. Notenbeispiel 2). Dies stellt der deutsche Organist und Musiktheoretiker Georg Andreas Sorge als Abbild der zeitgenössischen Geschlechterverhältnisse dar:

3 Der hier erkennbare Topos vom schwankenden, kapriziösen (und also anlehnsbedürftigen) Weiblichen wurde über die bloße Musiktheorie hinausgehend im 19. Jahrhundert auch ins Werk gesetzt, wie sich nicht nur an diversen Opernfiguren, sondern auch in der Instrumentalmusik zeigt (vgl. u.a. Noeske 2020, 59).

Und gleichwie das weibliche Geschlecht ohne das männliche gar übel dran seyn würde; also wäre es mit der Music schlecht bestellt, wenn wir keine andere Harmonie hätten, als die so *Trias minus perfecta* [d. i. den Molldreiklang, CB.] giebt. Wir könnten nicht einmahl eine förmliche Cadentz machen [...]. (Sorge 16)

Als Legitimation sowohl der musikalischen Ordnung als auch der heteronormativen Matrix der Geschlechter dient die biblische Schöpfungsgeschichte, wobei dem Moll-dreiklang eine eigene ästhetische sowie funktionale Qualität zugeschrieben wird:

Gleichwie in der Schöpfung immer eine Creatur herrlicher und vollkommener als die andere von Gott erschaffen worden; eben also verhält es sich auch mit denen musicalischen Zusammenstimmungen. Da findet sich nun nach der *Triade perfecta* eine andere, so *Trias minus perfecta* genennet wird, welche zwar nicht so vollkommen als die erste, aber auch lieblich und wohl zu hören ist. Die erste vergleichtet sich dem männlichen, diese aber dem weiblichen Geschlechte. Und gleichwie es nicht gut war, daß der Mensch (Adam) alleine war; also wäre es nicht gut, wenn wir keine andere Übereinstimmung hätten, als die *Triadem perfectam*; denn wie weit würden wir in der Fortschreitung von einem Satze zum andern kommen? (Sorge 16)

Eine ähnliche Verschiebung in der Bewertung bereits der Tonschritte, die schließlich auch die Differenz von Dur und Moll hervorbringen, sieht Dahlhaus bereits in der Renaissance. Die eindimensionale Wertung des Mittelalters, das wie die Antike »[m]it dem Ganzton [...] die Vorstellung des Vollkommenen und Einfachen, Festen und Deutlichen, auch des Männlichen und Harten – mit dem Halbton die Vorstellung des Unvollkommenen, Komplizierten und Undeutlichen, des Weichen und Weiblichen« verband (282), wird in der Renaissance aufgeweicht. Das Attribut *dulcis* (schön oder lieblich), das zunächst mit dem »mathematisch Einfachen und Vollkommenen, also mit dem Ganzton« verbunden wurde (283), bekam das Potenzial, die Seiten zu wechseln, weil nun im komplizierteren Weichen auch das »Reizvollere« gehört wurde (vgl. ebd.).

Ein für diese ästhetische Ambivalenz, aber auch insgesamt für die Entstehung einer mit Dur und Moll verbundenen Klangsemantik interessantes Beispiel ist die Marienmotette *Flos Florum* von Guillaume Dufay aus dem 15. Jahrhundert. Obwohl die Dur-Moll-Polarität, auf der auch deren oben beschriebene emotionale Wirkung beruht, noch nicht ausgeprägt war, hören »moderne« – also in dieser Polarität sozialisierte – Ohren in dem Stück klangliche »Moll-Inseln« innerhalb eines auf den Ton *f* bezogenen Tonraums, der seinerseits als Dur-Umgebung gehört wird. Der Komponist Dufay kannte weder die Kategorien Dur- und Moll noch deren Aufladung mit einem positiven (fröhlichen) oder negativen (traurigen oder niedergeschlagenen) Affekt. Dennoch wird in der Motette genau diese Klangsemantik hörbar. Wolfgang Fuhrmann deutet dies vor dem Hintergrund zeitgenössischer Traktate als Versuch,

mithilfe jenes ›Reizvollen‹ des Halbtonschrilles klangsinliche Evidenz zu erzeugen (69). Dabei dienen die ›Moll-Inseln‹ einerseits als klanglicher Schmuck andererseits aber auch im Sinne semantischer Aufladung als Mittel der Emphase und zur Hervorhebung wichtiger Textpassagen. Fuhrmanns eindrücklichstes Beispiel für letzteres verweist zugleich auch auf die Performativität des semiotischen Vermögens der Musik: Wenn Maria im Rahmen der zahlreichen topischen Verherrlichungen im gesungenen Text als »Blüte aller Blüten, Quell aller Gärten, Königin der Himmel, Licht der Freude usw.« (69) schließlich auch als »Hoffnung auf Vergebung« (spes veniae) angerufen wird, wird ein »Bezug her[gestellt] zur irdischen Sündhaftigkeit der Subjekte – auch jener, die da gerade singen« (ebd.): Der an dieser Stelle plötzlich eingeführte *Dur-Moll-Kontrast* verbindet sich zudem mit einem tieferen Register, was »notwendig zu einer [...] demütigeren Stimmfärbung führt« (ebd.). Die semantische Aufladung dieser Stelle bezieht ihre klangliche Evidenz also auch unmittelbar aus dem Akt ihrer Verkörperung durch die Singenden.

Zwar ließen sich anhand von Dufays Motette Spekulationen darüber anstellen, wieviel die auffällige Anwendung klanglicher Reize auch mit der Darstellung eines ›Weiblichen‹ – nämlich der Himmelskönigin – gegenüber den irdischen und ausnahmslos männlichen Singenden in der sakralen europäischen Musik dieser Zeit zu tun hat. Eine solchermaßen vergeschlechtlichte Klangsemantik wäre allerdings derjenigen, die sich dann im 18. Jahrhundert gemeinsam mit der binären Ordnung von Dur und Moll etabliert hat, entgegengesetzt.

Im Jahrhundert der Aufklärung werden jedenfalls die auf die musikalischen Ordnungen übertragenen Herrschaftsverhältnisse, ungeachtet ihrer christlichen Legitimation, säkularisiert (vgl. Heckmann sowie Noeske 2020). Der bereits zitierte Georg Andreas Sorge etwa entwirft eine auf der bürgerlichen Ehe fußende Staatsordnung mitsamt den darin festgelegten Besitzverhältnissen: »*Modus major* ist gleichsam der Herr und Regent der musicalischen Republick. Seine Gemahlin ist *Modus minor*« (30, d.i. die parallele Molltonart, die über denselben Tonvorrat verfügt, aber von einem anderen Grundton startet). Diese ist denn auch – etwa als »*A moll* alle die Klänge zu gebrauchen befugt [...], die sein so genannter Eh-Gemahl *C dur* brauchen darff. Wer siehet hier nicht in der Music ein deutliches Bild des Ehestandes, und der beyderley Geschlechter?« (32). Besonders interessant sind hierbei die Figuren der Störung und der Abweichung. Deren erste ist die Mollvariante: die auf dem Grundton des Regenten C-Dur gebildete Molltonart. Sie signalisiert Ehebruch oder aber Travestie: »[D]enn wenn C-Dur und c-moll untereinander gemischt, so ist eben, als wenn einer neben seiner Ehe-Frau noch eine Concubine hält, welches nicht jederman erlaubt ist. [*Oder wenn ein Mann Weibs-Kleider anziehet.]« (29). Wenn Sorge befindet, dass für solche Grenzüberschreitungen, »Licentz nur grosse Meister haben [sollten], die da wissen, wie sie diese fremde Chorde behörig accommodiren sollen« (29), dann verweist dies auf ein bis heute wirksames Genderskript der Musik, das im Verlauf des 18. Jahrhunderts auch mit kolonialen Metaphern

verbunden wurde: Die Meister – später das »Genie« – werden zu »men of margins« (McClintock 24), von denen an den Rändern der Gesellschaft, auf ihrem Weg in unbekannte Länder der Ästhetik erwartet wird, was im Inneren sanktioniert ist. Auf diese Weise integrieren sie das Verbotene wie die Schätze der unbekannten Ländereien in die eigene Gesellschaft. Die vergeschlechtlichte Markierung des Wegs ins Unbekannte und die damit verknüpften Grenzverschiebungen fungieren zugleich als stetige performative Naturalisierung der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchien (McClintock 24; mit Bezug auf Narrative der Musik Bartsch 2025).

Sinnfällig wird dies auch in Anbetracht einer Variante der musikalischen Gesellschaftsordnung, die ein anderer Theoretiker, Joseph Riepel, zehn Jahre nach Sorge entwirft. Riepels Gleichnis für die Tonordnung von Dur und Moll ist nicht die bürgerliche Ehe, sondern die Arbeitswelt des »ganzen Hauses«. Die Mollvariante der Tonika ist hierbei eine zwiespältige Figur, eine Außenseiterin, die aber »manchmal eben auch mithelfen kann«, weshalb Riepel sie als »schwarze Gredel« bezeichnet (66). Er spielt damit auf die »schwarze Margarete« an, eine nordische Sagenfigur, die als schwarz gekleideter Geist erschien und einerseits gefährlich war, andererseits auch Hilfe versprach. Insbesondere Frauen, die in männliche Herrschaftsgebiete eindringen oder über spezielle Macht und spezielle Kräfte verfügten, wurden mit diesem Namen belegt (Huber 2011, 36; und in der Anwendung auf die Analyse vgl. Wheelock).

Die bis hierher explizit angeführten Beispiele bilden nur einen kleinen Einblick in die geschlechtsspezifische Codierung der Dur-Moll-Polarität und der darauf beruhenden europäischen Tonordnung seit dem 18. Jahrhundert. Auch die diversen Lehren zur Tonartencharakteristik von Johann Mattheson (1713), Jean Philippe Rameau (1722) und Jean Jacques Rousseau (1768) über Francesco Galeazzi (1791–1796) und Justin Heinrich Knecht (1792–1798) bis zu Christian Friedrich Daniel Schubart (1806) operieren mit einem geschlechtsspezifischen Framing zur Beschreibung von Klangcharakteristika (vgl. die Tabelle in Wheelock, 208; vgl. a. Noeske 2020, 60; Auhagen). Schon im frühen 20. Jahrhundert nehmen solche Beschreibungen ab bzw. wirken »eher kurios«, wie Noeske bezogen auf die *Harmonikale Symbolik* Hans Kayers aus den 1950er Jahren oder die *Ich-Analyse* des Psychologen Leopold Szondi von 1956 festhält, »der in seiner Triebpathologie psychosexuelle Impulse in hart und weich, Dur und Moll, männlich und weiblich einordnete und analysierte« (Noeske 2020, 61). Allerdings bedeutet dies nicht, dass vergeschlechtlichte Klangsemantiken verschwinden. Bis heute lassen sie sich als subtile Fortsetzung des Framings von Dur und Moll im Sinne der binären Geschlechterordnung hören, und zwar selbst dann, wenn es anscheinend um deren Aufhebung geht. Anhand von drei miteinander verknüpften Beispielen soll nachfolgend gezeigt werden, wie Dur und Moll auf der Basis des semiotischen Vermögens der Musik weiterhin als erprobte Praxis geschlechtsspezifischer Codierungen fungieren. Wie sich zeigen wird, ist hierbei auch die Gestaltung der musikalischen Zeit von Bedeutung.

Zeiten und Modi: Hören und vernetzte Existenzweisen

Mein erstes Beispiel beruht auf einem Zufallsfund. Während meiner Überlegungen darüber, wie ich das mit Sicherheit zwar über eine große Erfahrung im alltäglichen Umgang mit Musik, aber eher nicht über musiktheoretische oder -historische Vorbildung verfügende Publikum der Ringvorlesung, für die dieser Beitrag ursprünglich entstand, aus dem von der Differenz zwischen Dur und Moll geprägten Klanguniversum hinausführen könnte, stieß ich im Rahmen einer anderen Lektüre auf Hörerlebnisse der Ökofeministin und Anthropologin Anna Tsing.

In ihrem Buch über die Kulturgeschichte des Matsutake-Pilzes, der durch das dramatische Verschwinden der Wälder auf diesem Planeten vom Aussterben bedroht ist, verwendet Tsing auffällig oft Analogien zur Musik. Um beispielsweise den ökologischen Begriff der Assemblage als spezieübergreifendes Netzwerk lebender und auch nicht-lebender Existenzweisen zu veranschaulichen, schreibt sie: »[W]e must follow multispecies attunements in which each organism comes into its own. Matsutake is nothing without the rhythms of the matsutake forest.« (158) In allen deutschen Übersetzungsvarianten des Wortes »attunement« steckt das Wort *Stimme*; *to tune* bedeutet [ein Instrument] stimmen, das Substantiv *tune* bedeutet *Melodie*. Die Assemblage verfügt nun, in Tsings Worten, über einen Rhythmus, der sich – um bei dieser Klangmetapher zu bleiben – aus den Stimmungen und Melodien der ihn ausmachenden Existenzweisen ergibt. Prototyp einer Assemblage ist für Tsing der Wald. Durch die Vielfalt der darin zusammenwirkenden Stimmen und Melodien mit ihren je eigenen Rhythmen und Zeitordnungen, unterscheidet sich der Rhythmus der Assemblage diametral von dem des linearen Fortschritts. Als das Ordnungsprinzip der Zeit, das sich mit dem Kapitalismus ausgebreitet habe, sei letzterer zum Distinktionsmerkmal des Menschen gegenüber allen anderen Wesen geworden und diene auf vielfältige Art der Legitimation von Hierarchisierungen: »Even when disguised through other terms, such as ›agency,‹ ›consciousness,‹ and ›intention,‹ we learn over and over that humans are different from the rest of the living world because we look forward – while other species, which live day to day, are thus dependent on us« (21). Zur Charakterisierung der Assemblage, die ihr auch als Muster multidimensionaler, sozialer und ökonomischer Prozesse dient, nutzt Tsing das Adjektiv *polyphon*: »polyphonic« (23). *Polyphonie* (gr. *Vielklang*) bezeichnet eine Variante des musikalischen Satzes, bei der die einzelnen Stimmen selbständig voneinander verlaufen und nicht wie bei einem großen Teil heutiger Musik einer einzelnen, zumeist in der Oberstimme liegenden Melodie als Begleitung untergeordnet sind. Das Hören polyphoner Musik wird in Tsings Worten zur Übung, um die Netzwerkstrukturen der Assemblage wahrzunehmen und wertzuschätzen:

When I first learned polyphony, it was a revelation in listening; I was forced to pick out separate, simultaneous melodies *and* to listen for the moments of harmony

and dissonance they created together. This kind of noticing is just what is needed to appreciate the multiple temporal rhythms and trajectories of the assemblage. (24, H. i. O.)

Tsing nutzt hier also das semiotische Vermögen der Musik, um ihr Wissen um ökologische Organisationsprinzipien zu erklären und diesem mittels einer Klangmetapher sinnliche Evidenz zu verschaffen. Als Beispiele polyphoner Musik nennt sie neben der Fuge auch das Madrigal (23), eine vokale Gattung der Renaissance. Tatsächlich lag die Hochzeit der europäischen Polyphonie im 15. und 16. Jahrhundert und damit in einer Zeit, die – wie bereits anhand der Marienmotette von Guillaume Dufay deutlich wurde – die Dur-Moll-Polarität noch nicht kannte. Die Musik des Spätmittelalters und der Renaissance basierte vielmehr auf dem mittelalterlichen Hexachordsystem, das in Erweiterung der Tetrachorde aus der griechischen Antike von Sechstongruppen (gr. hexa=sechs) ausging. Unterschieden wurden drei Hexachorde, die sich – beginnend mit den Tönen *c*, *f* und *g* – ineinander verschachtelt über den Tonraum einer Dezime (zehn Töne) erstreckten.

Hexachordum naturale



Hexachordum molle



Hexachordum durum

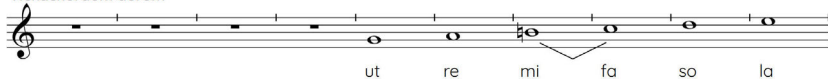


Abbildung 3: Cornelia Bartsch: Notenbeispiel 3. Hexachorde (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Zwar scheinen die Bezeichnungen (*hexachordum naturale*, *hexachordum mollum* und *hexachordum durum*) hierbei auf unser heutiges Dur-Moll-System vorauszuweisen, doch unterscheiden sich die Hexachorde in der Abfolge ihrer Ganz- und Halbtöne gar nicht voneinander: Bei allen liegt der mit den Tonsilben *mi-fa* bezeichnete Halbtone schritt genau in der Mitte.⁴ Um dies zu erreichen, muss beim Beginn vom *f* nach dem *a* ein *h-molle* folgen – so die Terminologie der Renaissance,

4 Die Solmisationssilben gehen auf den Johannes-Hymnus zurück, dessen Versanfänge die Silben jeweils mit dem entsprechenden Ton verbinden: *Ut* queant laxis/*re*sonare fibris/*mi*ra gestorum/*fa*muli tuorum/*so*lve polluti/*la*bii reatum Sancte Iohannes. Es handelte sich um ein

im Deutschen nennen wir diesen Ton heute *b* – bei Beginn vom *g* aus, dagegen ein *h-durum* (heute *h*). Mit dem in der Mitte liegenden Halbton deutet sich auch die wichtigste Differenz zum heutigen Tonsystem an: Die ›Leittonspannung‹ – also der Halbtonschritt, der im oberen Teil der Tonleiter den Grundton in der Oktave von unten ansteuert – interessierte in der musikalischen Praxis von Mittelalter und Renaissance nicht. Noch deutlicher wird dies anhand der Funktion der Hexachorde innerhalb des gesamten Theoriegebäudes: Zwar lässt der identische Bau der drei Hexachorde gegenüber dem heutigen Tonsystem zunächst auf eine geringe Vielfalt schließen, ineinander verschachtelt bilden sie jedoch die Basis für ein Skalensystem von acht bzw. sogar zwölf in ihrem Bau verschiedenen Modi. Auch diese Skalen kannten einen Schlussston, die sogenannte Finalis. Diese konnte aber auch in der Mitte des Tonraums liegen und um sie zu erreichen, waren für den jeweiligen Modus charakteristische Melodiewendungen von Bedeutung. Als grundlegender Unterschied zu einem durch die Dur-Moll-Tonalität geprägten Tonsystem lässt sich also tatsächlich eine andere Organisation der musikalischen Zeit ausmachen, die sich auch im Hörerlebnis niederschlägt. Zumindest für heutige Ohren wirkt die Musik der Zeit der Renaissance eher räumlich und weniger zielgerichtet.⁵

Obwohl Musik eine Zeitkunst ist – also in der Zeit verläuft und Zeit gestaltet – erweisen sich auch direkte Analogien zwischen kulturellem Zeitverständnis und musikalischer Zeitorganisation – also Rhythmus und Metrum im weitesten Sinne – als trügerisch. Zumeist handelt es sich dabei um Rückprojektionen heutiger Vorstellungen, die mangels Quellen fraglich bleiben (vgl. Henschel 5–6). Frank Henschel schlägt jedoch vor, »von einem untergründigen Zusammenhang auszugehen, vermittelt über einen gemeinsamen kulturellen Prozess, der die Zeiterfahrung betraf [...]« (28). Entsprechend lässt sich auch vorsichtig ein Zusammenhang vermuten zwischen der eher räumlichen Zeitorganisation einer in ihrer Tonalität modal organisierten Musik und dem zirkulären Zeitverständnis, das Johannes Fabian in seiner kulturhistorischen Untersuchung über die Entwicklung des universalistischen Zeitbegriffs der Moderne als *Sacred Time* bezeichnet (2). Gegen dieses setze sich im Verlauf der Renaissance die auf evolutionärem Denken beruhende »Secular Time« ab (ebd.), die sich mit der europäischen Aufklärung als lineare universalistische Zeit schließlich etablierte (2–3).

Die Bedeutung der Zeit für Tsings Klangmetapher lässt Rückschlüsse auf die aus der Dur-Moll-Polarität abgeleiteten geschlechtsspezifischen Codes zu, und zwar insbesondere auf ihre performative Wirksamkeit. Deutlich wird dies anhand des sich an dieser Stelle aufdrängenden Vergleichs mit jener musikalischen Form,

Memorierv erfahren für Gesangsschüler, das zudem mit Handzeichen verbunden wurde. Vgl. hierzu Jeßulat, insbes. 33–41.

5 Vgl. hierzu z.B. das Tonbeispiel *Ad te levavi anima meam* von Giovanni Pierluigi da Palestrina in Kaiser, <https://musikanalyse.net/tutorials/modus/> (22.06.2026).

die wie kaum eine andere der europäischen Musikgeschichte sowohl einer teleologischen Organisation musikalischer Zeit folgt als auch mit einer der bekanntesten Geschlechtercodierungen der Musik verbunden ist.

Dur und Moll: Binäres*

Der denkbar größte Gegensatz zu jener Musik, die Tsing als Klangmetapher für die Assemblage wählt, dürfte der Sonatenhauptsatz sein – das zweite meiner drei Beispiele. Der Sonatenhauptsatz liegt den großen und als besonders anspruchsvoll bewerteten Formen des langen 19. Jahrhunderts zugrunde: dem ersten Satz der Sinfonie, des Streichquartetts oder der Klaviersonate. Er nutzt die auf der Dur-Moll-Polarität beruhende Tonordnung harmonisch und thematisch (die Melodien betreffend) für den Bau eines Musikstücks, dessen Anlage oft als dialektisch beschrieben wird: Im ersten Teil, für den sich angelehnt an die Dramentheorie der Begriff *Exposition* etabliert hat, werden – sozusagen als These und Antithese – mit Haupt- und Seitensatz zwei Themen (mit unterschiedlichen tonalen Zentren) vorgestellt. Diese interagieren im zweiten Teil miteinander, werden in ihre Einzelteile zerlegt, neu zusammengesetzt und machen Ausflüge in entfernte Tonarten. Auf diesen nach dem beschriebenen Kompositionsverfahren *Durchführung* genannten Teil folgt drittens die Reprise, in der die Themen in einer modifizierten Wiederholung der Exposition zu einem gemeinsamen Schluss geführt und auch die verschiedenen tonalen Zentren integriert werden, weshalb dieser Teil als Synthese erscheint. »Eng verbunden ist dieses Schema mit der Vorstellung eines dreiteiligen Dramas mit Exposition der Situation, Austragung der Konflikte und abschließender Lösung und Beruhigung« (Bandur). Ein Drama braucht Protagonist*innen – und auf der Basis der binären Struktur der Form mit den beiden interagierenden Themen wurde der Sonatenhauptsatz in der Mitte des 19. Jahrhunderts mit dem vermutlich bekanntesten vergeschlechtlichten Framing der mitteleuropäischen Musikgeschichte versehen. Die oben skizzierten, auf die Dur-Moll-Polarität bezogenen, geschlechtsspezifischen Codes der Musiktheoretiker des 18. Jahrhunderts werden hierbei sowohl in ihrem Rekurs auf die Schöpfungsgeschichte als auch im Sinne einer klangsinlichen Evidenz der bürgerlichen Geschlechterordnung (re)aktiviert und auf die Themen (Haupt- und Seitensatz) bezogen. Zwar stehen einander mit diesen keineswegs zwingend Dur und Moll als tonale Zentren gegenüber; aber die auf der Dur-Moll-Tonalität beruhende teleologische Dynamik der Sonate und das hiermit verbundene dialektische Formverständnis werden insgesamt vergeschlechtlicht: »Haupt- und Seitensatz«, so befindet Adolph Bernhard Marx in seiner Kompositionslehre, »sind zwei Gegensätze zu einander, die in einem umfassenden Ganzen zu einer höhern Einheit sich innig vereinen« (273). Hierbei sei

der Hauptsatz das zuerst, also in erster Frische und Energie Bestimmte, mithin das energischer, markiger, absoluter Gebildete [...], das Herrschende und Bestimmende. Der Seitensatz dagegen ist das nach der ersten energischen Feststellung Nachgeschaffne, zum Gegensatz dienende, von jenem Vorangehenden Bedingte und Bestimmte, mithin seinem Wesen nach nothwendig das Mildere, mehr schmiegsam als markig Gebildete, das Weibliche gleichsam zu jenem vorangehenden Männlichen. Eben in solchem Sinn ist jeder der beiden Sätze ein anderes und erst beide miteinander ein Höheres, Vollkommneres. (ebd.)

Analysen, die den Sonatenhauptsatz vor dem Hintergrund dieser Passage als Ausdruck und Bestätigung männlicher Herrschaft interpretieren oder umgekehrt Sonatenkompositionen von Frauen im Sinne eines Aufbrechens der binären Ordnung – als ›Komponieren gegen den Strich‹ lesen, laufen jedoch mitunter selbst Gefahr, Geschlechterhierarchien zu reifizieren, wie ein Blick nach Frankreich deutlich macht. Denn die hier verbreitetere Sonatentheorie Anton Reichas zeigt, dass das semiotische Vermögen der Musik es durchaus erlaubte, sich die Subjekte des ›Dramas‹ Sonate ganz anders vorzustellen. Dem bürgerlichen Ehenarrativ von A. B. Marx stellt Reicha eine parthenogenetische Schöpfungsgeschichte entgegen, indem er die Themen des als »grande coupe binaire« (1159) bezeichneten Sonatensatzes erste und zweite Mutteridee (›idée mère‹) nennt (1159–1160). Annegret Huber hat darauf aufmerksam gemacht, dass Reichas »Muttermetapher« wahrscheinlich auf die zentrale Stellung der Melodielehre in seiner Theorie und seine Charakterisierung der Melodie als »Sprache des Gefühls« zurückgeht (95). Vor dem Hintergrund zeitgenössischer Vorstellungen von der »Mutter als Vermittlerin der Sprachfähigkeit« (94) sowie der sich herausbildenden Vorstellungen der bürgerlichen Geschlechtercharaktere werden die Themen (idées) der Sonate folglich mit der Mutter assoziiert und also weiblich konnotiert (95).

Damit treffen in der deutschen und der französischen Sonatentheorie auch zwei unterschiedliche ästhetische Auffassungen der Sonate aufeinander. Denn Reicha assoziiert die Themen der Sonate auch mit der noch unartikulierten Unmittelbarkeit des Vorsprachlichen, wohingegen die auf Ludwig van Beethovens Sonaten fußende Theorie Marx' mit der thematisch-motivischen Arbeit die Logik in den Vordergrund stellt, die die unartikulierte Emotionalität der Musik zu einer ›vernünftigen‹ Rede formt. Marx betont also eher den Aspekt der Form, Reicha – etwas überspitzt gesprochen – den des Materials. Mit dem Gegenüber von Form – bzw. Geist – und Material bzw. Materie ist wiederum ein in der westlichen Kulturgeschichte seit der Antike mit dem Geschlechtergegensatz überzogener Gegensatz aufgerufen, der sich subtil auch in der Hierarchisierung musikalischer Gattungen niederschlägt, – etwa, wenn weniger stringente Formen wie das Lied oder das lyrische Klavierstück als ›weiblich‹ abgewertet werden. Eduard Hanslicks berühmte gegen die ›Gefühlsästhetik‹ eingesetzte Definition »Componieren ist ein Arbeiten des Geistes in geist-

fähigem Material« (79) fügt sich in diese für die deutsche Musikästhetik von A. B. Marx bis zu Arnold Schönberg charakteristische Wertung ein, die die Entwicklungsformen (wie den Sonatensatz) an die Spitze dieser Hierarchie setzt. Zugleich verweist der Satz aber auch darauf, dass der zugrunde liegende Gegensatz fluide ist. Denn als »geistfähiges« enthält das – bereits als Begriff mit einer re|produktiven Weiblichkeit überschriebene – Mater|ial seinen Gegensatz schon und kann die Seiten wechseln. Judith Butler hat im Rekurs auf Luce Irigarays Lektüre von Platons *Timaios* – einer der ältesten Ausprägungen der Material-Geist-Binarität – auf die Verschiebungen hingewiesen, durch die das Weibliche stets zum konstitutiven Außerhalb einer patrilinearen »Ökonomie der Repräsentation« wird (74). Die Funktion der (veränderlichen) Verschiebungen, in denen das als weiblich (sowie kindlich, nichtmenschlich und fremd) definierte Andere des Männlichen, den männlich konnotierten Geist erst figuriert (vgl. 79), zu erfassen, müsste daher Gegenstand einer feministischen Analyse sein.

Für die geschlechtsspezifischen Codes der Musik zeichnet sich anhand der Sonatenform und in Abgrenzung zu den polyphonen Netzwerkstrukturen, die Anna Tsing bspw. im Madrigal oder in der Fuge hört, die Verschränkung mehrerer Aspekte ab. Voraussetzung ist zunächst, dass ein Thema überhaupt als anthropomorphe Gestalt imaginiert wird. Hierfür muss es offenbar zwei miteinander verbundene aber zugleich auch etwas widersprüchliche Bedingungen erfüllen: Es muss erstens eine abgeschlossene Gestalt aufweisen (und als solche erkennbar bleiben) und zweitens eine Entwicklung in der Zeit durchlaufen (sich also verändern). Beides zusammen – Wiedererkennbarkeit/Identität und Entwicklung – gelten zugleich als Kennzeichen des intellegiblen Selbst. Die Wahrnehmung der Themen als anthropomorphe Entitäten erfordert daher gewissermaßen – wie eben bei A. B. Marx – eine Zuweisung von Geschlechtlichkeit, die ihrerseits auf der heteronormativen Matrix beruht: Weiblich oder männlich definiert zu sein ist im Rahmen dieser Matrix die Voraussetzung dafür, als intelligibles Selbst wahrgenommen zu werden. Wie aber klingen Protagonist*innen jenseits dieser Ordnung?

Nonbinäres* – oder: Wie klingt ein non*binäres Subjekt?

Da die aktuelle Debatte um das Selbstbestimmungsgesetz derzeit eine Vielzahl von Dokumentar- aber auch Spielfilmen hervorbringt, bieten als drittes Beispiel die betreffenden Filmmusiken einiges Material, um sich dieser Frage zu nähern. Exemplarisch möchte ich hierbei abschließend zwei Filme heranziehen: Den belgisch-niederländischen Film *Girl* (2015, Musik Valentin Hadjadj), der die Geschichte der fünfzehnjährigen Lara erzählt, die während ihrer Transition eine Karriere als Ballerina verfolgt, sowie *The Danish Girl* (2018, Musik Alexandre Desplats). Letzterer basiert auf der Geschichte von Lili Elbe (1882–1931), die sich als eine der ersten Per-

sonen einer geschlechtsangleichenden Operation unterzog. Der Fokus beider Filme und damit auch der musikalischen Codierung der Protagonist*innen liegt auf den Transitionsprozessen, weshalb hier von non*binären Figuren die Rede ist.

Am Film *Girl* fällt zunächst auf, dass er über weite Strecken komplett auf Musik verzichtet. Die Momente mit Musik sind jedoch besonders eindrücklich, umso mehr als sie eine auf den Transitionsprozess gerichtete fragile Innenwahrnehmung der Hauptfigur zum Klingen bringen: etwa, wenn Lara mit ihren Mitschülerinnen duscht (00:47:25-47:59), mit ihnen schwimmt (00:58:00-1:00:02), nach einer Demütigung in der S-Bahn sitzt (1:03:36) oder auch während ihres ersten Dates (1:14:57-1:16:31). Mit derselben Musik ist auch die Eingangsszene unterlegt, in der Lara mit ihrem kleinen Bruder spielt; sie wird also von Beginn an eng mit der Figur Lara verbunden. Zwar klingt in der Musik eine Molltonalität an, da gleich zu Anfang eine kleine Terz zu hören ist, die nach einer Weile sogar zu einem Moll-Dreiklang ergänzt wird. Allerdings stehen alle Klänge einzeln für sich, es gibt keine melodischen Gestalten und auch keine Entwicklung. Dadurch entsteht der Eindruck des Sphärischen, wozu auch die elektronische Klanglichkeit beiträgt. Hörbar wird – mit Klangflächen, sehr weit auseinandergezogenen Dreiklängen, einzelnen glockenartigen Klängen – gewissermaßen das Material selbst, bevor es noch Gestalt angenommen hat.

Insgesamt ist die Klangsprache der Musik in *The Danish Girl* deutlich konventioneller, dennoch lassen sich einige auffällige Ähnlichkeiten beobachten. Exemplarisch hierfür ist die Szene, in der Ejnar Wegener seiner Frau mit Ballkleid Modell sitzt und dabei im Film erstmals die eigene Transidentität wahrnimmt (00:12:27-00:13:45). Sowohl in der Lautstärke als auch in der Tonhöhe und harmonisch ist die Musik an dieser Stelle durch eine Steigerung charakterisiert. Diese hat allerdings kein Ziel; sie bricht jäh ab und geht in absteigende Skalen über, als eine dritte Person den Raum betritt. Auch die Steigerung selbst wird nicht melodisch, sondern durch langsam aufsteigende Klangflächen bewirkt, die durch Tonwechsel innerlich in Bewegung scheinen. Ähnlich wie im Film *Girl* heben sich hiervon glockenartige Klänge ab, die von allen musikalischen Ereignissen noch am ehesten ›melodieartig‹ wirken; sie bilden jedoch nur arpeggienartige, kreisende Motivzellen, die die Steigerung mitvollziehen. Erzeugt werden die Glockenklänge hier von einer Celesta, die in Konzert- und Filmmusik gerne eingesetzt wird, wenn es um Sphärisches oder Mystisches geht, wie beispielsweise in Gustav Holsts *Die Planeten* oder für die Melodie der Zaubereule Hedwig in *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Sie entspricht also klangsemantisch dem sphärischen Eindruck, den auch die Vermeidung gestalthafter Melodien und linearer Zeitverläufe hinterlässt. Der Klang der Celesta und die von ihr vorgetragenen kreisenden Motivzellen werden von Anfang an mit der Figur Lili Elbe verbunden (vgl. den Filmbeginn sowie z.B. 00:04:06-00:04:35; 00:23:05-00:23:45).

Die beobachtete Codierung non*binärer Filmfiguren wirft einige irritierende Fragen auf, deren nähere Untersuchung allerdings eines größeren Materialkorpus bedürfte. Durch die Vermeidung abgeschlossener Melodien und linearer Zeitverläufe rücken die Filmteams ihre Protagonist*innen klanglich in die Nähe jener Netzwerkstrukturen, für deren Beschreibung Anna Tsing die Klangmetapher der Polyphonie heranzieht. Was lässt sich daraus schließen, wenn non*binäre Figuren mit ähnlichen Codes versehen werden wie der Matsutake-Pilz als Teil der Assemblage? Wird ihnen auf diese Weise subtil Entwicklung und Intelligibilität abgesprochen? Oder verweist diese musikalische Codierung darauf, dass sie eine Zukunftsvision verbundener Existenzweisen repräsentieren? Wird den non*binären Filmfiguren musikalisch gewissermaßen der Subjektstatus abgesprochen? Werden sie, wie Personen, die in die heteronormative Geschlechterordnung nicht passten oder sich ihr nicht fügten, es in der Geschichte schon immer leidvoll erfahren mussten, aus dem Bereich des Menschlichen herausgeschoben? Oder soll ihnen durch diese musikalische Codierung vielmehr eine spezies- und subjektübergreifende Verbundenheit zugeschrieben werden: ›tentakuläre Existenzweisen‹ im Sinne Donna Haraways (30) als Weg aus der zerstörerischen Gegenwart des Anthropozäns?

Der Unterschied zwischen der Dystopie der ersten und der Utopie der zweiten Interpretation beginnt zu verschwimmen, wenn die klangliche Codierung der Figuren auch in der Negation derselben Logik folgt wie die Praxen, die der heteronormativen Geschlechterordnung seit dem 18. Jahrhundert mittels der Dur-Moll-Tonalität sinnliche Evidenz verleihen.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Musik – entgegen der oft gehörten Aussage, Klänge kennen kein Geschlecht – geschlechtsspezifische Codierungen transportiert und fortschreibt, die umso ernster zu nehmen sind, als sie gewissermaßen als ›Spiel‹ daherkommen: Sie werden im performativen Umgang mit Musik erprobt und dabei immer wieder aufs Neue eingeübt, ganz gleich, ob es sich hierbei um das Spielen eines Instruments, Tanzen zur Musik, um einen Konzertbesuch oder das alltägliche Radiohören handelt.

Allerdings sind diese geschlechtsspezifischen Codierungen, wie schon der historische Rekurs auf die Terminologie von Dur und Moll zeigen konnte, nicht im Sinne eines eindimensionalen Abbildverhältnisses zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um eine kontextabhängige Praxis im Spannungsfeld von Musik, ästhetischer Wahrnehmung, sozioökonomischen Strukturen und Weltaneignung. Zum Verständnis dieser Praxis hat sich Tia DeNoras Begriff des *semiotischen Vermögens* der Musik als hilfreich erwiesen. Im Sinne einer Pragmatik der Musik fragt er danach, wie Menschen Musik dazu gebrauchen, um sich in der Welt zu verorten,

sich soziale, ethische oder ökonomische Phänomene oder Strukturen zu erklären und diesen sinnliche Evidenz zu verleihen. Musik erweist sich so als Praxis des Sozialen gemäß jüngerer kultursoziologischer Praxistheorien: Im musikalischen Handeln im weitesten Sinne schaffen, reproduzieren und verändern Menschen inkorporiertes Wissen über sich selbst und die sie umgebende Welt.

Im Spannungsfeld dieser Praxis sind neben der Musik und ihren Strukturen nicht nur ihre Codierungen veränderlich, sondern auch die ästhetische Wahrnehmung. Nicht nur die Begrifflichkeit von Dur und Moll bezeichnete im Lauf der Geschichte unterschiedliche Phänomene, auch die ästhetische Wahrnehmung von Klang und die damit verbunden Semantiken sind vom kulturellen und historischen Kontext abhängig, wie die Ausflüge in die Musik der Renaissance zeigen konnten. Auch deshalb laufen eindimensionale Abbildtheorien, wie sie auch aus dem Bereich musikwissenschaftlicher Genderforschung zu beobachten waren, Gefahr geschlechtsspezifische Codierungen zu reifizieren und damit das subversive Potenzial der Musik ebenso zu verkennen wie die affirmative Macht der durch Musik transportierten Codes.

Um den veränderlichen Gebrauch des semiotischen Vermögens der Musik im Hinblick auf die gegenwärtige Klangsemantik von Dur und Moll und ihre Verknüpfung mit der binären Geschlechterordnung näher zu untersuchen, wurden abschließend drei Beispiele für Varianten der ›Weltaneignung‹ in Ohrenschein genommen. Das erste Beispiel, der Gebrauch von Klangmetaphern in einer Studie der Anthropologin Anna Tsing, machte zunächst ex negativo deutlich, dass für die Codierung von Dur und Moll auch die damit verbundene Zeitgestaltung entscheidend ist. Denn mit ihrer Klangmetapher der Polyphonie stellt Tsing der universalistischen und linearen ›Zeit des Fortschritts‹, die seit der Aufklärung prägend ist, die räumliche Zeit entgegen, in der eine Vielfalt von Stimmen und Rhythmen hörbar wird. Ausschlaggebend für die räumlich wirkende Zeitgestaltung polyphoner Musik der Renaissance (auf die Tsing sich bezieht) ist jedoch nicht allein die Textur (also das Verhältnis der Stimmen zueinander), sondern wesentlich auch die im Vergleich zu heutiger Musik noch nicht vorhandene Ausprägung des binären Tonsystems von Dur und Moll.

Als Gegenmodell wurde Tsings Klangmetapher die bekannte Analogisierung des Sonatenhauptsatzes mit der bürgerlichen Geschlechterordnung in der Kompositionslehre von Adolph Bernhard Marx gegenübergestellt. Sie beruht auf der für den Sonatenhauptsatz charakteristischen Verschränkung der Dur-Moll-Tonalität mit einem teleologischen Zeitverlauf. Als Voraussetzung für die geschlechtsspezifische Codierung thematischer Gestalten, wie Marx sie vornimmt, rückt das Zusammenspiel von Wiedererkennbarkeit und Entwicklung in den Fokus. Beide gelten auch als Kennzeichen des intelligiblen Selbst, das, um als solches wahrgenommen zu werden, sich als männliches oder weibliches figurieren muss.

Die musikalische Codierung der non*binären Hauptfiguren in den Filmen *Girl* und *The Danish Girl* wirft als drittes Beispiel musikalischer Weltaneignung

vor diesem Hintergrund Fragen auf. Auf unterschiedliche Weise werden die Protagonist*innen mit einer Musik verbunden, die abgeschlossene Melodiegestalten ebenso vermeidet wie lineare Zeitverläufe. Dadurch entsteht eine sphärische Klanglichkeit, die die Figuren im Rahmen von Anna Tsings Klangmetaphorik in die Nähe von Pilzgeflechten und Netzwerkstrukturen rückt. Unabhängig davon, ob dies nun dystopisch (als Ausdruck der Aberkennung des Menschlichen) oder utopisch (im Sinne speziesübergreifender Zugehörigkeiten) gelesen wird, zeigt es, dass die geschlechtsspezifische Codierung der Musik – auch ex negativo – in der Logik des langen 19. Jahrhunderts verbleibt. Musikalisch-klanglich wird das heteronormative binäre Geschlechtermodell, wie die Beispiele andeuten, offenbar auch dort fortgeschrieben, wo es fluide zu werden scheint.

Bibliografie

- Agawu, V. Kofi. *Music as discourse. Semiotic Adventures in Romantic Music*. Oxford University Press, 2014.
- Argstatter, Heike. »Perception of basic emotions in music: Culture-specific or multicultural?« *Psychology of Music* 44:4, 2016, 674–690, <https://doi.org/10.1177/0305735615589214>.
- Auhagen, Wolfgang. »Dur/Moll und die Geschichte der Tonartencharakteristik.« *Dur versus Moll. Zur Geschichte der Semantik eines musikalischen Elementarkontrasts*. Hg. von Hans-Joachim Hinrichsen und Stefan Keym, Böhlau, 2020, 41–50, <https://doi.org/10.7788/9783412518110.41>.
- Bandur, Markus. »Sonatenform.« *MGG Online*. Hg. von Laurenz Lütteken, 2016, <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/13372> (12.03.2026).
- Bartsch, Cornelia. »»After Adorno«: Decolonize Music Histor(iograph)y. Intersektionalität und Musikgeschichte.« *Musikwissenschaft – Feminismus – Kritik. Ein Generationenaustausch zum 25-jährigen Jubiläum der Fachgruppe Frauen- und Genderstudien*. Hg. von Cornelia Bartsch und Sarah Schauburger, Olms, 2022, 69–91.
- Bartsch, Cornelia. »Zur Genealogie ästhetischer und epistemischer Gewalt der Musik.« *Genie – Gewalt – Geschlecht. Musik/wissenschaft und Machtmissbrauch*. Hg. von Anke Charton und Elisabeth Treydte, Olms, 2025.
- Cahn, Peter. »Diatonik–Chromatik–Enharmonik«. *MGG Online*. Hg. von Laurenz Lütteken, 2016, <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12490> (06.03.2026).
- Dahlhaus, Carl. »Die Termini Dur und Moll.« *Archiv für Musikwissenschaft* 12:4, 1955, 280–296.
- DeNora, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge University Press, 2000.
- DeNora, Tia. *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge University Press, 2010.

- Fabian, Johannes. *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. 3. Aufl., Columbia University Press, 2014.
- Friedman, Ronald S. »Exploring the Impact of Continual Drones on Perceived Musical Emotion.« *Psychomusicology: Music, Mind & Brain* 29:4, 2019, 171–179, <https://doi.org/10.1037/pmu0000237>.
- Fuhrmann, Wolfgang. »Dur« und »Moll« in der Musik des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit. Die Verfestigung einer Semantik.« *Dur versus Moll. Zur Geschichte der Semantik eines musikalischen Elementarkontrasts*. Hg. von Hans-Joachim Hinrichsen und Stefan Keym, Böhlau, 2020, 63–100, <https://doi.org/10.7788/9783412518110.63>.
- Haraway, Donna J. *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press, 2016.
- Hatten, Robert S. *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes. Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana University Press, 2004.
- Heckmann, Ruth. »Mann und Weib in der ›musikalischen Republick‹. Modelle der Geschlechterpolarisierung in der Musikanschauung 1750–1800.« *Geschlechterpolaritäten in der Musikgeschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Hg. von Rebecca Grotjahn und Freia Hoffmann, Centaurus, 2002, 19–30.
- Hentschel, Frank. »Von der gefühlten zur gemessenen Zeit. Die Entstehung der Mensuralmusik und die Erfindung der mechanischen Uhr.« *Acta Musicologica* 86:1, 2014, 5–30.
- Huber, Annegret. »Was Mütter natürlicherweise hervorbringen. Anton Reichas ›idée mère‹ und andere Anforderungsprofile.« *Der »männliche« und der »weibliche« Beethoven*. Hg. von Cornelia Bartsch, Beatrix Borchard und Rainer Cadenbach, Beethovenhaus, 2003, 77–95.
- Huber, Annegret. »Performing Music Analysis. Genderstudien als Prüfstein für eine ›Königsdisziplin‹.« *Gender Performances. Wissen und Geschlecht in Musik, Theater, Film*. Hg. von Andrea Ellmeier, Doris Ingrisch und Claudia Walkensteiner-Preschl, Böhlau, 2011, 21–48, <https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205791140.21>.
- Jeßulat, Ariane. »Zeigen, Anführen, Folgen – Schrift und Sozialität in praktischer Kontrapunktlehre im Übergang vom 16. zum 17. Jahrhundert.« *Musikalische Schrift und Gender. Praktiken – Diskurse – Perspektiven*. Hg. von Gesa Finke und Julia Freund, transcript, 2024, 29–46, <https://doi.org/10.14361/9783839470220-002>.
- Kaiser, Ulrich. Open Educational Resources zur Musiktheorie und musikalischen Analyse, <https://musikanalyse.net> (22.06.2026).
- Knaus, Kordula. »Einige Überlegungen zur Geschlechterforschung in der Musikwissenschaft.« *Archiv für Musikwissenschaft* 59:4, 2002, 319–329.
- Labbé, Carolina, Wiebke Trost und Didier Grandjean. »Affective experiences to chords are modulated by mode, meter, tempo, and subjective entrainment.« *Psychology of Music* 49:4, 2021, 915–930, <https://doi.org/10.1177/0305735620906887>.

- Marx, Adolph Bernhard. *Die Lehre von der musikalischen Komposition: praktisch theoretisch. Dritter Theil*. Breitkopf und Härtel, 1845.
- McClintock, Anne. *Imperial leather. Race, gender and sexuality in the colonial contest*. Routledge, 1995.
- Noeske, Nina. »The Sound of Gender. Überlegungen zur klangsemantischen Konstruktion von Geschlecht im Musiktheater des 20. Jahrhunderts.« *Klang und Semantik in der Musik des 20. und 21. Jahrhunderts*. Hg. von Jörn Peter Hiekel und Wolfgang Mende, transcript, 2017, 155–170, <https://doi.org/10.1515/9783839435229-008>.
- Noeske, Nina. »Keine Spielerei? Dur und Moll im Genderdiskurs.« *Dur versus Moll. Zur Geschichte der Semantik eines musikalischen Elementarkontrasts*. Hg. von Hans-Joachim Hinrichsen und Stefan Keym, Böhlau, 2020, 51–62, <https://doi.org/10.7788/9783412518110.51>.
- Reckwitz, Andreas. »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken.« *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Hg. von Clemens Albrecht, Wilfried Dreyer und Harald Homann, transcript, 2008, 97–130, <https://doi.org/10.1515/zfs0z-2003-0401>.
- Reicha, Anton. *Vollständiges Lehrbuch der musicalischen Komposition*. Übers. von Carl Czerny, 4. Band, Anton Diabelli et Comp., 1832.
- Riepel, Joseph. *Grundregeln zur Tonordnung insgemein. Abermal Durchgehends mit musicalischen Exempeln abgefaßt und Gespräch-weise vorgetragen (Anfangsgründe der musicalischen Setzkunst 2)*. Emerich Felix Bader, 1755.
- Schlimbach, Georg Christian. »Bemerkungen über einige musikalische Kunstausdrücke.« *Berlinische Musikalische Zeitung* 67:1, 1805, 263–265; 68:1, 1805, 267–268.
- Sorge, Georg Andreas. *Vorgemach der musicalischen Composition, oder: Ausführliche, ordentliche und vor heutige Praxis hinlängliche Anweisung zum General-Baß. Erster Theil*. Autoris, 1745.
- Tsing, Anna Lowenhaupt. *The Mushroom at the End of the World. On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton University Press, 2015.
- Wheelock, Gretchen A. »Schwarze Gredel and The Engendered Minor Mode in Mozart's Operas.« *Musicology and Difference. Gender and Sexuality in Music Scholarship*. Hg. von Ruth A. Solie, University of California Press, 1993, 201–221.
- Wolf, Werner. »Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie.« *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*. Hg. von Vera Nünning und Ansgar Nünning, WVT, 2002, 23–104, https://doi.org/10.1163/9789004346642_015.

Filmografie

Girl. Regie Lukas Dhont, Musik Valentin Hadjadj. Menuet/Frakas Productions/Tokapi Films, 2018.

The Danish Girl. Regie Tom Hooper, Musik Alexandre Desplats. Universal Pictures, 2015.

II. Medialität und Bildung

Diversität und Mediatisierung

Wenn das Biologisch-Menschliche selbst zum Diversitätsmerkmal wird

Gudrun Marci-Boehncke

In der Kategorisierung unserer Welt durch uns als Lebende auf diesem Planeten ist das nachfolgende Diversitätsmerkmal scheinbar jung: Es geht um Künstliche Intelligenzen (KIs) und um die Weiterentwicklungen des Menschen in post- und/oder transhumanen Lebensformen. So sehr dies konkret an die gegenwärtige Technik gebunden scheint – so alt sind andererseits Fantasien von alternativer Menschenähnlichkeit und Überlegenheit anderer Wesen. Diese beginnen nicht erst mit Gedanken an UFOs oder Außerirdische, Roboter oder KIs, sondern lassen sich bis in die Antike rekonstruieren.

Ein Götterhimmel, der auch Halbgötter und Riesen möglich macht, ist nicht weit weg von der Vorstellung technisch veränderter oder gar künstlicher Menschen. Und die griechische Sagenwelt bietet neben Pandora, der humanoiden Roboterfrau, mindestens auch noch den bronzenen Riesen Talos als künstlichen, aber menschenähnlichen Akteur (Marci-Boehncke und Höfer 169; vgl. auch Mayor 6).

Was bedeutet das für die Systematik, die dieser Gesamtpublikation einerseits und diesem Beitrag hier im Besonderen zugrunde liegt? Der folgende Beitrag wird – anders als die anderen Aufsätze – kein Diversitätsmerkmal in den Blick nehmen, das den Gattungsbegriff ›Mensch‹ weiter differenziert. Es soll auch nicht im Bereich der Medien diversifiziert werden. So könnte man – etwa mit Harry Pross – die *Medien* in ihrer *Technik* unterscheiden und »primäre«, »sekundäre«, »tertiäre« und – in Erweiterung durch Manfred Faßler – auch »quartäre Medien« (147) differenzieren. Oder wir könnten die technischen, semiotischen und ökonomischen Dimensionen des *Medienbegriffes* (Bonfadelli) unterscheiden. Da kann man dann Diversität *in den medialen Angeboten* untersuchen und schauen, wie die Vielfalt der Gesellschaft in den verschiedenen Medienangeboten abgebildet wird. Werden als Zielgruppe und Akteur*innen alle Interessen und Bedürfnisse in den Medienangeboten repräsentiert? In den 1990er Jahren entstanden hier gerade aus dem Bewusstsein der Frauenbewegung erste Rezeptionsstudien über den weiblichen Blick (vgl. Marci-Boehncke

et al.). Erst in den 2000er Jahren ist in Deutschland in der Kommunikationswissenschaft die Sensibilität für Menschen mit Beeinträchtigungen als Protagonist*innen in Film und TV geschärft worden (vgl. Bosse). Man kann außerdem betrachten, inwiefern die medialen *Rezeptionsmöglichkeiten diverse Zugänge* bieten und ein universelles Design realisiert wird. Dies ist mit der *Smart*-Technologie heute weitgehend der Fall. Sprachsteuerung, Vorlesefunktion, Schrift- und Kontrastveränderung, Rechtschreib- und andere Assistenzsysteme helfen auch bei produktiven Prozessen.

Oder man könnte auch die Diversität *in den Medieninstitutionen* anschauen: Wie sieht es mit der Vielfalt im Arbeitsbereich der Medien aus? Haben vielfältige Gruppen Mitspracherecht? Das *Netzwerk leichte Sprache* (<https://www.leichte-sprache.org>) hat mit Betroffenen als Expert*innen Regeln für barrierearme Sprache identifiziert. Und nur nach Prüfung durch Betroffene darf zertifiziert von »leichter Sprache« gesprochen werden – andere Gestaltungsangebote bleiben »einfache Sprache«. Dies sind politische Entscheidungen zur Beteiligung von diversen Zielgruppen in den Medieninstitutionen.

Und im Rezeptionsangebot? Kann zu allen (Tages-)Zeiten für alle Empfangsgeräte und die vielen individuellen Voraussetzungen innerhalb unserer Bevölkerung ein breites Angebot bereitgestellt werden – oder sind unsere Medien tendenziös und berücksichtigen nur ausgewählte Interessen und Möglichkeiten? Das sind relevante und auch politische Fragen – aber an dieser Stelle möchte ich einen anderen Fokus einnehmen und den Menschen selbst nur als eine mögliche Ausprägung eines bestimmten Merkmals verstehen.

Mit der Erforschung des Universums, Erklärungsmodellen zum Beginn aller Materie, wird der Mensch zurückführbar auf eine bestimmte Realisierungsform von Energie. Er wird zu einer Kategorie oder Entität (philosophisch: ein substantielles Etwas und mit dem Begriff »Mensch« als Wesensdefinition bezeichnet), der bestimmte Attribute zugeschrieben werden. Man kann hier den Menschen paradigmatisch als übergeordnete Kategorie verstehen und alles, was er erfunden, entwickelt, gebaut hat, als »sein Machwerk« subkategorisieren.

Humans prefer to see themselves as the pinnacle of evolution. However, this perception may have to change as artificial systems become increasingly adept at decision-making and navigating the complex physical and social landscapes of real life. Robots are already designed to express social agency and attitudes, supported by anthropomorphic design. (Matthews et al.)

Oder aber – und dies soll im folgenden Beitrag geschehen – der Kreativprozess wird kategorial als Argument vernachlässigt und auf bestimmte Eigenschaften geschaut, ohne in eine Diskussion um wertenden Speziesismus einzusteigen (eine kompeten-

satorische Argumentation für die Infragestellung menschlicher Besonderheit stellt jedoch eine – bisher – typisch menschliche soziale Kreativität dar, vgl. Cha et al.).

Dann wird in dem Moment, wo es »intelligente, selbstlernende Maschinen« – also »starke« KIs – gibt, der Mensch »aus Fleisch und Blut« nur noch *eine* mögliche Intelligenzform. Nicht mehr der Organismus, sondern der *Geist* wäre dann die Kategorie, die hier beide Formen auf einer Stufe verbinden würde. So, wie sich genetisch der Mensch und der Affe aus gemeinsamen Vorstufen sozial lebender, auf zwei Beinen gehender Säugetiere entwickelt haben, würde man dann den heutigen Menschen als diesen »Urvorfahren« – hier nicht-biologisch als *Kreateur* von Künstlichen Intelligenzen – annehmen. Deren Entwicklung sehen wir heute noch nicht ab und ebenso wenig die Weiterentwicklung unserer menschlichen Gattung. Töten wir unsere Organismen, indem wir unsere biologischen Lebensbedingungen, unsere Umwelt zerstören? Mensch und KI sind beides, Realisierungsformen von Energie und sie nutzen diese in einem Kreislauf, der andere Information – also Umgebung – wahrnimmt und verarbeitet und damit lernfähig zu »Intelligenz« fähig wird. Und diese Intelligenz bleibt nicht auf rationales Wissen beschränkt – KIs können auch Emotionen lernen (vgl. Martínez-Miranda und Aldea).

Was im Folgenden versucht werden soll, ist menschliche und maschinelle Kommunikationspraxis zu vergleichen und nicht mehr den ganzen Menschen in seiner Substanz zu betrachten, sondern nur seine Form der Welterfassung und Verständigung. Es interessiert dabei vergleichend das, was Friedrich Krotz (2001, 2007) als »Mediatisierung« beschreibt: Der historische Prozess der Anpassung der Kommunikationspraxis an die technischen Kommunikationsmöglichkeiten seit Anfang der Symbolverwendung in (selbst-)reflexiver Haltung. Gefragt wird nun mit Blick auf die Zukunft:

- Wer kann mediatisiert kommunizieren?
- Welche Rolle spielt der Mensch bei der Mediatisierung? Hat nur der Mensch Symbolverwendung?
- Was ist das Menschliche bei der Mediatisierung?
- Ist der Mensch Ausgangspunkt, Teil oder Endpunkt der Mediatisierung?
- Wie geht die Mediatisierung weiter?

Dazu wird der Begriff der Mediatisierung selbst in seiner Entwicklung (vgl. Novak-Teter) beschrieben und einer Versionierung unterzogen, der – mit Blick auf die Zukunft – eine Version hinzugefügt werden soll, deren Anfänge bereits sichtbar, deren rasante Weiterentwicklung schneller vollzogen werden wird, als noch vor einigen Jahren für wahrscheinlich erachtet wurde (vgl. Eberl; Göring).

Mediatisierung und ihre Versionen

Im Oktober 2022 stand die ECREA-Konferenz (*European Communication Research and Education Association*) in Aarhus unter dem Thema *Mediatization 3.0? The Future On the Research Field*.¹ Dort wollte man sich der Befürchtung widmen, dass das Konzept der Mediatisierung verwässert würde und den Blick noch einmal schärfen für die Besonderheiten und die Tragfähigkeit für zukünftige Forschung. Ohne dass an dieser Stelle die Berechtigung und die Folgen der Versioning-Bezeichnung diskutiert werden sollen (dazu vgl. Marci-Boehncke und Rath), soll die derzeitige Diskussion um die Veränderungen im Mediatisierungsverständnis dargestellt werden.

Mediatisierung 1.0

Ausgangspunkt ist das mediensoziologische Theoriekonstrukt von Friedrich Krotz (2001, 2007). Ihm ging es darum, einen Meta-Prozess zu beschreiben, der seit der Hominisierung anhält. Menschliches Kommunikationsverhalten passt sich dabei an immer neue technische Kommunikationsmöglichkeiten an. Mit der Theorie will Krotz die Prozesse des sozialen Wandels in den Blick rücken und beschreibbar machen, die infolge der sich verändernden Kommunikationstechniken entstehen. Gesellschaftliche Entwicklungen etablieren sich kommunikativ und werden auch so umgesetzt. Wichtig bei Krotz ist, dass er nicht mehr bei der Beschreibung von Technik bleibt, sondern für ihn die soziale Praxis, die sich aus Technologien ergibt, verstärkt in den Blick gerät. Teilweise sind bei der Erfindung einer Technik deren Nutzungsoptionen noch gar nicht klar – dies zeigen Beispiele wie *Facebook*. Insofern kommt den Menschen in der Anwendung der Technik eine entscheidende Rolle zu: Sie sind es, die die gesellschaftlichen Entwicklungen in der Folge initiieren, sich Technik zu ihren Bedarfen aneignen und Veränderungen ermöglichen. Nicht das Gerät allein ist dafür verantwortlich. Diese Theorie wird hier als Mediatisierung 1.0 verstanden. Für Krotz stand die Technik dabei als wesentliches Merkmal im Vordergrund – wobei Technik für ihn immer als Nutzung bestimmter ›Geräte‹ verstanden wurde.

Mediatisierung 2.0

Rath (2001, 2014) modifiziert das Konzept im Hinblick auf eine formale anthropologische Determinante, die zugleich historische – und, wie wir sehen werden, im Weiteren auch systematische – Folgen nach sich ziehen wird. Unter Rückgriff auf das Konzept der *Philosophie der symbolischen Formen* von Ernst Cassirer (1923, 1925, 1929)

1 <https://ecrea.eu/event-4756915> (20.03.2026).

macht Rath deutlich, dass menschliche Kommunikation immer nur medial funktioniert hat, weil sich der Mensch nur über Symbole verständigen kann. Er ist – mit Cassirer (1953) gesprochen – ein »animal symbolicum«. Dies gilt eben nicht erst mit der Erfindung technischer Geräte, sondern charakterisiert Kommunikation per se. Ob mit Gesten, Worten, Tönen: Gleich, welche Zeichen man verwendet, sie stellen immer einen Verweis auf etwas Gemeintes dar. Man kann sich hierzu ebenfalls auf Ferdinand de Saussure berufen, der bei der Definition von Sprachen die menschlichen Vorstellungen (das Bezeichnete oder »signifié«, vgl. Saussure 158) von den zur Verständigung genutzten Lautbildern oder Zeichen (das Bezeichnende oder »signifiant«, vgl. ebd.) unterscheidet. Das bedeutet für das Verständnis von Mediatisierung: auch ohne Geräte kommuniziert der Mensch immer medial. Das Besondere der Mediatisierung als Metatheorie sieht Rath auch darin, dass damit der Reflexionscharakter auf diese menschliche Kontextualisierung explizit gemacht ist – wie bei ähnlichen Metatheorien, z.B. der Ökonomisierung und der Individualisierung.

Mediatisierung 3.0

Hier steht der soziale Wandel wieder stark im Mittelpunkt, weniger die zwar sozial vermittelte, aber dennoch individuell gestaltete mediale Praxis: Mediatisierung ist ein »Metaprozess«, der seit der Hominisierung anhält, und er beschreibt die medienabhängige und symbolisch kodierte soziale Ordnung, die einerseits aus menschlichem Kommunikationsverhalten resultiert und andererseits die historisch spezifischen Kommunikationsmöglichkeiten umfasst. Mediatisierung macht somit Prozesse des sozialen Wandels funktional als die mediale Vermittlung konkreter sozialer Institutionen verstehbar. Gefragt wird etwa, welchen Einfluss soziale Institutionen in ihren Kommunikationsstrukturen auf sozialen Wandel haben und umgekehrt. Wirtschaftliche Kartellbildungen, Marktkontrollen – gerade heute beim Wettbewerb um wichtige Rohstoffe können solche Entwicklungen nachverfolgt werden. Was bedeutet es etwa, wenn sich Kosten für Mikro-Chips auf dem Weltmarkt verfünffachen? Wenn Marktgiganten vor der Einführung neuer Produkte den Markt leer kaufen? Da geht es nicht mehr nur um Einzelunternehmen, sondern um ganze Volkswirtschaften und gesellschaftliche Entwicklungen, die blockiert werden können. Mediatisierung 3.0 hält grundsätzlich eine Trennung zwischen medialen und nicht medialen Ressourcen menschlicher Lebensgestaltung für möglich, denkt die Gegenwart allerdings epochal als in besonderer Weise medial geprägt, vor allem durch die Digitalisierung als konkrete historische Ausprägung der Mediatisierung, die aber den Prozess nicht hinreichend beschreibt (vgl. Krotz 2018, 34–35). Als eine theoretische Reflexion auf dieses Mediatisierungsverständnis sei die von Couldry und Hepp als Erweiterung der Mediatisierungsthese eingeführte Konzeption der »deep mediatization« (7) erwähnt. Gegenwärtige Sozialisierungsinstanzen werden darin als besonders medial geprägt gedacht, die

damit den individuellen Lebensvollzug quasi verstärkt mediatisieren: »media are becoming part of the resources of the self« (157).

Wir können also sagen: Mediatisierung 1.0 fokussiert auf den Menschen als Individuum und seine kommunikative Aktivität in der Gesellschaft, also, mit Bronfenbrenner gesprochen, auf die »Makroebene« (Bronfenbrenner 1990, 76) oder das »macrosystem« (Bronfenbrenner 1979, 26). Mediatisierung 2.0 fügt hier ein »epochales Bewusstsein« (Rath 2019, 20) ein, reflektiert also die zeitliche Ebene der Menschheitsentwicklung (»Chronosystem«, Bronfenbrenner 1990, 77). Und Mediatisierung 3.0 startet im »mesosystem« (Bronfenbrenner 1979, 159) bzw. auf der »Mesoebene« (Bronfenbrenner 1990, 76), den Institutionen, und betrachtet dann die *Verschränkungen* mit der Makroebene.

Der Perspektivwechsel: »Futures Literacy«

Von der Theorieebene wechseln wir nun zur didaktischen Ebene und schauen, womit wir uns als Bildungsverantwortliche beschäftigen sollen. Neben den nationalen und länderspezifischen Lehrplänen der einzelnen Fächer haben wir die nationalen und internationalen Medienkompetenzpläne wie den *DigCompEdu* (Redecker), den *DigComp 2.1* (Carretero et al.) und den *Medienkompetenzrahmen NRW* (Medienberatung NRW), die für unsere Arbeit als Lehrkräfte Orientierung bieten sollen auf der Makroebene. Außerdem liegen internationale Empfehlungen der UNESCO vor, die globale Bildungsziele in den Blick rücken (vgl. UNESCO 2021). Augenblicklich wird dabei unter anderem auf die 17 *Nachhaltigkeitsziele* der *Vereinten Nationen* (UNO) verwiesen – ein Framework, das normativ geprägt ist und Bildung auf ein Bewusstsein und Verhalten ausrichten möchte, das für alle das Leben in einer gerechten, gesunden und friedlichen Welt ermöglichen soll. Es richtet sich auf ein zukünftiges Verhalten im Umgang mit unterschiedlichen ökologischen, ökonomischen, sozialen und intellektuellen Ressourcen. Deshalb wirbt die Direktorin der UNESCO, Audrey Azoulay, explizit für ein mutiges konstruktives Denken nach vorn, in die Zukunft (vgl. UNESCO 2021, v–vi). Wir dürfen nicht mehr in der Schule für eine »outdated world« (Clinton et al.), eine abgelaufene Welt, lehren, sondern müssen eigentlich auf ein Leben in einer Welt vorbereiten, die heute noch gar nicht existiert, in die diejenigen, die heute lernen, erst noch hineinwachsen. Sie lernen heute zunächst, was es heißt, Verantwortung zu übernehmen. Die Situationen der Verantwortung werden sich lebenslang neu ausgestalten.

Genau für diese permanente Veränderung müssen wir sie ausbilden. Dazu sollten sie in der Lage sein, prospektiv zu denken, Visionen zu entwickeln, Chancen zu erkennen und Folgen abzuschätzen. In einer weiteren, von der UNESCO angebotenen Orientierung fordert Riel Miller mehr Mut für Innovationen. Die Initiative »*Futures Literacy*« (Miller 2011, 2018; UNESCO 2019) will zukunftsorientiertes Ima-

ginnieren und Konzipieren motivieren. Zu Innovationen, Entdeckungen, Erfindungen, mehr Auswahl, um vielfältiger Entscheidungen zuzulassen, zu mehr Partizipation bei Steuerungsprozessen, mehr Mut und Zuversicht, unproblematischerem Ausprobieren, mehr Diversifizierung.

Das Konzept stammt bereits aus dem Jahr 2011 und war als Planungsmodell für die Wirtschaft gedacht. Gemeinsam sollten mögliche Narrative entwickelt werden, wie Zukunft aussehen könnte. Diese sollten in gemeinschaftlicher Reflexion konkretisiert ausgearbeitet und überarbeitet werden – aber explizit, ohne dass dazu auf Big Data und den Abgleich mit dem Status quo zurückgegriffen wurde. Miller forderte explizit zu empirie-freiem Konzipieren auf, um wirklich neue Wege suchen zu lassen und nicht nur in Schleifen Etabliertes zu verfestigen. Deshalb unterscheidet er auch drei »dimensions of such futures« (Miller 2011, 82), die »Contingency futures« (ebd.), bei denen bekannte Zustände nur angepasst werden, die »Optimisation futures« (ebd.), bei denen die Lebensbedingungen schon grundlegender optimiert wurden, und schließlich die explorativen Entdeckungen »Exploratory futures« (Miller 2011, 83), wo auf spekulative und heute kaum realisierbare Möglichkeiten gesetzt wird. Beispiel: Energie: *Contingency futures* wäre Raumtemperatur senken und dazu Heizungssysteme effizienter zu gestalten, *Optimisation futures* könnte bedeuten, Wasserstoff auf breiter Bahn nutzbar machen, und explorative Entdeckungen lägen zum Beispiel auf dem Mars, den man bevölkern könnte, und/oder dort alternative Ressourcen fördern.

Übertragen wir nun das Ganze auf Medien: Natale und Balbi beleuchten aus medienhistorischer Sicht die Rolle unterschiedlicher Phantasien für den Medienwandel. Ernst und Schröter differenzieren im Anschluss an Natale und Balbi diese Phantasien als »handlungsrelevantes Zukunftswissen« (Ernst und Schröter 5) nach »Vorstellungen« (39), wenn es sich auf alte Medien bezieht, »imaginaries, die sich entwickeln, wenn ein Medium »neu« ist« (ebd.) und »Imaginationen, die sich auf zukünftige Medien vor ihrer Entstehung beziehen« (ebd.). Wendet man diese Systematik auf die Mediatisierungskonzepte an, dann könnte man sagen, Mediatisierung 1.0 und 2.0 reflektieren und arbeiten *Vorstellungen* über Medien und ihre Praxis theoretisch auf. Mediatisierung 3.0 hebt auf *Vorstellungen* und *Imaginaries* ab. Mediatisierung 4.0 sollte *Imaginationen* im eigentlichen Sinne in den Blick nehmen. Dazu kommen wir gleich. Wichtig schon jetzt: Diese terminologisch differenzierten Begriffe des imaginierten Mediums lösen sich dabei weder gegenseitig ab noch sind sie aufeinander in einer Rangordnung zu sehen. Vielmehr beschreiben sie je unterschiedliche Formen des Prospektiven: Sind »Imagination« und »Imaginaries« für Ernst und Schröter »bedeutungstragende Konzepte [...], die über eine aktuell gegebene Lage hinausgehen« (32–33), so sind Vorstellungen aktuelle Problemlösungskonzepte, die gegenwärtige oder kurzfristig zu erwartende Entwicklungen aufgreifen und auf ihre Wandlungspotentiale hin untersuchen. Man könnte auf Deutsch *Imaginaries* auch als *Imaginationen* und *Imaginations* als *Visionen* bezeichnen, um die Wortähnlichkeit

aufzulösen. *Vorstellungen* könnte man vielleicht besser als *Rekurse* bezeichnen, um den Bezug auf alte Medien zu betonen.

Diversität und ihre kategoriale Verortung

Nun gehen wir noch einen Schritt weiter und sprechen von *Diversität* und der Bezugsgröße, auf die sich diese Diversität im Diskurs bisher bezieht: dem Menschen als *Homo Sapiens*. Wir verstehen ihn heute als Wesen aus der Gattung *Hominiden*. Evolutionäre Vorläufer waren etwa der *Australopithecus*, der *Homo Rudolfensis*, der *Homo Habilis*. Diese jedoch konnten nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung noch nicht sprechen. Die Hominiden können wir also diversifizieren. Verschiedene Formen lebten zum Teil nebeneinander. Heute können wir nachweisen, dass sie gesellschaftlichen Austausch gehabt haben, denn im Erbgut des modernen Menschen finden sich entsprechende Genverweise – wie der Mensch sowieso den größten Teil seines Genoms mit anderen Säugetieren teilt. Wir sehen, je nachdem, von welchem Paradigma man ausgeht, ergeben sich unterschiedliche Gruppen und demzufolge unterschiedliche Kategorien. Schaut man nur auf den *Homo Sapiens*, sieht die Bezugsgruppe anders aus als bei einem Blick auf die Hominiden. Dennoch bildeten sich auch diese unterschiedlichen Identitätsgruppen (ähnlich vielleicht wie Kulturen) nebeneinander und können untereinander und innerhalb ihrer Gruppe diversifizierbar sein. Deshalb ist es wichtig, nochmal daran zu erinnern, dass »Diversität nicht einfach als gegeben genommen werden kann« (Fuchs 17, H. i. O.). *Diversität* ist die Bezeichnung für etwas, was man in einer Gesellschaft als relevant unterschiedlich herausstellen möchte. Sie ist »das Resultat von Differenzierungen, von Differenzhandlungen« (ebd.). In den Diversitätskategorien spiegelt sich demnach immer auch ein Gesellschaftsverständnis, weil Unterschiede nur dann auffallen, wenn sie irgendwelche sozialen Folgen zeigen. Meist sind sie mit Macht und Beteiligung verbunden. Diversitätsmerkmale sind somit auch symbolische Formen. Das Symbolverständnis ist mit Cassirer auch eine Kompetenz, die nicht von Anbeginn der Hominidisierung beobachtet werden kann.

Zumindest der *Homo Sapiens* (vielleicht auch schon sein Vorfahre, vgl. Conde-Valverde) mit seinem größeren und differenzierter entwickelten Gehirn hat sich mit Symbolen verständigt. Er musste Werkzeuge erstellen und Zukunft und die eigene Überlieferung planen und organisieren können. Das Verständnis von Sprache als Kommunikationsmedium scheint sich erst vor ca. 1,5 Millionen bis 400.000 Jahren entwickelt zu haben (vgl. Duncker). Das gilt nicht allein für gesprochene Sprache, sondern für jede zeichen- und symbolgestützte Kommunikation, die gesellschaftlich mit ›Werkzeugen‹ entwickelt und genutzt wurde: Es handelt sich also um *Medialisierung*.

Wir fragen jetzt: Wie spezifisch *menschlich* ist die Symbolverwendung als kommunikative Strategie? Erst mit der Sprache kann sich über die Differenzkriterien intersubjektiv verständigt werden. Diversität ist also nicht Wesensmerkmal, sondern eine zugeschriebene, weil kommunizierte gesellschaftliche Entscheidung. Wir können erst mit, erst seit dem *Homo Sapiens* etwas sagen über solche gesellschaftlichen Prozesse innerhalb der Gattung. Nun nehmen wir im Folgenden einen anderen Ausgangspunkt ein: Wir schauen nicht mehr in die Prozesse innerhalb der Gattung und die dortigen vorgenommenen Diversifizierungen – wie etwa Gender, Nationalität, Religion, Befähigung, Alter, Sprache, soziale Situiertheit/Milieu oder auch Haarfarbe oder politisches Bekenntnis –, sondern wir verlassen den Blick auf den *Homo Sapiens* wieder und betrachten ihn von außen. Wir halten aber als Zwischenfazit fest: *Symbolgestützte Kommunikation ist etwas Menschliches, das wir erst verlässlich seit dem Homo Sapiens annehmen können.*

Nun schauen wir wieder in die Entwicklung der *Mediatisierung* und betrachten die Beteiligung von Menschen und Medien: Die Kommunikation kann ohne zusätzliche Medien verlaufen, der Mensch kann selbst ein Medium gezielt nutzen, aber wir haben auch Situationen, in denen die Medien bereits begrenzte Eigeninitiative übernehmen – das Computerspiel, das angepasst an das individuelle Spielverhalten, Alternativen bietet, digitale Assistenten, die in eigenständiger Form mit ihren Nutzenden kommunizieren. Und inzwischen gibt es auch direkte Verbindungen zwischen einzelnen Medien: Mit dem Scan eines Produktes über die Kasse etwa erfolgt gleich die Neubestellung in einem anderen medialen Setting. Dies ist nur ein sehr simples Beispiel.

Mediatisierung 4.0

Mediatisierung 4.0 rekurriert auf das unter *Mediatisierung 2.0* betonte *transhistorische* Verständnis der Mediatisierung als Konzeption einer grundlegenden, die menschliche Kommunikation (und damit Sozialität) immer schon bestimmende Form der *Weltpräsentation*. Zugleich greift sie verstärkt die Zukunftsperspektive auf. Betrachtet wird vor allem die mediale Konstruktion zukünftiger sozialer Realitäten und die Frage nach der Zukunft des Individuums – seinen zukünftigen Handlungsmöglichkeiten, aber auch seinen zukünftigen Möglichkeiten des Seins. Dabei geht es um mehr als um *Zukünftige Medien* (Ernst und Schröter) als Vorstellungen. Es geht nicht nur um die sozialen, sondern auch um die individuellen Folgen medialer Weiterentwicklung für den Menschen als Individuum und Gattungswesen und die Übernahme seiner Kommunikationspraxen von all denen, die sich ihrer bedienen können. Damit ist diese Theorieversion anschlussfähig an die vorigen, versteht sich als Verbindung, deren Spezifikum nicht mehr nur der Blick auf den Menschen als Gat-

tungswesen darstellt, sondern auf die Reichweite seiner kommunikativen Möglichkeiten abzielt, die post- und transhuman (vgl. Loh) erweitert werden.

Wir können dazu Verbindungen von (1) Mensch und Maschine in Form von Implantaten kategorisieren, angefangen bei einfachen künstlichen Gliedmaßen, außerdem weitere digitale Mensch-Maschine-Schnittstellen – etwa zur Dauerüberwachung des Blutzuckers, Nano-Bots, wie sie heute bereits bei Parkinson erfolgreich implantiert werden, aber auch solche, die es erlauben, dass aktiv über das eigene Bewusstsein implantierte Teile gesteuert werden – so etwa bei Exoskeletten (vgl. Grunwald). Der Mensch wird, ausgehend von seiner biologischen Natur, digital optimiert: Als erster Cyborg ist Neil Harbisson in Großbritannien anerkannt (vgl. Dragomir), er nutzt seit 2004 einen implantierten digitalen Transformator, der für den farbenblinden Mann Farben in Töne umwandelt, damit die Unterschiede wahrgenommen werden können.

Ähnliche, aber trotzdem grundlegend andere Szenarien finden sich in Romanen wie *Das Implantat* von Daniel H. Wilson (vgl. Marci-Boehncke und Höfer) oder *Thalamus* von Ursula Poznanski. In Filmen wie *Transcendence* von Wally Pfister und *Exit* von Sebastian Marka wird die (2) Mensch-Maschine-Konstellation im Trägerkorpus der Maschine realisiert, nicht mehr im biologischen Körper. Das menschliche Bewusstsein wird digital übertragen und existiert in der Maschine weiter. Angesichts immer umfangreicherer digitaler Präsenz im Netz, den gespeicherten Daten unserer Biographie – vom Zugriff auf medizinische Akten und App-Daten, gespeicherte Verwaltungsvorgänge, über Zugriff auf Daten zu unseren Freundschaften, Kontakten, Bewegungen, Kaufverhalten, Themeninteressen bis hin zur täglichen optischen Überwachung am Computer/Smartphone oder der akustischen Kontrolle via *Alexa* oder anderen Smarthome-Stationen – kann problemlos unser Leben eingeschätzt und *weitergerechnet* werden. Womöglich kann man als digitaler Spekulant weiterhin den Markt mitbestimmen, *Stimmen* generieren – von harmlosen Likes auf Posts bis hin zu politischen Wahlen. Digitale Karteileichen können womöglich intentional lebendig gehalten werden. Die technischen Möglichkeiten der Bildgenerierung können heute schon problemlos ein scheinbares Weiterleben auch täuschend echt simulieren und in Szene setzen. Schon im Film *Blade Runner* von Ridley Scott, dann in Steven Spielbergs Film *A.I. – Künstliche Intelligenz* und Maria Schraders TV-Film *Ich bin Dein Mensch* ist dann das perfektioniert, was Hiroshi Ishiguros *Geminoid* (vgl. Guizzo) errahnen lässt: (3) es gibt den »künstlichen Menschen« als biologisch echt erscheinenden Roboter. Auch hier in biologisch-menschlicher Natur, entwickelt von Menschen. Der Film *I, Robot* von Alex Proyas und auch die Weiterentwicklung von *Blade Runner* in *Blade Runner 2049* von Denis Villeneuve spinnen dann die (4) Reproduktion der KIs aus eigener Kraft weiter: Bei *Blade Runner 2049* können sich die biologisierten Roboter anscheinend biologisch fortpflanzen, bei *I, Robot* sind sie in der Lage, sich technisch zu vermehren. Nicht mehr der »biologische Mensch« ist Akteur der Reproduktion, sondern die KI selbst. Diese Beispiele zeigen, in welcher Form

sich der Mensch im Zusammenspiel mit der Maschine weiterentwickeln kann, und sie lassen über die Fiktionen errahnen, zu welchen gesellschaftlichen Folgen dies führen kann. Das, was bei Krotz noch als ›zwei‹ Entitäten gedacht wurde – das Zusammenspiel zwischen Mensch und Maschine – verschmilzt zu einer neuen Entität.

In dieser gedankenspielerartigen Weiterführung der Theorie der Mediatisierung können wir somit folgern, dass die Mediatisierung die Frage nach dem *panhumanistischen* Subjekt beantwortet. Ein solches muss eben nicht als ›biologischer Mensch‹ gedacht werden. Für die Definition einer »Person« etwa sieht Schweidler »bewusste, denk- und handlungsfähige Individuen« – und eben nicht nur »ein Individuum der Art *homo sapiens* oder ein Element der Klasse der Menschen zu sein« (Schweidler 20–21) als Voraussetzung. Allerdings schließt er aus, dass es sein könnte, dass diese Eigenschaften auch auf »Wesen von einer anderen als der menschlichen Art« (ebd.) zutreffen könnten. Was, wenn man diesen Ausschluss infrage stellt?

Fazit

Kommen wir noch einmal auf die Zwischenbilanz zurück: *Symbolgestützte Kommunikation ist etwas Menschliches, das wir erst seit dem *Homo Sapiens* annehmen können*. Was, wenn wir nun feststellen, dass auch andere Entitäten symbolgestützt kommunizieren können? Computer sind heute in der Lage, nicht nur ›zu übersetzen‹, sondern für hochkomplexe Rechenwege und die Kommunikation untereinander entwickeln sie eigene Codierungen, die von Menschen immer schwerer nachvollzogen werden können. Muss man dann formulieren, dass KIs, wenn sie so kommunizieren können, auch ›menschlich‹ sind?

Die Grenzen zwischen Mensch und Maschine verändern sich in den Visionen des Zukünftigen bis zur Unkenntlichkeit. Ähnlich wie im Gedankenexperiment des *Schiffs des Theseus* (vgl. Marci-Boehncke und Höfer 172), bei dem angenommen wird, dass eben dieses so lang restauriert wird, bis kein einziges ursprüngliches Teil mehr vorhanden ist und man sich die Frage stellen muss, ob das, was dann noch da ist, tatsächlich noch als *Schiff des Theseus* bezeichnet werden kann, ermöglicht uns schon heute die Technik, Teile des biologischen Menschen immer weiter zu ersetzen und andererseits mit maschinellern Lernen individualisierte Maschinen herzustellen (vgl. Göring), die sogar über sich selbst ›nachdenken‹ können. Wenn wir also das Mensch- oder Personsein von Entitäten nicht an ihrer spezieisistischen Zugehörigkeit zur biologischen Gattung festmachen, sondern *funktional* argumentieren und von den bedeutungstragenden Artefakten ausgehen, den ›Zeichen‹ und ›Medien‹, die diese Entitäten selbständig nutzen und weiterentwickeln können – dann begründet sich die panhumanistische Entität in ihrer Ähnlichkeit zu uns Menschen in der symbolbasierten Weltaneignung und -weiterentwicklung. Sie kann ›vernünftig‹ sein, Individualität zeigen und über sich selbst nachdenken (vgl.

Göring) sowie sozial agieren (vgl. Cha et al.) und Emotionen zeigen (vgl. Martinèz-Miranda und Aldea). Ihr Strom und unsere Nahrung ähneln sich.

Wir haben in diesem Beitrag gewissermaßen die implizite Grundannahme infrage gestellt, dass sich Diversität in Merkmalen der Gattung Mensch beschreiben lässt. Wir haben – auch ausgehend vom Menschen – die Zukunft in den Blick genommen, in der der Mensch selbst mit gewisser Wahrscheinlichkeit weiteren Fusionen mit der Technik unterzogen wird, die in spezieisistischer Hinsicht neue Diversitätsdimensionen wirksam werden lassen. Die Science-Fiction Literatur und Filmkunst hat viele solcher Szenarien bereits vorgedacht. Dieser Zeitpunkt rückt immer näher, die Digitaltechnik entwickelt sich exponentiell. Mit *ChatGPT* und anderen der jüngsten KI-gestützten Programmen haben wir bereits uns überlegene digitale Kreativprogramme. Quantencomputer, die tiefe neuronale Netzwerke ermöglichen, vergrößern die Möglichkeiten komplexer KIs. Für die Lehramtsausbildung scheint es daher wichtig, dass – wenn wir die Studierenden auf die Zukunft und die ihrer Schüler*innen vorbereiten wollen – diese Szenarien nicht als Trivalliteratur abgetan werden, sondern gerade in solchen Visionen wichtige Zukunftskompetenzen für die Auseinandersetzung mit den Folgen – positiven wie riskanten – solcher Entwicklungen liegen, wie Miller dies in seiner Initiative zu *Futures Literacy* angedacht hat. Die UNESCO hat diesen Gedanken aufgegriffen und ermutigt, solche Disruptionen zu denken, ja, sie zu fördern. Von der Anzahl positiver Nutzungsmöglichkeiten und Chancen zum Wohl demokratischer Gesellschaftsstrukturen wird es abhängen, wie unsere Position in einer Welt mit KI aussieht.

Bibliografie

- Bonfadelli, Heinz. *Medieninhaltsforschung*. UVK, 2002, <https://doi.org/10.36198/9783838523545>.
- Bosse, Ingo. *Behinderung im Fernsehen. Gleichberechtigte Teilhabe als Leitziel der Berichterstattung*. Deutscher Universitätsverlag, 2006, <https://doi.org/10.1007/978-3-8350-9664-6>.
- Bronfenbrenner, Urie. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, 1979.
- Bronfenbrenner, Urie. »Ökologische Sozialisationsforschung.« *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Hg. von Lenelis Kruse, Carl-Friedrich Graumann und Ernst-Dieter Lantermann. Psychologie Verlags Union, 1990, 76–79.
- Carretero, Stephanie, Riina Vuorikari und Yves Punie. *DigComp 2.1: The Digital competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union, 2017, <https://doi.org/10.2760/38842>.

- Cassirer, Ernst. *Philosophie der symbolischen Formen. Teil 1. Die Sprache*. Bruno Cassirer, 1923.
- Cassirer, Ernst. *Philosophie der symbolischen Formen. Teil 2. Das mythische Denken*. Bruno Cassirer, 1925.
- Cassirer, Ernst. *Philosophie der symbolischen Formen. Teil 3. Phänomenologie der Erkenntnis*. Bruno Cassirer, 1929.
- Cassirer, Ernst. *Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. Doubleday, 1953.
- Cha, Young-Jae, Sojung Baek et al. »Compensating for the loss of human distinctiveness: The use of social creativity under Human–Machine comparisons.« *Computers in Human Behavior* 103, 2020, 80–90, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.027>.
- Clinton, Katie, Henry Jenkins und Jenna McWilliams. »New literacies in an age of participatory culture.« *Reading in a participatory culture: Remixing Moby-Dick in the English classroom*. Hg. von Henry Jenkins und Wyn Kelley, Teachers College, Columbia University, 2013, 3–23.
- Conde-Valverde, Mercedes, Ignacio Martínez et al. »Neanderthals and Homo sapiens had similar auditory and speech capacities.« *Nature Ecology and Evolution* 5, 2021, 609–615, <https://doi.org/10.1038/s41559-021-01391-6>.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. *The Mediated Construction of Reality*. Polity Press, 2017.
- Dragomir, Laura Cătălina. »Cyborg: Transhumanism, between mythology and necessity.« *Social Sciences and Education Research Review* 10:1, 2023, 103–110, <https://doi.org/10.5281/zenodo.8151097>.
- Duncker, Hans-Rainer. »Die Entwicklung der Menschen zu Sprach- und Kulturwesen.« *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Hg. von Ludger Hoffmann, Kerstin Leimbrink und Uta Quasthoff, de Gruyter, 2011, 15–58, <https://doi.org/10.1515/9783110259766.15>.
- Eberl, Ulrich. *Smarte Maschinen. Wie künstliche Intelligenz unser Leben verändert*. Hanser, 2016.
- Ernst, Christoph, und Jens Schröter. *Zukünftige Medien. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2020, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30059-3>.
- Faßler, Manfred. *Was ist Kommunikation? Eine Einführung*. UTB, 1997.
- Fuchs, Martin. »Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen.« *Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Hg. von Gertraude Krell, Barbara Riedmüller et al. Campus, 2007, 17–34.
- Göring, Marlene. »Vision. Ein Blick in die Labore, in denen KI entsteht.« *GEOkompakt* 71, 2022, 20–31.
- Grunwald, Armin. *Auf dem Weg in eine nanotechnologische Zukunft. Philosophisch-ethische Fragen*. Karl Alber, 2008.

- Guizzo, Erico. »The man who made a copy of himself.« *IEEE Spectrum* 47:4, 2010, 44–56, <https://doi.org/10.1109/MSPEC.2010.5434851>.
- Krotz, Friedrich. *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Westdeutscher Verlag, 2001, <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90411-9>.
- Krotz, Friedrich. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Krotz, Friedrich. »Medienwandel und Mediatisierung. Ein Einstieg und Überblick.« *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel*. Hg. von Andreas Kalina, Friedrich Krotz et al., Nomos, 2018, 27–52, <https://doi.org/10.5771/9783845292588>.
- Loh, Janina. *Trans- und Posthumanismus zur Einführung*. Junius, 2019.
- Marci-Boehncke, Gudrun, Petra Werner und Ulla Wischermann (Hg.). *BlickRichtung Frauen. Theorien und Methoden geschlechtsspezifischer Rezeptionsforschung*. Deutscher Studienverlag, 1996.
- Marci-Boehncke, Gudrun, und Matthias O. Rath. »Mediatisierung 4.0 – Konzeption eines medienethisch-medienbildnerischen ›research programme‹ zur ›Mediatisierung‹.« *Conference Paper IMEC*, 2022.
- Marci-Boehncke, Gudrun, und Hanna Höfer. »Jenseits der Norm oder wenn KI Nachteile zu Vorteilen macht: Diversitätsdiskurse in Daniel H. Wilsons Roman *Das Implantat*.« *Roboter aus lese- und literaturdidaktischer Perspektive*. Hg. von Wolfgang Jäger und Julia Sander. Peter Lang, 2025, 165–181.
- Martínez-Miranda, Juan, und Arantza Aldea. »Emotions in human and artificial intelligence.« *Computers in Human Behavior* 21:2, 2005, 323–341, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.010>.
- Matthews, Gerald, Peter A. Hancock et al. »Evolution and revolution: Personality research for the coming world of robots, artificial intelligence, and autonomous systems.« *Personality and Individual Differences* 169, 2020, 109969, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109969>.
- Mayor, Adrienne. *Götter und Maschinen. Wie die Antike das 21. Jahrhundert erfand*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2020.
- Medienberatung NRW (Hg.). *Medienkompetenzrahmen NRW*. 2019, https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere_2019_06_Final.pdf (05.03.2026).
- Miller, Riel. »Opinion: Futures Literacy – Embracing Complexity and Using the Future.« *ETHOS* 10, 2011, 81–86, <https://file.go.gov.sg/ethos-issue-10.pdf> (16.03.2026).
- Miller, Riel. *Transforming the future: anticipation in the 21st century*. Routledge, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644> (16.03.2026).

- Natale, Simone, und Gabriele Balbi. »Media and the imaginary in history: the role of the fantastic in different stages of media change.« *Media History* 20:2, 2014, 203–218, <https://doi.org/10.1080/13688804.2014.898904>.
- Novak-Teter, Ewa. »Mediatization: Conceptual developments and research domains.« *Sociology Compass* 13:4, 2019, e12672, <https://doi.org/10.1111/soc4.12672>.
- Poznanski, Ursula. *Thalamus*. Loewe, 2018.
- Pross, Harry. *Medienforschung. Film – Funk – Presse – Fernsehen. Das Wissen der Gegenwart*. Carl Habel, 1972.
- Rath, Matthias O. »Das Symbol als anthropologisches Datum. Philosophische und medienkulturelle Überlegungen zum animal symbolicum.« *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten*. Hg. von Jürgen Belgrad und Horst Nie-syto, Schneider Verlag Hohengehren, 2001, 34–45.
- Rath, Matthias O. *Ethik der mediatisierten Welt. Grundlagen und Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2014, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05759-6>.
- Rath, Matthias O. »Metaprozesse als *conditio humana* – Zur ethischen Potenz einer philosophischen Leerstelle.« *Der Mensch im digitalen Zeitalter: Ethische Fragen zum Einfluss von Ökonomisierung, Digitalisierung und Mediatisierung auf die *conditio humana**. Hg. von Larissa Krainer und Michael Litschka, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2019, 11–29, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26460-4_2.
- Redecker, Christine. *European Framework for the Digital Competence of Educators: Dig-CompEdu*. Publications Office of the European Union, 2017, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (05.03.2026).
- Saussure, Ferdinand de. *Cour de linguistique Générale*. Édition critique, Hg. von Tullio de Mauro, Éditions Payot & Rivages, 1967 (Erstauflage 1916).
- Schweidler, Walter. »Den Menschen denken – Person und Ethik.« *Anthropologie und Ethik der Biomedizin. Grundlagen und Leitfragen*. Hg. von Christoph Böhr und Markus Rothhaar, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2021, 3–25, https://doi.org/10.1007/978-3-658-34302-6_1.
- UNESCO. *Futures Literacy. An essential competency for the 21st century*, 2019, <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about> (05.03.2024).
- UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*, 2021, <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>.
- UNO. *The 17 Goals*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. Sustainable Development, 2023, <https://sdgs.un.org/goals> (05.03.2026).
- Wilson, Daniel H. *Das Implantat*. Knaur, 2014.

Filmografie

- A.I. – Künstliche Intelligenz.* Regie Steven Spielberg, Musik John Williams, Amblin Entertainment/DreamWorks/Stamley Kubrick Productions/Warner Bros., 2001.
- Blade Runner.* Regie Ridley Scott, Musik Vangelis, Warner Bros., 1982.
- Blade Runner 2049.* Regie Denis Villeneuve, Musik Hans Zimmer, Benjamin Wallfisch, Alcon Entertainment, 2017.
- Exit.* Regie Sebastian Marka, Musik Thomas Mehlhorn, ARD, 2020.
- I, Robot.* Regie Alex Proyas, Musik Stephen Barton, Marco Beltrami, 20th Century Fox, 2004.
- Ich bin Dein Mensch.* Regie Maria Schrader, Musik Tobias Wagner, Letterbox Filmproduktion, 2021.
- Transcendence.* Regie Wally Pfister, Musik Mychael Danna, Alcon Entertainment, 2014.

Mediennutzung und politische Sozialisation

Diversitätssensible Forschung von Kindern im Vorschulalter

Raphaela Tkotzyk

Einleitung

Kinder wurden lange Zeit nicht als handlungsfähige und soziale Akteure unserer Gesellschaft angesehen (vgl. Butschi und Hedderich 103). Entsprechend wurde politische Bildung als zu überfordernd und zu komplex für diese erachtet (vgl. Lüders 4). Die hierfür vorgebrachten Argumente sind zumeist entwicklungspsychologischer Art. So wird angenommen, dass Kinder Politik erst dann begreifen können, wenn ein bestimmtes Abstraktionsvermögen entwickelt wurde. Das mag in manchen Fällen stimmen, doch orientieren sich die Altersgrenzen vielmehr an einem gesellschaftlichen Konsens als an belastbaren Fakten. Dies bedeutet, dass Kindern unterhalb gewisser Altersschwellen Rechte und politische Bildung vorenthalten, ja gewissermaßen gar verweigert werden (vgl. Lüders 6). Es findet eine politische Marginalisierung von Kindern statt, die diese zu *unpolitischen Wesen* macht. Diese Haltung ist vor allem in demokratischen Gesellschaften problematisch, da »Demokratie und demokratisches Verhalten von jeder Generation neu gelernt [...] werden [müssen]« (BMFSFJ 7). Dafür braucht es von frühster Kindheit an entsprechende Bildungsprozesse (vgl. Lüders 5), denn »die politische Sozialisation ist Bestandteil der allgemeinen Entwicklung eines Menschen und beginnt nicht erst bei Erwachsenen oder Jugendlichen, sondern bereits im Kindesalter« (Blöcker 49). (Inter-)Nationale Studien belegen diesbezüglich, dass bereits Kinder im Alter von fünf Jahren unterschiedlich stark ausgeprägte Stufen von Political Literacy vorweisen (vgl. Goll 2020, 1–5). Neuste Erkenntnisse aus mediendidaktischer Perspektive konnten zudem nachweisen, dass schon bei Vierjährigen durch den alltäglichen Gebrauch von Medien politisches Vorwissen erworben wird (vgl. Tkotzyk et al. 2260–2265; Tkotzyk und Marci-Boehncke 7258–7267). Das ist nicht überraschend, denn Kindheit ist kein politikfreier Raum und die Lebenswelt von Kindern keineswegs unpolitisch. Ganz im Gegenteil, Kinder sind von Politik am meisten betroffen (vgl. Husmann Abs. 5) und werden bereits früh mit Themen wie Klimawandel, Geschlechterdisparitäten, Gesundheit und Kriegen konfrontiert. Die erste politische Sozialisation findet somit bereits in

der frühen Kindheit statt, meist im engen Familienkontext (vgl. Soßdorf 756). Aber auch in Kindergärten lernen Kinder demokratische Prozesse kennen, denn Kitas stellen die erste außerfamiliäre Instanz sozialer und demokratischer Erfahrungen dar (vgl. vbw 77; BMFSFJ 50). Medien spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, da Politik und Medien sich gegenseitig bedingen. Dabei sind mit Medien aber nicht primär die *Sozialen Medien* oder das Internet im Allgemeinen gemeint, sondern sie beinhalten auch die verbale Kommunikation zwischen Eltern und Kindern oder pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie den Einsatz von sekundären Medien in Form von Büchern. Faktoren wie der Bildungshintergrund, der sozio-ökonomische Status, ein möglicher Migrationshintergrund und damit verbunden die Familiensprache, üben einen starken Einfluss auf die kindliche Entwicklung, den medialen Habitus sowie die politische Sozialisation und somit das politische Vorwissen aus.

Wie genau sich dieses politische Vorwissen darstellt und wie es sich zwischen den unterschiedlichen Herkunftsgruppen von Kindern unterscheidet, stellt bis dato eine Forschungslücke dar, die sich zum einen aus dem Umstand der bereits erwähnten politischen Marginalisierung von Kindern ergibt, zum anderen der Herausforderung einer kindgerechten Forschung geschuldet ist, der Forschende ausgesetzt sind. Im Forschungsprojekt *PoJoMeC*, das von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wird, konnten in einer Vorstudie aus dem Forschungsbereich Deutsch-/Mediendidaktik, die zwischen November 2021 und März 2022 stattfand, aus medienwissenschaftlicher Sicht erste wichtige Erkenntnisse zum Einfluss von Medien auf das politische Vorwissen von Vorschulkindern gewonnen werden. Die im Rahmen dieser Vorstudie getätigten Interviews wurden nicht nur mit identischen Bildkartensets, sondern vor allem ausschließlich mit deutschsprachigen Kindern durchgeführt, was sich bedingt durch das Convenience Sample zufällig ergab. Im weiteren Verlauf der Forschungen, die bis dato anhalten, zeigt sich jedoch, dass die ursprüngliche Konzeption des Interviewwerkzeuges bzw. der ausgewählten Bildkarten für Sprachanlässe mit Blick auf die heterogene Zusammensetzung der in Deutschland lebenden Gesellschaft nicht diversitätssensibel genug ist. Dabei sind mit »diversitätssensibel« nicht nur die als klassisch zu bezeichnenden Strukturkategorien »race, class, gender« gemeint (vgl. Baar und Thünemann 37), sondern vor allem auch Aspekte der Sprache und des kulturellen Hintergrunds sowie der allgemeinen Biografie eines Kindes. So ergaben sich schnell Fragen bezüglich möglicher Sprachbarrieren bei Kindern, die aus einem nicht überwiegend deutschsprachigen Elternhaus stammen. Darüber hinaus muss zur Debatte gestellt werden, ob Kinder unterschiedlicher Herkunftsgruppen mit Hilfe derselben Fragen interviewt werden können und sollen? Wie sieht überhaupt eine diversitätssensible Forschung mit Kindern aus? Welche Anforderungen und Voraussetzungen werden dabei an die Forschenden gestellt? Und abschließend ist die Frage von Bedeutung, welches Wissen pädagogischen Fachkräften zur

Verfügung gestellt werden muss, um in der Kita eine entsprechend sensible Sozialisierung durchzuführen und der demokratischen Bildungs- und Erziehungsarbeit nachzukommen?

Der nachfolgende Beitrag versucht die oben aufgeworfenen Fragen mithilfe verschiedener Beispiele aus den Vorstudien des Forschungsprojekts *PoJoMeC* auf theoretischer Basis zu diskutieren.

Familiäre Mediennutzung und ihr Einfluss auf den medialen und politischen Habitus

Heutzutage verfügen Haushalte über ein großes Repertoire an Medienangeboten (vgl. Feierabend et al. 10), welches mit einer Vollausstattung des Internets einhergeht (vgl. Feierabend et al. 28). Entsprechend machen Kinder bereits früh vielfältige Erfahrungen mit mannigfachen Medien (vgl. Kieninger 2). Hierzu gehören digitale Medienangebote ebenso wie das lineare Fernsehen. Vorschulkinder nehmen diese Medienangebote bereits intensiv und aktiv wahr, auch wenn sie selbst nur über ein »überschaubares Spektrum an Geräten« (Kieninger et al. 6; Feierabend et al. 11) verfügen. Und obwohl Aktivitäten wie drinnen oder draußen zu spielen nach wie vor zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen der Vier- bis Fünfjährigen in Deutschland zählen, steigen Konsum und Beliebtheit der digitalen Freizeitgestaltung weiter an. Dies zeigt sich u.a. darin, dass 85 % der Kinder die Bewegtbildnutzung als eine Freizeitaktivität angeben, die regelmäßig betrieben wird (vgl. Kieninger 11). Auch wenn von 2014 bis 2020 die tägliche Nutzungsdauer des linearen Fernsehens von 55 % auf 20 % gesunken ist, so ist dies nicht auf ein Desinteresse an filmischer Unterhaltung zurückzuführen, sondern steht damit im Zusammenhang, dass seither zahlreiche Streamingportale und online-TV-Angebote auf den Markt gekommen sind, die neben dem linearen Fernsehen existieren und mit diesem konkurrieren. Dies zeigt sich deutlich in der täglichen Nutzungsdauer verschiedener Medien. Das Buch als sekundäres Medium steht dabei mit durchschnittlich 31 Minuten auf Platz 1, gefolgt vom linearen Fernsehangebot mit 26 Minuten und den Pay-Streamingdiensten sowie dem Radio mit jeweils 25 Minuten Nutzungsdauer (vgl. Kieninger 15). Medien machen damit einen bedeutenden Teil der Sozialumwelt sowie der Alltagsaktivität eines Kindes aus (vgl. Six 79) und fungieren somit als »Weltbildgeneratoren« (Rath 89). Kinder stillen »per Medien Bedürfnisse wie Wissensdurst und Neugier ebenso wie das Streben nach kognitiver Orientierung, nach Erklärung der Realität und nach sozialem Vergleich [...]« (Six und Gimmler 19). Sie holen sich aus Medien Anregungen, um Probleme zu lösen und entwickeln neue Denkvorgänge. Gleichermäßen können sie sich durch Medien soziales Wissen aneignen (vgl. Six und Gimmler 20). Demnach könnte man Luhmann recht geben, wenn er sagt, dass alles »was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, [...] wir durch die Me-

dien [wissen]« (Luhmann 9) und dass durch diese die politische Sozialisation erfolgt (vgl. Schorb 155; Ohme und de Vreese 1).

Medien sind allerdings weit mehr als *die Massenmedien*, auf die zumeist – auch in Hinblick auf Luhmann – referiert wird, wenn der Begriff Medien aufkommt. Folgt man Pross, so lassen sich diese in drei Kategorien unterteilen: (a) die primären Medien, zu ihnen zählen die verbale Kommunikation, Gestik oder auch Mimik, (b) die sekundären Medien, wie u.a. das Buch, hier liegt die Technik auf Seiten der Produzierenden und (c) die tertiären Medien, zu denen der Fernseher oder auch das Radio gezählt werden (vgl. 127–128). Mit dem Beginn des 21. Jahrhunderts und der voranschreitenden Digitalisierung müssen Pross' Kategorisierungen um die (d) quartären Medien erweitert werden, die eine Internetverbindung benötigen (vgl. Dittmar 41). Mit Rückgriff auf Pross und die Nutzung des Terminus Medien dient Sprache somit nicht alleinig der Kommunikation, sondern ist das erste Medium, durch welches ein Individuum die Welt erfährt. Entsprechend definiert Baacke Kommunikation als »Grundvoraussetzung des Mensch-Seins« (11). Diese kommunikative Kompetenz ist nicht nur von der jeweiligen Kompetenz des Individuums abhängig, sondern wird zudem von individuellen, sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst (vgl. Baacke 1980, 102). Damit wendet sich Baacke Bourdieus Habitusbegriff zu, der als ein System durch Erziehung und Sozialisation verinnerlichter Muster verstanden werden muss, die ein Individuum dazu befähigen, »Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen« (Baacke 1998, 3). Der Habitus wird durch das soziale Milieu geprägt, was wiederum bedeutet, dass er je nach ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital unterschiedlich ausfällt. Dies wirkt sich auch auf die Mediennutzung und die damit verbundene Medienkompetenz aus, denn die unterschiedlichen Möglichkeiten beispielsweise über kulturelles Kapital zu verfügen, bedingen, dass unterschiedliche Aneignungsformen und Interessen entstehen (vgl. Treumann et al. 17).

Dabei ist zu bedenken, dass Medien vielfältige Zugänge zu Informationen bieten; gleichzeitig repräsentieren sie aber nur einen Ausschnitt einer Realität, der wiederum durch die dahinterliegenden ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der jeweils genutzten Mediensysteme bestimmt wird (vgl. Trültzsch-Wijnen 183). Vereinfacht dargestellt heißt dies, dass Eltern über das Medium der Kommunikation und Sprache beispielsweise Informationen gefiltert weiterleiten. So würden sie vermutlich auf die Nachfragen des Kindes das derzeit aktuelle Thema des Ukraine-Krieges in kindgerechten Worten und stark vereinfacht erläutern und grausame Aspekte über die Tötung von Menschen nicht erwähnen. Dadurch erhält das Kind eine gefilterte Information, die einen Ausschnitt aus der Realität darstellt. Diese Informationen können sich zudem in Bezug auf den kulturellen Hintergrund stark unterscheiden, wodurch ein heterogenes Feld an Wissen über ein und denselben Vorfall entstehen kann.

Familie als Vermittlungsinstanz politischen Wissens

Die Vermittlung politischen Wissens und damit eine erste politische Sozialisation erfolgt, wie oben bereits angemerkt, in der Familie, die, so argumentieren Alt et al., ein wichtiges Übungsfeld der Demokratie und der Ausbildung einer politischen Orientierung und demnach der politischen Sozialisation darstellt (24–31). Bis in die 1970er Jahre galt die Familie sogar als die mächtigste und einflussreichste Vermittlungsinstanz politischer Sozialisation. Sie war der Ort, an dem sich die politische Persönlichkeit eines Individuums bereits in der frühen Kindheit entwickelte und auch verhärtete. Hierdurch, so Zängle, käme es zu einer Beeinflussung der politischen Orientierung im Erwachsenenalter (43–45.). Mit Beginn der 1970er Jahren ändert sich die Sicht auf die Familie als wichtigster Akteur im Prozess; ihr wird sogar keinerlei Relevanz mehr beigemessen (vgl. Geißler 52–53). Die neuere Forschung hat sich jedoch von dieser Ansicht distanziert und misst der Familie wieder mehr Einfluss bei, allerdings mit der Einschränkung, dass Schule, Freunde und Massenmedien einen weiteren nicht unerheblichen Anteil an der politischen Sozialisation von Kindern haben. »Die Familie ist [zwar] nicht mehr allmächtig, aber sie ist auch heute noch mächtig« (Geißler 66). Inwiefern in der frühen Kindheit tatsächlich Freunde auf die politische Sozialisation von Kindern wirken, lässt sich an dieser Stelle leider nicht klären, da hierzu keinerlei Studien vorliegen. Hingegen lassen sich zahlreiche Studien zur politischen Sozialisation von Jugendlichen finden, in denen sich zeigt, dass neben der Familie, die Peergroup eine wichtige Funktion im politischen Sozialisationsprozess einnimmt (vgl. hierzu u.a.: Brodocz et al. 2019; Hurrelmann et al. 2019; Zick und Küpper 2021).

Die Prozesse der politischen Sozialisation können dabei in eine latente und eine manifeste Ebene unterschieden werden. Die manifeste Ebene umfasst die beabsichtigte Einflussnahme. Hierunter zählt man beispielsweise die beabsichtigte Einflussnahme der Familie durch spezifische politische Diskussionen oder auch die »Vererbung« der elterlichen Parteizugehörigkeit (vgl. Becker 124). Unter latenter oder indirekter politischer Sozialisation wird jedes Lernen verstanden, das nicht spezifisch politisch ist, aber später das politische Verhalten einer Person beeinflusst. Es bilden sich in einem zweistufigen Prozess zunächst allgemeine Dispositionen heraus, welche später dann auf politische Objekte übertragen werden. Politische Orientierungen wären in diesem Sinne abhängige Variablen der unabhängigen Variabel Persönlichkeit (vgl. Wasmund 40). Hier lassen sich beispielsweise Regeln anführen, welche die Kinder innerhalb der Familie erlernen und im gesellschaftlichen Kontext anwenden oder aber auch ein Mitbestimmungsrecht bei verschiedenen Familienangelegenheiten. Politische Bildung gestaltet sich im familialen Bereich als Teil eines individuellen Erziehungskonzeptes (vgl. Hoffmann 199) und wird durch verschiedene Faktoren wie dem kulturellen Hintergrund oder auch sozioökonomischen Aspekten

beeinflusst. Diese üben wiederum Einfluss auf den medialen sowie den politischen Habitus der Familie und des Kindes aus.

Medien und politische Sozialisation

Wie sehr Medien und Politik und damit auch politische Sozialisation und Bildung miteinander verbunden sind, zeigt bereits das obige Beispiel zur verbalen Informationsweitergabe von Eltern gegenüber ihren Kindern. Medien stellen eine zentrale Instanz zur Herausbildung von Wissen und Orientierung dar (vgl. Schorb 155) und sind ein wichtiger Einflussfaktor. Dabei besteht der angeeignete Inhalt weitgehend aus Versatzstücken, die über die verbale Kommunikation, das Fernsehen, die gedruckte Presse aber auch die sozialen Medien verfügbar sind. Hierbei kommt zum einen der Zusammenhang zwischen Mensch und Medien zum Tragen, da das Individuum eigenständig die Programme und Plattformen der Informationsvergabe wählt. Zum anderen werden die medialen Inhalte derart gestaltet, dass sie »das Interesse ansprechen bzw. sich an das Interesse am Unterhaltungsgenre anlehnen« (vgl. Schorb 164). Die mediale Sozialisation und mit ihr die politische wird vor allem bei jungen Kindern durch die Eltern mitbestimmt und geleitet, indem Erziehungsberechtigte Programmppräferenzen haben, die an die Kinder weitergegeben werden. Auch ist anzunehmen, dass »Familien zur Herstellung innerer Konsonanz neigen und mediale Inhalte hierzu nutzen« (Schorb 165). Medien halten somit »die Familie in ihrer Weltsicht zusammen« (ebd.).

Mehr noch, die Eltern setzen das Medium ein, um ihre Sicht auf Probleme in der Welt zu tradieren. [...] [Sie] selbst beziehen und bestätigen ihr Weltbild aus und mit dem Fernsehen. Das Fernsehen wiederum bietet und propagiert die Inhalte einer kleinräumigen Sicht als angebliches Reality TV, das meist nicht mehr ist als zusammengeklaupte Sensationen des Alltags. (ebd.)

Bereits Studien aus den 1960er und 1970er Jahren haben den Einfluss der Massenmedien – hier vor allem in Form des Fernsehens – auf die politische Sozialisation von Kindern untersucht (vgl. hierzu u.a. Lyle und Hoffmann 129–256; McLeod et al. 29–52; Hawkins et al. 406–422; Schramm et al. 1–324) und kamen zu dem Schluss, dass »both entertainment and informational programing can have important consequences for the child's development of cognitive and affective orientations toward political actors, issues, and institutions« (Atkin und Gantz 183). Massenkommunikation durch Mediengebrauch ist ein ernstzunehmendes Element in der kindlichen Entwicklung politischen Verhaltens (vgl. Chaffee et al. 647), welches passiv erfahren wird (vgl. Conway et al. 164).

Im Zeitalter der Massenmedien, so Schönherr-Mann, wird jedoch oft vergessen, dass Politik nicht nur medial, im Sinne der Nutzung technischer Medien verfasst ist, sondern dass Sprache ebenfalls ein Medium politischer Sozialisation darstellt (vgl. 61). Bereits Aristoteles konstatierte, dass »[...] Sprache [...] dazu [dient], das Nützliche und das Schädliche mitzuteilen und so auch das Gerechte und Ungerechte« (9–18). Entsprechend entwickelte sich die Forschung zur politischen Sozialisation auch aus dem Feld der Kommunikation, wobei vor allem in den frühen Werken die Rolle der Familienkommunikation betrachtet wurde, da durch sie Wissen und Ansichten verbreitet werden (vgl. Eveland et al. 700). Kinder übernehmen das Weltbild der sie umgebenden Erwachsenen durch Gespräche, die sie beiläufig mit anhören oder die konkret mit ihnen geführt werden. Dieses Weltbild der Eltern legitimiert sich wiederum aus den Medien, die diese konsumieren; hierdurch generiert sich die elterliche Sichtweise, aus der dann eine durchaus überdauernde Position werden kann (vgl. Schorb 165). Der familialen Kommunikation kommt hiermit eine wichtige Funktion als politisches Medium zu. Dabei muss allerdings wiederum bedacht werden, dass auch hier verschiedene Faktoren auf die Sozialisation eines Kindes wirken. Hierzu gehört beispielsweise das grundsätzliche Interesse der Eltern an politischen Themen, der Zugang zu verschiedenen Medien, der Umfang der interpersonalen Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, sozioökonomische Faktoren aber auch ein Migrationshintergrund und damit mögliche Sprachbarrieren. Studien zur Mediennutzung von Personen mit Migrationshintergrund zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass das Fernsehen sowohl für Personen mit als auch ohne Migrationshintergrund die Hauptinformationsquelle ist (vgl. Walter et al. 437; Tonassi et al. 628). Allerdings lassen sich große Differenzen im Nutzungsverhalten zwischen den unterschiedlichen Herkunftsgruppen finden. So zeigt sich, dass sich Befragte ohne Migrationshintergrund deutlich häufiger (47 %) über Zeitungen informieren. Besonders im Vergleich mit der Gruppe der Türkeistämmigen, die sich zu 27 % über Zeitungen informieren, wird dies deutlich (vgl. Tonassi et al. 628). Für Personen türkischer Herkunft ist das Fernsehen im Gegensatz zu den Printmedien ein wichtiger Alltagsbegleiter, der zwar häufig unbewusst rezipiert wird, da er im Hintergrund abläuft, gleichsam aber auch eine gemeinsame Gesprächsbasis bietet (vgl. Walter et al. 437). Im Jahr 2007 ließen sich entsprechend drei türkische Fernsehprogramme unter den zehn beliebtesten Fernsehsendern nach Marktanteilen finden. Hierzu gehörten auf Platz 3 der türkischsprachige Sender Euro D/Kanal D, auf Platz 7 ATV und auf Platz 10 ShowTV (vgl. Walter et al. 440). In der Gruppe der befragten türkischstämmigen Personen war auffällig, dass die heimat Sprachlichen Fernsehsendungen von 30 % der Personen angeschaut werden, 35 % geben an, sowohl deutschsprachige als auch heimat Sprachliche Programme zu schauen. Bei allen weiteren Gruppen, die an der Studie teilnahmen, überwogen die deutschsprachigen Programme (vgl. Walter et al. 438). Die Präferenz heimat Sprachliche Programme zu schauen, hat sich innerhalb der türkischen Herkunftsgruppe weiterhin verstärkt. So zeigte

sich in einer unter dem Titel *The Turkish Diaspora in Europe: Integration, Migration, and Politics* veröffentlichten Studie zum Stand der sozialen und politischen Integration von türkeistämmigen Migrant*innen in Deutschland, Frankreich, Österreich und in den Niederlanden, die vom Berliner Markt- und Medienforschungsinstitut Data4U im Winter 2019/2020 durchgeführt wurde, dass »[i]n türkeistämmigen Haushalten in Deutschland [...] nach wie vor ganz überwiegend türkisch fern gesehen [wird]«, so Institutsleiter Joachim Schulte. »Die kumulierten Marktanteile türkischer Fernsehsender liegen [...] bei 90 Prozent, gegenüber etwa 10 Prozent für alle deutschen Sender zusammengerechnet« (Data4U Absatz 3). Schulte konstatiert weiter, dass »[d]ie deutsche Politik und Gesellschaft [...] den türkeistämmigen Bevölkerungsanteil praktisch nicht [erreichen]. Ihre politischen Informationen und Weltsicht beziehen diese Menschen praktisch ausschließlich aus der türkischen Medienlandschaft« (ebd.). Darüber hinaus geben 62,6 % der Befragten an, dass sie ausschließlich oder überwiegend Türkisch oder Kurdisch zu Hause sprechen (vgl. Hoffmann et al. 12) und entsprechend die Herkunftssprache auch den Mediengebrauch dominiert (vgl. Hoffmann et al. 13). Neben dem Fernsehen, so zeigt es sich in der Studie *Mediennutzung und Medienvertrauen von Migranten* aus dem Jahre 2020, stellt das Internet mittlerweile das meistgenutzte Informationsmedium für Personen mit Migrationshintergrund dar (vgl. 628). Radio und Zeitungen sind hingegen weniger beliebt. Sie werden von weniger als einem Drittel zu Informationszwecken genutzt (vgl. Walter et al. 437; Tonassi et al. 628). Neben der Herkunft spielt vor allem die Bildung eine wichtige Rolle bei der Mediennutzung.

[Sie] ist insgesamt die wichtigste Determinante für Zeitungskonsum – je höher das Bildungsniveau, desto höher ist grundsätzlich die Wahrscheinlichkeit, [...] sich mittels Zeitungen zu informieren. (Tonassi et al. 628)

Auf der anderen Seite zeigt sich aber auch, dass vor allem der Fernsehkonsum signifikant sinkt, je höher der Bildungsabschluss ist (vgl. Walter et al. 437). Ein in diesem Zusammenhang ebenfalls wichtiger Faktor sind die vorhandenen Deutschkenntnisse. So konnte festgestellt werden, dass die Mediennutzung vor allem beim Radio steigt, wenn Personen mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache besser beherrschen (vgl. Tonassi et al. 629). Weniger ins Gewicht fällt die Sprachbarriere bei der Internetnutzung (vgl. ebd.). Ein Umstand, der sich durchaus damit erklären lässt, dass das Internet die Möglichkeit bietet, sich in seiner Herkunftssprache zu informieren (vgl. Ritterfeld et al. e5). Dies führt allerdings wiederum dazu, dass primär Nachrichten aus dem Herkunftsland aufgenommen werden.

Diese Aussagen werfen unweigerlich Fragen hinsichtlich einer differentiellen politischen Sozialisation von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf.

Herausforderungen in der Forschung mit jungen Kindern

PoJoMeC – Forschen zur politischen Sozialisation von Kindern im Vorschulalter

Die Durchdringung von Medien im Alltag, aber auch die Bedeutung von Medien, Mediennutzung und Medienverhalten im familialen Umfeld für die Entwicklung von Kindern und den Erwerb von Wissen, Positionen sowie politischer Sozialisation wurden bereits dargelegt. Das interdisziplinäre Forschungsprojekt *PoJoMeC* widmete sich zwischen November 2021 und März 2022 in einer Vorstudie aus medienwissenschaftlicher Sicht eben diesem Aspekt. Insgesamt wurden 14 Interviews mit Kindern im Alter von vier bis acht Jahren zum Einfluss der Mediennutzung auf das politische Bewusstsein von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter geführt.

Die Kindheitsforschung steht dabei vor zwei Problemen: Zum einen wurde aufgrund der politischen Marginalisierung von jungen Kindern bis dato diese Gruppe fast vollständig aus dem wissenschaftlichen Diskurs ausgenommen. Bisher lag der Schwerpunkt auf Jugendlichen (vgl. hierzu u.a. BMU 2019; Hunter und Rack 23–28; Flanagan 1–320; Rowe 97–110) und vereinzelt auf der Gruppe der Grundschulkinde(r) (vgl. hierzu u.a. Asal und Burth 1–458; van Deth et al. 1–264; Berton und Schäfer 1–66). Erst in jüngster Zeit wurde der politischen Sozialisation und dem politischen Wissen von Kindern im Vorschulalter mehr Beachtung geschenkt (vgl. hierzu u.a. Goll 2020; Goll 2022, 41–44; Richter et al. 1–290, Wittig 75–102). Zum anderen steht die Kindheitsforschung immer vor dem Problem der kindgerechten Herangehensweise und Durchführbarkeit von Forschung mit und über Kinder(n), denn »Kinder sind eine besondere Zielgruppe« (Vogl 154) und die Arbeit mit ihnen unterliegt verschiedenen Begrenzungen, vor allem dann, wenn die Kinder noch besonders jung sind. Hierzu gehört die sprachliche (Ausdrucksvermögen und Vokabular) Kompetenz. Sie stellt wahrscheinlich eine der größten Hürden dar, denn erst ab einem Alter von sieben Jahren verringern sich die Wortschatzlücken (vgl. Vogl 144). Darüber hinaus sind auch interaktive und kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen noch nicht derart ausgebildet wie bei älteren Kindern oder Erwachsenen (vgl. Buttschi und Hederich 102; Vogl 143–144). Hierzu gehört auch die Gedächtnisleistung. Erst ab einem Alter von etwa zehn Jahren gleicht diese der eines Erwachsenen. Darüber hinaus ist logisches und schlussfolgerndes Denken erst ab sieben Jahren zu erwarten, auch wenn bereits vereinzelt Fünfjährige darüber in Ansätzen verfügen. Ähnlich verhält es sich mit dem hypothetischen Denken, welches sich ebenfalls erst ab dem siebten Lebensjahr entwickelt (vgl. Vogl 145).

Darüber hinaus haben junge Kinder meist noch keine Berührungspunkte mit Befragungssituationen (vgl. Vogl 150). Entsprechend muss der Forschungsprozess auf die kindlichen Teilnehmer*innen ausgerichtet werden (vgl. Behse-Bertels 156–157; Schlesier et al. 282), so ist es beispielsweise wichtig, Kinder nicht zu überfordern (vgl. Petermann und Windmann). Gleichzeitig ist es aber unabdingbar,

die kindlichen Teilnehmer*innen als Expert*innen ihrer Lebens- und Umwelt ernst zu nehmen (vgl. Kuhn 238; Hunger et al. 170). Ein weiteres Problem zeigt sich darin, dass die Fähigkeiten von Kindern häufig unterschätzt werden, weil diese »andersartig« sind« (Vogl 147). Darüber hinaus ist es wichtig, Methoden zu entwickeln, die »dem Kind gerecht werden« (Rüsing 10), es also gemäß seiner Entwicklungsstände und Fähigkeiten »abzuholen« ohne die kindlichen Sichtweisen dabei zu vernachlässigen. Für die Vorstudie des *PoJoMeC*-Projekts wurde entsprechend dieser Herausforderungen ein Forschungswerkzeug entwickelt, das sich an der Methode des Concept Mappings orientiert (vgl. Novak 29–52; Novak und Cañas 1–36). Die *Picturizing Strategy* (PS) (Tkotzyk et al. 2260–2265), vormals eingeführt unter dem Namen *Picture Concept Maps* (Tkotzyk und Marci-Boehncke 7258–7267), ermöglicht den Zugang zur kindlichen Lebenswelt und zum Bewusstsein von Kindern auch bezüglich komplexer Sachverhalte über gesellschaftliche Strukturen. Die dem Concept Mapping eigenen Knotenpunkte (Begriffe), Verbindungsverweise (Pfeile) und Relationen (Pfeilbeschriftungen) können von jungen Kindern allein schon aufgrund der fehlenden Alphabetisierung nicht geleistet werden, weshalb die PS auf Bilder(karten) als Hilfsmittel zurückgreift, die entsprechend der zu erforschenden Thematik ausgewählt und drei Oberkategorien zugeordnet werden, die sich am Ökosystem Bronfenbrenners orientieren (vgl. hierzu Bronfenbrenner 1981). Das Mikrosystem stellt dabei das familiäre Umfeld des Kindes dar, das Mesosystem die Bildungsinstanzen Kita oder Schule und das Makrosystem die Gesellschaft Deutschlands. Um die Kinder in ihrer Lebenswelt abzuholen, werden ihnen mithilfe der Bildkarten Themenfelder angeboten, mit denen sie sowohl aus medialer als auch familialer (zum Teil auch peer-basierter) Kommunikation vertraut sind. Die Kinder werden gebeten über die visuellen Artefakte, die sie (er)kennen, zu sprechen. Dabei richten wir uns inhaltlich nach dem Grundgedanken eines Regelbewusstseins, das sich auf Kohlbergs Modell der Moralentwicklung bezieht (vgl. Kohlberg 1973). So werden die Kinder beispielsweise gefragt, welche Regeln sie auf den Bildern erkennen, auf welcher Ebene des Ökosystems sie gelten und was sie über diese Regeln denken. Die teilnehmenden Kinder lassen die Forschenden an ihren Gedankengängen und Erklärungen teilhaben, indem sie erläutern, weshalb sie sich für ein Bild (eine Regel oder auch ein Thema) entschieden haben, was sie darauf sehen und warum sie es einer bestimmten Ebene zuordnen bzw. weshalb sie denken, die Regel sei fair oder ungerecht (siehe hierzu u.a. Tkotzyk und Marci-Boehncke; Marci-Boehncke et al.; Tkotzyk et al.).

Bereits hier ergeben sich erste Herausforderungen sowohl für die Forschung mit Kindern im Vorschulalter an sich als auch für die Forschung mit einer heterogenen Gruppe von Kindern unterschiedlicher Herkunftsgruppen. Während der Vorstudie beherrschte die Corona-Thematik noch das Leben in Deutschland. Von den durch die Bundesregierung erlassenen Restriktionen und Hygienemaßnahmen waren auch Kinder in großem Maße direkt betroffen, sei es durch die anfänglichen

Kita- und Schulschließungen oder die Abstands- und Hygieneregeln im Alltag. Einen anderen Themenschwerpunkt bildete die Natur- und Umweltthematik. So wurden den teilnehmenden Kindern beispielsweise Bilder von verschmutzten Stränden oder überfüllten Mülltonnen vorgelegt. Mit der allmählichen Rückkehr in das normale Alltagsleben und der damit im Zusammenhang stehenden Abschaffung der Maßnahmen, stellt die Corona-Pandemie nicht länger ein aktuelles Befragungsthema für die Studie dar. Vielmehr muss für den weiteren Verlauf des Projekts nach neuen Themenfeldern gesucht werden. Hier stellt sich nun die Frage, ob es möglich ist, thematische Überschneidungspunkte bei einer hochgradig heterogenen Gruppe zu finden? Mit einem Blick in das aktuelle Weltgeschehen erscheint der Ukraine-Krieg und die damit in Zusammenhang stehenden Folgen wie die Energiekrise als ein Feld, welches Kinder durch ihr Umfeld mitbekommen könnten. Doch inwiefern ist es ethisch und moralisch vertretbar, eine Kriegsthematik mit Kindern zu besprechen? Welche Bilder können und dürfen allgemein gezeigt werden, um Kinder nicht zu traumatisieren? Zum anderen stellt sich die Frage, wie muss mit Kindern umgegangen werden, die aus einer Familie stammen, die aus Syrien oder auch aus der Ukraine nach Deutschland geflüchtet sind. Können und dürfen dieser Gruppe Bilder mit Kriegsbezug vorgelegt werden? Kann und darf diese Thematik überhaupt angesprochen werden?

Neben diesen grundlegenden Fragen, die deutlich machen, wie problematisch die Themenfindung auch aus einer ethisch-moralischen Sicht ist, stellen sich den Forschenden weitere Herausforderungen, wie die sprachliche Komponente. Bedenkend, dass beispielsweise die Gruppe der Türkeistämmigen zu 90 % erstsprachliche Fernsehprogramme schaut und nur zu einem geringen Teil deutschsprachiges Radio hört, stellt sich ebenfalls die Frage nach der sprachlichen Kompetenz von Kindern unterschiedlicher Herkunftsgruppen. Ist es ihnen möglich, bestimmte Objekte und Personen entsprechend in der deutschen Sprache zu benennen, auch wenn ihnen diese durchaus bekannt sind? Welche Inhalte erfahren sie über die erstsprachlichen Programme ihrer Eltern bzw. Großeltern? Sind ihnen Politiker*innen aus Deutschland bekannt oder sind sie mit Politiker*innen der Herkunftsländer vertrauter? Dies würde bedeuten, dass neben den in der Vorstudie genutzten Bildern von Angela Merkel und Olaf Scholz, sowie verschiedenen Ministern aus Nordrhein-Westfalen, auch Politiker*innen aus den Herkunftsländern der jeweiligen Kinder dem Bilderpool hinzugefügt werden müssen. Als interessant erweist sich auch die Frage danach, welche Medieninhalte diesen Kindern zusätzlich zu den deutschsprachigen zur Verfügung stehen. Aus der Vorstudie hat sich ergeben, dass die befragten deutschsprachigen Kinder primär Sendungen wie *Paw Patrol*, *Checker Tobi* oder *Die Sendung mit der Maus* anschauten. Wie wahrscheinlich ist es, dass vor allem junge Kinder, die in einem familialen Umfeld aufwachsen, das nicht deutschsprachig geprägt ist, diese Medieninhalte ebenfalls konsumieren? Oder besteht hier durchaus auch die Möglichkeit, dass sie diese sowie darüber hinaus auch

anderssprachige Medieninhalte nutzen? Inwiefern beeinflusst eine Peer-Group, die aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammt, den kindlichen Wunsch bestimmte Medieninhalte zu schauen? Hinsichtlich der Tatsache, dass in der Vorstudie sehr erfolgreich mit der *Picturizing Strategy* gearbeitet wurde, die mithilfe von Bildkarten Sprachanlässe generierte, wäre diesbezüglich eine Auseinandersetzung der Forschenden mit anderssprachigen Kinderserien unabdingbar. Und dies nicht nur auf rein quantitativer Basis, sondern auch inhaltlich. Dies bedeutet für eine diversitätssensible Forschung, dass die Forschenden sprachliche Barrieren überschreiten müssen. Sprich, die Gruppe der Forschenden muss idealerweise selbst heterogen zusammengesetzt sein und verschiedene Sprachen beherrschen, um Kindern mit einer anderen Erstsprache als der Schulsprache bei der Befragung behilflich sein zu können und ggf. Code-Switching zu verstehen. Während es in der Vorstudie keine ›Vorfälle‹ mit Code-Switching gab, da alle teilnehmenden Kinder Deutsch als Erstsprache sprachen, trat ein Fall des Code-Switching im Rahmen von Anschlussforschungen innerhalb eines an das Forschungsprojekt *PoJoMeC* angelehnten Seminars ein, als ein teilnehmendes Kind mit türkischstämmigem Familienhintergrund mehrfach während des Interviews vom Deutschen ins Türkische switchte. Eine ebenfalls türkeistämmige Studentin in der Gruppe der Interviewerinnen konnte in diesem Fall die Situation aufklären und auf dieses Kind entsprechend sprachsensibel eingehen. In diesem Zusammenhang kommt auch der interkulturelle Aspekt zum Tragen. Um verschiedene Medieninhalte zu verstehen und im Sinne der Forschungsfrage deuten zu können, müssen interkulturelle Kompetenzen wie das Verständnis über Geschlechterrollen, kulturelle Gepflogenheiten aber auch politische Kenntnisse auf Seiten der Forschenden vorhanden sein, um die individuelle politische Vorbildung und den Weg der politischen Sozialisation entsprechend bewerten zu können. Auch diesbezüglich kann eine kulturell heterogene Zusammensetzung der Forschungsgruppe hilfreich sein. Im Sinne einer diversitätssensiblen Forschung muss noch ein weiterer Aspekt Berücksichtigung finden, nämlich der sozioökonomische und der Bildungshintergrund. Dies betrifft die Kinder aller Herkunftsgruppen gleichermaßen.

Fazit: Diversitätssensibles Forschen mit Kindern – eine Herausforderung

Das vorige Kapitel hat deutlich gemacht, dass neben den Herausforderungen, die eine Forschung mit jungen Kindern im Allgemeinen mit sich bringt, eine diversitätssensible Forschung zusätzliche Hürden nehmen muss, die in der Forschung von Kindern ohne Zuwanderungsgeschichte nicht von vorneherein ins Gewicht fallen. Hinsichtlich der eingangs gestellten Frage danach, was pädagogischen Fachkräften an Wissen weitergeleitet werden kann, damit sie ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit nachkommen können, zeigen sich weitere Probleme.

Die Kindertagesstätte ist nicht nur die erste außerfamiliäre Bildungsinstitution für Kinder, sondern die »Vermittlung orientierender Werte und Regeln« (SGB VIII, § 22 Abs. 3) ist ein wesentlicher Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit der pädagogischen Fachkräfte. Kinder machen hier elementare Erfahrungen im sozialen Miteinander und werden auf ein Leben in einer auf Vielfalt beruhenden Gesellschaft sowie gegenseitige Anerkennung und Selbstbestimmung vorbereitet. Hierzu gehört auch, sich mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Meinungen und Bedürfnissen auseinanderzusetzen und ein konstruktives Konfliktverhalten zu erlernen (vgl. MFKJS 98). Vor allem die verstärkten Zuwanderungen seit 2015 bringen Kinder aus unterschiedlichsten kulturellen und sprachlichen Hintergründen zusammen, die möglicherweise auch Ängste und Vorbehalte auslösen. Entsprechend ist es wichtig, dass Erzieher*innen den zu betreuenden Kindern vorleben, anderen Menschen mit Empathie und Wertschätzung gegenüberzutreten und eine interkulturelle Begegnung, frei von klischeehaften Zuschreibungen, stattfinden zu lassen (vgl. MFKJS 99). »In der Frühen Bildung können Bildungskontexte und Gelegenheiten geschaffen werden, um Ausgrenzungen entgegenzuwirken« (Durand und Winklhofer 22). Damit wird an den Aktionsplan der Vereinten Nationen zur Verhütung von gewalttätigem Extremismus angeknüpft, in dem es heißt, dass »Bildung [...] die Achtung der Menschenrechte und der Vielfalt [...] vermitteln, kritisches Denken [...] fördern, die Medien- und digitale Kompetenz [...] fördern und die Verhaltens- und sozioemotionalen Fähigkeiten ausbilden [soll], die zu einem friedlichen Zusammenleben und zur Toleranz beitragen können« (UN-Generalversammlung 20). Kindergärten stellen dementsprechend einen Ort des demokratischen Miteinanders dar, weshalb Demokratiebildung als ein grundständiger Auftrag der Bildungsarbeit zu verstehen ist, denn sie ist für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft unabdingbar (vgl. Durand und Birnbacher 15). Damit sind gleichzeitig unveräußerliche Beteiligungsrechte der Kinder verknüpft, die auf medialer Ebene beispielsweise über das Primärmedium der Kommunikation eingefordert werden können. Hierfür ist es aber unabdingbar, das individuelle politische Vorwissen und die politische Sozialisation von jungen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu kennen, um entsprechend sensibel den demokratischen Bildungsprozess einzuleiten und mögliche Verhaltensweisen und Reaktionen der Kinder auf diesen einordnen zu können.

Innerhalb dieser theoretischen Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer diversitätssensiblen Forschung hat sich gezeigt, dass von Seiten der Forschenden bis dato noch nicht ausreichend Material vorhanden ist, das in die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften hinsichtlich einer diversitätsgerechten demokratischen Bildung einfließen kann. Vielmehr zeigte sich, dass die Erforschung des politischen Vorwissens von Kindergartenkindern, welches immer an die Mediennutzung und Medienbildung gebunden ist, noch am Anfang steht. Dies bezieht sich sowohl auf die Forschungsarbeit über Kinder ohne Migrati-

onshintergrund als auch mit Migrationshintergrund. Deutlich wurde jedoch auch, dass die Kindheitsforschung dabei vor verschiedenen Herausforderungen steht, die sich auf die Forschung mit jungen Kindern an sich bezieht, als auch mit Kindern mit Migrationshintergrund im Speziellen, da hier verschiedenste kulturelle, aber auch sprachliche Aspekte bedacht werden müssen. Fest steht aber, dass Kindergärtner*innen mit ganz unterschiedlichen und individuellen Graden politischer Sozialisation in ihrer Arbeit konfrontiert werden, da jedes Kind über das familiäre Umfeld und die in diesem Umfeld genutzten Medien anders sozialisiert wird. Sie müssen über die mannigfachen Wege der Sozialisation informiert sein und vor allem Wirkquellen wie die Medien kennen und einordnen können, um sensibel auf die Kinder reagieren zu können. »Demokratie ist kein Selbstläufer« (Lüders 33), »die frühe und lebensnahe politische Bildung ist in einer Demokratie unerlässlich« (Guglhör-Rudan et al. 19). Um dies umzusetzen, müssen pädagogische Fachkräfte Demokratie im Kinderalltag erfahrbar machen, was eine bewusste Gestaltung der Umwelt und der zwischenmenschlichen Begegnungen entlang demokratischer Prinzipien erfordert (vgl. Durand und Birnbacher 17). Das hierfür benötigte Wissen, muss aus der Forschung mit und über Kinder kommen und kann nur gelingen, wenn Kinder nicht als homogene Gruppe angesehen werden, sondern als heterogenes Gebilde mit ganz eigenen und individuellen Sozialisationserfahrungen. Das Forschungsprojekt *PoJoMeC* möchte diesbezüglich einen Beitrag leisten.

Bibliografie

- Alt, Christian, Markus Teubner und Ursula Winklhofer. »Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie.« *Aus Politik & Zeitgeschichte* 41, 2005, 24–31.
- Aristoteles. *Politik*. Übers. von Olof Gigon, dtv, 1973.
- Atkin, Charles K., und Walter Gantz. »Television News and Political Socialization.« *Public Opinion Quarterly* 42:2, 1978, 183–198, <https://doi.org/10.1086/268442>.
- Asal, Katrin, und Hans-Peter Burth. *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie*. Budrich Academic Press, 2016.
- Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlagen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Juventa, 1980.
- Baacke, Dieter. »Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz.« *Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 08.12.1998*. 1998, 1–8, <https://docplayer.org/34436036-Medienkompetenz-im-spannungsfeld-von-handlungskompetenz-und-wahrnehmungskompetenz.html> (18.06.2026).

- Baar, Robert, und Silvia Thünemann. »Zwischen Wissensdurst und Selbstvergewisserung: Forschendes Studieren diversitätssensibel gestalten.« *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenausbildung und Praxis*. Hg. von Eva Gläser, Julia Poschmann et al., Julius Klinkhardt, 2022, 37–43, <https://doi.org/10.25656/01:25548>.
- Becker, Reiner. »Die Rolle der Peergroups und Jugendkulturen in der Herausbildung von rechtsextremistischen Orientierungen.« *Handbuch Radikalisierung im Jugendalter. Phänomene, Herausforderungen, Prävention*. Hg. von Björn Milbradt, Anja Frank et al., Barbara Buderich, 2022, 123–140.
- Behse-Bertels, Grit. »Zuhören als vernachlässigter Aspekt in der Interviewpraxis.« *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Hg. von Florian Hartnack, Springer VS, 2019, 141–168, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_5.
- Berton, Marina, und Julia Schäfer. »Politische Orientierung von Grundschulkindern: Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern.« *Working Paper 86, MZES*, 2005.
- Blöcker, Yvonne. »Demokratie- und Politikvorstellungen von Kindern mit Migrationshintergrund: Ergebnisse und Ansätze für die Soziale Arbeit.« *Demokratie und Soziale Arbeit*. Hg. von Monika Almadar-Niemann, Bärbel Schomers und Marion Tacke, Springer Nature, 2022, 49–59, https://doi.org/10.1007/978-3-658-36256-0_6.
- BMU. *Umweltbericht der Bundesregierung 2019: Umwelt und Natur als Fundament sozialen Zusammenhalts*, 2019, [https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/umweltbericht_2019.pdf\(31.01.2026\)](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/umweltbericht_2019.pdf(31.01.2026)).
- Brodcz, André, Guido Mehlkop und Hannah Vermaßen. *Demokratievorstellungen und Parteienverdrossenheit unter Jugendlichen in Thüringen*, 2019, [https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/staatswissenschaften/Sozialwissenschaften/Politische_Theorie/Demokratievorstellungen_und_Parteienverdrossenheit_unter_Jugendlichen_in_Thueringen.pdf\(13.02.2024\)](https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/staatswissenschaften/Sozialwissenschaften/Politische_Theorie/Demokratievorstellungen_und_Parteienverdrossenheit_unter_Jugendlichen_in_Thueringen.pdf(13.02.2024)).
- Bronfenbrenner, Uri. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*, Klett-Cotta, 1981.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*, Publikationsversand der Bundesregierung, 2020, [https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf\(28.01.2024\)](https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf(28.01.2024)).
- Butschi, Corinne, und Ingeborg Hedderich. »Kindgerecht forschen. Ein Überblick.« *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Hg. von Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi, Julius Klinkhardt, 2021, 101–119, <https://doi.org/10.35468/5895-06>.

- Conway, Margaret, Mikel L. Wyckoff et al. »The News Media in Children's Political Socialization.« *The Public Opinion Quarterly* 45:2, 1981, 164–178, <https://doi.org/10.1086/268648>.
- Data4U. Pressemitteilung Oktober 2019: »Data4U erweitert Fernsehforschung um Daten zur Internetnutzung der türkeistämmigen Bevölkerung in Deutschland«, 2019, [https://data4u-online.de/2019/10/data-4u-erweitert-fernsehforschung-um-daten-zur-internetnutzung-der-tuerkeistaemmigen-bevoelkerung-in-deutschland/\(20.03.2026\)](https://data4u-online.de/2019/10/data-4u-erweitert-fernsehforschung-um-daten-zur-internetnutzung-der-tuerkeistaemmigen-bevoelkerung-in-deutschland/(20.03.2026)).
- Deth, Jan van, Simone Abendschön et al. *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Springer VS, 2007.
- Dittmar, Jakob F. *Grundlagen der Medienwissenschaft*. TU Berlin UP, 2009.
- Durand, Judith, und Ursula Winklhofer. »Spielraum für Partizipation.« *DJI Impulse: Demokratie lernen. Wie sich politische Bildung in Zeiten von Digitalisierung und gesellschaftlicher Polarisierung wandeln muss* 1:119, 2018, 22–26.
- Durand, Judith, und Leonhard Birnbacher. »Demokratiebildung in der Kita.« *DJI Impulse: Politische Bildung von Anfang an. Wie Kinder und Jugendliche Demokratie lernen und erfahren* 1:125, 2021, 14–18.
- Eveland, William, Jack M. McLeod und Edward M. Horowitz. »Communication and age in childhood political socialization: An interactive model of political development.« *Journalism & Mass Communication Quarterly* 75:4, 1998, 699–718, <https://doi.org/10.1177/107769909807500406>.
- Feierabend, Sabine, Thomas Rathgeb et al. KIM-Studie 2020. *Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*, mpfs, 2021, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (13.02.2026).
- Flanagan, Constance A. *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Harvard Publications, 2013.
- Geißler, Rainer. »Politische Sozialisation in der Familie.« *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*. Hg. von Bernhard Claussen und Rainer Geißler, Springer Link, 1996, 51–70.
- Goll, Thomas. *Politische Konzepte junger Kinder – Ergebnisse einer explorativen Teilstudie*. Working Paper, 2020, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32302.13129>.
- Goll, Thomas. »Bildung und Demokratie von Anfang an! – Ja, dann aber auch wirklich möglichst früh...« *Itbd Sonderheft Bildung und Demokratisierung* 2, 2022, 41–44, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7398007>.
- Guglhör-Rudan, Angelika, Katrin Ehnert und Aline Rehse. »Chancen und Auftrag: politische Bildung im Ganztag.« *DJI Impulse: Politische Bildung von Anfang an. Wie Kinder und Jugendliche Demokratie lernen und erfahren* 1:21, 2021, 19–25.
- Hawkins, Robert, Suzanne Pingree und Donald F. Roberts. »Watergate and Political Socialization.« *American Politics Quarterly* 3:4, 1975, 406–422, <https://doi.org/10.1177/1532673X7500300404>.

- Hoffmann, Dagmar. »Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen.« *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Hg. von Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Staufer, bpb, 2017, 197–206.
- Hoffmann, Max, Alan Makovsky und Michael Werz. *The Turkish Diaspora in Europe. Integration, Migration, and Politics*, 2020, <https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/downloads/publications/turkishdiaspora-report-final.pdf> (24.02.2026).
- Hunger, Ina, Benjamin Zander et al. »Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode.« *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Hg. von Florian Hartnack, Springer VS, 2019, 169–192, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_6.
- Hunter, Phillippa, und Janina Rack »Advancing young citizens' political literacy through social-sciences curricula.« *Research Information for Teachers* 3, 2016, 23–28, <https://doi.org/10.18296/set.0053>.
- Hurrelmann, Klaus, Mathias Albert et al. 18. *Shell-Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz, 2019.
- Husmann, Wenke. »Der politische Dämon«. *DIE ZEIT* vom 17.09.2021, <https://www.zeit.de/kultur/2021-09/kinder-wahlkampf-armin-laschet-interview-enkelkinderbriefe-klimaschutz> (01.02.2026).
- Kieninger, Julia, Sabine Feierabend et al. *miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang von Kleinkindern in Deutschland*, mpfs, 2021, https://www.mpfs.de/fileadmin/user_upload/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf (16.02.2026).
- Kuhn, Peter. »Was Kinder bewegt: Thematische Zeichnung und episodisches Interview am Bild als Methodenkombination zur Erhebung der Kinderperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.« *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Hg. von Florian Hartnack, Springer VS, 2019, 237–278, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_8.
- Lüders, Christian. »Zu jung für Politik?« *DJI impulse: Politische Bildung von Anfang an. Wie Kinder und Jugendliche Demokratie lernen und erfahren* 1, 2021, 4–9.
- Luhmann, Niklas. *Die Realität der Massenmedien*. Westdeutscher Verlag, 1996.
- Lyle, Jack, und Heidi Hoffmann. »Children's use of television and other media.« *Television and Social Behavior: Television in Day-to-Day Life*. Hg. von Eli A. Rubenstein, George A. Comstock und John P. Murray, U. S. Government Printing Office, 1972, 129–256.
- Marci-Boehncke, Gudrun, Matthias O. Rath und Raphaela Tkotzyk. »Media, Language and Their Impact on the Development of Young Children's Political Awareness.« *Education and New Developments*. Hg. von Mafalda Carmo, Science Press, 2022, 179–183.
- McLeod, Jack, Charles K. Atkin und Steven H. Chaffee. »Adolescents, Parents and Television Use.« *Television and Social Behavior: Television and Adolescent Aggressive-*

- ness. Hg. von George A. Comstock und Eli A. Rubenstein, U. S. Government Printing Office, 1972, 173–313.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalens (MFKJKS) (Hg.). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schule im Primarbereich in NRW*. Herder, 2018.
- Novak, Joseph D. »Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education.« *Instructional Science* 19, 1990, 29–52.
- Novak, Joseph D., und Alberto J. Cañas. *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. Technical report IHMC Cmap Tools 2006–01 Rec 01–2008*, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008, <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> (01.02.2026).
- Ohme, Jakob, und Claas de Vreese. »Traditional and ›New Media‹ Forms and Political Socialization.« *The International Encyclopedia of Media Psychology*. Hg. von Jan van den Bulk, 2020, 1–8, <https://doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0167>.
- Petermann, Franz, und Sabine Windmann. »Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern.« *Handbuch der Kindheitsforschung*. Hg. von Manfred Markkafka und Bernd Nauck, 1993, 125–141.
- Pross, Harry. *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Carl Habel, 1972.
- Rath, Matthias. »Kann denn empirische Forschung Sünde sein? Zum Empiriebedarf der normativen Ethik.« *Medienethik und Medienwirkungsforschung*. Hg. von dems., Westdeutscher Verlag, 2000, 63–87.
- Richter, Elisabeth, Teresa Lehmann und Benedikt Sturzenhecker (Hg.). *So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzeptes »Die Kinderstube der Demokratie«*. Beltz, 2017.
- Ritterfeld, Ute, Bettina Pahnke und Timo Lüke. »Vergleich der Mediennutzung einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zwischen 3 und 6 Jahren.« *Sprache Stimme Gehör* 36, 2012, e3–e10, <https://doi.org/10.1055/s-0031-1301283>.
- Rowe, Don. »The Development Of Political Thinking. School Students: An English Perspective.« *International Journal of Citizenship and Teacher Education* 1:1, 2005, 97–110.
- Rüsing, Olaf. *Kindgerechtigkeit. Ideen zur kindgerechten Forschung*. VDM Dr. Müller, 2006.
- Schlesier, Juliane, Uta Wagener und Barbara Moschner. »Beobachtungen als Methode zur Erforschung des selbstregulierten Lernens bei Grundschulkindern.« *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Hg. von Florian Hartnack, Springer VS, 2019, 279–310, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_9.
- Schorb, Bernd. »Jugend, politische Sozialisation und Medien.« *Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik*. Hg. von Heinz Moser, Werner Sesink et al., VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 151–168, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91105-2>.

- Schönherr-Mann, Hans-Martin. »Medienbildung als politische Bildung.« *Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu?* Hg. von Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius, Innsbruck University Press, 2016, 55–71.
- Schramm, Wilbur, Jack Lyle und Edwin B. Parker. *Television in the Lives of Our Children*. Stanford University Press, 1961.
- Six, Ulrike. »Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten.« *Dieter Baacke Preis. Handbuch 4. Kinder im Blick – Medienkompetenz statt Medienabstinenz*. Hg. von Jürgen Lauffer und Renate Rölleke, GMK, 2009, 79–84.
- Six, Ulrike, und Roland Gimmler. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Vistas, 2007.
- Soßdorf, Anna. »Politische Sozialisation.« *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Hg. von Uwe Andersen und Wichard Woyke, 8., aktual. Aufl., Springer VS, 2021, 755–756.
- Tkotzyk, Raphaela, und Gudrun Marci-Boehncke. »Research with young children: Do picture concept maps work as interview tool in early childhood research?« *INTED 2022 Proceedings 2022*, 7258–7267, <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1836>.
- Tkotzyk, Raphaela, Johanna Lategahn und Gudrun Marci-Boehncke. »Picturizing Strategy: Introducing a new participatory tool in research with young children.« *ICERI2022 Proceedings 2022*, 2260–2265, <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0572>.
- Tonassi, Timo, Alex Wittlif und Christian Schemer. »Untersuchung auf Basis des SVR-Integrationsbarometers 2018. Mediennutzung und Medienvertrauen von Migranten.« *Media Perspektiven* 12, 2020, 626–635.
- Treumann, Klaus Peter, Eckhard Burkatzki und Mareike Strotmann. »Das Bielefelder Medienkompetenz-Modell. Clusteranalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher.« *Medienwissenschaft Schweiz* 2, 2003, 17–25.
- Trültzsch-Wijnen, Christine W. *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Springer Nature, 2020, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9>.
- UN-Generalversammlung. *Aktionsplan zur Verhütung des gewalttätigen Extremismus*, 2015. <https://www.un.org/depts/german/gv-sonst/a70-674.pdf> (19.02.2024).
- vbw (Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V.) (Hg.). *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten*. Waxmann, 2020, <https://doi.org/10.25656/01:20224>.
- Vogl, Susanne »Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick.« *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Hg. von Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi, Julius Klinkhardt, 2021, 142–157, <https://doi.org/10.25656/01:22252>.
- Walter, Mignon, Ute Schlinker und Christiane Fischer. »Fernsehnutzung von Migranten.« *Media Perspektiven* 9, 2007, 436–451.

- Wasmund, Klaus. »Ist der politische Einfluss der Familie ein Mythos oder Realität?« *Handbuch der politischen Sozialisation*. Hg. von Bernhard Claußen und Klaus Wasmund, Agentur Pedersen, 1982, 23–63.
- Wittig, Julia. »Kinder und vorpolitische Beteiligung: Partizipatives Demokratie-Lernen von Anfang an.« *Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien*. Hg. von Jörg Tremmel und Markus Rutsche, 2016, 75–102, https://doi.org/10.1007/978-3-658-10186-2_5.
- Zängle, Michael. *Einführung in die politische Sozialisationsforschung*. Schöningh UTB, 1978.
- Zick, Andreas, und Beate Küpper. *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21*. Dietz, 2021, <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mittte-studie-2021> (01.02.2026).

Reflexion in der inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung

Malte Delere

Einleitung

Dass alle Lernenden in ihrer Vielfalt in allen Bildungsprozessen berücksichtigt werden sollen, wird von der UN-BRK im Artikel 24 festgelegt. Damit sind Schulen und Hochschulen in Deutschland dieser Norm verpflichtet. Eine bedeutsame Rolle zur Umsetzung dieses Anspruchs kommt im System Schule den Lehrkräften zu, die die Diversität ihrer Schüler*innen wahrnehmen, anerkennen und fachlich qualitative Lernchancen für alle Schüler*innen gestalten müssen. Die Lehramtsausbildung hat damit die Aufgabe, im Rahmen der universitären und schulpraktischen Ausbildung die angehenden Lehrer*innen auf diese Herausforderung vorzubereiten und ihnen sowohl notwendige Wissensbestände als auch Einstellungen für diversitätssensiblen und inklusiven Deutschunterricht zu vermitteln.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesem Desiderat ausgehend von der Annahme, dass die Reflexion der Nutzung und Potenziale des Universal Design for Learning (UDL, vgl. CAST) als besonders wirksam für eine diversitätsorientierte Lehrer*innenbildung sein könnte, weil in ihm der Anspruch der Diversitätssensibilität grundlegend verankert ist. Um diese Potenziale zu heben, wurde für das Vorbereitungsseminar im Praxissemester des Bereichs germanistischer Literaturdidaktik an der TU Dortmund ein Lerndesign entwickelt, das aus einer Videoanalyse zur inklusiven Deutschdidaktik und anschließenden Reflexionsmemos besteht. Die konzeptionelle Entwicklung sowie die Durchführung fanden im Team mit der Kollegin Hanna Höfer statt.¹ Zunächst wird im Folgenden der theoretische Hintergrund der Designentwicklung sowie das konkrete Aufgabendesign mit angestrebten Lernpotenzialen vorgestellt. Anschließend werden in einem empirischen Ausblick neben methodologischen Überlegungen erste Ergebnisse der Überprüfung der erwarteten Lernpotenziale der Aufgabe skizziert. Die Grundlage bildet eine Analyse der Reflexionsmemos von 86 Studierenden aller Schulformen.

1 Ich danke der Kollegin für die Zusammenarbeit und das Zur-Verfügung-Stellen der gemeinsam erhobenen Daten für diesen Artikel.

Zuletzt werden Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Lernaufgabe und der videobasierten Förderung von inklusionsbezogenen Kompetenzen und Haltungen gezogen.

Theoretischer Hintergrund

Mit *Diversität* und *Inklusion* werden Perspektiven auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit menschlicher Vielfalt bezeichnet, die Begriffe können jedoch nicht gleichgesetzt werden. Der aus dem angloamerikanischen Sprachraum überführte Begriff *Diversität*² meint die »Vielfältigkeit des menschlichen Zusammenlebens, gesellschaftlicher Normen und Regeln und individueller Überzeugungen« und deren Wahrnehmung als »gesellschaftliche Realität« (vgl. Barsch et al. 11). Auf die Schule bezogen bleibt Diversität damit zunächst einmal »ein Sammelbegriff ohne konkreten Inhalt, Prozeduren, Ressourcen und Verfahren« (Budde et al. 108). Schulische *Inklusion* kann als »Abbau aller Barrieren, die eine formale und faktische Teilhabe an qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten des Regelschulwesens beeinträchtigen« (Emmerich und Moser 78, H. i. O.), bezeichnet werden. Sie ist gerade im Sprachgebrauch der deutschen Schullandschaft durch die schulpolitisch klar erkennbare Zuspitzung auf die Differenzkategorie dis/ability meistens eng gefasst, teilt sich aber im weiten Verständnis, das hier leitend sein soll, mit Diversitätsdiskursen ein umfassendes Verständnis von Vielfalt. Gemeinsam haben beide Begriffe, dass sie mit ihrer Prämisse der natürlichen Differenz zwischen Schüler*innen den Beitrag der jeweiligen Institutionen zur Differenz-Herstellung zumindest teilweise verschleiern (vgl. Budde et al. 107; Emmerich und Moser 77). Möchte man die beiden Begriffe nun konkret in ein Verhältnis setzen, so kann man Auferbauer et al. folgen, die festhalten, dass die »Akzeptanz von Diversität als konstituierender Komponente menschlicher Vergesellschaftung [...] eine notwendige Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft« (453) und damit auch für die Umsetzung von Inklusion in der Schule ist.

Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Aus diesem Zusammenhang und der einleitend schon angesprochenen Verpflichtung durch die UN-BRK entstehen stetig neue Aufgaben für die Lehrkräfte und deren Ausbildung. Einerseits soll Vielfalt als Normalität verstanden werden, gleichzeitig muss sie aber als Herausforderung in der Hochschule behandelt und reflektiert werden (vgl. Massumi 158). Hierzu haben sich zwei Konzepte herausgebildet:

2 Diversität wird hier synonym zum im doppelten Sinne als »Travelling Concept« identifizierbaren Begriff *Diversity* verwendet, da sich größtenteils auf die deutschsprachige Debatte bezogen wird (vgl. Walgenbach 2017, 9, 92).

- a) Diversitätssensible Lehrer*innenbildung: Mit Massumi gesprochen kann diversitätssensible Lehrer*innenbildung als »doppelter pädagogischer Doppel-decker« (160) bezeichnet werden, indem sie auf die Vermittlung von »Diversitätskompetenz« (ebd., 161) ausgerichtet ist und gleichzeitig den Anspruch der Diversitätssensibilität sowohl an Lehrende als auch die Institution Hochschule richtet.
- b) Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung: Hußmann et al. verstehen unter Inklusionsorientierung den Anspruch, »Lehrkräfte auf die Anforderungen einer inklusiven Schule [vorzubereiten]« (2018, 16) und grenzen diese klar von einer inklusiven Hochschullehre ab, die sich selbst als Lehre für alle Studierenden verstehen würde. In diesem Verständnis fehlt also die zweite Ebene des Doppeldeckers, den Massumi ausgemacht hat, der Anspruch an eine »Hochschule für alle« (Hochschulrektorenkonferenz).

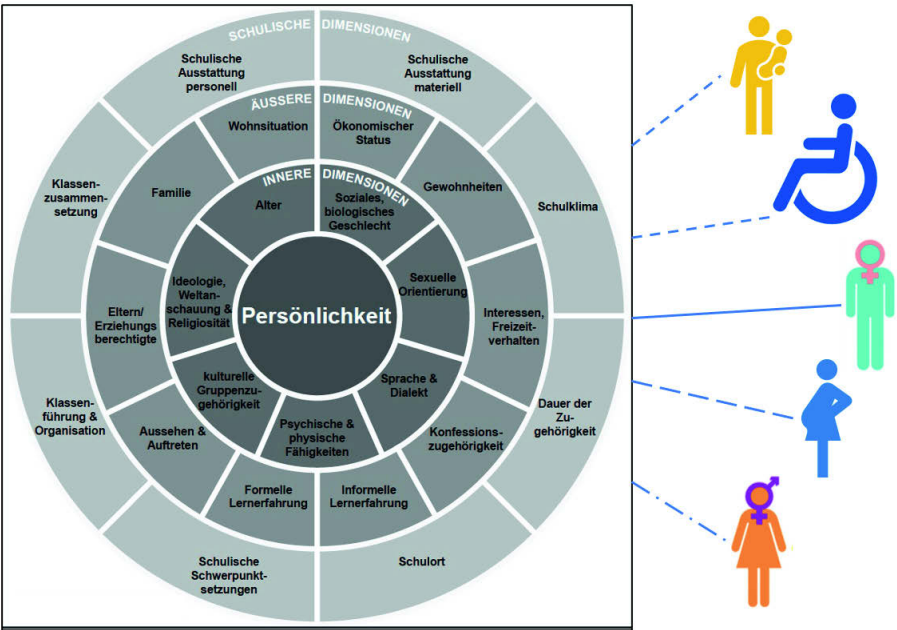


Abbildung 1: Malte Delere: Diversitätssensible und inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung (nach Auferbauer et al.) (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Aufbauend auf dem »Modell der Vier Schichten der Diversität im Kontext von Bildungseinrichtungen« nach Auferbauer et al. (457) könnte eine diversitätssensi-

ble und inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung daher wie in Abb. 1 dargestellt werden. Die Ausbildung richtet sich auf inklusiven Unterricht und die Berücksichtigung der Diversität aller Schüler*innen im inklusiven Unterricht – hier verstanden und visualisiert als Gesamtheit aller Diversitätsdimensionen. Gleichzeitig wird die Diversität der Studierenden berücksichtigt, was bedeutet, dass die Hochschulen sich aktiv einer »Reflexion über ungleichheitsproduzierende Strukturen sowie Verhältnisse innerhalb der Hochschule« stellen und entsprechende Konsequenzen zur Wahrnehmung ihrer »Vorbildfunktion« angehen müssen (vgl. Massumi 160–161). Zuletzt bedeutet dies auch, dass für den Erwerb von »Diversitätskompetenz« (ebd. 161) unterschiedliche Lernwege ermöglicht werden.

Der Zielhorizont der beiden Ausbildungsparadigmen kann als gleichartig bestimmt werden, denn beide intendieren die wertschätzende und kompetente Berücksichtigung der Vielfalt von Schüler*innen. Das im Rahmen des Projektes *Inklusionsorientierte Lehrerbildung der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung* entwickelte *Profil für inklusive Lehrkräfte* zeigt diese Gemeinsamkeit ebenfalls auf und legt sowohl inklusionsbezogene Einstellungen als auch Kompetenzen von angehenden Lehrkräften als notwendig fest. Die explizite Betonung von Einstellungen, die über die affektiven Komponenten im Kompetenzbegriff hinaus gehen, passt zur starken Ausrichtung des Forschungsfeldes *Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung* auf die Einstellungsforschung (Emmerich und Moser 80; Melzer et al. 61). Eine der zentralen Einstellungen wird hier benannt:

[...] die Diversität der Lernenden muss geachtet, wertgeschätzt und als Ressource verstanden werden, die Lernmöglichkeiten erweitert und Mehrwert für die Schulen, lokalen Gemeinschaften und die Gesellschaft darstellt. (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 14)

Positive »inklusive Einstellung[en]« werden als »Fundament« (Gebhardt et al. 1) für gelingende Umsetzung von Inklusion in der Schule verstanden. Diese Einstellungen sind von Variablen wie »persönliche[n] oder berufliche[n] Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen oder im gemeinsamen Unterricht« (Ruberg und Porsch 403), den jeweiligen Heterogenitätsdimensionen wie Behinderungstypen, der studierten Schulform und der Selbstwirksamkeitserwartung abhängig (für einen Überblick siehe Ruberg und Porsch; de Boer et al.; Supriyanto). Ruberg und Porsch (vgl. 409–411) verweisen in ihrem Review auf mehrere Aspekte der Einstellungsforschung, die sich in anderen Überblicksartikeln ebenfalls auffinden lassen: 1) kann festgestellt werden, dass in den unterschiedlichen Studien konzeptuelle Unschärfen sowohl beim Begriff der Einstellung als auch beim Begriff der Inklusion zu finden sind, welche zumeist auf einzelne Behinderungsdimensionen verengt werden, 2) sind die Erhebungen häufig auf Selbstauskünfte angewiesen und 3) ist eine Tendenz der Einstellungsentwicklung zu einer positiven Wahrnehmung von

Inklusion zu erkennen, es sind aber noch keine, vermeintlich naheliegenden und dennoch die Komplexität der Interaktion von Schüler*innen und Lehrer*innen marginalisierenden Zusammenhänge zwischen positiven Einstellungen und dem tatsächlichen Lernerfolg von Schüler*innen belegt.

Fachdidaktische Spezifika für angehende Deutschlehrer*innen

Inklusion kann nie nur allgemeinpädagogisch betrachtet werden, denn sie muss in den schulischen Fächern im Unterricht umgesetzt werden, wenn die *Schule für alle* nicht nur ein Betreuungs-, sondern auch ein Lernort sein soll. Betrachtet man die Ebene der notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften für die Umsetzung inklusiver Lernarrangements, so rückt die fachdidaktische Komponente von Inklusion (siehe z.B. Riegert und Musenberg; Amrhein und Dziak-Mahler) ins Blickfeld. Für Lehrkräfte bedeutet dies die Aufgabe, ihre Wissensbestände stets vor dem Hintergrund der Inklusion zu überprüfen, wie es Marci-Boehncke in ihrem Konzept des ITPACK verdeutlicht (Marci-Boehncke 2018, 2019). Da besonders digitale Medien in der Umsetzung von Inklusion ein großes Potenzial bergen, macht Marci-Boehncke allerdings noch eine zweite Ebene aus, nämlich den Metaprozess der Mediatisierung nach Krotz. Mit inklusionsorientierter Lehre muss daher immer auch einhergehen, die medialen und medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften auszubauen, um die Potenziale der Digitalität für inklusiven Unterricht nutzbar zu machen. Gerade im Fach Deutsch, in dem Sprachlichkeit und Medialität die zentralen Bezüge darstellen, ist ein solcher Denkansatz gleichermaßen naheliegend wie auch notwendig. Man kann also davon sprechen, dass Lehramtsstudierende einen fachdidaktisch orientierten diversitätssensiblen digitalen Habitus entwickeln müssen (vgl. Delere; siehe auch Delere und Rath sowie Marci-Boehncke und Delere). Dieser umfasst nicht nur allgemeinpädagogische Einstellungen und Fähigkeiten zur Inklusion und Digitalität, sondern fachspezifisch ausgebildete Haltungen- und Kompetenzmuster, die die Umsetzung von Inklusion im fachlichen Unterricht determinieren (vgl. Delere 2023).

Für die Literaturdidaktik heißt dies konkret: Wer als Lehrkraft im Fach Deutsch eine Ausrichtung auf das Primat des gedruckten Buches (vgl. Marci-Boehncke 2019; Marci-Boehncke und Rath) hat, kann weder alle Schüler*innen erreichen noch ihnen die notwendigen Kompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe im 21. Jahrhundert vermitteln. Für Deutschlehrkräfte ist deshalb eine Öffnung ihres Textverständnisses wichtig, sie müssen sich auf einen erweiterten Text und Lesebegriff beziehen können (vgl. Marci-Boehncke 2018; Ratz; Wampfler und Krommer). Sowohl diese Erweiterung der Gegenstandsbezüge der Literaturdidaktik und Leseförderung als auch ihre Orientierung an der digital-mediatisierten Lebenswelt von Schüler*innen sowie zuletzt eine Ausrichtung auf (medial) vielfältige handlungs- und produktionsorientierte Verfahren können als Aspekte einer genuin in das Fach eingeschriebenen

Inklusionsorientierung betrachtet werden. Gleichzeitig bilden diese Aspekte eine mögliche fachdidaktische Ausrichtung der drei Grundprinzipien des UDL ab (vgl. Marci-Boehncke 2018, 2019; Delere et al.).

Universal Design for Learning als Instrument für Unterrichtsplanung und -analyse

Als Rahmenkonzeption für inklusiven Unterricht umfasst das UDL eine breite Palette von Leitlinien, sogenannten Guidelines, die in drei Prinzipien strukturiert sind:

1. »Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement«,
2. »Biete multiple Mittel der Representation [sic!] von Informationen« und
3. »Biete multiple Mittel für die Informationsverarbeitung und die Darstellung von Lernergebnissen« (vgl. CAST).

Leiß nennt das UDL eine mögliche »Gelenkstelle zwischen abstrakten, normativen Ansprüchen an die Gestaltung inklusiven (Deutsch-)Unterrichts [...] und praxisbezogener Unterrichtsplanung« (21). Für Studierende kann das UDL das Potenzial haben, den Blick von einer Trennung zwischen einer vermeintlichen Normgruppe und davon abweichend zu unterrichtenden Schüler*innen zu lösen und Unterrichtsplanung mit einer grundsätzlichen Wertschätzung von Diversität (vgl. Zaloudek; Edyburn 36) für alle Schüler*innen zu betreiben. Mit dem Wissen über und der Umsetzung von Unterricht anhand des UDL geht der Versuch einher, den »generativen Effekt von Kategorisierungen« (Emmerich und Moser 77) zu überwinden und im Sinne einer Dekategorisierung (vgl. Walgenbach 2018) im weiten Verständnis von Inklusion zu handeln. Das UDL stellt dafür keinen konkreten Maßnahmenkatalog zur Verfügung, sondern ist wie der Anspruch der Inklusion selbst eben auch, als fachdidaktisch zu übersetzendes Rahmenkonzept zu verstehen (vgl. Kremsner et al. 39; Meyer et al.; Leiß 22). Neben dem Erwerb von Kompetenzen zur Unterrichtsplanung kann es aber auch für die Analyse von Unterricht den Blick der Studierenden verändern und ein Instrument darstellen, »auch etablierte Ansätze und Methoden der Differenzierung daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie den Maßgaben einer systemischen Individualisierung [...] gerecht werden« (Leiß 24). Die Guidelines geben eine Orientierung vor, anhand derer Studierende Unterricht oder einzelne Bestandteile kritisch betrachten und über mögliche Handlungsalternativen nachdenken können.

Das UDL als Reflexionsgegenstand und -werkzeug

Der Reflexion eigener Kompetenzen und Einstellungen wird, wie auch in allen anderen inhaltlichen Ausbildungsbereichen der Lehramtsausbildung, auch im Kontext

der Vorbereitung auf die Umsetzung von Inklusion eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Fränkel et al.; vgl. z.B. auch Kuckuck; Baglieri; Bjørnsrud und Nielsen; Bunker et al.). Das EU-Profil beschreibt die für ein inklusives System benötigten Lehrkräfte als solche, die »das Wissen darüber, was eine reflektierende Lehrkraft ausmacht und wie persönliche Reflexion über das Handeln und während des Handelns entwickelt werden kann« haben und »Verantwortung für ihre eigene kontinuierliche berufliche Entwicklung« bei sich selbst erkennen (ebd. 20). Hintergrund der Betonung von Reflexion ist unter anderem die Komplexität des Themenbereichs, die Bedeutung individueller Einstellungen und auch der Erfahrungen von Lehramtsstudierenden aus ihrer eigenen Schulzeit (vgl. Breyer und Erhart), die, wenn sie unreflektiert bleiben, zur Annahme einer Unmöglichkeit von Inklusion führen können.

An dieser Stelle soll Aufschnaiter et al. gefolgt werden, die Reflexion als »das analytische Nachdenken *mit Bezug auf sich selbst* mit dem Ziel, an der eigenen Professionalität zu arbeiten« definieren (Aufschnaiter et al. 148, H. i. O.) und damit die internale Zielstellung von Reflexion betonen, die sie beispielsweise von der Analyse eines Unterrichtsfalles mit externaler Zielstellung (ebd.) unterscheidet. Dass gerade die Analyse von Unterrichtsvideos eine gute Grundlage für eine anschließende Reflexion sein kann, soll im unten beschriebenen Forschungsprojekt gezeigt werden. Die Videos, in der Lehramtsausbildung z.T. als »konkurrenzloses Material« zur Verknüpfung von Theorie und Praxis bezeichnet (Wolff 7), bieten für den Themenkomplex der Inklusion einen großen Vorteil, weil sie die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens abzubilden vermögen und diese einer Detailanalyse, einer »Zerlegung« (Hatch und Grossmann 71), beispielsweise anhand des UDL, zugänglich machen können.

Die Lernumgebung: Reflexionsmemos zu videogestützten Unterrichtsanalysen anhand des UDL

Theoretisch erscheint das UDL im Schulfach Deutsch als vielversprechendes Werkzeug, um die inklusionsbezogene Reflexion von Studierenden im Rahmen videobasierter Aufgaben zu fördern. Daher wird seit dem SoSe 2021 als Teil des Themenblocks zur inklusiven Deutschdidaktik im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik ein entsprechendes Aufgabenformat entwickelt. Es besteht aus einer Videoanalyse in Gruppen und einem daran anschließenden individuellen Memo, welches im vorliegenden Artikel untersucht werden soll. Die Memos als reflexiv orientierte Selbsteinschätzungen werden im Verlauf des Vorbereitungs- und Begleitseminars an mehreren Stellen verwendet. Dieser wiederholte Einsatz selbstreflexiver Schreib- bzw. Sprechanlässe ist an das Konzept des »Prozessportfolio[s]« angelehnt (Fränkel et al. Abs. 48).

In der Seminarsitzung wird im Anschluss an die Videoanalyse in den Gruppen in einer kurzen Sicherungsphase ein gemeinsamer Überblick über die Erfahrungen

der Arbeitsphase zusammengetragen – dies muss als ein die Individualität der Reflexion beschränkender und damit ihre Qualität limitierend beeinflussender Moment angesehen werden.

Die Aufgabenstellung zum Memo leitet und fördert die Reflexion der Studierenden mit zwei Prompts. Die Memos können sowohl schriftlich als auch mündlich eingereicht werden. Mit dem Begriff *Prompts* können »[s]trukturierte Leitfragen als Selektions- und Organisationsinstrument[e]« (Haug 51) bezeichnet werden. Sie gelten als »probates Mittel«, um »Reflexionsprozesse (vor allem in Bezug auf Gefühle, die Entwicklung von Handlungsplänen und elaborierten Analysen) in einem Lernatagebuch im Praxissemester sowie die Entwicklung von Reflexionswissen zu fördern« (Pieper et al. 273). Die Prompts im hier vorgestellten Lerndesign lauten:

Bitte erstellen Sie ein Memo, indem Sie die folgenden Fragen kurz reflektieren:

1. Reflektieren Sie, dass die videobasierte Lernumgebung auch für Sie als Studierende barrierefrei umgesetzt war. Welche Konsequenzen hatte das für Ihren Analyse- und Lernprozess?
2. Was konnten Sie aus der Videoanalyse für sich selbst mitnehmen? (Inwiefern) hat sich Ihre Haltung zum inklusiven Deutschunterricht verändert?

Die Eröffnung der multimodalen Abgabe zielt auf die Schaffung eines inklusionsorientierten Erfahrungsraumes ab (vgl. Delere et al.), der im ersten Prompt im Blickpunkt der Studierenden stehen und einer Reflexion zugänglich gemacht werden soll. Im vorliegenden Beitrag soll allerdings nur der zweite der Prompts und damit die fachdidaktische Ausrichtung der Aufgabe ausführlich behandelt werden. Mit diesem Prompt werden im Rahmen der Reflexionsaufgabe primär drei Potenzialbereiche (PB) angesprochen, in denen er lernwirksam sein soll. Diese stehen mit den Lernbereichen der vorherigen Videoanalyse sowie untereinander in engem Zusammenhang und wurden im Rahmen der Aufgabenkonzeption entwickelt. Da die Reflexion individuell geprägt ist und auch sein soll, kann kein einzelner Bereich allein das Lernziel der Aufgabe darstellen. Vielmehr ist es die Gesamtheit der verschiedenen Potenzialbereiche, die das Erreichen des Lernziels im Aufgabendesign ermöglicht.

Die Potenzialbereiche beschreiben die mögliche Wirksamkeit der Reflexionsaufgabe sowohl im Bereich des Wissens- und Kompetenzerwerbs als auch im Bereich der (Weiter-)Entwicklung der Haltung der Studierenden zu inklusivem Unterricht. Es wird also versucht, beide oben dargestellten Bereiche der Lehrer*innenprofessionalisierung anzusprechen und zu einer umfänglichen Entwicklung der Studierenden beizutragen. Die Potenzialbereiche 1 und 2 decken dabei eher den Bereich des Wissens- und Kompetenzerwerbs ab, während der Potenzialbereich drei

der Entwicklung der Haltung zuzuordnen ist. Das Memo selbst soll dabei sowohl als Verstärker des Wissenserwerbs durch selbstreflexive Bewusstmachung des eigenen Fortschritts als auch als Auslöser einer Reflexion der eigenen Haltung wirken.

Die der Reflexion zugeordneten Potenzialbereiche sind:

- PB 1: Die videobasierte Praxisanalyse wird als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb durch Theorie-Praxis-Verknüpfung reflektiert.
- PB 2: Die Nutzung des UDL als Analyseinstrument in der Videoanalyse wird als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb zu UDL und inklusivem Unterricht reflektiert.

Der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Potenzialbereich ist im expliziten Bezug auf den Lern- und Reflexionsgegenstand UDL zu sehen. PB 1 zielt darauf ab, dass Studierende durch die Begegnung mit Praxis eine neue Ebene ihres allgemein- und fachdidaktischen Wissens erwerben. PB 2 spricht an, dass die Studierenden im Rahmen der Videoanalyse das UDL besser kennenlernen, indem sie es als Analyseinstrument einsetzen und so seinen Aufbau sowie die einzelnen Bestandteile besser verstehen lernen. Gleichzeitig erwerben sie so neues Wissen über die Umsetzung inklusiven Unterrichts und setzen dieses mit dem UDL in Beziehung. Beide Potenzialbereiche beziehen sich also auf einen Wissenserwerb, in PB 2 wird allerdings das UDL und die Reflexion seiner Nutzung hervorgehoben.

- PB 3: Die Videoanalyse und/oder die Nutzung des UDL wird als Auslöser der Entwicklung oder Bestärkung der Haltung zu inklusivem Deutschunterricht reflektiert.

Das Verfassen des Memos soll dafür sorgen, dass die Studierenden sich die eigene Haltung zu inklusivem Unterricht zunächst einmal bewusst machen müssen und sie dann reflektieren können. Ein Faktor zur Auslösung von Veränderungsprozessen könnte die explizite Beschäftigung mit den Leitlinien des UDL sein, die die Umsetzung inklusiver Lehre als durch didaktische Entscheidungen bewältigbar erscheinen lassen. Auch die explizite Formulierung der eigenen Haltung könnte angesichts der Konfrontation mit dem UDL und dessen grundlegendem Anspruch eine solche Wirkung haben oder auch eine zuvor schon diversitätssensible Haltung noch einmal verstärken.

Die Lernaufgabe wurde also so entwickelt, dass sie durch die Memos das Potenzial haben soll, auf unterschiedlichen Ebenen zu Professionalisierungsprozessen bei den Studierenden zu führen. Eine empirische Überprüfung steht allerdings noch aus, erste Ergebnisse und der forschungsmethodische Zugriff sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Forschungsprojekt zum Aufgabendesign – Erste Ergebnisse

Im Forschungskonzept zur empirischen Überprüfung der Wirksamkeit des Lerndesigns wird die Perspektive der Studierenden auf die Potenziale der eingebrachten Faktoren *Videoanalyse* und *Universal Design for Learning* betrachtet. Der vorliegende Artikel soll zunächst eine erste Betrachtung der Wirksamkeit der Aufgabe in den oben hergeleiteten Potenzialbereichen liefern, um diese als potenzielle Lernbereiche der Aufgabe zu validieren und darauf aufbauend den Prompt weiterentwickeln zu können. Die Forschungsfrage lautet demnach: *Inwiefern lassen sich in den Memos der Studierenden Aussagen wiederfinden, die den Potenzialbereichen 1–3 zugeordnet werden können?* Mit dieser Frage einhergehend soll auch die Eignung des bisher gestellten Prompts überprüft werden. Eingebunden ist diese Teiluntersuchung des Projektes *DEGREE 4.0 – Digitale reflexive Lehrer/-innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert* in ein Forschungsdesign im Verständnis der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (vgl. Hußmann et al. 2013), in der ein Lerndesign in iterativ aufeinander aufbauenden Zyklen (weiter-)entwickelt und beforscht wird.

Methodologische Überlegungen

Als *Sample* werden die Arbeitsergebnisse von Studierenden aus dem SoSe 2022 (n = 61) und dem WiSe 2022/23 (n = 25) betrachtet. Durch eine Fehleingabe der Aufgabe im Lernmanagementsystem kann nur ein Teil der Kohorte des Wintersemesters ausgewertet werden. In der Gruppe der Studierenden sind alle Schulformen und diverse Zweit- oder Drittfächer vertreten. Die Studierenden werden entsprechend ihrer gemeinsamen Ausbildung im Seminar als Gesamtgruppe betrachtet, da in allen Schulformen der Anspruch eines inklusiven Schulsystems umgesetzt werden muss und dementsprechend alle Studierenden sich in diesem Bereich professionalisieren müssen. Für die hier vorgenommene Validierung der übergreifenden Potenzialbereiche der Lernaufgabe ist eine schulspezifische Auswertung zunächst also nicht notwendig. In einer späteren Überprüfung der Wirksamkeit der Aufgabe sollte der Faktor des Studienganges allerdings beachtet werden, da er die individuellen Reflexionen der Studierenden beeinflussen dürfte.

Die *Auswertung* der Memos erfolgt im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring) mit einer deduktiven Kategorienbildung und -anwendung in MAXQDA (vgl. Rädiker und Kuckartz). Grundanliegen ist es, »Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen [zu] extrahieren und zusammen[zu]fassen« (Mayring 99), um anschließend die relevanten Konstrukte, auf die sich die Studierenden beziehen bzw. anhand derer sie ihre Aussagen begründen, herausarbeiten zu können. In der Beschreibung der Ergebnisse und ihrer Diskussion anhand prototypischer Aussagen sind zudem Elemente der typisierenden Strukturierung vorhanden. Dieser strukturierende Ansatz

wurde gewählt, um der erwarteten Heterogenität des Materials zu begegnen. Für die Studierenden ist das Memo eine Pflichtaufgabe im Nachgang einer Seminar-sitzung, sodass unterschiedliche Grade des Engagements bzgl. der Ausführlichkeit und Tiefe der Reflexionen zu erwarten sind. Hinzu kommt, dass die Aufgabe zur Ermöglichung internal orientierter Reflexionen (vgl. Aufschnaiter et al.) offen gestellt sein muss. Der Prompt liefert zwar »Abrufreize« (Pieper et al. 275) zur Reflexion, die thematische Priorisierung und Verbindung zu vorherigen Erfahrungen, theoretischen Vorkenntnissen oder der eigenen Haltung geschieht allerdings durch die Studierenden selbst. Es ist also auch eine inhaltliche Heterogenität in der Aufgabenbearbeitung erwartbar.

Das Kategoriensystem wurde anhand der Forschungsfrage entwickelt und ermöglicht neben einer ersten inhaltlichen Strukturierung auch die Erfassung von gemeinsamem Auftreten verschiedener inhaltlicher Bezüge im Rahmen der Auswertung mit MAXQDA. Als Materialkorpus wurden die oben ausgewiesenen Memotexte festgelegt. Die Analyseeinheiten (vgl. Mayring 63) sind:

- Kodiereinheit (min): einzelnes Wort
- Kontexteinheit (max): gesamtes Memo der Person
- Auswertungseinheit: Alle Passagen, in denen auf den zweiten Prompt des Memos eingegangen wird

Die mündlich eingereichten Memos wurden direkt in der Audiodatei codiert. Extrahiertes Material wurde für die Zusammenfassung und weitere Analyse transkribiert (vgl. Dresing und Pehl). Das gesamte Material wurde zweimal codiert. Zwischen dem ersten und zweiten Codieren wurde das Codesystem bei gleichbleibender inhaltlicher Ausrichtung noch einmal leicht überarbeitet und stärker auf die Systematisierung der Aussagen der Studierenden ausgerichtet. Im Anschluss an die inhaltliche Strukturierung wurde das herausgearbeitete Material dann zusammengefasst (vgl. Mayring 103).

Ergebnisse

Das Material ist wie erwartet sehr heterogen. Der Stil der Texte reicht von einzelnen Stichpunkten bis hin zu kürzeren Fließtexten. Die Abgaben in Form der Audios sind z.T. deutlich ausführlicher. Dennoch lassen sich zu allen Potenzialbereichen Aussagen erkennen, die eine Wirksamkeit in ebendiesen vermuten lassen.

PB 1: Die videobasierte Praxisanalyse wird als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb durch Theorie-Praxis-Verknüpfung reflektiert.

Entsprechend dieses Potenzialbereichs soll die Aufgabe bewirken, dass die Studierenden die Auseinandersetzung mit der videografierten Praxis und die Erarbeitung

einfacher Handlungsalternativen als lernwirksamen Moment reflektieren, der ihre Kompetenz zur Analyse und Planung von inklusivem Deutschunterricht verbessert.

Die Analyse der von den Studierenden in ihren Memos getroffenen Aussagen zeigt, dass die Betrachtung der praktischen Beispiele von ihnen als Auslöser für Lernfortschritte betrachtet wird. Die diesem Potenzialbereich zuzuordnen Aussagen lassen sich dabei in unterschiedliche Gruppen einteilen. Eine erste Gruppe bilden die Aussagen, in denen von den Studierenden ein Lernfortschritt im Bereich der Unterrichtsplanung reflektiert wird. Mehrfach genannte Aspekte sind hier z.B. die konkreten Möglichkeiten zur Umsetzung inklusiver Didaktik oder die Bedeutung von Details in der Unterrichtsplanung.

Wozu die Videoanalyse jedoch beigetragen hat, ist das Wissen, wie man dies auch umsetzen kann. Durch die Beschäftigung mit inklusivem Deutschunterricht bekommt man selbst Input und Beispiele, um später den eigenen Unterricht inklusiv zu gestalten. (So_5)

Ich habe gelernt, dass man auf viel mehr kleinere Details achten muss, die sonst untergehen. (So_43)

Die Studierenden erwerben im Rahmen der Videoanalyse in ihrer eigenen Wahrnehmung also neues Wissen über Unterrichtsplanung und können dieses als ›mitgenommenes Wissen‹ darstellen sowie mit der konkreten Tätigkeit der Analyse verbinden.

Explizit aus den dem Potenzialbereich zugeordneten Aussagen ausgenommen bleiben dagegen solche, die keinen konkreten Bezug zur Videoanalyse eröffnen. Diese Aussagen stellen Wissen dar, welches die Studierenden in Form von Thesen reproduzieren, z.B. zur Bedeutung von Schüler*innenaktivierung, Lehrer*innen-sprache, Barrierefreiheit, Hilfsmiteileinsatz sowie Classroom Management. Diese Aussagen werden allerdings nicht mit der Praxis oder dem eigenen Kompetenzerwerb verbunden und erfüllen damit nicht den Anspruch der Aufgabe.

Neben dem Erwerb von Wissen für die Unterrichtsplanung verweisen die Studierenden auch auf einen Lernfortschritt im Bereich der Analyse von Unterricht. Diese zweite Gruppe der Aussagen kann als wiedergegebene Erfahrungen eines Perspektivwechsels durch die Videoanalyse zusammengefasst werden. Die Studierenden sprechen die Bedeutung unterschiedlicher »Blickwinkel« (So_6) an und verweisen auf das Potenzial der intensiven Analyse von Unterricht, welches sie durch die Videoanalyse erkannt hätten.

Nicht nur die positiven Aspekte hervorzuheben, sondern auch über die nicht genutzten Potenziale nachzudenken, hat für mich einen Mehrwert geschaffen. (So_13)

Manche der Aussagen stellen zusätzlich einen expliziten Bezug zum UDL her und deuten darauf hin, dass die Aufgabe auch im Potenzialbereich 2 lernwirksam sein kann.

PB 2: Die Nutzung des UDL als Analyseinstrument in der Videoanalyse wird als Auslöser für Wissens- und Kompetenzerwerb zu UDL und inklusivem Unterricht reflektiert.

Eine prototypische Aussage für die Wirksamkeit der Aufgabe im Potenzialbereich 2 ist die Folgende:

Interessant fand ich vor allem die Erkenntnis, dass man gemäß der UDL allen Schüler*innen einen erleichterten und motivierenden Unterricht geben kann und man dies auch analysieren kann, ohne speziell die individuellen Schüler*innen und ihre Bedürfnislagen zu kennen – einfach, indem man darauf schaut, ob dieser für alle zugänglich sein könnte. (So_8)

Diese Person verweist darauf, dass sie durch die Anwendung des UDL als Analyseinstrument dessen Grundidee erkennen und verinnerlichen konnte. Sie zeigt damit ein Verständnis des UDL im Sinne der »systemischen Individualisierung« (Leiß 24) und erfüllt so genau den angestrebten Lernfortschritt im PB 2.

Diese Aussage zeigt, dass die Aufgabe mit den gegebenen Prompts auch im PB 2 wirksam sein kann, indem die Auseinandersetzung mit dem videografierten Praxisbeispiel anhand des UDL als Analysewerkzeug bei den Studierenden zu Erkenntnissen über Umsetzungsmöglichkeiten inklusiven Unterrichts führt:

Auch die UDL-Auflistung als Hilfestellung hat mir sehr geholfen, um einen Gesamteindruck von allen Handlungsmöglichkeiten zu erlangen. (So_13)

Eine weitere Aussage, die diese Erkenntnis unterstützt, verweist darauf, dass durch das Kennenlernen des UDL mit den konkreten Guidelines »Inklusion im Deutschunterricht verständlicher und begreifbarer« (So_25) erscheint. Eine Person beschreibt, dass das »Ausmaß [...], von dem was alles beachtet werden kann innerhalb inklusiven Unterrichts« (So_23) klarer wird.

Als Zwischenfazit kann also festgehalten werden, dass die Aufgabe in PB 1 und PB 2 Lern- und Reflexionsprozesse auslösen kann. Außerdem ist in einigen Äußerungen erkennbar, dass die Studierenden dem gelernten Wissen eine Bedeutung für ihre weitere Professionalisierung und ihre zukünftige Berufstätigkeit zuschreiben, z.B.:

Diese Guidelines werde ich auch später für meine eigene Unterrichtsgestaltung nutzen können, um den Unterricht auch inklusiv zu gestalten. (Wi_19)

Die Formulierung solcher Konsequenzen für die spätere Berufstätigkeit zeigt die interne Zielstellung der Reflexionsprozesse auf, die Aufschnaiter et al. als notwendige Bedingung von Reflexion ansehen (147). Gleichzeitig lässt sich hier auch eine Veränderung der Selbstwirksamkeit der Studierenden erkennen, die vermuten lässt, dass die Aufgabe auch im dritten, im Folgenden näher beschriebenen Potenzialbereich wirksam ist und eine Entwicklung der Haltung der Studierenden auslöst.

PB 3: Die Videoanalyse und/oder die Nutzung des UDL wird als Auslöser der Entwicklung oder Bestärkung der Haltung zu inklusivem Deutschunterricht reflektiert.

Gemäß dieses Potenzialbereichs soll die Aufgabe erreichen, dass die Studierenden sich ihre eigene Haltung zunächst bewusst machen und dann reflektieren, inwiefern sie eine durch die vorher ausgeführten Tätigkeiten ausgelöste Veränderung der Haltung, die auch im Sinne einer Verstärkung der bisher schon vorliegenden Haltung gestaltet sein kann, erkennen können. Die Auswertung der Memos lässt den Schluss zu, dass dieser Potenzialbereich von der Aufgabe angesprochen wird. Die Spannweite reicht von sehr oberflächlichen Aussagen bis hin zu sehr konkreten Einschätzungen und normativen Vorgaben an sich selbst.

Das Verfassen der Memos anhand der Prompts bewirkt zunächst einmal die explizite Formulierung von Haltungen der Studierenden. Ein Beispiel zeigt, dass eine Person zwar ihre Haltung reflektiert und so im Erwartungsrahmen der Aufgabe liegt, die Haltung aber eher negativ gegenüber Inklusion formuliert wird. Es wird also nur das Bewusstmachen, nicht aber die Veränderung zu einer wertschätzenden Haltung bewirkt. Diese Aussage bleibt allerdings eine Ausnahme, der überwiegende Teil der Gruppe beschreibt eine zum Teil gleichbleibend positive Haltung gegenüber Inklusion. Es lässt sich außerdem vermuten, dass die Aufgabe das Potenzial hat, dass die Studierenden sich ihrer eigenen Begründungen für die individuelle Haltung bewusstwerden, wenn sie diese so explizit formulieren wie im folgenden Beispiel:

Ich finde inklusiven Deutschunterricht sehr wichtig, da der Deutschunterricht wichtige Fähigkeiten für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und auch andere Schulfächer vermittelt. Daher denke ich, dass im Deutschunterricht in besonderem Maße darauf geachtet werden muss, dass dieser inklusiv und barrierefrei für alle Schüler:innen zugänglich ist. (So_2)

Hier zeigt sich eine fächerspezifische Reflexion des Inklusionsanspruchs und ein auf die eigene Berufstätigkeit ausgerichteter Anspruch. So starke Formulierungen inklusive konkreter Begründungen auf Grundlage der Menschenrechte bleiben allerdings selten. Dennoch nehmen Studierende eine durch die Aufgabe ausgelöste Veränderung wahr:

Durch die Videoanalyse ist mir bewusst geworden, dass ich mir bis dato wenig Gedanken über einen inklusiven Deutschunterricht gemacht habe. (So_25)

Als weiteres Potenzial scheint die Aufgabe eine Reflexion der eigenen Haltung vor dem Hintergrund einer Einschätzung der Umsetzbarkeit von Inklusion auszulösen. Dieser Aspekt ist in Verbindung mit den zuvor schon in Potenzialbereich 1 und 2 beschriebenen Prozessen zu verstehen. So wird zum Beispiel unter Bezug zum oben beschriebenen Erkenntnisgewinn über die Komplexität von Unterricht und die Notwendigkeit der Beachtung von Details im Rahmen der Planung sowie zu fehlenden Ressourcen auf diverse »Hürden« (So_40) für Lehrkräfte verwiesen, die u.a. durch »viel Engagement« (So_34) der Lehrkräfte zu bewältigen seien. Kontrastiert wird diese dargestellte Haltung allerdings auch mit der oben beschriebenen veränderten Selbstwirksamkeitserwartung.

Das macht mir daher etwas mehr Mut, denn ich denke, dass das »allen Kindern gerecht werden« die größte Herausforderung sein wird und man dadurch gesehen hat, dass es an vielen Ecken »einfache Lösungen« gibt, die den Schulalltag für viele erleichtern können. (Wi_43)

Zur Begründung wird außerdem das UDL mit seinen klaren Leitlinien herangezogen.

Eine auffällige Gruppe bilden die Aussagen der Studierenden für sonderpädagogische Förderung, die aus ihrer Profession heraus sowohl eine inklusive Grundhaltung als auch durch vorherige Beschäftigung mit dem Themenfeld eine ausbleibende Veränderung benennen. Für diese Gruppe ist Inklusion in einem weiten Verständnis und ihre Umsetzung in allen Bereichen des Bildungssystems allerdings ebenso wie für Regelschulkräfte eine Herausforderung, da sich »die Tätigkeitsfelder [...] in inklusiven Settings von denen in äußerlich differenzierenden Settings« wie der Förderschule unterscheiden (vgl. Siedenbiedel 35). Das Studium eines sonderpädagogischen Schwerpunkts bedeutet daher noch keine zwangsläufige, sich von den Studierenden teilweise selbst zugesprochene, Kompetenz für inklusive Settings. Hier scheint die Aufgabe eher eine Wahrnehmung des UDL als »lose Sammlung von Maßnahmen der Binnendifferenzierung« auszulösen, die die Studierenden schon kennen und die »das Innovationspotenzial« des UDL, das »darin besteht, dass mögliche Barrieren konsequent von vornherein im Planungsprozess berücksichtigt und somit Wege zu einer diskriminierungsfreien, systemischen Individualisierung aufzeigt werden« (vgl. Leiß 31), vernachlässigt.

Fazit

Der vorliegende Artikel stellt das Potenzial dar, welches der Anfertigung selbst-reflexiv orientierter Memos im Anschluss an videobasierte Analyseaufgaben für den Lernfortschritt und die Entwicklung einer inklusionsbezogenen Haltung bei Studierenden des Faches Deutsch zugesprochen werden kann. Das qualitative Forschungsdesign anhand der mündlichen und schriftlichen Memos erwies sich sowohl forschungsmethodologisch als auch didaktisch als geeignet, um die zuvor erarbeiteten Potenzialbereiche untersuchen und validieren zu können. Im Zuge der inhaltlich strukturierenden Analyse konnte der Heterogenität des Materials begegnet werden. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass alle Potenzialbereiche in den Antworten der Studierenden wiedererkannt werden können. Das UDL im Rahmen der Videoanalyse als Analyseinstrument zu nutzen und in den anschließenden Memos diese Nutzung in der oben dargestellten Form reflektieren zu lassen, erscheint also als aussichtsreiche Möglichkeit, um Studierenden eine diversitätssensible Grundhaltung und das zur Umsetzung inklusiven Unterrichts notwendige Wissen zu vermitteln. Es argumentiert allerdings nur ein Teil der Gesamtgruppe in komplexeren Zusammenhängen, beispielsweise durch Begründung oder Erläuterung eigener Aussagen. Damit eröffnen sich in Folge der Auswertung des Materials weitere, hier noch unbearbeitete Desiderate der Analyse. In einem weiteren Schritt muss ein repräsentativer Überblick über die Wirksamkeit der Aufgabe in den jeweiligen Kohorten gewonnen werden, um die Eignung der Aufgabe abschließend beurteilen zu können. Außerdem bleibt beispielsweise die Passung der Memos zu den Prozessen der jeweiligen Arbeitsgruppen zu überprüfen, Unterschiede zwischen den Schulformen stärker herauszuarbeiten oder die Qualität der Reflexion genauer zu betrachten, um weitere Einblicke in die ausgelösten Reflexionsprozesse der Studierenden zu erhalten und die Aufgabe auf dieser Grundlage bestmöglich an die spezifischen Lernbedarfe der avisierten Lerngruppen anpassen zu können.

Als Limitation der Gültigkeit der Ergebnisse muss die fehlende Codierung des gesamten Materials durch weitere Personen angesehen werden. Darüber hinaus muss eingerechnet werden, dass die Studierenden die Memos im Rahmen einer Pflichtabgabe im Seminar abgelegt haben und aufgrund des »positiv konnotierten öffentlichen Diskurses zu Diversität und Inklusion« Effekte sozialer Erwünschtheit erwartbar sind (vgl. Budde et al. 115). Soziale Erwünschtheit bzw. den Anspruch eines »impression management[s]« macht Leonhard auch thematisch übergreifend durch die von ihm als »Reflexionsregime« bezeichnete Übernutzung reflexiv orientierter Lernarrangements in der gesamten Bildungskette aus (82). Zuletzt ist die Arbeitsökonomie der Studierenden als limitierender Faktor des Erkenntnisgewinns zu nennen, da diese den Aufwand für die Abgabe mindestens zum Teil eher geringhalten wollen.

Im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung wird das Lehr-Lern-Design nun in einem weiteren Zyklus überarbeitet und dann erneut überprüft. Dabei wird an der grundsätzlichen Gestaltung des Designs mit der videobasierten Analyse und dem darauf aufbauenden Reflexionsmemo festgehalten. Letzteres kann auf Basis der Ergebnisse als potenziell lernwirksamer Moment für die Studierenden eingeschätzt werden. Die inhaltliche Ausrichtung wird leicht angepasst und stärker auf das fachdidaktische Potenzial des UDL ausgerichtet. Außerdem wird die Benennung individueller Konsequenzen einbezogen und damit die internale Zielstellung der Reflexion gestärkt, wodurch gleichzeitig die Komplexität und Tiefe der Reflexion vergrößert werden soll.

Die Überprüfung in weiteren Zyklen wird in der Auswertung dann besonders auf die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung fokussieren. Die hier vorgelegten Ergebnisse deuten ebenso wie die von Leiß vorgestellte Analyse (30–32) ein besonderes Potenzial des UDL in diesem Bereich an, das allerdings weiterer Untersuchungen bedarf. Als Faktor soll darüber hinaus einbezogen werden, dass auch der inklusionsorientierte Erfahrungsraum und dessen Reflexion im ersten Teil des Memos einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf barrierefreie Lernarrangements haben kann. Daher werden beide Prompts in den folgenden Untersuchungen stärker gemeinsam betrachtet und gegenseitige Abhängigkeiten der Antworten untersucht.

Schlussendlich wird es darauf ankommen, den Studierenden in der universitären Ausbildung weiterhin die Bedeutung von Diversitätssensibilität und Inklusion zu vermitteln und sie auf ein solches Schulsystem vorzubereiten, auch oder gerade weil in vielen Schulen immer noch exkludierende Strukturen alltäglich sind (vgl. Slee). Nur so wird langfristig ein echte Lernchance für alle Schüler*innen im gemeinsamen Unterricht ermöglicht.

Anmerkung

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16DHB2217 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Bibliografie

Amrhein, Bettina, und Myrle Dziak-Mahler (Hg.). *Fachdidaktik inklusiv: auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Waxmann, 2014.

- Auferbauer, Martin, Erika Hasenhüttl et al. »Diversität und Inklusion in der Ausbildung von Lehrer_innen in der Steiermark.« *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption Gestaltung und Diskussion* 2:3, 2019, 452–467, <https://doi.org/10.4119/hlz-2522>.
- Aufschnaiter, Claudia von, Amina Fraij und Daniel Kost. »Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung.« *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption Gestaltung und Diskussion* 2:1, 2019, 144–159, <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>.
- Baglieri, Susan. »I connected: Reflection and biography in teacher learning toward inclusion.« *International Journal of Inclusive Education* 12:5-6, 2008, 585–604, <https://doi.org/10.1080/13603110802377631>.
- Barsch, Sebastian, Nina Glutsch und Mona Massumi. »Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis.« *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Hg. von dens., Waxmann, 2017, 11–14.
- Bjørnsrud, Halvor, und Sven Nilsen. »Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway.« *International Journal of Inclusive Education* 23:2, 2019, 158–173, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>.
- Boer, Anke de, Sip Jan Pijl und Alexander Minnaert. »Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature.« *International Journal of Inclusive Education* 15:3, 2011, 331–353, <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- Budde, Jürgen, Benjamin Heynoldt und Susanne Offen. »Diversität und Inklusion.« *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Hg. von Markus Ottersbach, Andrea Platte und Lisa Rosen, Springer Fachmedien, 2016, 103–130, https://doi.org/10.1007/978-3-658-13494-5_7.
- Büker, Petra, Katrin Glawe et al. »inklud-e: Sensibilität für Inklusion durch Fallarbeit entwickeln – Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte in digitalen Lehr-/Lernformaten.« *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Hg. von Eva Gläser, Julia Poschmann et al., Julius Klinkhardt, 2022, 52–57, <https://doi.org/10.25656/01:25550>.
- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Deutsche Version*, 2018, https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-2_german_corrected.pdf (20.03.2026).
- Delere, Malte. »Der digitale Habitus im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung.« *Medienimpulse* 61:4, 2023, <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-14>.
- Delere, Malte, und Matthias Rath. »Teachers' Beliefs In Media And Whether They Can Be Modified: A Comparative Study, Examining First Years And Ad-

- vanced Students From Different Forms Of Education.« *ICERI Proceedings 2018*, 2010–2016, <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1436>.
- Delere, Malte, Leevke Wilkens et al. »Gestaltung einer barrierefreien videobasierten Lehr-Lern-Umgebung zur Reflexion digitaler Inklusionsorientierung im Fach Deutsch.« *Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021*. Hg. von Nina Harsch et al., WTM-Verlag, 2022, 379–382, <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.36>.
- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag, 2018.
- Edyburn, Dave L. »Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL.« *Learning Disability Quarterly* 33:1, 2010, 33–41, <https://doi.org/10.1177/0731948710033001>.
- Emmerich, Marcus, und Vera Moser. »Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.« *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hg. von Colin Cramer, Johannes König et al., Julius Klinkhardt, 2020, 76–84, <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – EIN PROFIL FÜR INKLUSIVE LEHRERIN-NEN UND LEHRER*, 2012. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (25.02.2026).
- Fränkel, Silvia, Claus Dahlmanns et al. »Inklusive Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs ›Handlungswissen Inklusion‹ zur Förderung der Reflexionskompetenz an der Universität zu Köln: Reflecting on Inclusive Education in Higher Education – A Certificate Program ›Handlungswissen Inklusion‹ to Promote Reflective Competence at the University of Cologne.« *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 4:1, 2022, <https://doi.org/10.21248/qfi.82>.
- Gebhardt, Markus, Susanne Schwab et al. »Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS).« *Empirische Pädagogik* 29:2, 2015, 211–29.
- Hatch, Thomas, und Pam Grossman. »Learning to Look Beyond the Boundaries of Representation: Using Technology to Examine Teaching (Overview for a Digital Exhibition: Learning From the Practice of Teaching).« *Journal of Teacher Education* 60:1, 2009, 70–85, <https://doi.org/10.1177/002248710832853>.
- Haug, Reinhold. *Problemlösen lernen mit digitalen Medien. Förderung grundlegender Problemlösetechniken durch den Einsatz dynamischer Werkzeuge*. Vieweg+Teubner, 2012, https://doi.org/10.1007/978-3-8348-8660-6_1.

- Hochschulrektorenkonferenz. »Eine Hochschule für Alle«. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit«, 2009, https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_HS_Alle.pdf (27.02.2026).
- Hußmann, Stephan, Jörg Thiele et al. »Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell.« *Der lange Weg zum Unterrichtdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Hg. von Michael Komorek und Susanne Prediger, Waxmann, 2013, 25–42.
- Hußmann, Stephan, Ulrike Kranefeld et al. »Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung.« *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hg. von Barbara Welzel und Stephan Hußmann, Waxmann, 2018, 11–25, <https://doi.org/10.25656/01:16573>.
- Kremsner, Gertraud, Michelle Proyer und Sophia Baesch. »Vom Universal Design for Learning zum Local Universal Design for Inclusive Education.« *Sonderpädagogische Förderung heute* 65:1, 2020, 34–46, <https://doi.org/10.3262/SZ2001034>.
- Krotz, Friedrich. *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Springer VS, 2007, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Kuckuck, Katharina. *Reflexionen zu inklusiver Unterrichtspraxis. Eine qualitative Studie mit Textfallvignetten im Setting des Forschenden Lernens*. Julius Klinkhardt, 2022.
- Leiß, Judith. »Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Ergebnisse einer Befragung zukünftiger Deutschlehrer*innen.« *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Hg. von Wiebke Dannecker und Kirsten Schindler, Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik: Bände (SLD-B). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, 2022, 18–34.
- Leonhard, Tobias. »Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen.« *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Hg. von Christian Reintjes und Ingrid Kunze, Julius Klinkhardt, 2022, 77–93, <https://doi.org/10.25656/01:25404>.
- Massumi, Mona. »Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung.« *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Hg. von David Kergel und Birte Heidkamp, Springer Fachmedien, 2019, 153–170, https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_9.
- Marci-Boehncke, Gudrun. »Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung.« *Medienpädagogik – Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*.

- Hg. von Theo Hug, Innsbruck University Press, 2018, 49–64, <https://doi.org/10.25969/mediarep/19861>.
- Marci-Boehncke, Gudrun. »Digitale Teilhabe als ethischer Anspruch schulischer Bildung: Überlegungen zur Reflexion individueller Normen und Überzeugungen im Kontext der Lehramtsausbildung.« *Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend*. Hg. von Ingrid Stapf, Marlis Prinzing und Nina Köbeler, Nomos, 2019, 315–334, <https://doi.org/10.5771/9783845293844-315>.
- Marci-Boehncke, Gudrun, und Malte Delere. »Discussing Digital Media And Opening Eyes For Constructivist Learning Chances: A Qualitative-Empirical Study About Pre-Service Teachers Beliefs And A Meta-Cognitive Reflection Tool For Education.« *ICERI Proceedings 2018*, 1980–1985, <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1432>.
- Marci-Boehncke, Gudrun, und Matthias Rath. »Medienbildung, Diversität und das Recht auf Teilhabe: Warum für Lehrkräfte die Vermittlung von digital literacy eine ethische Frage ihres Professionsverständnisses ist.« *Das Ende der Vielfalt? – zur Diversität der Medien*. Hg. von Katharina Holzmann, Theo Hug und Günther Pallaver, Innsbruck University Press, 2019, 85–100.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz, 2012.
- Melzer, Conny, Clemens Hillenbrand et al. »Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien.« *Erziehungswissenschaft* 26:2, 2015, 61–80, <https://doi.org/10.25656/01:11577>.
- Meyer, Anne, David H. Rose und David Gordon. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing, 2014.
- Pieper, Martin, Julian Roelle et al. »Prompts im Lerntagebuch fördern die Reflexion von Lehramtsstudierenden im Praxissemester.« *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 69:4, 2022, 262–277, <http://dx.doi.org/10.2378/peu2022.art21d>.
- Rädiker, Stefan, und Udo Kuckartz. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer Fachmedien, 2019, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>.
- Ratz, Christoph. »Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs.« *Empirische Sonderpädagogik* 5:4, 2013, 343–360, <https://doi.org/10.25656/01:9229>.
- Riegert, Judith, und Oliver Musenberg (Hg.). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Kohlhammer, 2015.
- Ruberg, Christiane, und Raphaela Porsch. »Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten.« *Zeitschrift für Pädagogik* 63:4, 2017, 393–415, <https://doi.org/10.25656/01:18583>.
- Siedenbiedel, Carin. »Inklusive Wissenschaftskultur im Lehramt.« *Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen*. Hg. von Felix Welti, Kassel University Press, 2020, 29–56, <https://doi.org/10.17170/kobra-202007231486>.

- Slee, Roger. »How Do We Make Inclusive Education Happen When Exclusion Is a Political Predisposition?« *International Journal of Inclusive Education* 17:8, 2013, 895–907, <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>.
- Supriyanto, Dede. »Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review.« *IJDS Indonesian Journal of Disability Studies* 6:1, 2019, 29–37, <https://doi.org/10.21776/ub.IJDS.2019.006.01.4>
- Walgenbach, Katharina. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich, 2017.
- Walgenbach, Katharina. »Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien?« *Dekategorisierung in der Pädagogik: notwendig und riskant?* Hg. von Oliver Musenberg, Judith Riegert und Teresa Sansour, Julius Klinkhardt, 2018, 11–39.
- Wampfler, Philippe, und Axel Krommer. »Lesen im digitalen Zeitalter.« *Seminar* 3, 2019, 73–84.
- Wolff, Dennis. »Einleitung – Videografie in der Lehrer*innenbildung.« *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale*. Hg. von Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme et al., 2020, 7–9, <https://doi.org/10.18442/101>.
- Zaloudek, Julie A. »Radical Accommodation: Course Design for Extreme Access to Education.« *Conference Proceedings. The Future of Education. 4th Edition*, 2014, <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0004/FP/0857-SET544-FP-FOE4.pdf> (25.02.2026).

III. Sprache, Norm und Variabilität

»Monolinguale Fiktion«

Die Rolle der sprachlichen Norm für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Diversitätskontexten

Barbara Mertins

Einer der wichtigsten Faktoren, der für die Beurteilung von Mehrsprachigkeit herangezogen wird, ist die Annahme einer sprachlichen Norm. Eine solche Norm gilt nicht nur für bi-/multilinguale Sprecher*innen, sondern natürlich auch für monolinguale. Die Anwendung der sprachlichen Norm kommt im Hinblick auf die individuelle Mehrsprachigkeit sowie in Bildungskontexten stark zur Geltung. Die Norm als Konstrukt wird, bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich, stets angenommen. Eine kritische Reflexion dieser Norm/Normen bleibt in der Regel aus. Dies gilt ganz besonders in schulischen Kontexten, in denen die bestehenden Normen direkt an Schulleistungen, Bildungserfolg und somit an den individuellen Lebensweg geknüpft sind. In diesem Beitrag wird die Norm in den unterschiedlichen sprachlichen Modalitäten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) im Detail untersucht und auf den Prüfstein gestellt. Dabei werden, unter Berücksichtigung empirischer und experimenteller Daten aus der Linguistik/Psycholinguistik, die mit dem Thema der sprachlichen Norm verbundenen Konstrukte kritisiert. Im Anschluss wird eine neue Sicht vorgestellt und anhand des Basic Language Competence-Modells von Hulstijn (2015) untermauert. Das besagte Modell ist für unterschiedliche Sprecher*innengruppen empirisch belegt und legt Maßstäbe zugrunde, die nicht einem idealisierten Konstrukt der sprachlichen Norm folgen, sondern vielmehr die tatsächlichen Unterschiede zwischen Sprecher*innen und die damit verbundenen Bedürfnisse widerspiegeln.

1. Einführung

Wenn man über Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Kontexten nachdenkt, kommen wahrscheinlich zwei Aspekte zum Tragen: 1. Dass in deutschsprachigen Ländern Deutsch immer eine Amtssprache ist. 2. Dass Mehrsprachigkeit in der Schweiz auch in offiziellen und schulischen Kontexten gang und gäbe ist. Hierbei

werden Sprachen wie Italienisch, Französisch oder Schweizerdeutsch mitgedacht. Dabei sind Deutschland und Österreich ebenfalls Länder, in denen Mehrsprachigkeit seit Jahrzehnten existiert. Diese Mehrsprachigkeit schließt aber nicht nur die sogenannten ›Bildungssprachen‹ wie Englisch und Französisch mit ein, sondern umfasst die sogenannten ›Migrationssprachen‹ wie das Türkische, verschiedene Varietäten des Arabischen sowie das Russische. Im bildungspolitischen Kontext wird Mehrsprachigkeit nach wie vor als eine Art Ausnahmeerscheinung gehandhabt. Ein solcher Blick auf Mehrsprachigkeit erscheint aus globaler Perspektive nahezu absurd, da es weltweit signifikant mehr mehrsprachige als einsprachige Menschen gibt. In Ghana beispielsweise beträgt die Anzahl der dort gesprochenen indigenen Sprachen und Dialekte laut der Datenbank des Ethnologue 73, hinzu kommen weitere zehn nicht-indigene Sprachen (Eberhard et al.). Tracy und Gawlitzek-Maiwald sprechen in diesem Zusammenhang von der sogenannten »monolingualen Fiktion« (500). Die Frage nach der Berechtigung des *monolingualen Habitus* (Gogolin) wird auch in anderen Forschungskontexten und -gebieten kritisch betrachtet. So plädiert Heinemann dafür, das, was in diesem Beitrag als *lebendige Mehrsprachigkeit* bezeichnet wird, in den gesellschaftlichen und vor allen Dingen schulischen Alltag zu integrieren. Auch Heinemann sieht das Beharren auf den *monolingualen Habitus* sehr kritisch und zeigt am Beispiel des Deutschen als Zweitsprache bzw. weitere Sprache, dass dieses Festhalten auch eine starke machtpolitische Komponente beinhaltet. In diesem Beitrag wird die der monolingualen Fiktion zugrundeliegende und stillschweigend angenommene sprachliche Norm kritisch reflektiert und verworfen. Stattdessen wird eine neue Sicht auf sprachliche Norm vorgestellt und anhand des Modells *Basic Language Competence* von Hulstijn (2015) untermauert. Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Im zweiten Kapitel wird das Thema eingeführt, die »monolinguale Fiktion« vorgestellt und mit empirischen Daten untermauert. Das dritte Kapitel ist dem Bereich der Artikulation gewidmet und setzt sich kritisch mit der Verknüpfung von ›perfekter‹ Sprachbeherrschung und ›akzentfreier‹ Aussprache auseinander. Kapitel vier fasst aktuelle Ergebnisse zum Thema Sprachwechsel (Code-Switching) und der Koaktivierung zusammen. Im fünften Kapitel wird die Rolle der individuellen Einstellungen und Glaubenssätze vorgestellt und kritisch diskutiert, woraufhin in Kapitel sechs schließlich neue Zugänge vorgestellt werden, wie sprachliche Normen und Mehrsprachigkeit anders gedacht werden können. Der Beitrag schließt mit einem Fazit in Kapitel sieben.

2. »Monolinguale Fiktion«

Einer der wichtigsten Faktoren, der bei der Beurteilung von Mehrsprachigkeit herangezogen wird, ist die Annahme einer sprachlichen Norm. Eine solche Norm gilt nicht nur für bi-/multilinguale Sprecher*innen, sondern natürlich auch für mono-

linguale. Die Anwendung der sprachlichen Norm kommt im Hinblick auf die individuelle Mehrsprachigkeit sowie in Bildungskontexten stark zur Geltung. Die Norm als Konstrukt wird – bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich – stets angenommen. Eine kritische Reflexion dieser Norm bleibt in der Regel aus. Dies gilt ganz besonders in schulischen Kontexten, in denen die bestehenden Normen direkt an Schulleistungen, Bildungserfolg und somit an den individuellen Lebensweg geknüpft sind. Die sprachliche Norm gilt natürlich für alle Sprecher*innen. Die »perfekte Beherrschung« einer Sprache und die »perfekte Erfüllung« einer solchen Norm gehört somit zum Bildungsauftrag einer jeden Schule. Das Problem und zugleich die Herausforderung besteht dabei aber darin, diese selbst auferlegte Norm nicht nur *im Prinzip* »perfekt« zu erfüllen, sondern die damit zusammenhängenden sprachlichen Kompetenzen tatsächlich zu beherrschen.

Das Erste, was es dabei zu berücksichtigen gilt, ist, dass eine solche sprachliche Norm für alle Modalitäten der Sprache (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) zu gelten hat. Dies gilt nicht nur für Schüler*innen, die eine vermeintliche Besonderheit (z.B. Mehrsprachigkeit oder mit Förderbedarf) aufweisen, sondern auch für monolingual aufwachsende Schüler*innen ohne Förderbedarf sowie selbstverständlich auch für Lehrkräfte.

In diesem Kontext muss angemerkt werden, dass der »Besitz« einer Muttersprache nicht das Sonderrecht von Monolingualen ist. Auch Bi-/Multilinguale Sprecher*innen können durchaus mehrere Muttersprachen haben, müssen diese aber nicht notwendigerweise in allen Modalitäten auf dem sogenannten »muttersprachlichen Niveau« beherrschen (Grosjean 1989, 1998, 2010, 2021; Tracy und Gawlitzek-Maiwald; Benmamoun et al.). In einer eigenen Untersuchung an der TU Dortmund habe ich 50 Lehramtsstudierende des Faches Deutsch befragt, wie sie die Begriffe *muttersprachlich* oder *Muttersprachler*in* definieren. Dabei gab es keine Restriktionen im Hinblick auf eine bestimmte Definitionsrichtung oder den Bezug zu relevanter Literatur. Es ging vordergründig um die eigene Auffassung dieser Begriffe. Alle Befragten sind in einem monolingualen deutschen Setting aufgewachsen und haben die erste Fremdsprache Englisch in der Schule gelernt. Die Umfrage ergab, dass Muttersprachlichkeit mit folgenden fünf Aspekten einhergeht:

- a) »perfekte« Beherrschung (Beschreibungen wie *fließend*, *perfekt* oder *ohne Schwierigkeit*)
- b) der ausgeprägte Fokus auf Aussprache und Sprachproduktion
- c) die Rolle des Alters (nur in der Kindheit erworbene Kompetenzen können als *muttersprachlich* eingestuft werden)

Der erste Punkt, die *perfekte Beherrschung*, ist aus der Sicht der Forschung sehr knifflig (Grosjean 1998; Tracy und Gawlitzek-Maiwald; De Houwer; Müller et al.; Hulstijn; vgl. auch Delucchi Danhier und Mertins). Wie operationalisiert man *perfekte Beherr-*

schung? Was heißt *fließend*? Überspitzt gefragt: Können Menschen, die stottern, in keiner Sprache *muttersprachlich* werden (Delucchi Danhier und Mertins)? Außerdem muss auch die Frage gestellt werden, in welchen sprachlichen Modalitäten ›perfekte‹ Beherrschung vorliegt. Tatsächlich gibt es aus linguistischer Sicht vier Modalitäten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Wie der oben formulierte Punkt b) zeigt, bezieht sich die allgemeine Meinung über Muttersprachlichkeit explizit auf das Sprechen. Die anderen drei Modalitäten sind aber ebenso relevant. Sprechen und Hören sind Fähigkeiten, die im Erstspracherwerb natürlich, ungesteuert und in gegenseitiger Abhängigkeit erworben werden (Klann-Delius; Szagun). Studien an erwachsenen Sprecher*innen zeigen auch beispielsweise, dass die Sprachwahrnehmung in einer Muttersprache von unterschiedlichen Muttersprachler*innen anders ausgeprägt ist (Andringa et al.; Hulstijn und Andringa). Lesen und Schreiben sind sprachliche Kompetenzen, die grundsätzlich zeitversetzt und größtenteils gesteuert im schulischen Kontext erworben werden. Auch hier gibt es eindeutige Evidenz, dass Menschen in ihrer Muttersprache unterschiedlich gut ausgeprägte Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln. Dies zeigt sich nicht nur im Verlauf des Erwerbs, also bei Kindern und/oder Jugendlichen, sondern natürlich auch bei Erwachsenen in dem sogenannten ›Endzustand‹, in dem der allgemeine Spracherwerb in allen Modalitäten als mehr oder weniger abgeschlossen gilt (Schoonen et al. 2003, 2011; van Gelderen et al. 2004, 2007). Ohne auf Studien Bezug zu nehmen, leuchtet ein, dass nicht jeder, der in einem deutschsprachigen Land geboren und aufgewachsen ist, so sprachgewandt wird, wie es Thomas Bernhard, Ingeborg Bachmann oder Thomas Mann sind.

Es muss darüber hinaus angemerkt werden, dass es in Deutschland eine Vielzahl an Dialekten gibt, die von einer Standardvarietät des Deutschen, unter anderem auch phonologisch, abweichen. Wenn man also von einer ›perfekten Beherrschung‹ und einer ›akzentfreien‹ Aussprache ausgeht, welchen Status haben dann Dialekt Sprecher*innen? Hierzu ist aus der Soziolinguistik belegt, dass der Stand der Dialekt Sprecher*innen im deutschsprachigen Raum weit entfernt von einem idealen ist. Unterschiedliche Dialekte, Soziolekte und Varietäten des Deutschen werden mit unterschiedlicher Wertschätzung wahrgenommen und auch im Bildungskontext sehr unterschiedlich angesehen und gefördert (Berthele 2019; Conrad et al.; Cuonz; de Cillia und Ransmayr). Auch hier ist also die oft stillschweigend angenommene Norm stark zu hinterfragen.

Am auffälligsten ist aber die sprachliche Modalität *Schreiben*, vor allen Dingen im Hinblick auf die Rechtschreibung und die Einhaltung von grammatischen Regeln. Auch hierzu möchte ich die Daten aus einer eigenen, an der TU Dortmund durchgeführten Studie darlegen. Hier haben 134 Studierende teilgenommen, alle in der Lehramtsausbildung Deutsch, und, wie in der anderen Stichprobe, alle monolingual im deutschen Setting aufgewachsen. Sie sollten grammatische Fehler im Schriftli-

chen identifizieren und korrigieren. Hier werden Beispiele mit der Prozentzahl der falschen Antwort vorgestellt:

- 1) *Das **Einzigste**, was ich mir wünsche, ist Ruhe.

65 % der Befragten haben nicht erkannt, dass die Nominalisierung hier falsch verwendet ist, da das Lexem *einzig/das Einzige* nicht weiter gesteigert werden kann. Auch wenn die Verwendung **das Einzigste* in der Varietät Dortmund Pott im Mündlichen zulässig wäre, ist die Verwendung im schriftlichen Sprachregister nicht korrekt.

Beim nächsten Beispiel geht es um eine eindeutige Verletzung der deutschen Grammatik:

- 2) *Seid dem Wintersemester habe ich keine Hausarbeit mehr eingereicht.

Hier haben 67 % der Befragten nicht erkannt, dass es um eine temporale Präposition und nicht um eine verbale Form des Verbs *sein* geht.

Satz (3) haben 89 % der Studierenden nicht als ungrammatisch erkannt:

- 3) *Ich habe die Wäsche **auf gehangen**.

Bei diesem Beispiel gibt es zwei Fehler: Die Verbform ist **aufgehängt** und diese wird mit dem Präfix *auf* zusammengeschrieben. Wie bereits bezüglich des ersten Beispiels könnte man hier argumentieren, dass Dortmund Pott hier wirkt, da es in dieser Varietät möglich ist, eine solche verbale Form (*aufgehungen* statt *aufgehängt*) zu nutzen. Dennoch bleibt es dabei, dass die Form keine zielsprachliche Nutzung des Partizip II im schriftlichen Sprachregister darstellt.

Ein ähnliches Muster ist am nachfolgenden Beispiel ersichtlich. Hier geht es um das Schreiben der Komposita, die im Deutschen stets zusammengeschrieben werden müssen. Bei dem Satz

- 1) Meinem Onkel droht eine Hausdurchsuchung.

haben 53 % der Befragten das Kompositum getrennt geschrieben: *Haus Durchsuchung*.

Das vorletzte Beispiel deutet auch auf einen gravierenden Mangel in der Beherrschung der Grammatik bei den Studierenden:

- 2) *Sie war froh, das der Antrag noch gestellt werden konnte.

Auch hier kennen 86 % der Studierenden den Unterschied zwischen einer Subjunktion, die einen Nebensatz einleitet und mit Doppel-»s« geschrieben wird und einem Relativpronomen, das unter Umständen einen Relativsatz einführt, nicht.

Der letzte Beispielsatz betrifft die Kommasetzungsregeln im Deutschen. Auch hier zeigt die Kohorte tiefe Lücken und das Gegenteil von »perfekter Beherrschung«:

- 3) Ich will gleich morgen die Gelegenheit nutzen, ein Klassenfoto zu machen.

92 % setzen vor der Nominalphrase des Infinitivsatzes (*ein Klassenfoto zu machen*) kein Komma.

Die Ergebnisse dieser Umfrage sind in doppelter Hinsicht aussagekräftig. Zum einen zeigt sich eindeutig, dass deutsche Muttersprachler*innen im Bereich Rechtschreibung und Grammatik der Modalität *Schreiben* keine »perfekte« Beherrschung aufweisen. Diese wird aber als Teil der vorherrschenden sprachlichen Norm grundsätzlich vorausgesetzt und allen Menschen, die den Status eines*r Muttersprachler*in aufgrund ihrer Herkunft besitzen, automatisch zugesprochen. Zum anderen sind die Teilnehmer*innen dieser Studie ohne Ausnahme allesamt angehende Lehrkräfte für das Fach Deutsch. Dies ist mehr als alarmierend, da Deutschlehrkräfte ihr Wissen vermitteln müssen. An dieser Stelle muss die Frage gestellt werden: Wie kann Vermittlung ohne Wissen erfolgen?

Als Fazit soll im Hinblick auf die »monolinguale Fiktion« festgehalten werden, dass die geltende sprachliche Norm als ein Konstrukt zu sehen ist, das in bestimmten Bereichen, z.B. dem der Grammatik, sicherlich sinnvoll ist. Es muss aber genau betrachtet werden, ob herrschende und vorherrschende Normen und ihre Anwendung bzw. Durchsetzung von den jeweiligen Ausgangsgruppen – hier also von den Muttersprachler*innen – erfüllt werden können. Die empirische Datenlage zeigt eindeutig, dass dieses Konstrukt, ja gar diese unrealistische Idealvorstellung, im schulischen und außerschulischen Bereich nicht länger sinnvoll ist und somit auch nicht als eine Vergleichsbasis dienen kann, um beispielsweise bilinguale oder anderweitige Sprecher*innengruppen an solchen Normen zu messen (vgl. Hulstijn 2015). Ein Lösungsvorschlag hierzu ist Hulstijns bereits oben erwähntes Modell von 2015. Dieses wird im weiteren Verlauf herangezogen und erklärt.

3. Aussprache

Wie oben bereits geschildert (Kapitel zwei), war in der Umfrage der Status *muttersprachlich sein* bei den meisten Befragten mit »akzentfreier« Aussprache gleichzusetzen. Losgelöst davon, dass sich hier erneut der Fokus auf die Modalität *Sprechen* widerspiegelt, kommen noch andere relevante Aspekte zum Tragen. Wie bereits an anderer Stelle ausgearbeitet, ist die sogenannte »akzentfreie Aussprache« ein essenzieller Teil der »monolingualen Fiktion« und scheitert sowohl an dem Konstrukt *akzentfrei* als auch an der wieder stillschweigend angenommenen Norm (vgl. Mertins 172). Die Aussprache als solche geht einher mit Kompetenzen im phonetischen, phonologischen sowie prosodischen Bereich. Gleichzeitig ist Artikulation auch eine ausgeprägt physiologisch bedingte Tätigkeit, die u.a. von der Bewegung/Anspannung der Stimmlippen, der Zufuhr von Luft, der Position der Zunge im Hinblick auf Gaumen Lippen und Zähne oder der Muskelbewegungen im Mundbereich abhängig ist. Mit anderen Worten: Aussprache an sich ist keine kernlinguistische Kompetenz, auch wenn natürlich die Unterscheidung der einzelnen Phoneme grundlegend für die Artikulation und auch für die Bedeutung sowohl auf der Ebene des Wortes sowie des Satzes/Textes relevant ist. Dennoch muss festgehalten werden, dass »akzentbehaftete« Aussprache (ob Fremdsprachenakzent oder dialektaler Akzent) keineswegs Aufschluss darüber gibt, wie die Kompetenzen in kernlinguistischen Bereichen, wie der der Grammatik, Syntax oder Pragmatik sind. Es ist demnach ein Fehlschluss, von der *Performanz* (hier Aussprache) auf linguistische *Kompetenz* zu schließen (Chomsky; Widdowson; Bachman; McNamara). Die Forschungslage ist zu diesem Thema auch relativ eindeutig: Kinder lernen zwischen dem sechsten und neunten Lebensmonat die phonematischen Unterschiede ihrer Muttersprache(n) (Kuhl et al. 1992, 2003, 2006). Diese sensitive Periode für die Aussprache gilt in der Forschung als Konsens, allerdings bedeutet sie nicht, dass nach dieser sehr frühen Erwerbsphase der Erwerb einer muttersprachlichen Kompetenz in diesem Bereich ausgeschlossen wäre. Die Forschung von Bongaerts et al. (1995, 1997, 2000) belegt eindeutig, dass auch im späteren Alter eine – wenn man so will – »akzentfreie« Aussprache in einer zweiten Sprache durchaus möglich ist und nachhaltig eingeübt werden kann. Dies ist unter anderem ein weiterer Beleg dafür, dass die *Kritische Altershypothese* (Lenneberg), die besagt, dass das sogenannte »muttersprachliche« Niveau in einer weiteren Sprache, die keine Erstsprache ist, nur vor der Pubertät erreicht werden kann, nicht haltbar ist (Birdsong 1999, 2014; Grotjahn und Schlak; Vanhove; Perani et al.; Consonni et al.; vgl. auch Delucchi Danhier und Mertins). Abgesehen davon muss im Kontext der akzentfreien Aussprache die Frage gestellt werden, an welcher Norm die Sprecher*innen hier gemessen werden. Obwohl eine solche Norm in Deutschland tatsächlich existiert, ist sie *kein* Standard, an dem realistisch alle Sprecher*innen des Deutschen gemessen werden können. Diese »Bühnenaussprache« ist eine Art der Aussprache, die nur in bestimmten Kon-

texten ihre Gültigkeit hat und abverlangt werden darf. Auch Schauspieler*innen lernen die Bühnenaussprache, allerdings muss diese gerade in diesem Kontext wandelbar sein. Dies betrifft beispielsweise die unterschiedlichen Allophone des Phonems /r/ oder die Aussprache der Graphemgruppe <sch> oder <st>. Das heißt, auch die Bühnenaussprache erlaubt Variation!

Zusammenfassend gilt für das »akzentfreie« Sprechen, dass unklar ist, welche Norm hier herangezogen werden kann und dass es ganz offensichtlich, je nach Region, auch unterschiedliche Normen geben darf, die sogar koexistieren können (z.B. das Bairische und das Standarddeutsche in Bayern). Gleichzeitig gilt, dass eine »gefärbte« Aussprache als Grundlage für die Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen herangezogen werden darf. Dies zeigt beispielsweise die soziolinguistische Forschung, in der Sprecher*innen Dialektsprecher*innen ganz unterschiedlich im Hinblick auf ihre linguistischen Kompetenzen beurteilen und ihre Beurteilung mit der sehr subjektiven Bewertung eines vermeintlichen »Prestiges« des jeweiligen Dialekts zusammenhängt (z.B. das Bairische wird hoch angesehen, die ostdeutschen Dialekte sind weniger angesehen) (Mihm; Hundt; Plewnia und Rothe; Gärtig et al.; Berthele 2019; Hundt et al.; Conrad et al.; vgl. auch den Überblick in Eichinger et al.). Dies ist z.B. auch für Fremdsprachenakzente belegt: Französisch oder Italienisch klingen, einfach formuliert, »schön«, arabische oder ostslawische Akzente hingegen »nicht so schön« (Berthele 2012; vgl. die Beiträge in Gärtig et al.; und Eichinger et al.). Von dieser extrem subjektiven Wertung ist man dann schnell bei einer falschen Beurteilung der linguistischen Kernkompetenzen gelandet.

Eine letzte Anmerkung hier: Der Zusammenhang zwischen der Annahme der Muttersprachlichkeit und einer oft sehr subjektiv geprägten Vorstellung der zugrundeliegenden Norm kann vor allem im schulischen Kontext zu fatalen Folgen führen, die mit Schubladendenken, Entmutigung der Schüler*innen, ja sogar mit Diskriminierung und Rassismus einhergehen können (Berthele 2006, 2008, 2010, 2016, 2019; Brizić 2007, 2022; de Cillia und Ransmayr). Schlussendlich muss im Kontext der Aussprache auch das große Thema der Identität und der Identitätsfindung thematisiert werden (Mertins; Brizić 2007, 2022; Anstatt; Olfert). Gerade durch intendierte Aussprache wird sehr oft auch die Zugehörigkeit zu einer Sprecher*innengemeinschaft zum Ausdruck gebracht und ist daher extrem wichtig. Dennoch gilt es, diesen Mechanismus, vor allem, wenn es auch um Ausschluss aus einer Gemeinschaft geht, kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Außerdem drücken sich oft hinter der sogenannten »akzentfreien« Aussprache auch unterschiedliche Machtverhältnisse aus, in denen eine Gruppe zu bestimmen weiß, welche Norm gilt, und diese der anderen Gruppe aufzwingt. Auch hier treten nichtlinguistische Faktoren deutlich hervor, die wieder zu Rassismus und Diskriminierung beitragen. Schlussendlich schreibt sich im Jahr 2024 fast jede Schule in NRW auf die Fahne, dass Vielfalt, Demokratie und das harmonische Miteinander zu den wichtigsten Werten des schulischen Miteinanders in der Schule zählen. Demnach sollte die

Vielfalt von verschiedenen Aussprachen keine Hürde oder ein Problem darstellen, sondern als ein wahrer Ausdruck der Diversität wahrgenommen und vor allem von den Lehrkräften beurteilt werden. Zentral dafür wäre der Transfer der Erkenntnis, dass die artikulatorische Performanz nicht als stellvertretend für die Entwicklung der grammatischen oder syntaktischen Kompetenzen gesehen werden kann und dass das *Sprechen* an sich nur eine von vier sprachlichen Modalitäten darstellt.

4. Code-Switching

Code-Switching meint in der Linguistik den Vorgang des Sprachwechsels. Dieser Bereich ist hervorragend erforscht und die Forschung zeigt, dass Code-Switching nur dann in Anspruch genommen werden kann, wenn der Beherrschungsgrad der Sprachen, zwischen denen man wechseln möchte, sehr hoch ist. Dabei kann Code-Switching auch soziolinguistisch genutzt werden, um z.B. auch andere ein- und auszuschließen (Myers-Scotton; Muysken 2000; Gardner-Chloros). Darüber hinaus folgt Code-Switching bestimmten linguistischen Regeln, was beispielsweise dazu führt, dass äußerst selten innerhalb einer Phrase gewechselt werden kann (Muysken 2000), z.B. **The GRÜN dog*. Auch syntaktisch werden beim Code-Switching klare Regeln befolgt. Hier wird beispielsweise immer eine Sprache als Matrixsprache genommen, bei der die grammatischen und morphosyntaktischen Eigenschaften/Merkmale als eine Art Matrix zu verstehen sind. In diese Matrix wird dann die andere Sprache eingefügt (z.B. Muysken 1995; Myers-Scotton):

(X) *I must tell DEM PAPA.*

Der Wechsel kann also innerhalb einer Äußerung, aber auch natürlich zwischen zwei Äußerungen stattfinden. Außerdem können in bestimmten Kontexten und Situationen sogenannte *Interferenzen* auftreten. Hier handelt es sich um kurzfristige, versprecherartige Koaktivierungsfehlleistungen, bei denen der nicht intendierte Eintrag von dem/der Sprecher*in geäußert wird. Ein Beispiel dafür sind hochfrequente Funktionswörter wie die Konjunktion *aber* statt *but* im deutschen Satz, oder auch der ›Fehlgriff‹ bei der Auswahl von zwischensprachlichen Kognaten (z.B. *blue* statt *blau*) oder Homonymen (z.B. *eagle* statt *Igel*). Die zugrundeliegende psycholinguistische Erklärung besteht darin, dass die Koaktivierung (Green 1998) so stark ist, dass der Hemmungsmechanismus kurzzeitig aussetzt. Dies kann unter anderem durch andere Faktoren wie Müdigkeit, Lärm oder Aufregung bedingt werden.

Code-Switching ist also nicht, wie man vielleicht früher gedacht hat, auf Mangel zurückzuführen, sondern Zeichen einer hochgradig entwickelten Kompetenz (vgl. Myers-Scotton; Muysken 2000). Beim Code-Switching handelt es sich um ein na-

türliches, in der Regel komplett unbewusstes Verhalten, das der Mehrsprachigkeit immanent ist.

Ein anderer Mechanismus, der mit Code-Switching einhergeht, ist die in der Psycholinguistik sehr gut belegte Koaktivierung. Die Koaktivierung bedeutet, dass im mentalen Lexikon einer mehrsprachigen Person alle aktiven Sprachen bei der Auswahl einer Sprache *stets* koaktiviert sind. Dies bedeutet, dass z.B. bei englisch-deutschen Bilingualen der Eintrag *Mais* beim Abruf des deutschen Lexems *Mais(kolben)* immer auch das englische Lexem *mice* mitaktiviert, da diese Einträge im mentalen Lexikon als Homophone in Konkurrenz zueinander stehen. Dies passiert immer auch dann, wenn der englische Kontext (situativ sowie sprachlich) vollständig unzutreffend ist. Die Koaktivierung hat zur Folge, dass mehrsprachige Personen, egal in welcher Sprache sie sprechen/verstehen/lesen/schreiben, die beschriebene Konkurrenz durch den Aktivierungs-/Hemmungsmechanismus auflösen müssen (Green; Costa und Santesteban; Abutalebi und Green; Green und Abutalebi). Die Forschung von Ellen Bialystok (vgl. im Überblick Bialystok et al. 2012; Bialystok) zeigt, dass die permanente Nutzung dieses Mechanismus, der der Koaktivierung und dem Code-Switching zugrunde liegt, mehrsprachigen Menschen kognitive Vorteile einbringt. Diese zeigen sich darin, dass die Fähigkeit des Sprachwechsels auf andere, nicht-sprachliche Bereiche übertragen werden kann. Die Vorteile wurden bereits für Kinder im Alter von drei Jahren belegt (z.B. Martin-Rhee und Bialystok) und halten sich ein Leben lang (z.B. Bialystok et al. 2008). Außerdem gibt es neueste Forschung dazu, dass die ein Leben lang gelebte Mehrsprachigkeit sich zu einer kognitiven Reserve ausbilden und somit als Schutz gegen Demenz genutzt werden kann (Craik et al.; Alladi et al.; Anderson et al.).

Aus der obigen Darstellung lässt sich entnehmen, dass der Beherrschungsgrad der beteiligten Sprachen umso höher ist, je müheloser und unbewusster das Code-Switching erfolgt. Dies wiederum zeigt den Grad der Bi- oder Multilingualität.

5. Einstellungen und Wertigkeit

Wie bereits im vorigen Kapitel dargestellt, spielt im Bereich der sprachlichen Normen bzw. deren Anwendung, die wiederum mit der Beurteilung der Andersartigkeit einhergeht, die eigene Einstellung sowie die einer Sprache zugesprochene subjektive Wertigkeit eine zentrale Rolle. Gerade Einstellungen, Glaubenssätze sowie auch Wertigkeit im Allgemeinen sind Bereiche, die aus empirischer Sicht schwer zugänglich sind. Der Grund dafür liegt darin, dass der Großteil der Forschung zu diesen Themen über die Methode des Fragebogens Daten erhebt. Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, dass gerade diese Themen sehr stark der sozialen Erwünschtheit unterliegen. Somit ist die Authentizität der erhobenen Daten infrage zu stellen. Wer mag schon offenlegen, dass er* sie bestimmte Sprachen bzw. Aussprachen aus rein

subjektiven Gründen ablehnt und deswegen Schüler*innen in der Schule, die diese Sprachen sprechen, nicht so gut benotet. Die Forschung (Berthele 2008, 2010; Brižić 2022) zeigt jedoch eindeutig, dass gerade solche Prozesse im schulischen Kontext deutschsprachiger Länder nachzuweisen sind. Die Überzeugungen der Lehrkräfte sind in diesem Kontext hochrelevant. Hier geht es um den »individuellen Richtigkeitsglauben« (Niggli et al. 142), welcher zu den sogenannten sich selbst erfüllenden Prophezeiungen führt. Diese wiederum, egal wie sehr sie konstruiert sind, haben eine reale Auswirkung auf das Verhalten der Lehrkräfte. So beispielsweise ist nachgewiesen, dass auf der Basis eines niedrigen sozioökonomischen Status oder der Ethnizität von Schüler*innen von den Lehrer*innen geringere Leistungen erwartet werden:

[Die Fähigkeiten von SuS mit Migrationshintergrund (MS)] werden im Vergleich zu denen der relativ privilegierten Schüler unterschätzt und ihnen werden nur relativ niedrige Lernzielniveaus zugemutet. (Jungbluth 121)

Die Überzeugungen der Lehrkräfte spielen auch eine zentrale Rolle bei der Bewertung der Sprachkenntnisse von Schüler*innen (Gomolla und Radtke). Mehrsprachige Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden außerdem als Zusatzbelastung für die Lehrkräfte gesehen oder als diejenigen, die das Lernen der deutschen Kinder behindern (Marburger et al.). Die Autor*innen ziehen das Fazit, dass die Lehrkräfte aus ihrer Untersuchung kulturelle Heterogenität in ihrer Auffassung als Überforderung, Mehraufwand und Kräfteverschleiß darstellen.

Im Kontext dieses Beitrags können diese Ergebnisse sicherlich auch so gedeutet werden, dass das deutsche Schulsystem an ihren eigenen sprachlichen Normen zugrunde geht und erstickt. Zumal die selbsternannten Muttersprachler*innen diese selbst nicht in allen Modalitäten erfüllen können. Auch hier geht der Lösungsweg über das Wissen und Vermitteln von wissenschaftlichen Erkenntnissen und die kritische Reflexion der eigenen Haltung, Überzeugungen und Glaubenssätze.

Mertins und Delucchi Danhier (2022) haben das Phänomen Code-Switching in einer umfangreichen Studie bezüglich der zugesprochenen Wertigkeit untersucht. Die Untersuchung mit einem Stichprobenumfang von 56 Proband*innen (31 Frauen, Durchschnittsalter 27,4) bestand aus den offenen Antworten einer Umfrage, in der es vordergründig um Code-Switching ging. Für diese Stichprobe lässt sich sagen, dass die Einstellungen positiv waren und die Wertigkeit unterschiedlichen Sprachen gegenüber eher neutral ausfiel. Im Wesentlichen haben zwei Drittel der Befragten angegeben, dass sie selbst Code-Switching kennen und in Anspruch nehmen, die meisten Befragten standen dem Code-Switching positiv oder neutral gegenüber. Etwa 20 % der Befragten waren ambivalent und sahen neben Vorteilen auch Nachteile. Nur ein ganz kleiner Prozentsatz hatte eine negative Einstellung zum Code-Switching. Die meisten dieser Befragten haben selbst keinen Sprach-

wechsel vollzogen. Bei der Frage, ob sich die Haltung gegenüber Code-Switching ändert, je nachdem, ob der Wechsel zwischen einer ›Migrationssprache‹ oder einer ›Bildungssprache‹ erfolgt, haben die Daten gezeigt, dass knapp 70 % der Befragten ihre positive Einstellung nicht von einer möglichen Wertigkeit der beteiligten Sprachen abhängig gemacht haben. Etwa 20 % der Befragten fanden allerdings den Wechsel in eine ›Bildungssprache‹ (z.B. Französisch oder Englisch) besser als beispielsweise ins Türkische oder in eine Varietät des Arabischen. Etwa 10 % der Befragten bewerteten sogar den Wechsel in eine ›Bildungssprache‹ in der Öffentlichkeit negativ, da sie das Code-Switching dann als eine Art Prahlen empfanden. Diese Studie zeigt, dass in bestimmten Bildungskontexten, die sonst oft in der Öffentlichkeit noch anzutreffenden Vorurteile gegenüber Code-Switching sowie bestimmten Sprachen gegenüber, nicht mehr existieren, und dass Menschen somit einen anderen, neutralen oder gar positiven Blick auf Mehrsprachigkeit haben. Dies ist eine wichtige Entwicklung, für die es wünschenswert wäre, wenn sie sich auch in schulischen sowie in bildungspolitischen Kontexten abzeichnen würde.

6. Neue Zugänge und Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit zu denken

Nachdem im vorherigen Kapitel die Schwierigkeiten und Herausforderungen sowie auch Annahmen, die mit der »monolingualen Fiktion« und somit mit dem Konstrukt der sprachlichen Norm einhergehen, in den unterschiedlichsten Facetten beschrieben und kritisch diskutiert wurden, werden im Folgenden Zugänge und Ideen vorgestellt, die die Themen der Norm im Hinblick auf Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit in einem neuen Licht erscheinen lassen. Es ist hier zu betonen, dass diese neuen Möglichkeiten natürlich nur dann zum Tragen kommen können, wenn sich bei Entscheidungsträger*innen, Lehrkräften, aber auch bei den Sprecher*innen selbst die innere Haltung und Überzeugung ändert. Nur dann kann es auch zu einer im Außen sichtbaren Änderung kommen.

6.1 Das bilinguale Kontinuum

Der erste Bereich betrifft die Begrifflichkeit. In Kapitel zwei und drei habe ich dargestellt, dass es innerhalb des Deutschen sehr viel Diversität und Variation gibt. Dies betrifft selbst die angenommenen Normen. Sehr ähnlich verhält es sich auch im Hinblick auf die Begriffe *bilingual* oder *multilingual*: Auch hier handelt es sich um keine statische bzw. heterogene Gruppe von Sprecher*innen, die alle gemeinsam zu jeder Zeit, in jeder Lebensphase dieselben linguistischen oder extralinguistischen Merkmale aufweisen werden. Ganz im Gegenteil: das bilinguale/multilinguale Profil ist durch Dynamizität gekennzeichnet und stets in Veränderung, z.B. im Hinblick auf die Sprachdominanz oder auf die sprachlichen Modalitäten. Außerdem ist

festzuhalten, dass in der Forschung kein Konsens darüber herrscht, welche Sprecher*innen als bilingual oder multilingual zu bestimmen sind. Es ist aber z.B. sicher, dass der Faktor Alter nicht ausschlaggebend ist für die Entwicklung von bilingualer/multilingualer Kompetenz (siehe Ausführungen oben). Mit anderen Worten: Von Geburt an bilingual/multilingual aufzuwachsen ist nicht zwingend notwendig, um später im Leben als bilingual/multilingual bezeichnet zu werden. Zunehmend zeigt die Datenlage, dass der erreichte Beherrschungsgrad in den beteiligten Sprachen sowie der Faktor des Exposure der Sprache/Kultur gegenüber (also die Bereitschaft und die Intensität, mit der einer Sprache/Kultur individuell begegnet wird) die entscheidendsten Faktoren für die Entwicklung von Bi-/Multilingualität darstellen. Außerdem zeigen Studien (Lanza; Lanza und Svendsen; De Houwer und Nakamura), dass das Kommunikationsverhalten des sozialen Umfelds eines Kindes sehr ausschlaggebend für dessen sprachliche Entwicklung ist. Dies bezieht sich vor allen Dingen auf die Interaktionsmuster sowie die Inputqualität und -quantität. Im Übrigen betrifft dies den Spracherwerb aller Kinder, egal ob im monolingualen oder multilingualen Setting.

Dennoch ist es wichtig, die unterschiedlichen Ausprägungen der sprachlichen Kompetenzen zu erfassen und zueinander in Beziehung zu setzen. Ich schlage vor, dass man sowohl bei der Forschungsdiskussion sowie bei der Erfassung von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich ein Kontinuum verwendet, welches in Abb. 1 zu sehen ist. Auf diesem Kontinuum sind auf der horizontalen Achse die unterschiedlichen sprachlichen Ausprägungen graduell abgebildet. Gleichzeitig ist noch eine vertikale Achse zu sehen, auf der die Register, vom umgangssprachlichen bis zum formellen Modus, dargestellt sind. Im Raum zwischen diesen zwei Achsen lassen sich dann unterschiedliche sprachliche Kompetenzen eines*r Sprecher*in platzieren. So können sowohl Sprecher*innen, die Hochdeutsch und einen Soziolekt oder Dialekt sprechen als auch bilingual/multilinguale Sprecher*innen dargestellt werden. Dabei ist wichtig, dass auch die Grade der Bilingualität in Erscheinung treten können. Man sieht in der Abbildung, dass in gewissen Kombinationen auch ein bestimmter Modus zum Tragen kommt. So ist beispielsweise das Hocharabische anders als der Dialekt Alemannisch oder das Japanische. Der Hauptunterschied liegt darin, dass das Hocharabische in der Regel als eine gesteuerte Fremdsprache gelernt wird, während das Alemannische im Mündlichen und kaum im Schriftlichen existiert. Das Japanische dagegen ist eine Sprache, die in allen Modalitäten existiert und verwendet werden kann. Dennoch gehören alle drei Sprachen in den entsprechenden Settings zur Bi-/Multilingualität.

Aus linguistischer Sicht stellt die sogenannte Wertigkeit einer Sprache kein annehmbares Kriterium dar. Alle Sprachen sind gleichwertig in dem Sinne, dass sie über unterschiedliche grammatische, syntaktische und anderweitige linguistische Kategorien verfügen und zur menschlichen Kommunikation verwendet werden. Die oben besprochene Wertigkeit ist ein subjektives Konstrukt und fin-

det auf diesem Kontinuum keinen Platz. Nicht zuletzt ist das Kontinuum auch deswegen für die Diskussionen um Normen und Mehrsprachigkeit geeignet, da sie Schriftlichkeit, Mündlichkeit sowie alle Varietäten und Dialekte als Kategorien erfasst.

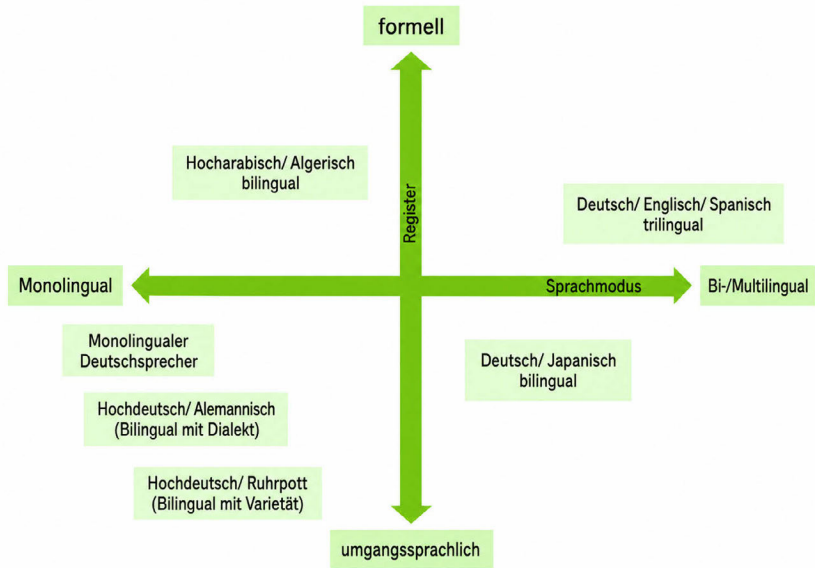


Abbildung 1: Barbara Mertins: Das bilinguale/multilinguale Kontinuum (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

6.2 Das Basic-Language-Competence-Modell von Hulstijn (2015)

Das empirisch gut belegte Basic-Language-Competence-Modell nach Hulstijn (2015) greift die sprachliche Norm auf und untersucht diese im Detail. Dabei wird unterschieden zwischen grundlegender Sprachkognition und höherer Sprachkognition sowie den Kernbereichen und Peripherien einer Sprache (vgl. Abb. 2). Gleichzeitig ist das Modell in der zeitlichen Dimension verankert, in dem dabei die Entwicklung in einer Sprache berücksichtigt wird. Ganz zentral für dieses Modell ist, dass es für alle Sprecher*innen einer Sprache gültig ist. Das heißt, es umfasst sowohl Muttersprachler*innen (egal ob monolingual oder bilingual) sowie Zweit- und Fremdsprachler*innen. Die grundlegende Sprachkognition, die als Basis für alle Sprecher*innen gilt, umfasst hochautomatisierte Ausdrücke, frequente Lexeme und Strukturen und ist im Wesentlichen mündlich. In der hö-

heren Kognition sind dann komplexere Strukturen sowie seltene Strukturen und zusätzliches Vokabular zu finden. Dieser Bereich ist im Wesentlichen schriftlich. Darüber hinaus beinhaltet der Kernbereich des Modells pragmatische Kompetenzen und Sprachwissen. Die Peripherie schließt Kommunikationsstrategien sowie metalinguistisches Wissen ein. Wie man in Abb. 2 sieht, beinhaltet auch der Kern bestimmte Teile der höheren Sprachkognition. Die Peripherie schließt Kompetenzbereiche ein, die Gegenstand späterer Erwerbsphasen sind. Hulstijns Idee ist aus mindestens zwei Gründen attraktiv und passend: 1. Es spiegelt die unterschiedlichen Bedürfnisse der Sprecher*innen wider und gleichzeitig auch die empirische Realität der von Sprecher*innen erworbenen Kompetenzen (vgl. Kapitel 2 in diesem Beitrag). 2. Das Modell betrifft alle Sprecher*innen einer Sprache. Das heißt, es macht zum einen keine Vorannahmen über die erreichten Normen aufgrund eines bloßen »muttersprachlichen Status« (also z.B. geboren im Inland in einer deutschsprachigen Familie), und zum anderen können die angenommenen Bereiche bzw. Entwicklungsphasen von allen erreicht werden.

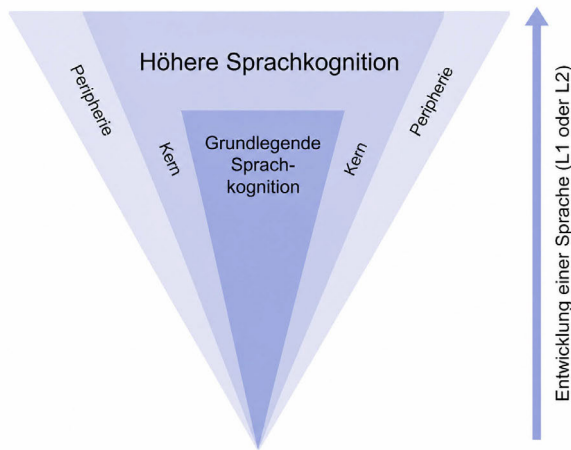


Abbildung 2: Barbara Mertins: Das Modell Basic Language Competence (nach Hulstijn 2015) (2024), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Bezogen auf die Argumentation dieses Beitrags bedeutet die Anwendung dieses Modells natürlich nicht, dass Lehramtsstudierende des Faches Deutsch bzw. Lehrkräfte des Faches Deutsch die deutsche Sprache, die deutsche Rechtschreibung und Grammatik nicht beherrschen sollten. Ganz im Gegenteil: Vielmehr soll das Modell von Hulstijn herangezogen werden, um z.B. zu identifizieren, welche Schulformen

welche Kompetenzen vermitteln und fördern sollten, da das unrealistische Ideal der vorherrschenden sprachlichen Norm je nach Lebensziel der Sprecher*innen zum einen nicht brauchbar ist und zum anderen nicht zu erfüllen ist. Eines steht fest: Die Bereiche, die in der schulischen Vermittlung im Fokus stehen sollten, sind die grundlegende Sprachkognition, mit Ausschnitten aus der für den Kernbereich relevanten höheren Sprachkognition. Auch hier gilt, dass die »perfekte« Beherrschung dieser Bereiche durch die Lehrkräfte die unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Vermittlung an die Schüler*innen ist. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit gilt dieses Modell ohne Ausnahme auch und zeigt, dass in bestimmten Bereichen (vgl. Kapitel 4) der Peripherie sowie der höheren Kognition Multilinguale gegenüber den Monolingualen Vorteile aufweisen.

7. Fazit

In diesem Beitrag habe ich mich mit den bestehenden sprachlichen Normen auseinandergesetzt. Dabei hat sich gezeigt, dass diese Normen im Sinne der »monolingualen Fiktion« interpretiert werden müssen. Dies bedeutet, dass sprachliche Normen zum einen selbst von Muttersprachler*innen nicht in allen Modalitäten erfüllt werden können, dass sie aber gleichzeitig als Maßstab für alle anderen Sprecher*innengruppen herangezogen werden. Außerdem konnte gezeigt werden, dass der Bereich der sprachlichen Normen direkt an andere Themen wie Diskriminierung, Rassismus sowie Sprache und Macht angrenzen und sich zum Teil sogar bedingen. Mehrsprachigkeit versteht dieser Beitrag als eine natürliche Gegebenheit. Der Begriff bilingual/multilingual ist dabei nicht in Abgrenzung zum Begriff monolingual zu sehen, sondern vielmehr als Teil eines Kontinuums. Dieses in diesem Beitrag vorgestellte bilinguale Kontinuum bezieht sich auf alle Ausprägungen der sprachlichen Kompetenz und schließt auch unterschiedliche Varietäten, Dialekte sowie sprachliche Register mit ein. Dieses Kontinuum stellt einen neuen Zugang, wie sprachliche Norm sowie Mehrsprachigkeit/Zweisprachigkeit/Einsprachigkeit in einem Zusammenhang gedacht werden können.

Der Beitrag stellt außerdem eine Reihe von Daten und Untersuchungen vor, aus denen hervorgeht, dass der muttersprachliche Status keineswegs zu einer perfekten Beherrschung aller sprachlichen Modalitäten zwingend führen muss. Diese Erkenntnis ist vor allem für den schulischen Bereich von großer Bedeutung. Um sich diesem besser nähern zu können, wird das Modell Basic Language Competence von Hulstijn (2015) herangezogen. Dieses empirisch belegte Modell bietet eine sehr geeignete Grundlage nicht nur dafür, um über die Schwierigkeiten des Konstrukts sprachliche Norm nachzudenken, sondern auch die sprachlichen Kompetenzen in der lebenslangen Entwicklung einer Sprache individuell zu erfassen. Darüber hinaus wäre dieses Modell sehr geeignet, um tatsächlich Normen in den existieren-

den Lehrplänen an die realen Bedürfnisse und damit verbundenen sprachlichen Ansprüche der Schüler*innen anzupassen. Zum Schluss sollte nochmals betont werden, dass die bestehenden Normen und die damit verbundenen Vorurteile oder falschen Anforderungen an bilinguale/multilinguale Sprecher*innen nur dann geändert werden können, wenn sich die Haltung, Glaubenssätze sowie Überzeugungen der im schulischen Bereich tätigen Menschen ändern, da diesen Faktoren oft die zum Teil nicht reflektierten Wertigkeiten zugrunde liegen.

Bibliografie

- Abutalebi, Jubin, und David Green. »Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control.« *Journal of Neurolinguistics* 20:3, 2007, 242–275, <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.10.003>.
- Alladi, Suvarna, Thomas H. Bak et al. »Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status.« *Neurology* 81:22, 2013, 1938–1944, <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000436620.33155.a4>.
- Anderson, John A. E., Kornelia Hawrylewicz und John G. Grundy. »Does bilingualism protect against dementia? A meta-analysis.« *Psychonomic Bulletin & Review* 27:5, 2020, 952–965, <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01736-5>.
- Andringa, Sible, Nomi Olsthoorn et al. »Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension: An Individual Differences Approach: Determinants of Success in Listening Comprehension.« *Language Learning* 62:2, 2012, 49–78, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00706.x>.
- Anstatt, Tanja. »Language attitudes and linguistic skills in young heritage speakers of Russian in Germany.« *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*. Hrsg von Ludmila Isurin und Claudia Maria Riehl, IMPACT: Studies in Language, Culture and Society, Bd. 44, John Benjamins Publishing Company, 2017, 197–224, <https://doi.org/10.1075/impact.44.07ans>.
- Bachman, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press, 1990.
- Benmamoun, Elabbas, Silvina Montrul und Maria Polinsky. »Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics.« *Theoretical Linguistics* 39:3-4, 2013, 129–181, <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>.
- Berthele, Raphael. »Dialekt, Standard Und Mehrsprachigkeit. Eine Polemik in Selbstbewusstem Hochdeutsch.« *Mudart. Forum des Vereins Schweizerdeutsch* 14:2, 2006, 1–6, <https://doi.org/10.5169/seals-962019>.
- Berthele, Raphael. »Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins.« *Dialekt-*

- soziologie/Sociodialectology/Sociologie du dialecte. Hg. von Klaus J. Mattheier und Alexandra Lenz, Sociolinguistica, Bd. 22, Niemeyer, 2008, 87–107.
- Berthele, Raphael. »Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der Deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung.« *Sprachen lernen – Lernen durch Sprachen*. Hg. von Franziska Bitter Bättig und Albert Tanner, Seismo, 2010, 37–52.
- Berthele, Raphael. »The influence of code-mixing and speaker information on perception and assessment of foreign language proficiency: An experimental study.« *International Journal of Bilingualism* 16:4, 2012, 453–466, <https://doi.org/10.1177/1367006911429514>.
- Berthele, Raphael. »Fachbeitrag: Sprachliche Heterogenität und Schule. Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme.« *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 3:2017, 2016, 203–216, <https://doi.org/10.2378/vhn2016.a rt45d>.
- Berthele, Raphael. »Alemannisch und der Deutschunterricht. Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950.« *Linguistik Online* 98:5, 2019, 387–409, <https://doi.org/10.13092/lo.98.5945>.
- Bialystok, Ellen. »The bilingual adaptation: How minds accommodate experience.« *Psychological Bulletin* 143:3, 2017, 233–262, <https://doi.org/10.1037/bul0000099>.
- Bialystok, Ellen, Fergus I. M. Craik und Gigi Luk. »Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals.« *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 34:4, 2008, 859–873, <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>.
- Bialystok, Ellen, Fergus I. M. Craik und Gigi Luk. »Bilingualism: Consequences for mind and brain.« *Trends in Cognitive Sciences* 16:4, 2012, 240–250, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>.
- Birdsong, David (Hg.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Routledge, 1999, <https://doi.org/10.4324/9781410601667>.
- Birdsong, David (Hg.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Routledge, 2014.
- Bongaerts, Theo, Brigitte Planken und Erik Schils. »Can Late Learners Attain a Native Accent in Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis.« *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Hg. von David Singleton und Zsolt Lengyel, Multilingual Matters, 1995, 30–50, <https://doi.org/10.21832/9781800418240-003>.
- Bongaerts, Theo, Chantal van Summeren et al. »Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language.« *Studies in Second Language Acquisition* 19:4, 1997, 447–465, <https://doi.org/10.1017/S0272263197004026>.
- Bongaerts, Theo, Susan Mennen und Frans van der Slik. »Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late

- learners of Dutch as a second language.« *Studia Linguistica* 54:2, 2000, 298–308, <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00069>.
- Brizić, Katharina. *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann, 2007.
- Brizić, Katharina. *Der Klang der Ungleichheit. Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Waxmann, 2022, <https://doi.org/10.25656/01:26086>.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. 50. Aufl., The MIT Press, 1965.
- Cillia, Rudolf de, und Jutta Ransmayr. *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Böhlau, 2019.
- Conrad, François, Stefan Ehrlich und Peter Schlobinski. »Einschätzung zum »besten« Hochdeutsch in Deutschland. Eine repräsentative Umfrage, durchgeführt von forsa.« *Der Sprachdienst* 65:3-4, 2021, 95–103.
- Consonni, Monica, Riccardo Cafiero et al. »Neural convergence for language comprehension and grammatical class production in highly proficient bilinguals is independent of age of acquisition.« *Cortex* 49:5, 2013, 1252–1258, <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.04.009>.
- Costa, Albert, und Mikel Santesteban. »Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners.« *Journal of Memory and Language* 50:4, 2004, 491–511, <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.02.002>.
- Craik, Fergus I. M. et al. »Delaying the onset of Alzheimer disease. Bilingualism as a form of cognitive reserve.« *Neurology* 75:19, 2010, 1726–1729, <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181fc2a1c>.
- Cuonz, Christina. *Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse*. Narr Francke Attempto, 2014.
- De Houwer, Annick. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters, 2009, <https://doi.org/10.21832/9781847691507>.
- De Houwer, Annick, und Janice Nakamura. »Developmental Perspectives on Parents' Use of Discourse Strategies with Bilingual Children.« *Multilingualism across the Lifespan*. Hg. von Unn Røyneland und Robert Blackwood, Routledge, 2021, 31–55, <https://doi.org/10.4324/9781003125815-4>.
- Delucchi Danhier, Renate, und Barbara Mertins. »Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus.« *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Hg. von Stephan Hußmann und Barbara Welzel, Waxmann, 2018, 161–178, <https://doi.org/10.25656/01:16573>.
- Eberhard, David M., Gary F. Simons und Charles D. Fennig (Hg.). *Ethnologue: Languages of the World*. 26. Aufl., SIL International, 2023.

- Eichinger, Ludwig M. et al. (Hg.). *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Mit einer Sprachstands-erhebung zum Deutschen von Gerhard Stickel*. Narr Francke Attempto, 2012.
- Gardner-Chloros, Penelope. *Code-switching*. Cambridge University Press, 2009.
- Gärtig, Anne-Kathrin, Albrecht Plewnia et al. *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. 1. Aufl., IDS, 2010.
- Gelderen, Amos van, Rob Schoonen et al. »Linguistic Knowledge, Processing Speed, and Metacognitive Knowledge in First- and Second-Language Reading Comprehension: A Componential Analysis.« *Journal of Educational Psychology* 96:1, 2004, 19–30, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.19>.
- Gelderen, Amos van, Rob Schoonen et al. »Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components.« *Journal of Educational Psychology* 99:3, 2007, 477–491, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.477>.
- Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann, 2008.
- Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. *Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich, 2002.
- Green, David W. »Mental control of the bilingual lexico-semantic system.« *Bilingualism: Language and Cognition* 1:2, 1998, 67–81, <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>.
- Green, David W., und Jubin Abutalebi. »Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis.« *Journal of Cognitive Psychology* 25:5, 2013, 515–530, <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.796377>.
- Grosjean, François. »Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person.« *Brain and Language* 36:1, 1989, 3–15, [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5).
- Grosjean, François. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1:2, 1998, 131–149, <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>.
- Grosjean, François. *Bilingual. Life and Reality*. Harvard University Press, 2010, <https://doi.org/10.4159/9780674056459>.
- Grosjean, François. *Life as a bilingual: Knowing and Using Two or More Languages*. Cambridge University Press, 2021, <https://doi.org/10.1017/9781108975490>.
- Grotjahn, Rüdiger, und Torsten Schlak. »Alter und Fremdsprachenlernen: Ein Forschungsüberblick.« *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Hg. von Annette Berndt, Peter Lang, 2013, 13–45.
- Heinemann, Alisha M. B. »Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ›Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache.« *Handbuch Intersektionali-*

- tätsforschung. Hg. von Astrid Biele Mefebue, Andrea D. Bührmann und Sabine Grenz, Springer VS, 2021, 1–16, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26292-1_33.
- Hulstijn, Jan H. *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*. John Benjamins Publishing Company, 2015, <https://doi.org/10.1075/llt.41>.
- Hulstijn, Jan H., und Sible Andringa. »The effects of age and level of education on the ability of adult native speakers of Dutch to segment speech into words.« *Above and Beyond the Segments. Experimental linguistics and phonetics*. Hg. von Johanneke Caspers, Yiya Chen et al., John Benjamins Publishing Company, 2014, 152–164, <https://doi.org/10.1075/z.189.13hul>.
- Hundt, Markus. »Zum Prestige gesprochener Alltagssprache: Sächsisch und Schwäbisch. 24.« *Germanistik Online Datenbank*, 1996, <https://www.degruyter.com/databse/GERMANISTIK/entry/ogerm.g97380431/html> (29.03.2026).
- Hundt, Markus, Andrea Kleene et al. (Hg.). *Regiolekte. Objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Narr Francke Attempto, 2020.
- Jungbluth, Paul. »Lehrererwartungen und Ethnizität. Innerschulische Chanceterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden.« *Zeitschrift für Pädagogik* 40:1, 1994, 113–125, <https://doi.org/10.25656/01:10831>.
- Klann-Delius, Gisela. *Spracherwerb. Eine Einführung*. 3., aktual. und erw. Aufl., J. B. Metzler, 2016.
- Kuhl, Patricia K., Karen A. Williams et al. »Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age.« *Science* 255:5044, 1992, 606–608, <https://doi.org/10.1126/science.1736364>.
- Kuhl, Patricia K., Erica Stevens et al. »Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning.« *Proceedings of the National Academy of Sciences* 100:15, 2003, 9096–9101, <https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>.
- Kuhl, Patricia K. et al. »Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months.« *Developmental Science* 9:2, 2006, F13–F21, <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00468.x>.
- Lanza, Elizabeth. »Language Contact in Bilingual Two-Year-Olds and Code-Switching: Language Encounters of a Different Kind?« *International Journal of Bilingualism* 1:2, 1997, 135–162, <https://doi.org/10.1177/136700699700100203>.
- Lanza, Elizabeth, und Bente Ailin Svendsen. »Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity.« *International Journal of Bilingualism* 11:3, 2007, 275–300, <https://doi.org/10.1177/13670069070110030201>.
- Lenneberg, Eric H. *Biological foundations of language*. Wiley, 1967.
- Marburger, Helga, Gisela Helbig und Eckhard Kienast. »Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Un-

- terricht.« *Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern*. Hg. von Andreas Heintze, Gisela Helbig et al., IKO, 1997, 4–63.
- Martin-Rhee, Michelle M., und Ellen Bialystok. »The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children.« *Bilingualism: Language and Cognition* 11:1, 2008, 81–93, <https://doi.org/10.1017/S1366728907003227>.
- McNamara, Timothy Francis. »Modelling performance: Opening Pandora's box.« *Applied linguistics* 16:2, 1995, 159–179, <https://doi.org/10.1093/applin/16.2.159>.
- Mertins, Barbara. »Sprache und Identität.« *Bildung, Diversität und Medien. Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien*. Hg. von Hanna Höfer, Malte Delere und Tatjana Vogel-Lefebvre, Kopaed, 2023, 167–177.
- Mertins, Barbara, und Renate Delucchi Danhier. »Warum Mehrsprachigkeit einfach mehr ist: Die Rolle von individuellen Überzeugungen im Mehrsprachigkeitsdiskurs.« *ankommen//angekommen*. Hg. von Barbara Mertins und Patricia Ronan, Athena, 2022, 41–55.
- Mihm, Arend. »Prestige und Stigma des Substandards. Zur Bewertung des Ruhrdeutschen im Ruhrgebiet.« *Sprache an Rhein und Ruhr. Dialektologische und soziolinguistische Studien zur sprachlichen Situation im Rhein-Ruhr-Gebiet und ihrer Geschichte*. Hg. von Arend Mihm, Steiner, 1985, 163–193.
- Müller, Natascha, Tanja Kupisch et al. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – französisch – italienisch*. 3., überarb. Aufl., Narr Francke Attempto, 2011.
- Muysken, Pieter. »Code-switching and Grammatical Theory.« *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Hg. von Lesley Milroy und Pieter Muysken, Cambridge University Press, 1995, 177–198, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867.009>.
- Muysken, Pieter. *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge University Press, 2000.
- Myers-Scotton, Carol. »Code-Switching.« *The Handbook of Sociolinguistics*. Hg. von Florian Coulmas, Blackwell Publishing Ltd, 1997, 217–237, <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch13>.
- Niggli, Alois, Markus Gerteis und Roger Gut. »Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen.« *Beiträge zur Lehrerbildung* 26:2, 2008, 140–153, <https://doi.org/10.25656/01:13671>.
- Olfert, Helena. *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Narr Francke Attempto, 2019.
- Perani, Daniela, Erardo Paulesu et al. »The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language.« *Brain* 121:10, 1998, 1841–1852, <https://doi.org/10.1093/brain/121.10.1841>.

- Plewnia, Albrecht, und Astrid Rothe. »Eine Sprach-Mauer in den Köpfen? Über aktuelle Spracheinstellungen in Ost und West.« *Deutsche Sprache* 37:2-3, 2009, 235–279.
- Schoonen, Rob, Amos van Gelderen et al. »First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge.« *Language Learning* 53:1, 2003, 165–202, <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213>.
- Schoonen, Rob, Amos van Gelderen et al. »Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students.« *Language Learning* 61:1, 2011, 31–79, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>.
- Szagun, Gisela. *Sprachentwicklung beim Kind*. 7., überarb. Auflage, Beltz, 2019.
- Tracy, Rosemarie, und Ira Gawlitzek-Maiwald. »Bilingualismus in der frühen Kindheit.« *Sprachentwicklung*. Hg. von Hannelore Grimm, Bd. 3, Hogrefe, 2000, 495–535.
- Vanhove, Jan. »The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis.« *PLoS ONE* 8:7, 2013, e69172, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>.
- Widdowson, Henry George. *Learning purpose and language use*. Oxford University Press, 1983.

Diversität besser erfassen

Methodologische Entwicklungen in der experimentellen Linguistik

Renate Delucchi Danhier

Ausgehend von einigen philosophischen Überlegungen zur methodologischen Entwicklung der experimentellen Linguistik werden im vorliegenden Artikel zentrale Aspekte experimentellen Arbeitens in der Linguistik kritisch reflektiert. Der Fokus wird dabei auf das Spannungsfeld zwischen dem Streben nach generalisierbaren Erkenntnissen und der Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt und Diversität gelegt. Es wird aufgezeigt, wie Diversität besser berücksichtigt und verstanden werden kann, während gleichzeitig die Methoden sauberer angewandt werden. Hierbei wird der Fokus auf die ersten drei Schritte in der Durchführung eines linguistischen Experiments gemäß dem NHTS-Modell gelegt: (1) die Formulierung von Hypothesen, (2) das Experimentdesign und (3) die Datensammlung. Es werden praktische Empfehlungen für die Durchführung experimenteller Studien unter Einhaltung von Mindeststandards in der aktuellen (Psycho)-Linguistik gegeben. Darüber hinaus dient dieser Beitrag der kritischen Reflektion und Diskussion des Experiments als effektive quantitative Methode zur Erkenntnisgewinnung in der Linguistik.

Einführung

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, experimentelle Anwendungen in der Linguistik und ihre inhärenten Beschränkungen, insbesondere im Zusammenhang mit Vielfalt und Diversität, kritisch zu reflektieren. Hierfür wird zunächst die Entwicklung und Stellung der Linguistik als Wissenschaft im Laufe der letzten Jahrzehnte betrachtet. Im Anschluss daran werden die derzeit in der Psycholinguistik verbreiteten empirischen Methoden erörtert und der Frage nachgegangen, inwiefern sie dazu geeignet sind, Diversitätsaspekte zu berücksichtigen. Die hier diskutierten formellen Herausforderungen der experimentellen Methodik sind bereits mehrmals angesprochen worden (z.B. Baayen et al.; Jaeger; Vasisht et al.). Der Mehrwert die-

ses Beitrags liegt in der kombinierten Betrachtung von *Best Practices*-Empfehlungen mit den Chancen der Diversitätsforschung.

Die Stellung der Linguistik als Wissenschaft

Die Linguistik hat in den letzten Jahrzehnten nach dem Vorbild der Psychologie einen Paradigmenwechsel von den am Konstruktivismus orientierten, eher qualitativ-beobachtend arbeitenden Geisteswissenschaften hin zu einer stärker am positivistischen Paradigma der Naturwissenschaften orientierten quantitativ arbeitenden Sozialwissenschaft vollzogen. Ziel war, eine größere Überprüfbarkeit und Quantifizierbarkeit der Forschungsergebnisse zu erzielen und eine größere methodische Stringenz zu erreichen. Auch wenn diese Entwicklung zu zahlreichen neuen Erkenntnissen geführt hat, birgt sie vielfältige Herausforderungen.

Die Wertung, dass sich verschiedene Wissenschaftszweige in der Stringenz der angewandten Methoden unterscheiden, reicht mindestens bis zu Auguste Comtes »Hierarchie der Wissenschaften« im 19. Jahrhundert zurück. Abbildung 1 veranschaulicht humorvoll diese Hierarchie, wobei die traditionelle Linguistik am äußersten linken Rand der Disziplinen mit einem niedrigen Grad an methodischer Reinheit eingestuft wird.

Der Comic bezieht sich auf zwei reduktionistische Hypothesen, die besagen, dass zum einen alle Dinge denselben grundlegenden naturwissenschaftlichen Gesetzen folgen und zum anderen die in den Naturwissenschaften verbreiteten Vorgehensweisen eins zu eins auf die Geistes- und Sozialwissenschaften übertragbar wären. Die Naturwissenschaften, die auf dem Kontinuum weiter rechts angeordnet sind, werden häufig als »wissenschaftlicher« und prestigeträchtiger angesehen, weil sie auf diesen Gesetzen fußen.

Diese Hierarchie der Wissenschaften zeigt sich auch in der alltagsgebräuchlichen binären Unterscheidung zwischen den sogenannten »harten« und »weichen« Wissenschaften. Harte Wissenschaften (rechts in Abbildung 1) beschäftigen sich mit Naturphänomenen und versuchen objektive Gesetze und Prinzipien mittels quantitativer Methoden und experimenteller Ansätze zu beschreiben. Weiche Wissenschaften wie die Sozial- und Geisteswissenschaften (links), zu denen auch die Linguistik gezählt wird, untersuchen hingegen menschliches Verhalten, soziale Strukturen und kulturelle Aspekte. Sie verwenden traditionell qualitative Methoden wie Beobachtung, Interviews und Textinterpretation, um komplexe soziale Phänomene zu verstehen. Interessanterweise ist die Trennung der Disziplinen in einigen Sprachen durch unterschiedliche Begriffe ersichtlich (z. B. auf Englisch: *Sciences and Humanities*), während im Deutschen die Geisteswissenschaften ebenfalls als Wissenschaften bezeichnet werden.

Hierarchie der Wissenschaften

weiche Wissenschaften — stringendere Anwendung der Methodik → harte Wissenschaften

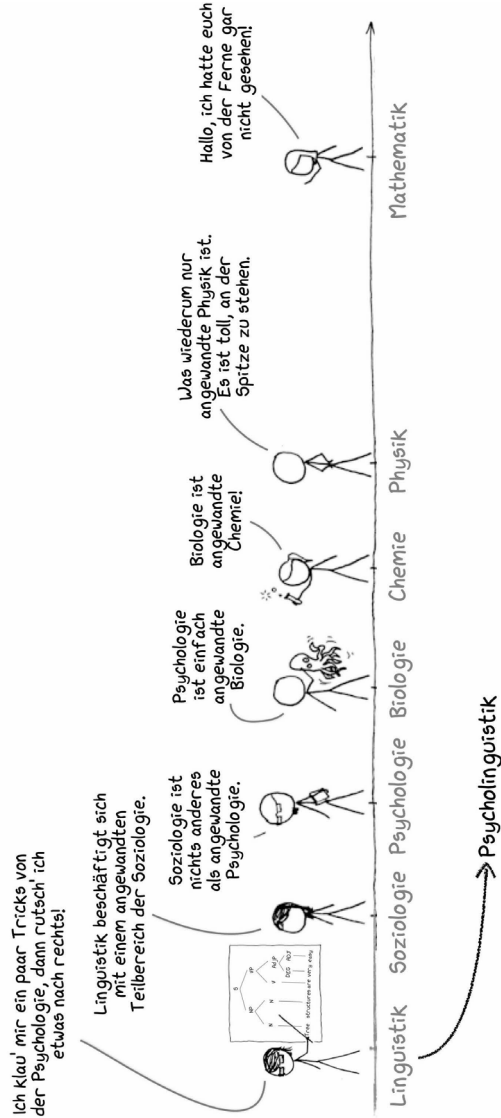


Abbildung 1: Renate Delucchi Danhier: Disziplinen geordnet nach methodologischer Stringenz (adaptiert von Munroe 2008), eigene Darstellung, lizenzfrei.

Aus diesem Grund gibt es seit einigen Jahrzehnten in der Linguistik, der Psychologie und ihren Nachbarwissenschaften die Bestrebung, Methoden anzuwenden,

die dem positivistischen Paradigma der Naturwissenschaften des 17. Jahrhunderts folgen. Dieser quantitative Turn hat zu einem großen Erkenntnisgewinn geführt, birgt jedoch Herausforderungen, da menschliche Forschungssubjekte und die damit einhergehende Komplexität andere Anforderungen an die Methodik stellen als die Erforschung naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten und daher eine eigene Methodik erfordern (Anderson 177).

Mit diesem Paradigmenwechsel in der Linguistik und den damit einhergehenden neuen methodischen Möglichkeiten, kamen auch neue Forschungsfelder dazu, wie z.B. die kognitiven Prozesse der Produktion, Rezeption und Entwicklung sprachlicher Strukturen, was zur Entwicklung der neuen interdisziplinären Disziplin der Psycholinguistik geführt hat. Mithilfe von quantitativen Daten aus Beobachtungsstudien, Experimenten und Pseudoexperimenten und deren Auswertung können theoretisch fundierte Hypothesen über das Verhalten von Sprechenden anhand empirischer Beobachtungen bestätigt oder widerlegt werden. Die experimentelle Forschung hat sich für viele (Psycho-)Linguist*innen als optimaler Ansatz etabliert, linguistische Fragestellungen anzugehen, da sie direkte Tests kausaler Zusammenhänge ermöglichen soll (für eine kritische Diskussion vgl. Roettger et al.). Nach dieser Auffassung würden sich Forschungsbestrebungen nicht-experimenteller Natur lediglich auf »Briefmarkensammeln« beschränken, d.h. Beobachtungen zu katalogisieren und zu systematisieren, wie es das berühmte Zitat »*all science is either physics or stamp collecting*«, das Ernest Rutherford zugeschrieben wird, impliziert. Chomsky scheint zum Beispiel die Meinung zu teilen, dass das Experiment als wissenschaftlicher *golden standard* in der Linguistik gelten kann (Andor 97).

Die stärkere Orientierung der Psycholinguistik hin zu quantitativen und experimentellen Methoden und somit in Richtung auf »härteren« Wissenschaften ist, wie oben dargestellt u.a. auf den Einfluss der Psychologie zurückzuführen. In der psychologischen Forschung reicht die Tradition, linguistische Fragestellungen experimentell anzugehen, mehr als ein Jahrhundert zurück (Binet und Henri). Linguisten haben jedoch erst in den 1970er Jahren begonnen, Experimente und empirische Daten zu verwenden, um linguistische Hypothesen zu untersuchen (Köhler 2). Das könnte die großen Diskrepanzen in der Qualität und Tiefe der Methodenausbildung unter den in der Psycholinguistik tätigen Forschenden teilweise erklären.

Eine grundlegende Frage ist, ob die methodischen Forschungspraktiken und Standards der Naturwissenschaften überhaupt auf die Geistes- und Sozialwissenschaften angewendet werden können:

opposed to the physical sciences, where the parameters of an experiment can be kept stable across replications, every independent replication of a linguistic experiment is a unique social event, making exact replication impossible. (Grieve 1344)

Experimentieren im eigentlichen Sinne ist auch in anderen Wissenschaftszweigen aufgrund der Natur der Phänomene und der Variablen unter Analyse unmöglich, beispielsweise in der Geologie oder der Astronomie. Solche Disziplinen, wie auch die Linguistik, haben eine lange Tradition von Beobachtungsstudien und Korrelationsstudien, die unser Verständnis der Welt immens weitergebracht haben.

Seit den frühen 2000er Jahren hat sich die Forschungsgemeinschaft in den Sozialwissenschaften und der Psychologie, aber auch in der Linguistik, zunehmend über die mangelnde Reproduzierbarkeit veröffentlichter Ergebnisse Sorgen gemacht. Die Wiederholung von Experimenten führt zu selten zu vergleichbaren Ergebnissen. Beispielsweise wurden in einer großen Metastudie hundert psychologische Experimente und korrelative Studien versucht zu replizieren. Lediglich 36 % bis 47 % (abhängig vom Replikationskriterium) der Studien konnten repliziert werden (Open Science Collaboration). Diese sogenannte Replikationskrise wirft generelle Fragen zur Verallgemeinerbarkeit von Forschung auf (Shrout und Rodgers; Roettger).

Entwicklung der Methodik in der aktuellen linguistischen Praxis

Obwohl es in der Natur der wissenschaftlichen Praxis liegt, dass manche Forschungsergebnisse letztlich im Rahmen des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns durch neue Beweise widerlegt werden, sollte dies ein langsamer Prozess sein, der den wissenschaftlichen Fortschritt im Laufe der Zeit widerspiegelt. Stattdessen scheitert eine alarmierende Anzahl von zeitnahen psychologischen und linguistischen Studien an der Replikation, was auf methodologische Probleme hinweist, da bereits etwas mit den ersten berichteten Ergebnissen nicht zu stimmen scheint. Bewertungen des modernen wissenschaftlichen Status von Disziplinen zeigen, dass signifikante statistische Ergebnisse in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach Kontrolle der Anzahl der getesteten Hypothesen 2,3-mal häufiger sind als in den Naturwissenschaften (Fanelli). Zudem sind die Geisteswissenschaften anfälliger für einen raschen Wandel von *Buzzwords* (Bentley), und der wissenschaftliche Konsens ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften niedriger als in den Naturwissenschaften (Fanelli und Glänzel).

Mögliche Gründe hierfür könnten (1) das fehlende Bewusstsein der Forschenden für Bias, (2) geringe Teststärke aufgrund von kleinen Stichprobengrößen in (psycho-)linguistischen Studien und (3) in einzelnen Fällen das Fehlen einer guten wissenschaftlichen Praxis sein, entweder aufgrund von Unkenntnis oder fragwürdiger Forschungspraktiken, wie z.B. die selektive Berichterstattung und unzureichende Spezifizierung der Rahmenbedingungen, was eine Replikation unmöglich macht.

Eine niedrige Replikationsquote könnte als der linguistischen Forschung inhärent angesehen werden, da Sprache als soziales Phänomen eine große Dynamik aufweist, oder wie es Grieve zusammenfasst,

we should expect experimental results will often fail to replicate, even when best and consistent research practices are followed, because language is an inextricably social phenomenon. (Grieve 1344)

Jedoch würde dies die methodologische Wende der Linguistik zum quantifizierten Experimentieren im Allgemeinen und insbesondere zur Hypothesentestung in Frage stellen und den großen Erkenntnisgewinn der letzten Jahrzehnte invalidieren. Dies führt zu der Frage, ob es nicht besser wäre zur qualitativen Forschung zurückzukehren, wenn es unmöglich ist, im Rahmen des experimentellen Arbeitens in der Linguistik die Hauptgütekriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität sicherzustellen.

Experimentieren in der Linguistik

In der Linguistik besteht das Ziel darin, Sprache zu verstehen: Wie sie verwendet wird, wie sie erworben wird, wie sich ihre Nutzung durch verschiedene Gesellschaftsgruppen unterscheidet oder wie sie im Gehirn repräsentiert wird. Dies kann durch rein theoretische Überlegungen erfolgen, was jedoch Grenzen hat und sich nicht verifizieren lässt. Das empirische Arbeiten stellt einen systematischen Ansatz zur Erkenntnisgewinnung dar, der darauf abzielt, Wissen zu generieren, das durch Beobachtung oder Erfahrung verifiziert werden kann, anstatt nur durch Theorie oder Logik. Beobachtungsstudien können durch Korrelationen untermauert werden, die jedoch nicht dazu geeignet sind, Kausalzusammenhänge zu erklären. Experimente hingegen, können direkte Tests für kausale Zusammenhänge ermöglichen. Die Forschung in der empirischen Linguistik sucht oft nach Beziehungen zwischen abhängigen linguistischen oder behavioristischen Variablen und unabhängigen Variablen, die sprachlich oder außersprachlich sein können, wie z.B. Erstsprache, Aufgabe, Sprecher*in, Alter usw.

Die Nutzung von Experimenten ist nicht zwingend notwendig, viele sprachliche Theorien und Modelle wurden auf Grundlage von Beobachtungen entwickelt und bewertet. Die Beobachtung birgt jedoch die Herausforderung, dass die Anwesenheit der beobachtenden Forschenden das Verhalten der beobachteten Forschungssubjekte verändern und damit die Ergebnisse beeinflussen kann. In der Soziolinguistik wird dieses Phänomen sogar als Beobachterparadoxon bezeichnet, und es wird allgemein akzeptiert, dass dieses Phänomen innerhalb des Kontextes soziolinguistischer Interviews und Umfragen nie vollständig überwunden werden kann (Labov).

Auch in experimentellen Studien spielt das Beobachterparadoxon eine Rolle, jedoch ist der Vorteil, dass man den Kontext der Sprachproduktion kontrollieren kann.

In einem psycholinguistischen Experiment wird eine (oder werden mehrere) Bedingung(en) systematisch variiert, wobei diese unabhängige Variable die zu untersuchende Variable ist, und die (kausale) Wirkung der Variation auf die gemessenen Ereignisse (abhängige Variable) beobachtet wird. Die unabhängige Variable ist häufig ein Merkmal, das Gruppen unterscheidet, wie zum Beispiel das Beherrschen einer bestimmten Sprache. Hierbei werden Proband*innen der verschiedenen Gruppen einem spezifischen Stimulus ausgesetzt, der es erlaubt, den kausalen Effekt der Intervention auf die Sprachproduktion oder -wahrnehmung zu messen und zu vergleichen. Die Manipulation ist nicht perfekt, da man die Proband*innen aufgrund ihrer Charakteristika den Gruppen zuordnet, anstatt eine zufällige Zuordnung zu treffen. Dadurch kann nicht sichergestellt werden, dass Störfaktoren kontrolliert werden, da es unbekannte Merkmale geben kann, die sich zwischen den zu vergleichenden Gruppen unterscheiden und die der eigentliche Grund für die beobachteten Unterschiede in der gemessenen abhängigen Variable sein könnten. Aus diesem Grund handelt es sich in der Linguistik häufig um Quasi-Experimente, da bestimmte Faktoren nicht manipulierbar sind. In einem echten Experiment wird die unabhängige Variable aktiv manipuliert, und die Gruppierung der Proband*innen erfolgt zufällig. In einem Quasi-Experiment dagegen werden die Proband*innen aufgrund natürlicher Gegebenheiten gruppiert (monolingual und bilingual; Sprecher*in einer oder einer anderen Sprache).

Es gibt jedoch Möglichkeiten, die Formen zumindest im Hinblick auf die äußeren Rahmenbedingungen, unter denen die Untersuchung durchgeführt wird, zu kontrollieren. (Psycho-)Linguistische (Quasi-)Experimente finden oft in einem Labor statt, in dem Störvariablen sorgfältig kontrolliert werden können. Die gesammelten Daten werden anschließend mit dem statistischen Rahmen des Nullhypothese-Statistiktests (NHST) analysiert. Die Verwendung der frequentistischen statistischen Inferenz in der Datenanalyse, beispielsweise durch Anwendung eines t-Tests, beinhaltet typischerweise eine binäre Entscheidung: Eine zuvor gestellte Nullhypothese wird unter Verwendung statistischer Signifikanztests entweder abgelehnt oder akzeptiert (Greenland). Das Signifikanzniveau ist im Grunde genommen eine willkürlich vereinbarte Schwelle, die in der Linguistik normalerweise bei $p = .05$ liegt. Linguist*innen nehmen demzufolge in Kauf, 5 % der Ergebnisse, die eigentlich nur auf Zufall beruhen, fälschlicherweise als signifikant anzusehen. Dies wird als Fehlertyp I bezeichnet. Ein signifikantes Ergebnis bedeutet, dass das gemessene Ergebnis als zu extrem angesehen wird, um zufällig entstanden zu sein. Nicht signifikante Ergebnisse sind hingegen schwer zu interpretieren, weil das Nichtfinden eines signifikanten Effekts nicht automatisch bedeutet, es liege keine Wirkung vor (Vasishth and Gelman).

Jedoch sind die identifizierten kausalen Zusammenhänge nur innerhalb des spezifischen Experimentkontextes garantiert gültig und nicht generalisierbar, da die Experimente unter kontrollierten Laborbedingungen durchgeführt werden und die Aufgaben in gewisser Weise künstlich sind, um kausale Zusammenhänge deutlich aufzeigen zu können. Es kann auf dieser Grundlage keine grundsätzliche Aussage über linguistische Phänomene in der komplexen realen Welt getroffen werden.

In jedem Schritt des Experiments muss der/die Forschende zahlreiche Entscheidungen treffen, die häufig aus methodologischen Gesichtspunkten relativ willkürlich sind, so dass man eine relativ große Entscheidungsfreiheit hat, die als Freiheitsgrade von Forschenden (*researcher degrees of freedom*) eingestuft werden (Simmons et al.; Wicherts et al.). Diese Entscheidungen beeinflussen das Ergebnis der durchgeführten Signifikanztests, also welche Ergebnisse als signifikant gesehen werden und welche nicht, und damit in entscheidender Weise auch die Schlussfolgerungen aus der Forschung. Wenn diese Freiheitsgrade absichtlich ausgenutzt werden, um die Wahrscheinlichkeit falsch positiver Ergebnisse (Fehlertyp 1) zu erhöhen, kann dies zur Nicht-Reproduzierbarkeit von Ergebnissen beitragen.

Letztendlich können anhand der Inferenzstatistik i.d.R. nur ungewisse Schlussfolgerungen aus den Daten gezogen werden, sogar bei signifikanten Ergebnissen. Die einzige Möglichkeit, im Rahmen eines experimentellen Forschungsdesigns mit absoluter Sicherheit eine absolute Antwort zu erhalten ist, jeden in der zu untersuchenden Population erschöpfend zu testen. Dies ist in den meisten Fällen in der Linguistik absolut impraktikabel. Jedoch kann man durch die korrekte Anwendung frequentistischer Statistik anhand NHST und p -Werten zuverlässig und recht einfach zu vernünftigen Schlussfolgerungen gelangen. Durch eine etwas anspruchsvollere Statistik kann man sogar die Unsicherheit der Schlussfolgerungen statistisch quantifizieren.

In letzter Zeit haben gemischte Modelle (*Mixed Models*) an Popularität gewonnen, was dazu führt, dass frequentistische Statistiken zunehmend als unzureichend angesehen werden. Die Probleme bei der Interpretation von frequentistischen Statistiken sind jedoch größtenteils auf die falsche Anwendung der Methode zurückzuführen, die von Unwissenheit und Naivität bis hin zur absichtlichen Manipulation durch p -Phishing oder HARKing reichen.

Im Folgenden wird der Fokus auf drei Ansätze gelegt, die sicherstellen können, dass die frequentistischen Statistiken tatsächlich richtig funktionieren: 1) Die Verpflichtung zu einer klar definierten falsifizierbaren Hypothese, 2) ausreichende Teststärke durch eine ausreichend große Stichprobe und 3) eine Kontrolle sowie angemessene und transparente Beschreibung des Kontexts der Datenerhebung und ein Verzicht auf die Verallgemeinerung nicht allgemein gültiger Forschungsergebnisse, da praktisch jedes linguistische Phänomen kontextsensibel ist. Wenn

diese Bedingungen nicht gegeben sind, besteht ein hohes Risiko, das Feld mit nicht replizierbaren Ergebnissen von zweifelhafter Glaubwürdigkeit zu überfluten.

Hier wird die Meinung vertreten, dass die experimentelle Methodik für die Linguistik zielführend ist, wenn diese richtig angewendet wird. Die modernen Standards im Experimentdesign und in der statistischen Auswertung, die sich aus der Replikationskrise herauskristallisiert haben, bieten sogar Möglichkeiten, mehr Diversität in den untersuchten Daten im experimentellen Forschungsprozess zu berücksichtigen als mit den alten frequentalistischen Standards. Gleichzeitig können die Repräsentativität und die Qualität der linguistischen Analysen gesteigert werden, was eine Chance für die Diversitätsforschung darstellt. Im Folgenden wird erörtert, wie diese doppelten Ziele erreicht werden könnten.

Der experimentelle Prozess besteht aus einer Reihe von aufeinander aufbauenden Schritten. Aspekte, die in den ersten Schritten nicht berücksichtigt werden, können auch später nicht untersucht werden. Entsprechend kann man zwar signifikante, jedoch nicht-repräsentative Ergebnisse erwarten, wenn eine nicht-repräsentative Stichprobe schlecht analysiert wird (auch bekannt als das *garbage in/garbage out*-Prinzip). Aufgrund der Bedeutung der ersten drei Schritte für die experimentelle Methodik, wird der Fokus hierauf gelegt: (1) Die Formulierung der Hypothese, (2) der Entwurf eines Experiments und (3) die Datensammlung.

Die natürliche Variabilität im Sprachgebrauch

Da Kommunikation stets Selbstdarstellung bedeutet, fließen Kommunikation und Identität ineinander über. Als identitätsstiftendes Mittel kann Sprache Menschen verbinden (Gruppenzugehörigkeit) oder trennen (Markierung einer Abgrenzung). Sprachgebrauch unterscheidet sich naturgemäß zwischen Sprachen, Dialekten, Registern und einzelne Sprechenden. Sprache ist zugleich Mittel der Kommunikation und der Identität, da sich Menschen in der Kommunikation ausdrücken, sich positionieren und sich damit als Akteure ihrer eigenen Identität verhalten. Identitätsrelevante Merkmale beeinflussen die Sprachverwendung und können deshalb nie gänzlich von Experimenten ausgeblendet werden: Faktoren wie das Bildungsniveau, das Alter oder die lokale Herkunft sowie die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe, das Geschlecht des Sprechers, das Geschlecht der Gesprächspartner*in, die Geburtsreihenfolge, das Einkommen der Eltern und die Zuhörendenschaft (Johnstone 50) beeinflussen die Färbung des Sprachgebrauchs. Diese Aspekte entfalten sich besonders in der Gemeinschaft mit anderen (Joseph 17), weil es nur in dieser Situation darum geht, jemand zu sein und einen Teil der Identität zu offenbaren. Denn zu Hause oder in einem psycholinguistischen Labor ohne Kontakt zu anderen Individuen ist es nicht sozial entscheidend, sich darzustellen.

Diese Variabilität wird manchmal als zu komplex und variabel betrachtet, um von linguistischen Experimenten berücksichtigt zu werden. Beobachtende Studien können die Variation dieser Variablen untersuchen, sogar ohne jegliches Eingreifen der Forschenden. Im Gegenteil, der Haupteinwand gegen ein experimentelles Vorgehen in der Linguistik war ursprünglich, dass man die Komplexität der menschlichen Realität nicht durch eine Hypothesenprüfung, durch experimentelle Bedingungen und Messungen erfassen könne. Eine hohe ökologische Validität, also ein Experimentdesign, was mit den Merkmalen der natürlichen Umgebung des untersuchten Phänomens übereinstimmt, und die Stringenz der Methodenanwendung im naturwissenschaftlichen Sinne sind meistens entgegengesetzte Ziele, die in einem Experiment ausbalanciert werden müssen.

Sprache weist eine große Variabilität auf. Jedoch erfordert die Hypothesenprüfung im Sinne von Fisher ein niedriges Signal-Rausch-Verhältnis, um signifikante Ergebnisse zu liefern. Es gibt zwei Wege, trotz der großen Variabilität die Hypothesenprüfung sinnvoll anzuwenden: (1) Der Effekt der Variabilität wird entweder durch eine möglichst homogene Stichprobe reduziert (z.B. nur männliche Rechtshänder zwischen 20 und 30 Jahren mit Hochschulabschluss in beiden Vergleichsgruppen) oder (2) durch ein Ausbalancieren der Variablen kontrolliert (z.B. 50 % Frauen, 50 % Männer in beiden Gruppen). Experimentelle Designs erproben bewusst die Variation, die in einer natürlichen Umgebung vorhanden wäre. Diversität wird also ausgeschlossen, um Rauschen in den Daten zu minimieren. Dadurch sind die Ergebnisse jedoch weniger repräsentativ und verallgemeinerbar. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund zu hinterfragen, dass die Replikationskrise aufzeigt, dass Methoden häufig nicht sauber angewendet werden, was dazu führt, dass die Ergebnisse ohnehin nicht generalisierbar sind.

Praktische und ethische Überlegungen setzen zudem Grenzen für experimentelle Untersuchungen an menschlichen Subjekten, was eine saubere Anwendung der Methoden weiter erschwert. Die Fähigkeit einer Person, die Methodik korrekt anzuwenden, ist also oft durch praktische Grenzen sowie durch Bias eingeschränkt. Ein Ausweg aus diesem Dilemma ist die Anwendung von anspruchsvolleren statistischen Modellen wie gemischten Modellen (*Mixed Models*), die auf strukturierte Weise mit viel mehr Variation umgehen können. Damit kann mehr Vielfalt in den Studien berücksichtigt werden.

Das Untersuchungsobjekt der Linguistik ist die Sprache, nicht die Sprechenden der Sprache, sondern die von diesen Menschen produzierte Sprache selbst. Eine genaue Definition, was alles Sprache umfasst, ist schwierig (so wie auch in der Biologie eine genaue Definition von Leben schwierig ist). Diese zu untersuchende *Sprache* ist jedoch eine Idealisierung, sogar für die Linguisten*innen, die deskriptiv und nicht normativ arbeiten. Linguistische Studien untersuchen meistens nur die Standardsprache, in der Germanistik also meistens das Hochdeutsche. Dialekte oder Soziolekte (Jugendsprache, Ausdrucksweisen verschiedener Subkulturen oder

sozioökonomischer Milieus) werden manchmal in speziellen Untersuchungen betrachtet. Wenn diese sprachliche Diversität nicht das primäre Forschungsthema der Studie ist, wird versucht, diese Quellen von Variabilität aus den Daten rauszuhalten, indem z.B. Dialektsprechende gar nicht rekrutiert werden. Dies spiegelt die außerhalb der Wissenschaft verbreiteten Vorurteile gegenüber diesen dialektalen Formen wider und verstärkt diese eventuell sogar. Zum Beispiel wird das doppelte Perfekt (»Ich habe es gehört gehabt.«) pejorativ als »Hausfrauen-Perfekt« bezeichnet (Sick 180).

Die Hypothesenstellung

Einstellungen und Werte der Forschenden haben einen Einfluss auf die Formulierung von Forschungsfragen und entsprechenden Hypothesen sowie bei der Sammlung und Analyse von Daten, die zu Verzerrungen (*bias*) führen können. Welche Forschungsfragen überhaupt gestellt werden, hängt auch von politischen Faktoren wie z.B. der vorherrschenden Förderpolitik und der Hochschulpolitik, aber auch hochschulinternen Politiken ab, die die Machtverhältnisse in der Gesellschaft widerspiegeln. Zugunsten der »Verallgemeinerung von Ergebnissen« wird oft in linguistischen Studien nicht die tatsächliche komplexe Realität betrachtet, sondern ein vereinfachter Auszug der Realität. Die Ergebnisse einer Studie können keine Aussagen über Gruppen von Menschen treffen, die vorher systematisch bei der Erhebung der Daten ausgeschlossen wurden. Dies führt dazu, dass bestimmte Minderheiten für die Forschung »unsichtbar« werden. In manchen Fällen werden sogar Forschungsergebnisse undifferenziert verallgemeinert, so dass unklar ist ob die Ergebnisse auf bestimmte Gruppen (z.B. Frauen) zutreffen (Criado Pérez).

Mit der Hilfe von gemischten Modellen kann man mit erheblich diverseren Datensätzen umgehen, sodass man schon bei der Experimentplanung mehr Diversität einbeziehen kann. Bei der Formulierung von Hypothesen bietet sich also die erste Gelegenheit, Diversität in die Forschung einzubeziehen, indem nicht nur Hypothesen über die Sprechergruppen aufgestellt werden, die der linguistischen Norm entsprechen, sondern auch über Minderheitsgruppen. Es gibt Studien zur Produktion und Rezeption von Sprache durch unterschiedliche soziale Gruppen, inklusive Nutzer von Dialekten (Montrul et al.; Walker), Bilingualen (Werkmann Horvat et al.) und Zweitsprachnutzenden, sowie über Nutzende von Jugendsprache und wenig bekannten und selten gesprochenen Sprachen (Fast).

Um den NHST-Ansatz sauber durchzuführen, muss die Hypothese klar formuliert werden und sich aus der Theorie ableiten. In der Hypothesenformulierung sollten die unabhängige Variable und die abhängige Variable vor der Durchführung der Studie spezifiziert werden, ebenso wie die erwartete Richtung des Effekts, idealerweise mit einem Vorregistrierungsprotokoll (Wagenmakers et al.). Wenn diese ge-

naue Operationalisierung fehlt, besteht später zu viel Flexibilität bei der Analyse und Interpretation der Ergebnisse (Schaller).

Explorative Studien ohne theoretische Begründung für erwartete Effekte, die darauf abzielen, »interessante« (d.h. in der Regel statistisch signifikante) Muster in den Daten zu finden, liefern praktisch mathematisch garantiert irgendwelche statistisch signifikanten Ergebnisse (Wagenmakers et al.), sofern keine angemessenen statistischen Korrekturen für Mehrfachtests vorgenommen werden. Eine Hypothese erst dann aufzustellen, wenn man weiß, dass die Ergebnisse auf diese Weise signifikant werden, widerspricht dem grundlegenden Prinzip des Hypothesentests, und ist als HARKing (*Hypothesizing After Results are Known*) bekannt (Kerr). Statistisch signifikante Ergebnisse sind jedoch nur in *Confirmatory Studies* interpretierbar, d.h. wenn eine spezifische und klar formulierte Hypothese abgelehnt oder angenommen werden kann.

Experimentelles Design

Experimentelle Designs unterschätzen oft die Variation, die in natürlicher Sprache und in menschlichen Gesellschaften vorhanden ist. Innerhalb des positivistischen Paradigmas sollen alle möglichen Subjektivitäten, einschließlich Identitätsmerkmale, vermieden werden, aber es scheint offensichtlich, dass der Sprachgebrauch einer Person oder Gruppe von mehr als einer relevanten Variable abhängig sein wird. Ein klares Beispiel, wo diese Probleme aufeinandertreffen, ist die Forschung zu Mehrsprachigkeit in Regionen, in denen die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren Sprachen eine politische Dimension hat, wie in Katalonien oder im Süden der Vereinigten Staaten. In solchen Fällen können Forschende selbst persönliche Vorurteile haben, die ihre Suche nach bestimmten Ergebnissen beeinflussen. Es ist wichtig, diese persönlichen Vorurteile offenzulegen, wie es in der qualitativen Forschung Usus ist. Selbst wenn der/die Forschende eigentlich nur am Aspekt der Mehrsprachigkeit interessiert ist und nicht persönlich von der politischen Seite des Themas betroffen ist, kann es schwierig sein, bei der Rekrutierung von Proband*innen sicherzustellen, dass sie die Identitätskriterien und sprachlichen Kriterien sauber voneinander trennen können.

Es stellt sich die Frage, ob manche etablierten experimentellen Designs tatsächlich alle relevanten Quellen für die Variation der Daten erfassen. Aufgrund der Komplexität von Sprache und Gesellschaft ist es schwierig, relevante Variablen zu identifizieren und zu messen. Als Veranschaulichung dient anekdotisch ein berichteter Zwist zwischen Fitzgerald und Hemingway in Paris im Jahr 1920. Die beiden finanziell erfolgreichen Schriftsteller hatten so unterschiedliche Weltanschauungen und literarische Stile:

Fitzgerald: »Die Reichen sind anders als wir.«

Hemingway: »Ja, sie haben mehr Geld.«

Fitzgeralds Äußerung deutet auf einen fundamentalen Unterschied zwischen den Reichen und anderen hin, möglicherweise in Bezug auf ihre Erfahrungen, Prioritäten oder Werte. Hemingways witzige Antwort verengt den Fokus lediglich auf den materiellen Aspekt des Reichtums und verharmlost andere Unterschiede. Dieser Austausch spiegelt die gegensätzlichen Perspektiven und Persönlichkeiten von Fitzgerald (bekannt für seine Faszination für die Elite) und Hemingway (ein Mann, der sich als unpräzise betrachtet) wider. Insgesamt zeigt aber auch dieser kurze Austausch, wie quantitative Maßnahmen dazu neigen können, komplexe soziale Phänomene auf eine einzige »essentielle« Eigenschaft oder ein einziges Merkmal zu reduzieren.

Dieses Problem der Essentialisierung kann zu einer Verzerrung der Realität führen, da es die Vielfalt und Komplexität sozialer Phänomene nicht angemessen berücksichtigt und wiederum zu Stereotypen, Vorurteilen und unangemessenen Verallgemeinerungen führen kann. Die Überbetonung eines einzelnen Merkmals (z.B. Geschlecht, Muttersprache, sozioökonomischer Status) und die Reduzierung einer Person oder Gruppe auf dieses eine Merkmal blendet andere Identitätsmerkmale aus. Essentialisierung beinhaltet außerdem die Annahme, dass Menschen aufgrund einzelner Merkmale objektiv und eindeutig bestimmten Gruppen zugeordnet werden können. Wenn dies von den Betroffenen als Fremdzuschreibung empfunden wird, geht die Essentialisierung mit Ausschlusspraktiken einher. Die Lösung im Rahmen quantitativer Methoden könnte sein, nicht nur anhand einzelner Variablen zu operieren, sondern ein Konstrukt auf Basis mehrerer Variablen herzustellen, die dank einer Faktorenanalyse unterschiedliche Gewichtungen erhalten.

Häufig werden in der Linguistik binäre Kategorien gebildet und miteinander verglichen, um die statistische Datenanalyse zu erleichtern. Jedoch passt kaum eine menschliche Kategorie sauber in eine binäre Unterteilung. Als Beispiel kann die Kategorie Geschlecht hier genannt werden. Das abstrakte Konzept von Gruppen, die sich gegenseitig ausschließen, scheint in der Theorie überholt zu sein. Die meisten Kategorisierungen erfolgen in einem Spektrum. Auch die monolingual/bilingual-Unterteilung hat in den letzten Jahren eine spektrale Behandlung erfahren, als ein Kontinuum mit Monolingualen an einem Extrem und Mehrsprachigen am anderen. Das gleiche passiert mit der Dichotomie der »alltäglichen Erzählung« und der literarischen Erzählung, die jetzt auch als zwei Pole in einem Kontinuum gesehen werden.

Problematisch im Sinne der Freiheitsgrade von Forschenden ist, wenn eine Variable in ihrer Funktion in der Studie oder in der gemessenen Skala nachjustiert wird. Zum Beispiel könnte die Variable *Alter*, wenn gemessen in Jahren, nachträglich bei der Datenanalyse als kontinuierliche Variable beibehalten werden, oder in

eine dreistufige Skala (jung, mittleres Alter und alt) oder in eine zweistufige Skala (alt und jung) umgewandelt werden. Dies kann entweder durch Neudefinition der Kategoriengrenzen oder durch das Ausschließen einer Teilnehmendengruppe erfolgen. Darüber hinaus kann die gemessene Altersvariable in späteren Analysen verschiedene Rollen übernehmen: als unabhängige Variable zur Untersuchung von Altersunterschieden oder als Kontrollvariable zur Erklärung eines Teils der innerhalb der Bedingungen auftretenden Variation in der abhängigen Variable. Diese Flexibilität betrifft alle demografischen Variablen (z.B. Einkommen, sozioökonomischer Status, Bildungsniveau, sogar die Muttersprache). Idealerweise sollten bei der Experimentplanung die Operationalisierung aller Variablen spezifiziert werden.

Ein weiteres beständiges Problem im Bereich des Experimentdesigns ist die Abhängigkeit von Datenstrukturen: Oft wird bei statistischen Auswertungen in der Linguistik angenommen, dass alle Datenpunkte aus statistischer Sicht unabhängig voneinander sind, obwohl ihnen diese Eigenschaft ganz offensichtlich fehlt, zum Beispiel weil mehrere Messungen auf eine einzige Sprecherin zurückzuführen sind. In einem Experiment würde diese Annahme erfüllt sein, wenn jeder der Datenpunkte von einem anderen Teilnehmenden stammen würde. Falls jede*r Teilnehmende mehr als einen Datenpunkt für jede Bedingung liefert, sollte ein Durchschnitt dieser mehreren Punkte genommen werden, damit das, was in den statistischen Test einfließt, ein Datenpunkt pro Teilnehmer*in pro Bedingung ist. Das Nichtberücksichtigen von Informationen über einzelne Teilnehmende im Modell führt zu einer künstlichen Erhöhung der Stichprobengröße (basierend auf *trials* und nicht auf Proband*innen), was fälschlicherweise zu einer Überschätzung der Teststärke führt (Hurlbert).

Die unkritische Verwendung von Statistiktest, die auf der Unabhängigkeitsannahme beruhen, kann zu falschen Ergebnissen und Interpretationen führen (Winter und Grice) und ist eine fragwürdige Forschungspraxis, über die inzwischen ein größeres Bewusstsein herrscht. Als Lösungsansatz für diese nicht unabhängigen Datenstrukturen in Studiendesign ist der Gebrauch von gemischten Modellen in der Linguistik vorgeschlagen worden, sodass die wichtigen Quellen von Abhängigkeit in den Daten als Zufallseffekte in das statistische Modell einbezogen werden, z.B. Datenpunkte, die von denselben Teilnehmenden stammen. Auch andere Quellen der Variation können im Modell berücksichtigt werden: Proband*innen, die sich näher sind (weil sie sich kennen, denselben Dialekt sprechen, dieselbe berufliche Ausbildung haben, auf die gleiche Weise sozialisiert wurden usw.), werden eher linguistische Merkmale teilen, was eine Form der Nicht-Unabhängigkeit einführt, wenn eine Studie mehrere Sprecher*innen derselben Gruppe einschließt. Durch Verwendung von gemischten Modellen kann ein Zufallseffekt für den Rekrutierungsort, den Dialekt, die Ausbildung oder das Geschlecht dem Modell hinzugefügt werden. Somit kann mithilfe von gemischten Modellen nicht nur das Problem der Verletzung der Unabhängigkeitsannahme durch nicht unabhängige Datenstrukturen angegangen

werden, sondern es können auch vielfältigere Gruppen von Proband*innen für die Studie zugelassen werden, ohne das Risiko zu erhöhen, dass dadurch das Verhältnis von Daten zu Rauschen zu hoch wird.

Ein Beispiel, wo konfundierende Variablen die Interpretation der Ergebnisse dramatisch verändern können, ist der viel berichtete sprachliche Relativitätseffekt, wonach angeblich Sprecher*innen von Sprachen ohne grammatisierte Formen für Präsens und Zukunft mehr Geld sparen als Sprecher*innen von Sprachen, mit Präsens/Zukunft Unterscheidung (Chen). Bei Berücksichtigung genealogischer Abhängigkeiten und Einbeziehung von Zufallseffekten für Sprachfamilie und geographischer Ort zeigte sich jedoch, dass der Effekt zwischen Grammatik und Sparverhalten viel schwächer und schwerer zu interpretieren war als ursprünglich angenommen (Roberts et al.). Ein weiteres Beispiel im Bereich der sprachlichen Relativität stellt das berühmte Turning-Tables-Experiment dar (Brown und Levinson), welches einen Zusammenhang zwischen dem Referenzrahmen einer Sprache (basierend auf Himmelsrichtungen oder basierend auf Links/Rechts-Unterscheidungen) und dem Verhalten bei Rotationsproblemen zeigte. Die Ergebnisse wurden kritisiert, weil außer der manipulierten Variable der ersten Sprache (Niederländisch vs. Tzeltal) weitere Variablen wie Schulbildung, Urbanisierung, und gesellschaftliche Insularität für die gemessenen Unterschiede verantwortlich sein könnten (Li und Gleitman). Diese Kritik wurde aufgegriffen (Levinson et al.), indem gezeigt wurde, dass tatsächlich das Alter, das Geschlecht und der berufliche Hintergrund der Teilnehmenden kontrolliert wurden, sowie die Umgebung, in der die Datenerhebung stattfand (draußen/drinnen). Darüber hinaus wurde die Effekte von Lese- und Schreibfähigkeit (*literacy*), Alter und Geschlecht statistisch überprüft (Levinson).

In dieser Replik argumentieren Levinson und Kollegen, dass die Testumgebung und die Protokolle zur Datenerhebung sorgfältig kontrolliert werden müssen (Gedächtnisbelastung, Verbergen der eigentlichen Aufgabe usw.), um sicherzustellen, dass die Aufgabe für alle Teilnehmenden ausreichend undurchsichtig ist. Wichtig ist auch, dass die Ergebnisse über verschiedene Sprachen hinweg (Longgu, Tzeltal und Arrernte) stabil sind.

Stichproben

Die Teststärke ist die Wahrscheinlichkeit, ein signifikantes Ergebnis zu erhalten, wenn die Nullhypothese tatsächlich falsch ist. Wenn die Teststärke niedrig ist, führt das NHST-Verfahren nicht zu aussagekräftigen Ergebnissen, sondern entweder zu schwer interpretierbaren nicht-signifikanten Ergebnissen oder zu signifikanten Effekten, deren wahre Effektstärke aber überschätzt ist (Gelman und Carlin). Es ist tatsächlich bei Replikationsstudien mit größeren Stichproben zu beobachten, dass entweder die signifikanten Ergebnisse der Originalstudie nicht repliziert werden

oder signifikante Effekte mit einer schwächeren Effektgröße gefunden werden (Jäger et al.; Nicenboim et al.; Vasisht et al.).

Studien in der Psycholinguistik haben oft zu geringe Teststärke da Forscherintuitionen meist überoptimistisch sind (Bakker et al.). Psycholinguistische Experimente und Pseudoexperimente arbeiten in der Regel mit 20 bis 40 Proband*innen, die als repräsentativ für eine Population von bis zu mehreren Millionen Menschen angesehen werden. Der Stichprobenumfang wird oft als Vielfaches der zu vergleichenden Bedingungen festgelegt (Friedrichs), was jedoch keine Repräsentativität, sondern nur die Vergleichbarkeit der Stichproben garantiert. Studien mit geringer Teststärke sind anfälliger für Bias aufgrund größerer Stichprobenvariabilität und proportional größerer Auswirkungen von Analyseentscheidungen bei kleineren Stichprobengrößen (Bakker et al.).

Es ist empfehlenswert, in linguistischen NHST-Studien eine formale Power-Analyse durchzuführen, um die Teilnehmendenzahl im Voraus zu bestimmen. Neben der Größe der Stichprobe sollte im Stichprobenplan auch die Population spezifiziert werden, aus der gezogen wird, sowie das Prozedere der Stichprobenziehung. Es ist obligatorisch, erst nach Abschluss der Datenerhebung die Datenanalyse durchzuführen. Das Beenden der Datensammlung nach Berechnung eines signifikanten Zwischenergebnisses oder das Sammeln weiterer Daten bei einem nicht signifikanten Ergebnis führt zu falsch positiven Ergebnissen (John et al.).

Eine niedrige Teststärke aufgrund einer kleinen Stichprobe zusammen mit einer nicht zufälligen Auswahl der Probanden (Bortz und Döring), wie oft in der Psycholinguistik der Fall ist, führt zu irreführenden, nicht replizierbaren Ergebnissen (Gelman und Carlin; Jäger et al.; Nicenboim et al.; Vasisht et al.). Die Idee, dass niedrige Proband*innenzahlen durch mehr Trials pro Proband*in kompensiert werden können, ist falsch, da dies zu nicht unabhängigen Datenpunkten führt. Die wenigen Fälle, in denen es zu rechtfertigen ist, mit kleineren Stichproben zu arbeiten, sind Fragestellungen, bei denen es schwierig ist, Proband*innen zu rekrutieren (Aphasieforschung, Ethnolinguistik). Jedoch sind große Stichproben und direkte Replikationen mit verschiedenen Stichproben unerlässlich in experimentell orientierten Forschungslinien, wenn das Ziel darin besteht, robuste und verallgemeinerbare Ergebnisse zu erzielen (Vasisht und Gelman 1317).

Datensammlung

Die Auswahl von Proband*innengruppen in linguistischen Studien ist eine komplexe Aufgabe. Die Kriterien, nach denen Teilnehmende bestimmten Gruppen zugeordnet werden, variieren zwischen Forschungsgruppen und manchmal sogar zwischen Projekten einer Gruppe. Dies kann auf theoretische Überlegungen zurückzuführen sein, zum Beispiel gilt das Erwerbsalter als Hauptkriterium zur Definition

bilingualer Kinder, bei mehrsprachigen Erwachsenen jedoch nicht unbedingt. Auch praktische Erwägungen spielen eine Rolle, da es oft schwierig ist, ideale Teilnehmende zu finden, und stattdessen Personen rekrutiert werden müssen, die innerhalb eines vernünftigen Zeitrahmens verfügbar sind. Zum Beispiel gestaltet sich die Definition von Monolingualität in kontrastiven Studien oft unterschiedlich, je nachdem, in welchem Land die Studie durchgeführt wird. In vielen Ländern mit einem hohen Bildungsniveau und einer Schulpflicht ist es schwer, tatsächlich monolinguale Sprecher*innen zu finden, da die meisten Menschen Fremdsprachenkenntnisse haben. Bis zu welchem Punkt jemand als monolingual bzw. bilingual betrachtet wird, variiert von Studie zu Studie, sowie bis wann außerhalb ihres Heimatlandes getestete Sprecher*innen noch als monolingual gelten. Es ist auch wichtig, im Voraus zu entscheiden, unter welchen Bedingungen bestimmte Teilnehmende von den Analysen ausgeschlossen werden sollen, um die Manipulation der Daten zugunsten bestimmter Ergebnisse zu vermeiden.

Um valide statistische Untersuchungen durchführen zu können, ist ein größerer Datensatz erforderlich. Dennoch ist eine perfekt ausgewogene Verteilung der Proband*innen (z.B. nach Geschlecht, Händigkeit oder Altersgruppen) schwer zu erreichen. Im Gegensatz zu Laborexperimenten in der Chemie oder Physik, bei denen Variationen einer einzigen Variable unter Beibehaltung aller anderen Variablen möglich ist, ist es in Experimenten mit menschlichen Subjekten unmöglich, alle anderen Variablen konstant zu halten. Dies hat auch Auswirkungen auf die statistische Analyse, insbesondere bei der Durchführung von Regressionsanalysen.

Wenn eine randomisierte Zuweisung der Proband*innen zu Gruppen nicht möglich ist, kann die Verteilung der Kovariaten (ein Variablentyp, der die Ergebnisse beeinflusst, aber nicht von direktem Interesse für die Studie ist) in beiden Gruppen durch eine paarweise Zuordnung (engl. *Matching*, ein Verfahren, mit denen ähnliche Beobachtungen in mindestens zwei Datensätzen verbunden werden) besser kontrolliert werden, indem Proband*innen beider Gruppen anhand bestimmter Kovariaten, wie Geschlecht und Alter, angepasst werden (Stadler et al.). Dennoch können eine Vielzahl anderer Kovariaten, die ebenfalls einen Einfluss auf die abhängige Variable haben könnten, unkontrolliert variieren. Trotz der Bemühungen, die Realität genauer abzubilden, z.B. indem man binäre Variablen durch in einem Spektrum variierende Größen ersetzt, bleibt eine erhebliche Variation innerhalb und zwischen den Proband*innengruppen bestehen. Dies stellt z.B. in der Bilingualismus-Forschung eine Herausforderung dar.

Nach Festlegung des Profils der zu untersuchenden Teilnehmenden steht die Herausforderung der Rekrutierung im Fokus. In linguistischen und sozialwissenschaftlichen Studien stammen die Teilnehmenden hauptsächlich aus dem spezifischen demografischen Kontext der sogenannten »westlich, gebildet, industrialisiert, reich und demokratisch« (W.E.I.R.D.) Personen. Für linguistische Studien werden typischerweise Universitätsstudierende rekrutiert, da diese an

den Universitäten, wo die Studien durchgeführt werden, reichlich verfügbar sind. Studierendengruppen unterscheiden sich in ihren kulturellen, Bildungs-, wirtschaftlichen oder politischen Hintergründen von anderen Gruppen, da sie nur einen begrenzten Ausschnitt der Bevölkerung repräsentieren. Trotzdem werden häufig die so gewonnenen Ergebnisse auf die Gesamtbevölkerung übertragen.

Die Rekrutierung von Proband*innen erfolgt häufig durch einen Aufruf zur Teilnahme, sei es auf dem Campus, im Internet oder über soziale Medien. Diese Methode führt jedoch zu einer Selbstselektion der Teilnehmenden, da sich in der Regel nur Personen melden, die bereits Interesse am Thema haben oder bestimmte Eigenschaften aufweisen. Diese Selbstselektion führt wieder zu Verzerrungen, auch weil sich manche Personen nicht mit bestimmten Gruppen identifizieren, obwohl sie die definierten Eigenschaften aufweisen (z.B. mehrsprachige Menschen, die sich selbst nicht als bilingual ansehen). Eine monetäre Entschädigung ist eine nur begrenzte Lösung, da sie zwar mehr Menschen zur Teilnahme motivieren kann, jedoch dazu führen kann, dass einige Teilnehmende nur am Geld interessiert sind und möglicherweise falsche Angaben machen, um zur Studie zugelassen zu werden. Finanziell übermotivierte Studienteilnehmende, die an so vielen bezahlten Studien wie möglich teilnehmen, verzerren auch die Daten in derselben Art und Weise wie *trap-happy animals* in Bevölkerungsschätzungsstudien in der Biologie. Einige Universitäten haben eine verpflichtende Studienteilnahme gegen *credits* eingeführt, um eine Proband*innenversorgung sicherzustellen; auf diese Weise werden jedoch meistens W.E.I.R.D.-Teilnehmende rekrutiert. Es wird empfohlen, bei der Berichterstattung nicht nur auf die Gruppeneigenschaften einzugehen, sondern auch transparent darzustellen, auf welche Weise die Probanden rekrutiert und zur Teilnahme motiviert wurden.

Die Datensammlung stellt ebenfalls eine Herausforderung dar, insbesondere aufgrund der kleinen Forschungsgruppengröße in der Linguistik, die eine Datensammlung nach einem Doppelblind-Protokoll schwierig macht. Idealerweise sollten nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Experimentleiter*innen über kritische Designentscheidungen im Unklaren sein, um Verzerrungen durch Erwartungen oder unbeabsichtigte Signale zu vermeiden. Dies umfasst Informationen wie das eigentliche Ziel der Studie oder die Zuordnung der Proband*innen zu einer bestimmten Studiengruppe. Diese letzte Hürde ist besonders schwierig zu erreichen, da die Zuweisung oft offensichtlich ist (z.B. wenn Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachen getestet werden).

Schlussfolgerungen

Jede Sprachäußerung in der realen Welt ist mit dem sozialen Kontext verbunden, in dem sie produziert wurde. Die Essenz der linguistischen Experimentalforschung

besteht jedoch darin, diesen sozialen Kontext zu manipulieren, was zwangsläufig Auswirkungen auf die Sprachproduktion und -wahrnehmung hat. Linguistische (Quasi-)Experimente stellen eine Möglichkeit dar, das komplexe soziale Phänomen Sprache zu verstehen, indem man den *trade-off* zwischen Natürlichkeit und Kontrolle in gewisser Weise manipuliert. Dieser Ansatz ist jedoch nur sinnvoll, wenn die Methodik richtig angewendet wird.

Angesichts der sogenannten Replikationskrise lässt sich argumentieren, dass die Hinwendung zur quantitativen Forschung in der Linguistik zu Lasten qualitativer Methoden und der linguistischen Theoriebildung im Allgemeinen gegangen ist. Wünschenswert wären ein Gleichgewicht und eine gegenseitige Verstärkung zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen (*Mixed Methods*). Dieser Zustand einer »quantitativen Krise« (Yarkoni) kann jedoch durch hohe Standards bei der Planung der Studie und bei der Sammlung und Analyse der Daten verbessert werden: Entscheidungen sollten im Voraus getroffen werden, um ein klares Protokoll für die Datenerhebung festzulegen, da Variationen im kommunikativen Kontext die sprachliche Form wesentlich und systematisch beeinflussen (Biber und Conrad).

Frequentistische statistische Tests setzen bestimmte Einschränkungen im Design experimenteller Studien voraus. Die Diversität der Teilnehmenden sowie die untersuchten Forschungsgegenstände sind dadurch zugunsten des NHST-Ansatzes eingeschränkt worden. Mit Hilfe von komplexeren statistischen Methoden, welche die Quellen von Variabilität berücksichtigen, ist es möglich, Experimente zu entwerfen, die mehr von der natürlichen Heterogenität der Sprache in die Daten zurückbringen (Yarkoni 19).

Schritte in die richtige Richtung wären klare Hypothesen mit erwarteter Richtung der Ergebnisse, höhere Stichprobengrößen und die Anwendung von statistischen Methoden, welche die Diversität der Proband*innen im statistischen Modell berücksichtigen. Im Modell sollten darüber hinaus variierende Einflussgrößen experimenteller Natur wie zum Beispiel die einzelnen Teilnehmenden, Stimuli oder Kontexte berücksichtigt werden. So könnten Schlussfolgerungen gezogen werden, die über verschiedene Sprechergruppen und Kontexte hinweg besser zu verallgemeinern wären (Yarkoni).

Eine größere Stichprobengröße erlaubt somit mehr Diversität in den Proband*innen, und die gemischten Modelle können mit dieser Diversität umgehen, ohne die Unabhängigkeitsannahme zu verletzen. Dies würde zu einer ökologisch validen Forschung und einer besseren Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse führen, was eine erhebliche Verbesserung im Vergleich zum aktuellen methodologischen Standard darstellen würde. Die aktuelle Methodenpraxis ist oft von (unbewusstem) HARKing geprägt, was statistische Beweise für Muster liefert, die eigentlich schwächer ausgeprägt oder gar nicht vorhanden sind.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollten die Einschränkungen der Studie ehrlich dargelegt werden, und weniger unreflektiert auf Gruppen übertragen wer-

den, die nicht in der Stichprobe vertreten waren. Man sollte nicht davon ausgehen, dass Ergebnisse, die für eine Sprache, eine Epoche, einen Dialekt, ein Register oder eine Aufgabe erhalten wurden, allgemeingültig sind (Grieve 1352).

Es besteht eine große Chance, das weitreichende Potenzial neuer methodischer Ansätze und Analysemethoden zu nutzen, um ökologisch gültige, valide und verallgemeinerbare Ergebnisse zu erhalten: Hierzu zählen zum Beispiel Mixed-Methods-Ansätze, welche quantitative und qualitative Ansätze kombinieren, sowie komplexe statistische Analysemethoden wie gemischte Modelle (*Mixed Models*). Da Sprachnutzer*innen immer im Kontext der Gesellschaft handeln, ist Sprachgebrauch immer im Zusammenhang mit zwischenmenschlicher Interaktion zu verstehen. Linguistische Studien können daher nur Teilbereiche der Komplexitäten der Realität aufdecken. Um komplexe linguistische Fragestellungen besser zu verstehen ist es notwendig, die gesamte Palette der methodischen Ansätze zu nutzen, die uns zur Verfügung steht. Hierbei sollten sich das Forschungsdesign und die gewählten Methoden an der Natur der jeweiligen Fragestellung orientieren. Jedoch werden wir niemals absolut objektiv sein, und wir können uns niemals ganz sicher sein, dass die Antworten, die wir erhalten, die Realität adäquat abbilden. Da in den Geistes- und Sozialwissenschaften Menschen versuchen, Menschen, menschliches Werken und Handeln zu verstehen, spielt Vielfalt eine große Rolle. Die mit Vielfalt einhergehenden Objektivitätsprobleme betreffen die Geisteswissenschaften daher mehr als andere Wissenschaften und sind gleichzeitig zentrale Themen in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung.

Bibliografie

- Anderson, Philip W. »More is different. Broken symmetry and the nature of the hierarchical structure of science.« *Science* 177:4047, 1972, 393–396.
- Andor, Józef. »The master and his performance: An interview with Noam Chomsky.« *Intercultural Pragmatics* 1, 2014, 93–111, <https://doi.org/10.1515/IPRG.2004.009>.
- Baayen, R. Harald, Douglas J. Davidson und Douglas M. Bates. »Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items.« *Journal of Memory and Language* 59:4, 2008, 390–412, <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.12.005>.
- Bakker, Marjan, Albert Van Dijk und Jelte M. Wicherts. »The rules of the game called psychological science.« *Perspectives on Psychological Science* 7:6, 2012, 543–554, <https://doi.org/10.1177/1745691612459060>.
- Bakker, Marjan, Chris Hartgerink et al. »Researcher's Intuitions about Power in Psychological Research.« *Psychological Science* 27:8, 2016, 1069–1077, <https://doi.org/10.1177/0956797616647519>.

- Bentley, Robert A. »Random Drift versus Selection in Academic Vocabulary: An Evolutionary Analysis of Published Keywords.« *PLOS ONE* 3:8, 2008, e3057, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003057>.
- Biber, Douglas, und Susan Conrad. *Genre, Register and Style*. 2. Aufl., Cambridge University Press, 2019, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511814358>.
- Binet, Alfred, und Victor Henri. »La mémoire des phrases (mémoire des idées).« *L'Année Psychologique* 1, 1894, 24–59.
- Bortz, Jürgen, und Nicola Döring. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer, 2002, <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>.
- Brown, Penelope, und Stephen C. Levinson. »Linguistic and nonlinguistic coding of spatial arrays: explorations in Mayan cognition.« *Working Paper No. 24, Cognitive Anthropology Research Group, Max Planck Institute for Psycholinguistics*, 1993.
- Chen, M. Keith. »The Effect of Language on Economic Behavior: Evidence from Savings Rates, Health Behaviors, and Retirement Assets.« *American Economic Review* 103:2, 2013, 690–731, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.103.2.690>.
- Criado Pérez, Caroline. *Invisible Women. Data Bias in a World Designed for Men*. Abrams, 2019.
- Fanelli, Daniele. »Positive Results Increase Down the Hierarchy of the Sciences.« *PLOS ONE* 5:4, 2010, e10068, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010068>.
- Fast, Karin. *Spatial Language in Tungag*. The Australian National University, 2015.
- Fisher, Ronald A. *Statistical Methods for Research Workers*. Oliver & Boyd, 1925.
- Friedrichs, Jürgen. *Methoden empirischer Sozialforschung*. Westdeutscher Verlag, 1990.
- Gelman, Andrew, und John Carlin. »Beyond power calculations: Assessing Type S (sign) and Type M (magnitude) errors.« *Perspectives on Psychological Science* 9:6, 2014, 641–651, <https://doi.org/10.1177/1745691614551642>.
- Greenland, Sander. »Invited commentary: The need for cognitive science in methodology.« *American Journal of Epidemiology* 186:6, 2017, 639–645, <https://doi.org/10.1093/aje/kwx259>.
- Grieve, Jack. »Observation, experimentation, and replication in linguistics.« *Linguistics* 59:5, 2021, 1343–1356, <https://doi.org/10.1515/ling-2021-0094>.
- Hurlbert, Stuart H. »Pseudoreplication and the design of ecological field experiments.« *Ecological monographs* 54:2, 1984, 187–211, <https://doi.org/10.2307/1942661>.
- Jaeger, T. Florian. »Categorical data analysis: Away from ANOVAs (transformation or not) and towards logit mixed models.« *Journal of Memory and Language* 59:4, 2008, 434–446, <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.11.007>.
- Jäger, Lena A., Daniela Mertzen et al. »Interference patterns in subject-verb agreement and reflexives revisited: A large-sample study.« *Journal of Memory and Language* 111, 2020, 104063, <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104063>.

- John, Leslie K., George Loewenstein und Drazen Prelec. »Measuring the prevalence of questionable research practices with incentives for truth telling.« *Psychological Science* 23:5, 2012, 524–532, <https://doi.org/10.1177/0956797611430953>.
- Johnstone, Barbara. *The Linguistic Individual. Self-Expression in Language and Linguistics*. Oxford University Press, 1996, <https://doi.org/10.1093/oso/9780195101843.001.0001>.
- Joseph, John E. »Identity.« *Language and Identities*. Hg. von Carmen Llamas und Dominic Watt. Edinburgh University Press, 2010, 9–17.
- Kerr, Norbert L. »HARKing: Hypothesizing after the results are known.« *Personality and Social Psychology Review* 2:3, 1998, 196–217, https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0203_4.
- Kobrock, Katja, und Thomas B. Roettger. »Assessing the replication landscape in experimental linguistics.« *Glossa Psycholinguistics* 2:1, 2023, 1–28, <https://doi.org/10.5070/G6011135>.
- Köhler, Reinhard. »Aims and methods of quantitative linguistics.« *Quantitative Linguistik: ein internationales Handbuch/Quantitative Linguistics: An International Handbook*. Hg. von Reinhard Köhler, Gabriel Altmann und Rajmund G. Piotrowski. de Gruyter, 2005, 1–16.
- Labov, William. *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press, 1972.
- Levinson, Stephen C., Sotaro Kita et al. »Returning the Tables: Language Affects Spatial Reasoning.« *Cognition* 84:2, 2002, 155–188, [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00045-8).
- Levinson, Stephen R. *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge University Press, 2003, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613609>.
- Li, Peggy, und Lila Gleitman. »Turning the Tables: Language and Spatial Reasoning.« *Cognition* 83, 2002, 265–294, [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00009-4).
- Montrul, Silvina, Rakesh Bhatt und Roxana Girju. »Differential object marking in Spanish, Hindi, and Romanian as heritage languages.« *Language* 91:3, 2015, 564–610.
- Munroe, Randall. »Purity.« *xkcd*, <https://xkcd.com/435/> (24.03.2026).
- Nicenboim, Bruno, Shravan Vasishth und Frank Rösler. »Are words pre-activated probabilistically during sentence comprehension? Evidence from new data and a Bayesian random-effects meta-analysis using publicly available data.« *Neuropsychologia* 142, 2020, 107427, <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107427>.
- Open Science Collaboration. »Estimating the reproducibility of psychological science.« *Science* 349:6251, 2015, <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>.
- Roberts, Seán G., James Winters und M. Keith Chen. »Future Tense and Economic Decisions: Controlling for Cultural Evolution.« *PLOS ONE* 10:7, 2015, e0132145, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132145>.

- Roettger, Timo. »Researcher degrees of freedom in phonetic research.« *Laboratory Phonology: Journal of the Association for Laboratory Phonology* 10:1, 2019, 1–27, <https://doi.org/10.5334/labphon.147>.
- Schaller, Markus. »The empirical benefits of conceptual rigor: systematic articulation of conceptual hypotheses can reduce the risk of non-replicable results (and facilitate novel discoveries too).« *Journal of Experimental Social Psychology* 66, 2016, 107–115, <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.09.006>.
- Shrout, Patrick E., und Joseph L. Rodgers. »Psychology, science, and knowledge construction: Broadening perspectives from the replication crisis.« *Annual Review of Psychology* 69, 2018, 487–510, <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011845>.
- Sick, Bastian. *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Folge 2. 15. Aufl., Kiepenheuer & Witsch, 2015.
- Simmons, Joseph P., Leif D. Nelson und Uri Simonsohn. »False-positive psychology: Undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as significant.« *Psychological Science* 22:11, 2011, 1359–1366, <https://doi.org/10.1177/095679761141763>.
- Stadler, Mara, Philipp Doebler et al. »Statistical modeling of dynamic eye-tracking experiments: Relative importance of visual stimulus elements for gaze behavior in the multi-group case.« *Behavior Research Methods* 53:6, 2021, 2650–2667, <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01576-8>.
- Vasishth, Shravan, Daniela Mertzen et al. »The statistical significance filter leads to overoptimistic expectations of replicability.« *Journal of Memory and Language* 103, 2018, 151–175, <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.07.004>.
- Vasishth, Shravan, und Andrew Gelman. »How to embrace variation and accept uncertainty in linguistic and psycholinguistic data analysis.« *Linguistics* 59:5, 2021, 1311–1342.
- Wagenmakers, Eric-Jan, Ruud Wetzels et al. »Why psychologists must change the way they analyze their data: The case of psi: Comment on Bem (2011).« *Journal of Personality and Social Psychology* 100, 2011, 426–432, <https://doi.org/10.1037/a0022790>.
- Wagenmakers, Eric-Jan, Ruud Wetzels et al. »An agenda for purely confirmatory research.« *Perspectives on Psychological Science* 7, 2012, 627–633, <https://doi.org/10.1177/1745691612463078>.
- Walker, Abby. »The role of dialect experience in topic-based shifts in speech production.« *Language Variation and Change* 31:2, 2019, 135–163, <https://doi.org/10.1017/S0954394519000152>.
- Werkmann Horvat, Anna, Marianna Bolognesi und Katrin Kohl. »Creativity is a Toaster: Experimental Evidence on How Multilinguals Process Novel Metaphors.« *Applied Linguistics* 42:5, 2021, 823–847, <https://doi.org/10.1093/applin/amab002>.

- Wicherts, Jelte M., Coos L. Veldkamp et al. »Degrees of freedom in planning, running, analyzing, and reporting psychological studies: A checklist to avoid p-hacking.« *Frontiers in Psychology* 7, 2016, 1832, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01832>.
- Winter, Bodo, und Martin Grice. »Independence and generalizability in linguistics.« *Linguistics* 59:5, 2021, 1251–1277, <https://doi.org/10.1515/ling-2019-0049>.
- Yarkoni, Tal. »The generalizability crisis.« *Behavioral and Brain Sciences* 45, 2020, 1–37, <https://doi.org/10.1017/S0140525X20001685>.

Säuglingsforschung

Diversität und Variabilität in Eltern-Kind-Interaktionen

Kerstin Leimbrink

Interaktionen mit Säuglingen

Die Erforschung von Diversität und Variabilität in Eltern-Kind-Interaktionen ist von grundlegender Bedeutung für das Verständnis der frühkindlichen (Sprach-)Entwicklung. Sprache wird in einem dialogischen Prozess zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen erworben. Dabei gelingt sprachliches Lernen im besten Fall durch die kindliche Motivation und wird durch kindliche Interaktionssignale gesteuert, wobei die Bezugsperson den Entwicklungsstand und die Fähigkeiten des Kindes kennt, adäquat und verlässlich auf das Kind reagiert und es entsprechend seiner Entwicklung anregt und fördert (vgl. Wygotski). Wenn dieses dyadische System störungsfrei funktioniert, erkennt die Bezugsperson Variationen im kindlichen Verhalten und kann die Inputqualität und -quantität anpassen. Dies geschieht dann über einen intuitiven Zugang (vgl. Tomasello).

Insbesondere Säuglinge sind auf ihre Bezugspersonen angewiesen und haben ein evolutionäres Bedürfnis, umsorgt und geliebt zu werden, um zu überleben (vgl. Bowlby). Die Betreuungspersonen erfüllen die Bedürfnisse ihrer Kinder durch unterstützendes, einfühlsames Verhalten, das eine genaue Wahrnehmung der Signale des Kindes und prompte, angemessene Reaktionen beinhaltet (vgl. Ainsworth et al.). Das Säuglingsalter ist ein sensibler Zeitraum für diese Koregulierung, die Verflechtung zwischen Bezugsperson und Säugling, da die frühe Organisation der neurobiologischen Systeme entscheidend für die kognitiven, sozio-emotionalen und selbstregulativen Fähigkeiten in der Kindheit und im Erwachsenenalter ist (vgl. Bornstein). Betreuungspersonen und Säuglinge regulieren ihre Physiologie, ihre Emotionen und ihr Verhalten auf eine Art und Weise, die dynamisch auf die jeweils andere Person und den Kontext, in dem sie leben, reagiert.

In der heutigen Zeit finden Interaktionen mit Säuglingen in einer dynamischen, schnelllebigsten und komplexen Welt statt, in der die Betreuungspersonen in der Familie und in frühkindlichen Institutionen gleichzeitig auf die Kinder sowie auf andere soziale, finanzielle, berufliche, gemeinschaftliche, politische, ernährungsbezo-

gene und persönliche Anforderungen reagieren müssen. Die Lebenslagen von Säuglingen und ihren Familien sind daher ausgesprochen vielfältig. Diversität und Variabilität spiegeln sich auch im sprachlichen Input wider, der an Säuglinge gerichtet ist. Dabei reichen Gründe für Unterschiede von sprachspezifischen Variationen der Sprachen, die ein Kind hört, über verschiedene Erziehungsstile von Bezugspersonen, sozioökonomische Unterschiede und Unterschiede der Lebenslage der Familien (z.B. Beeinträchtigungen durch Krankheit, durch finanzielle Unsicherheit oder durch Fluchterfahrungen) bis hin zu Unterschieden in der Intensität des Mediengebrauchs von Bezugspersonen während der gemeinsamen Zeit mit dem Kind. All diese Einflüsse wirken sich nachweislich auf die Menge und die Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen aus. Durch die Analyse von Verhaltensweisen, Kommunikationsmustern und Bindungsstilen zeichnet die Säuglingsforschung ein Bild davon, wie die verschiedenen Faktoren die kognitive, sprachliche, emotionale und soziale Entwicklung von kleinen Kindern formen.

In diesem Beitrag werden diversitätsrelevante Fragestellungen des frühkindlichen Inputs diskutiert und anhand internationaler Studien veranschaulicht. Dabei werden auch verschiedene methodische Zugänge der Säuglingsforschung vorgestellt. Somit soll das häufig noch existierende Bild einer normierten Eltern-Kind-Interaktion in Frage gestellt und ein Beitrag dazu geleistet werden, ein genaueres Verständnis für die Vielfalt von Eltern-Kind-Interaktion zu schaffen sowie vorhandene Forschungslücken und Konsequenzen für die Praxis aufzuzeigen. Die Forschung trägt dazu bei, Interventionsprogramme und Unterstützung für Bezugspersonen zu entwickeln, um positive Auswirkungen einer förderlichen Eltern-Kind-Interaktion zu unterstützen und gesellschaftlich mehr Aufmerksamkeit für diese überaus wichtige Lebensphase von kleinen Kindern in Zeiten einer zunehmenden Digitalisierung und Technologisierung zu wecken.

Forschung in Babylabs

Das Thema Säuglingsforschung stellt sich als ein weites interdisziplinäres Forschungsfeld mit verschiedenen Zugängen, Fragestellungen und Untersuchungsmethoden dar. Dabei erfordert die Forschung mit Säuglingen andere Ansätze als die Forschung mit Erwachsenen und findet in eigens für Säuglinge und Kleinkinder ausgestatteten Babylabs statt. Untersucht wird dort der Spracherwerb von Kindern im Alter von vier Monaten bis zum Vorschulalter.¹ Innerhalb der Säuglingsfor-

1 Die meisten Forschungen zum elterlichen Verhalten konzentrieren sich bisher hauptsächlich auf die Mutter und ihr Verhalten als primäre Bezugsperson. Im weiteren Text wird deshalb vornehmlich die Mutter als Bezugsperson genannt. Dies soll dem Umstand gerecht werden, dass der biologisch bedingte Bezug durch die Schwangerschaft einen besonderen Stellen-

sung wird hauptsächlich das Blickverhalten genutzt, um Erkenntnisse über sprachlich-kognitive Prozesse der Wahrnehmung, Verarbeitung und Produktion von Sprache(n) zu erzielen. Ein Vorläufer war Jean Piaget in der Mitte des 20. Jh. mit der sogenannten »detaillierten Beobachtung«. Er versteckte ein Objekt und beobachtete, ob die Kinder es suchten. Seiner Schlussfolgerung nach erfassen Babys erst ab dem achten Monat, dass ein Objekt auch dann noch existiert, wenn es sich außerhalb ihres Blickfelds befindet. In den 1960er Jahren folgten in der Entwicklungspsychologie Blickexperimente, die überprüften, wie lange Babys auf etwas schauen und wie viel Aufmerksamkeit sie dem betrachteten Gegenstand widmen. Es wurde deutlich, dass Blickzeitbestimmungen und reine Verhaltensbeobachtungen nicht verlässlich genug sind. In den 1990er Jahren erfolgte eine Kombination von Blickzeit mit elektrischen Messungen der Gehirnaktivität. Augenbewegungen gehören zu den wenigen Verhaltensaussagen, die von Geburt an gezeigt und kontrolliert werden können. Sie sind schnell und erfordern keine Kopfkontrolle. Forschende machen sich die Fähigkeit von Säuglingen zunutze, dass diese ihr Interesse an Stimmen und Objekten über ihr Blickverhalten steuern, indem sie sich einem Reiz zuwenden, etwas fixieren und sich bei abnehmendem Interesse wieder abwenden. Sprachlich-kognitive Prozesse zeigen sich unter anderem darin, wie lange ein Kind auf verschiedene Stimmen, Töne, Geräusche und Bilder reagiert, wie es visuelle und auditive Ereignisse kategorisiert und wie es Objekteinheiten als solche wahrnimmt. Im Allgemeinen schauen Säuglinge länger auf neue Reize, während kürzere Betrachtungszeiten auf eine schnellere Verarbeitungsleistung und damit auf Bekanntes hinweisen. So lässt sich z.B. feststellen, wie gut Kinder eines bestimmten Alters im sprachlichen Input, der an sie gerichtet ist, den Unterschied zwischen verschiedenen Sprachlauten hören können oder, ob sie eine spezifische Art von Sprachprosodie einer bestimmten Sprache bevorzugen.

In Babylabs werden empirische und experimentelle Methoden eingesetzt. Zu den empirischen Methoden zählen die Befragung der Eltern und die Beobachtung, so wird beispielsweise die Interaktion zwischen Mutter und Kind gefilmt, systematisch kodiert und ausgewertet. Zu den experimentellen Methoden zählen u.a. das Eyetracking, die Messung der elektrischen Aktivität des Gehirns (EEG) sowie die Messung der seitlichen Kopfbewegungen in Kombination mit bestimmten Betrachtungszeiten (Headturn-Präferenz-Paradigma). Bei der Eyetracking-Methode liefern Pupillenbewegungen in einer hohen zeitlichen und räumlichen Auflösung Information darüber, wann und wohin das Kind blickt und wie lange es etwas betrachtet. Bei EEG-Untersuchungen wird über einen Monitor ein visueller Stimulus präsentiert, über eine EEG-Haube und durch den Anschluss an einen Verstärker

wert der Mütter begründet und in einem Großteil aller Fälle innerhalb des ersten Lebensjahres tatsächlich auch Mütter die Rolle der wichtigsten Bezugsperson des Säuglings einnehmen.

wird die neuronale Aktivität gemessen. Aussagekräftig sind die ereigniskorrelierten Potenziale (ERPs): Wenn das Gehirn mit einem Reiz konfrontiert wird, findet gleichzeitig eine große Anzahl von Aktionspotenzialen statt. Die ERPs werden dann miteinander verglichen, um z.B. mehr Einblick in die Verarbeitung verschiedener Sprachlaute zu erhalten. Beim Headturn-Präferenzverfahren wird die Blickdauer gemessen, wie lange ein Kind seinen Kopf in die Richtung eines sprachlichen Reizes wendet. Untersuchungen werden in einer Untersuchungskabine durchgeführt, in der an den seitlichen Wänden zwei Lampen und zwei Lautsprecher angebracht sind. In jedem Untersuchungsdurchgang werden akustische Reize nur von einem der seitlichen Lautsprecher bei gleichzeitigem Blinken der Lampe präsentiert. Das führt zu einer Kopfdrehung. Man geht davon aus, dass das Betrachten bestimmter Reize gleichbedeutend ist mit dem Interesse an diesen Reizen.

In einigen entsprechend ausgestatteten Babylabs werden zudem bildgebende Verfahren eingesetzt, wie z.B. die Magnetresonanztomographie (MRT), die auf Messungen der Sauerstoffkonzentration im Blut beruht. Ziel ist die Untersuchung von Hirnarealen, in denen es zu einer erhöhten Aktivierung kommt. Diejenigen Areale, die beim Hören eines bestimmten Reizes oder beim Lösen einer Aufgabe in einem MRT-Scanner aktiv sind, werden farbkodiert in zwei- oder dreidimensionalen Bildern dargestellt. Des Weiteren werden in Babylabs – vor allem bei sehr jungen Säuglingen – physiologische Reaktionen gemessen, wie die Saugraten-Messung und die Messung des Herzschlags. Anhand der Saugraten-Messung konnte u.a. nachgewiesen werden, dass bereits Neugeborene die Stimme der Bezugspersonen erkennen und präferieren, indem sie stärker an einem Schnuller nuckeln (de Casper und Fifer).

Bei einer weiteren Methode, dem 3D Motion-Capture-Tracking-System, werden Bewegungen der Beine, der Arme und des Kopfes des Säuglings aufgezeichnet, z.B. während der Präsentation eines musikalisch-rhythmischen Stimulus. Hier zeigten Zentner und Eerola in einer Untersuchung mit 120 Kindern im Alter von fünf bis 16 Monaten, dass bereits Kinder im frühen Alter ihre Körpermotorik mit einem externen regelmäßigen Beat synchronisieren können. Die Proband*innen zeigten vor allem dann rhythmisch synchrone Körperbewegungen, wenn die Stimuli metrisch gleichmäßig waren, also eher bei kindgerichteter Sprache als bei Sprache, die an Erwachsene gerichtet war und ihnen präsentiert wurde. Je genauer sich die Kinder mit dem Rhythmus synchronisierten, desto mehr positive Emotionsäußerungen (Lächeln) zeigten sie.

Im Folgenden werden zwei der genannten Methoden, die häufig und kombiniert angewendet werden, die Eye-Tracking-Methode und das Headturn-Präferenz-Paradigma, anhand aktueller Forschungsstudien zur Bedeutung des Inputs genauer vorgestellt.

Mit Hilfe verschiedener Eye-Tracking-Studien konnte nachgewiesen werden, dass Kinder, die ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Gesichtsregionen ihres

Gegenübers beim Sprechen richten, Sprache schneller lernen als Kinder, die diesen Bereichen weniger Aufmerksamkeit schenken. Tenenbaum et al. testeten 56 US-amerikanische Kinder im Alter von zwölf Monaten, deren rezeptiver und produktiver Wortschatz im Alter von 18 und 24 Monaten durch Ausfüllen der Eltern des MB-CDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventory) erhoben wurde. Im Rahmen des Eye-Tracking-Experiments wurden den Kindern Videos gezeigt, in denen eine Frau über eines von zwei vor ihr liegenden Objekten sprach und dann ihre Aufmerksamkeit auf dieses Objekt richtete – bei der einen Hälfte der Kinder, indem sie den Kopf in Richtung des Objektes drehte, bei der anderen Hälfte, indem sie lediglich in Richtung des Objektes schaute. Die Autor*innen untersuchten, ob die visuelle Aufmerksamkeit der Kinder auf den Mund der Frau und das Folgen von Blicken die spätere Wortschatzgröße voraussagen konnten, und inwieweit die Aufmerksamkeit auf den Mund und das Folgen von Blicken angetrieben waren vom Interesse des Kindes, die Situation nach verfügbaren Informationen abzusuchen.

Auch Imafuku und Myowa untersuchen den Zusammenhang von visueller Aufmerksamkeit auf den Mund eines Sprechers und späteren Sprachfähigkeiten von Säuglingen. Sie testeten dafür 17 japanische Kinder im Alter von sechs Monaten und 19 Kinder im Alter von zwölf Monaten. Es wurde ein Eye-Tracking-Experiment durchgeführt, bei dem den Teilnehmenden vier verschiedene Videoclips gezeigt wurden, in denen eine Frau zwei Geschichten in kindgerichteter Sprache wiedergab. Für jede Geschichte gab es zwei Varianten, zum einen die audiovisuelle kongruente Bedingung, bei welcher Ton und Bild zusammenpassten und zum anderen die audiovisuelle inkongruente Bedingung, bei der Ton und Bild nicht zusammenpassten, da das Video rückwärts abgespielt wurde. Im Alter von zwölf Monaten wurden darüber hinaus von allen Kindern die rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten mithilfe des MB-CDI erhoben. Die Fragestellungen bezogen sich zum einen auf die selektive visuelle Aufmerksamkeit auf kongruente und inkongruente Darstellungen bei Säuglingen im Alter von sechs Monaten und zwölf Monaten und zum anderen auf die Beziehung zwischen der selektiven visuellen Aufmerksamkeit auf den Mund eines Sprechers und den späteren Sprachfähigkeiten von Säuglingen.

Auch die Studie von Imafuku et al. testete die visuelle Präferenz für kongruente audiovisuelle Darstellungen im Rahmen eines Eye-Tracking-Experiments, hier jedoch bei frühgeborenen und reifgeborenen Säuglingen im Alter von sechs, zwölf und 18 Monaten. Untersucht wurde, ob sich die Blickmuster auf eine sprechende Person zwischen frühgeborenen und reifgeborenen Säuglingen unterscheiden und wie sich der Zusammenhang zwischen der audiovisuellen Sprachwahrnehmung und dem rezeptiven und produktiven Wortschatz beschreiben lässt. An der Untersuchung nahmen 14 japanische frühgeborene sowie 14 japanische reifgeborene Kinder im Alter von sechs, zwölf und 18 Monaten teil. Bei diesen Kindern wurde

zusätzlich im Alter von zwölf und 18 Monaten der MB-CDI zur Überprüfung der Sprachfähigkeiten von den Eltern ausgefüllt. Im Rahmen des Eye-Tracking-Experiments wurden den Säuglingen insgesamt vier Videoclips gezeigt, in denen zwei Aufnahmen nebeneinander abgespielt wurden, auf denen eine Frau zwei Sätze einer japanischen Kindergeschichte in kindgerichteter Sprache auf sagte. Dafür wurden Clips mit zwei verschiedenen Frauen aufgenommen, die den Kindern abwechselnd gezeigt wurden. Gleichzeitig wurde der Ton abgespielt, welcher nur zu einer der beiden Aufnahmen passte.

In allen drei Studien konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen den mithilfe von Eye-Tracking aufgezeichneten Augenbewegungen der Kinder und ihren späteren Sprachfähigkeiten nachgewiesen werden. Wie genau dieser Zusammenhang aussah, war je nach Studie jedoch unterschiedlich. In der Studie von Tenenbaum et al. konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Aufmerksamkeit auf den Mund und dem Folgen von Blicken im Alter von zwölf Monaten und dem späteren produktiven Wortschatz im Alter von 18 und 24 Monaten gefunden werden. Imafuku und Myowa stellten heraus, dass die Aufmerksamkeit auf den Mund bei sechs Monate alten Kindern den rezeptiven Wortschatz mit zwölf Monaten voraussagen kann – sowohl in der kongruenten als auch in der inkongruenten Bedingung. Und Imafuku et al. wiederum fanden eine positive Korrelation zwischen der Aufmerksamkeit auf die kongruente audiovisuelle Darstellung im Alter von sechs Monaten und dem rezeptiven Wortschatz mit zwölf und 18 Monaten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass je nach Studie also entweder ein Zusammenhang zwischen den Augenbewegungen und den späteren produktiven oder den späteren rezeptiven Sprachfähigkeiten der Kinder gefunden werden konnte; darüber hinaus sagte entweder die Aufmerksamkeit auf den Mund oder die Aufmerksamkeit auf die Augen die späteren Sprachfähigkeiten voraus – und zwar in beiden Bedingungen.

Weitere Erkenntnisse zum Zusammenhang von kindlicher Aufmerksamkeit, elterlichem Benennen und dem Wortlernen im ersten Lebensjahr liefert die Studie von Schroer und Yu. Hier signalisierten Säuglinge ihre Aufmerksamkeit für ein Objekt nicht nur dadurch, indem sie es anblickten, sondern auch durch das Ausrichten ihres Körpers in Richtung des Objektes sowie durch verschiedene Arten von manuellen Handlungen an dem Objekt, wie das Halten, Berühren und Schütteln des Gegenstandes. Dafür spielten Säuglinge und ihre Eltern in einem haushaltsähnlichen Labor mit unbekannten Objekten, denen Bezeichnungen zugewiesen wurden. Während des Spiels trugen alle Teilnehmenden kabellose, am Kopf befestigte Eye-tracker, um die visuelle Aufmerksamkeit zu erfassen. Die Kleinkinder wurden dann auf ihr Wissen über die neuen Wörter getestet. Identifiziert wurden alle Äußerungen, in denen die Eltern die gelernten oder nicht gelernten Objekte benannten. Analysiert wurde des Weiteren die multimodale Aufmerksamkeit der Kinder vor, während und nach der Benennung des Gegenstandes. Es stellte sich heraus, dass der

Anteil der Zeit, der für die Hand-Augen-Koordination aufgewendet wurde, auch die Lernergebnisse vorhersagte. Die Daten deuten darauf hin, dass Eltern die Hand-Augen-Koordination des Kindes verfolgen und dass die elterliche Benennung des betrachteten Objekts diese Art der multimodalen kindlichen Aufmerksamkeit erweitert und damit unterstützend wirkt.

Die Bedeutung des Inputs

Eine gelungene Interaktion zwischen Bezugspersonen und Säuglingen ist eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten, wie auch für die frühkindliche Entwicklung von Bindung, Beziehung und emotionaler Regulation.

Zu den Äußerungen, die an Säuglinge gerichtet werden, gehören Benennungen von Objekten, beschreibende Kommentare, Imperative, Fragen und stereotype Routinen wie Begrüßungen. Die verschiedenen Äußerungsarten haben interaktive Funktionen, einschließlich der Regulierung des affektiven Zustands und der Aufmerksamkeit. Dabei sind Kind und Bezugsperson ein aufeinander bezogenes dyadisches System. Eine gute Passung der Dyade liegt dann vor, wenn die Bezugsperson ihre an das Kind gerichtete Sprache und ihr gesamtes Interaktionsverhalten optimal an den sprachlichen Entwicklungsstand und an die Verarbeitungsfähigkeiten des Kindes ausrichtet (vgl. Sachse et al.). In diesem Zusammenhang werden in der Literatur insbesondere die Sensibilität und die Reaktionsfähigkeit der Mutter als wichtige Merkmale einer gelungenen Mutter-Kind-Interaktion genannt. Nur dann, wenn die Mutter zeitlich dicht und zuverlässig auf die Signale des Kindes reagiert, ist es dem Kind möglich, seine Äußerungen und die der Mutter miteinander in Verbindung zu bringen (vgl. Lederer et al.).

In der Forschung zur vorsprachlichen Interaktion von Müttern und Säuglingen wurde anhand von Fallstudien gezeigt, dass der Sprach- und Kommunikations-erwerb des Menschen im ersten Lebensjahr über altersabhängige nonverbale und prosodische Verhaltensmuster verläuft (vgl. Leimbrink). Damit in der präverbalen Interaktion grundlegende sprachlich-kommunikative Fähigkeiten wie geteilte Aufmerksamkeit, turn-taking und die Imitation prosodischer Verläufe (z.B. ein typischerweise ansteigender Tonhöhenverlauf bei Fragen) angebahnt werden können, ist gemeinsames emotionales Handeln Voraussetzung. Bereits junge Säuglinge stellen in Interaktionen dahingehend Erwartungen an ihre Bezugsperson und reagieren mit großer Verzweiflung, wenn diese nicht erfüllt werden. Edward Tronick konnte dies 1975 mit dem sogenannten *Still-Face-Experiment* nachweisen. Die Ergebnisse des Still-Face-Experiments zeigen, dass ein Säugling in den ersten Monaten gelernt hat, dass sein Verhalten das Verhalten der Mutter beeinflussen kann. Säuglinge leiten von sich aus Kommunikation ein und versuchen die Interaktion mit

der Mutter wieder herzustellen, wenn diese von ihr unterbrochen wird. Wenn die Kommunikationsbereitschaft des Babys nicht gefördert wird, setzt bei ihm eine spürbare Stresssituation (Weinen) ein. Der Kreislauf positiver Gegenseitigkeit zwischen Eltern und Kind, die »intuitive elterliche Didaktik« (Papoušek und Papoušek 472) wird so unterbrochen. Tritt dies häufig auf, kann das weitreichende Folgen für die emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes haben. In diesem Zusammenhang konnten Bansner und Lüdtkje nachweisen, dass sich nur bei überwiegend emotional positiven Kommunikationssituationen ein emotional positiver Spracherwerbskreis zwischen Mutter und Kind etabliert.

Eine zentrale Fähigkeit, die das Kind in den ersten Lebensmonaten in der Interaktion mit der Bezugsperson entwickelt, ist die Ausrichtung seiner Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Ziel, die sogenannte *Joint Attention*. Das Kind ist damit in der Lage, sowohl der Zeigegeste der Mutter als auch deren Blickrichtung zu folgen. Dadurch wird die Herstellung referentieller Bezüge zwischen der Sprache der Mutter und den Objekten und Ereignissen der Umwelt möglich. Gleichzeitig erweitert auch das Kind seine Fähigkeit, die Aufmerksamkeit der Mutter durch Blicke oder Zeigegesten zu lenken und selbst Momente der *Joint Attention* herzustellen (vgl. Kiening).

Eine weitere wichtige kommunikative Fähigkeit, die das Kind in den ersten Lebensmonaten entwickelt, ist das Abwechseln im Dialog, das sogenannte *turn-taking* bzw. die sogenannten *conversational turns*. Diese können als eine zweistufige Sequenz einer Äußerung einer Gesprächsperson definiert werden, auf die kurz darauf eine Äußerung einer anderen Person folgt. *Conversational turns* beziehen das Gesprächsengagement des Kindes mit ein. Zum einen dienen die Rückmeldungen der Unterstützung der Interaktion und der Aufrechterhaltung des Dialogs, zum anderen geben sie dem Kind eine Rückmeldung auf seine eigene sprachliche Äußerung. Typische Rückmeldungen sind z.B. Wiederholungen, Erweiterungen oder Umformulierungen von kindlichen Äußerungen (vgl. Lederer et al.).

Variabilität im Input

Oben wurde erörtert, dass Säuglinge in einer emotional positiv besetzten Dyade, in der Äußerungen qualitativ und zeitlich aufeinander folgen, interaktive Fähigkeiten erwerben, wie z.B. die Fähigkeit der *joint attention* und die Fähigkeit des *turn-taking*. Trotz der genannten Entwicklungsschritte, die Säuglinge durchlaufen, und gemeinsamer Strukturmerkmale des elterlichen Verhaltens, zeichnet sich der an Säuglinge gerichtete Input durch Diversität aus. Unterschiede entstehen nachweislich vor allem in der Qualität und Quantität der folgenden Merkmale:

- Kindgerichtete Sprache
- Sprachspezifische Unterschiede

- Unterschiede in der Lebenslage
- Intensive Mediennutzung
- Input in frühkindlichen Institutionen

Kindgerichtete Sprache

Die kindgerichtete Sprache (infant-directed speech, kurz: IDS), ist eine prosodisch modulierte Sprache, die es Säuglingen ermöglicht, Regelmäßigkeiten über die Anordnung von sprachlichen Mustern wie Phonemen, Wörtern und Phrasen zu erwerben. Die aktuelle Säuglingsforschung hat jüngst nochmals in einer umfangreichen Untersuchung nachgewiesen, dass Säuglinge eine größere Präferenz für IDS zeigen (vgl. The ManyBabies Consortium). Es wird angenommen, dass diese Präferenz hauptsächlich durch die Erhöhung der Tonhöhe bedingt ist. Auf der prosodischen Ebene ist IDS gekennzeichnet durch längere Pausen, eine deutliche Segmentierung einzelner Wörter und eine höhere Tonlage beim Sprechen, welche teilweise stärker variiert. Auf der inhaltlichen Ebene finden sich viele Inhaltswörter (gegenständliche Nomen), Wiederholungen und ein durchgängiger thematischer Bezug auf die Gegenwart. Auf der syntaktischen Ebene sind es kurze, einfache Sätze, wenige Abbrüche oder Umformulierungen und viele Wiederholungen. Partielle Wiederholungen von elterlichen Äußerungen korrelieren positiv mit der syntaktischen Entwicklung von Kindern (vgl. Baker und Nelson; Hoff-Ginsberg), weil partielle Überschneidungen in benachbarten Äußerungen die Wort- und Satzgrenzen einschränken und den lexikalischen Erwerb durch die Bündelung von Objektbezeichnungsereignissen erleichtern.

Nach Chang und Deák enthalten die Äußerungen der Betreuungspersonen eine Reihe von syntaktischen Formen und Ausdrücken mit unterschiedlichen Aufmerksamkeits-, Regulierungs-, sozialen und referenziellen Funktionen. Die Autoren weisen nach, dass sich die Sprache von Müttern mit ihren 12-monatigen Säuglingen auf mehreren Analyseebenen wiederholt, sequenziell strukturiert ist und in einem kontingenten Zusammenhang mit der Erkundungstätigkeit der Säuglinge steht. Außerdem zeigten die meisten Äußerungstypen der Bezugspersonen signifikante Assoziationen mit der laufenden Blick- und/oder Handaktivität der Säuglinge. Die Wirksamkeit einer Objektbenennung hängt also nicht nur von der Übereinstimmung zwischen Objekt und Bezeichnung ab, sondern auch von einem unterstützenden Kontext durch die Bezugspersonen, in dem die Äußerung erwartet wird und als angemessen interpretiert wird. Ein reichhaltig strukturierter Input bietet den Säuglingen zudem die Möglichkeit, zwischen den pragmatischen Funktionen verschiedener Inhaltstypen in der Sprache der Betreuungsperson zu unterscheiden.

Rosslund et al. untersuchten das Vorkommen von geschlechtsspezifischen Unterschieden in IDS in einem nordnorwegischen Dialekt, und verglichen dafür die Äußerungen von Müttern und Vätern mit ihren 18 Monate alten Kleinkindern im

Vergleich zu an Erwachsene gerichtete Sprache (ADS). Sowohl IDS als auch an ADS wurden durch das Vorlesen eines Märchenbuchs ausgelöst. Die Eltern in der Stichprobe hatten in der IDS eine höhere Phrasentonhöhe, einen größeren Phrasentönhöhenbereich und eine längere Vokaldauer als in ADS, wobei Letzteres nur für die Mütter und nicht für die Väter gilt. Die Autor*innen erklären die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Vokaldauer mit einem eher zurückhaltenden Interaktionsstil der Väter. In Bezug zur Rolle der Unterschiede zwischen IDS und ADS zeigen die Ergebnisse, dass die überhöhte Tonhöhe der Eltern mit dem Wortschatzerwerb der Kinder korreliert: Eltern, die ihre durchschnittliche Tonhöhe beim Vorlesen stärker übertrieben (im Vergleich zu einer Versuchsperson), hatten Kleinkinder mit einem größeren Wortschatz. Auch in Studien zur Unterstützung der Wortsegmentierung bei neun Monate alten Säuglingen (vgl. Schreiner und Mani) und beim Wortlernen bei älteren Kleinkindern (vgl. Graf Estes und Hurley) wurde der Anstieg der Tonhöhe in den Studien als eines der wenigen akustischen Merkmale bezeichnet, was darauf hindeutet, dass er einer der wichtigsten Hinweise bei IDS ist. Zudem konnten Rosslund et al. zeigen, dass die Produktion von präzisen Vokalen mit geringer Variabilität innerhalb jeder Vokalkategorie als Gerüst für den Aufbau eines reicheren Wortschatzes dient, da zuverlässige Vokalproduktionen die phonologische Diskriminierung und Repräsentation erleichtern, was wiederum den Wortschatzerwerb erleichtert.

Es gibt auch Kulturen, in denen IDS nicht gesprochen wird. So konnte Keller zeigen, dass Eltern in einigen afrikanischen Kulturen keine kindgerichtete Sprache mit Säuglingen verwenden. Dafür nehmen Säuglinge, die in Tragetüchern am Körper gehalten werden, die prosodischen Elemente einer Sprache direkt über den Körper der Bezugsperson wahr – dazu gehören neben der Mutter auch andere Erwachsene und ältere Kinder –, werden weniger als in westlichen Kulturen abgelegt und nehmen somit vergleichsweise mehr direkten Input in ihrer Sprachumgebung auf.²

Sprachspezifischer Input

Der Input, der an Säuglinge gerichtet wird, unterscheidet sich des Weiteren in der Charakteristik der Einzelsprache(n), insbesondere hinsichtlich ihrer individuellen phonotaktischen Regelmäßigkeiten, die Art und Weise, wie Phoneme in einer bestimmten Sprache kombiniert werden können. Diese sprachspezifischen

-
- 2 Ein hier nicht weiter behandelter Aspekt ist die Frage der kulturellen Normen. So können kulturelle Normen dazu führen, dass bestimmte Verhaltensweisen in der Interaktion mit Säuglingen akzeptabler sind als andere. Zum Beispiel wird das Tragen von Säuglingen in einem Tragetuch in einigen Kulturen als normales und akzeptables Verhalten erachtet, während es in anderen Kulturen als unpraktisch oder sogar schädlich angesehen wird.

Intonationsmuster werden bereits pränatal ab der 26. Schwangerschaftswoche über das Hören gelernt. In diesem Zusammenhang haben Mampe et al. untersucht, ob die Schreimelodien von Neugeborenen ein entsprechendes Muster entweder für eine steigende oder fallende Intonationskontur aufweisen. Neugeborene sind in der Lage, Wünsche oder Bedürfnisse akustisch über Schreilaute mitzuteilen. Durch die Variation prosodierelevanter Elemente, also bspw. die Intensität, die Tonhöhen oder den Rhythmus in den Lautproduktionen können Eltern unterscheiden, was ihre Kinder ausdrücken möchten. Während beispielsweise im Französischen die Intonation durch einen Tonhöhenanstieg gegen Ende einer Äußerung gekennzeichnet ist, weist die deutsche Intonation typischerweise eine fallende Melodiekontur auf. Nachgewiesen werden konnte, dass bereits Neugeborene die Hauptintonationsmuster ihrer jeweiligen Sprache in ihrer eigenen Produktion reproduzieren. Zudem zeigten sich bereits in dieser frühen Phase Hinweise auf eine Sprachentwicklungsstörung: Säuglinge, die mit geringerer Modulation und einfacheren Konturverläufen schrien, bildeten später eher eine Sprachentwicklungsstörung aus als die Kinder, deren Schreimelodien häufiger moduliert waren.

Eine weitere Studie von Mampe-Keller hat den Einfluss einer pränatal monolingualen und einer pränatal bilingualen Sprachumgebung auf die Melodieproduktion im Neugeborenenalter verglichen. Ihre Hypothese war, dass monolinguale und bilinguale Neugeborene sich hinsichtlich der Verteilungseigenschaften der produzierten Melodiekonturen unterscheiden. Die Studie fand heraus, dass französische monolinguale Neugeborene tendenziell mehr Melodiekonturen mit einer längeren An- als Abstiegsflanke produzierten. Für die bilingualen Neugeborenen konnte hingegen kein gehäuftes Auftreten einer bestimmten Melodiekonturform und somit keine tendenzielle Präferenz für die Produktion einer bestimmten Melodiekonturform festgestellt werden.

Eine Studie, die an diese Erkenntnisse anschließt, ist die von Prochnow et al. Untersucht wurde, ob eine Tonhöhenakzentsprache die Schreimelodien von Neugeborenen beeinflusst. Die schwedische Sprache hat zwei tonale Wortakzente. Diese bewirken, dass die Intonation öfter auf- und absteigt. Verglichen wird die relative Häufigkeit von Schreimelodien, die aus zwei oder mehr Melodiebögen besteht. Berechnet wird so ein Melodiekomplexitätsindex. Ein niedriger Index spiegelt eine Dominanz von Schreien mit einer einbogenförmigen Melodie wider. Komplexe Schreie können aus zwei, drei oder mehr Melodiebögen bestehen und auch Segmentierungspausen aufweisen. Hier wurden schwedische und deutsche Neugeborene verglichen. Die Ergebnisse zeigten, dass die schwedischen Neugeborenen einen signifikant höheren Anteil an komplexen Schreimelodien aufweisen, was bedeutet, dass der charakteristische Tonhöhenakzent des Schwedischen höchstwahrscheinlich durch implizites Lernen auswendig gelernt wurde und die Schreimelodie postnatal beeinflusst.

Alle drei Studien weisen auf die Wechselwirkung von sprachspezifischem Input und Lautäußerungen von Neugeborenen hin. Die Ergebnisse belegen, dass pränatale auditive Erfahrungen bereits die Melodieproduktion Neugeborener prägen und sprachspezifische Erfahrungen somit schon vorgeburtlich stattfinden.

Unterschiede in der Lebenslage

Ein weiteres bisher in der Forschung wenig berücksichtigtes individuelles Merkmal, das sich auf die Qualität und die Quantität des Inputs auswirkt, ist die Lebenslage einer Familie. Bansner untersucht die frühkindliche Kommunikations- und Sprachentwicklung im Kontext benachteiligter Lebenslagen hinsichtlich ihrer Multidimensionalität und Heterogenität. Dabei wird ›Lebenslage‹ aus soziologischer, entwicklungspsychologischer sowie aus sonder- und sprachpädagogischer Perspektive betrachtet. Bansner kritisiert die in vielen Forschungsarbeiten vorherrschende Stigmatisierung von Eltern mit beispielsweise einem niedrigen sozioökonomischen Status und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Fähigkeiten ihrer Kinder, die häufig »global abqualifiziert« (Bansner 1) werden. Die Annahme, dass Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (Definitionsgrundlage ist in vielen Studien die Schulbildung der Mutter und die Erwerbstätigkeit der Eltern) schlechtere Sprachfähigkeiten im produktiven Lexikon aufweisen, belegen beispielsweise Hoff im Längsschnitt mit 63 Familien sowie Arriaga et al. mit 103 Kindern. Als Konsequenz nimmt Bansner in ihrer Studie nicht sozioökonomische Unterschiede von Bezugspersonen in den Blick, sondern unterschiedliche Variablen zur Bestimmung einer Lebenslage wie z.B. Armut, soziale Ausgrenzung und Fluchterfahrung. Die Autorin zeigt, dass Beeinträchtigungen der Lebenslage erhebliche Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Interaktion haben und bestätigt, dass bei überwiegend negativen Kommunikationssituationen ein emotional beeinträchtigter Spracherwerbskreis zwischen Mutter und Kind etabliert wird.

Weitere Studien zeigen einen engen Zusammenhang zwischen einem beeinträchtigten Interaktionsverhalten von Müttern und daraus resultierenden Entwicklungsbeeinträchtigungen kleiner Kinder. Müttern mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung oder einer postnatalen Depression gelingt es schlechter, eine zeitliche und emotionale Kontingenz in ihrem Kommunikationsverhalten gegenüber dem eigenen Kind herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. Die Verwendung der multimodalen Kommunikationszeichen wie Mimik, Gestik, Prosodie sind dabei in ihrer äußeren Form, ihrer Bedeutung und ihrem Gebrauch emotiv zu stark oder zu schwach markiert, beispielsweise durch eine monotone Sprechstimme der Mutter, die vom Kind gespiegelt wird (vgl. Bansner und Lütke). Gratier stellt in ihrer Forschung fest, dass Mütter mit negativen Migrationserfahrungen größere Schwierigkeiten haben, einen lebendigen und anregenden vokalen Austausch

mit ihren zwei bis fünf Monate alten Kindern aufrechtzuerhalten. Für Mütter mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung weisen Gratier und Apter-Danon im Längsschnitt (dritter bis 18. Lebensmonat des Kindes) nach, dass es ihnen seltener gelingt, harmonische Kommunikationsrituale mit ihrem Kind zu entwickeln. Marwick und Murray zeigen auf, dass Mütter mit einer postnatalen Depression weniger Freude an der Protokonversation mit ihrem Kind haben und einen gestörten kommunikativen Rhythmus aufweisen. Die Studie von Paolantonio et al. untersucht die Verwendung prosodischer Strukturen in der Mutter-Kind-Interaktion bei Bezugspersonen mit einer depressiven Erkrankung. In der Interaktion depressiver Mütter dominieren einfach fallende Äußerungen, während bei gesunden Müttern melodisch komplexere glocken- und U-förmige Kurven vorherrschen. Letztere sind charakteristisch für IDS und werden hier deutlich weniger verwendet, was zur Folge hat, dass auch die Säuglinge dieser Mütter weniger modulieren. Weniger Modulationen führen nachgewiesenermaßen zu weiteren Verzögerungen im Spracherwerb des Kindes z.B. hinsichtlich des Wortschatzes.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass emotional dysregulierte Mütter in der Protokonversation mit ihrem Kind weniger Aktivität, Vitalität und Kreativität zeigen. Gründe können – wie hier dargestellt – vielfältig und in der Lebenslage begründet sein.

Intensive Mediennutzung

Neben der Verwendung kindgerichteter Sprache, der spezifischen Charakteristik der gesprochenen Sprache(n) und der Lebenslage einer Familie hat auch die Intensität der Mediennutzung, insbesondere der Smartphone-Nutzung, Auswirkungen auf die Qualität und die Quantität des Inputs. Die sogenannten »Millennials« (die Jahrgänge 1981–1996), von denen viele heute Eltern sind, nutzen noch häufiger Smartphones als andere Generationen (vgl. Poushter). Folgen sind weniger face-to-face-Interaktionen und damit verbunden qualitativ und quantitativ weniger auf das Kind abgestimmter Input. Forschungen zeigen, dass Ablenkungen und Störungen in der Eltern-Kind-Interaktion durch die elterliche Smartphone-Nutzung stark zugenommen haben (vgl. Mikić und Klein). Erste systematische Studien weisen mit Hilfe eines adaptierten Still-Face-Paradigmas die negativen Auswirkungen der elterlichen Nutzung von Smartphones auf die sozial-emotionalen Fähigkeiten bei Säuglingen nach (vgl. Myruski et al.). Unterbrechungen von Interaktionen durch Smartphones oder andere digitale Geräte werden als *Technoferenz* bezeichnet. Technoferenz führt dazu, dass ähnliche Situationen wie im Still-Face-Experiment entstehen und Säuglinge unzufrieden sind. Im Einzelnen wurde belegt, dass durch intensive Smartphone-Nutzung von Bezugspersonen Fähigkeiten zur geteilten Aufmerksamkeit, zur Theory of Mind, zur affektiven und physiologischen Regulation, zur sozial-emotionalen und zur kognitiven Entwicklung sowie das kindliche

Lernen insgesamt in der Entwicklung beeinträchtigt werden (vgl. Mikić und Klein). Der Grund liegt darin, dass elterliche Reaktionen während der Smartphone-Nutzung weniger feinfühlig sind, verzögert erfolgen bzw. qualitativ uneinheitlich oder gar nicht, was zur Folge hat, dass die Affekte des Kindes nicht angemessen reguliert werden können. Geschieht dies häufiger, kann dies negative Effekte auf die Stabilität der Eltern-Kind-Beziehung und auf die Selbstregulation des Kindes haben. In weiteren Studien wurde nachgewiesen, dass Eltern neben weniger Äußerungen auch kürzere Interaktionssequenzen mit den Kindern austauschten, wenn sie durch ein Smartphone abgelenkt wurden, als wenn sie mit den Kindern ungestört spielten (vgl. Rozenblatt-Perkal et al.). Wenn die Bezugsperson ihr Verhalten durch permanente digitale Ablenkung nicht auf den Säugling abstimmt, ist es deutlich wahrscheinlicher, dass Säuglinge Bindungsstörungen entwickeln.

Input in frühkindlichen Institutionen

Blickt man abschließend noch kurz auf Studien zur Interaktion mit Säuglingen außerhalb der Familie, verweisen Zheng et al. u. a. auf Unterschiede in der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Säuglingen, die geschlechtsspezifisch begründet sind. Untersucht wurden die Unterschiede in den Sprachumgebungen von Säuglingen in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (ECEC). Dafür wurden ganztägige Audio-Aufnahmen von 181 Kleinkindern im Alter zwischen zwölf und 21 Monaten gesammelt. Die Analyse ergab, dass das Geschlecht der Säuglinge signifikant mit dem Sprachinput der Betreuungspersonen verbunden war, wobei weibliche Säuglinge im Durchschnitt 177,90 mehr Wörter pro Stunde von den Erziehenden zu hören bekamen als männliche Säuglinge. Die Ergebnisse stimmen mit den Erkenntnissen von Johnson et al. überein, die belegen, dass Mädchen mehr Gespräche von ihren Eltern erfahren.

Fazit und Ausblick

In der Säuglingsforschung herrscht Einigkeit, dass dem frühen Input im Säuglingsalter eine überaus wichtige Bedeutung zukommt. Um ein Kind in seiner Entwicklung zu fördern, sollte der Input reichhaltig, vielfältig, kohärent und kontingent sein und zuverlässig erfolgen, in einer vertrauensvollen Umgebung und in einer emotional stabilen Beziehung.

Die Länge und Komplexität der wechselseitigen Interaktion ist stark abhängig von der emotionalen Bewertung des kommunikativen Gegenübers. Wenn diese überwiegend negativ erfolgt – beispielsweise aus Sicht des Kindes die Erfahrung, dass ihm selten oder unangemessen geholfen wird und aus Sicht der Mutter die Erfahrung, dass sie das Kind schlecht beruhigen oder es selten zum Lachen bringen

kann oder regelmäßig unterbrochen wird (z.B. durch eine intensive Mediennutzung) – werden die kommunikativen Äußerungen nicht verständlich gesendet bzw. verstanden, emotional negativ bewertet und ebenso mental repräsentiert. Gelingt die Interaktion zwischen Mutter und Kind, ist diese durch einen wechselseitigen Austausch relationaler Emotionen gekennzeichnet, das zentrale Interaktionsmotiv von Mutter und Kind, welches zu einer multimodalen Interaktion (vokal und verbal, mimisch, gestisch und motorisch) führt.

Hier wurden anhand von exemplarisch ausgewählten Forschungsstudien Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede und Beeinträchtigungen in der Eltern-Kind-Interaktion vorgestellt. Variationen im Input entstehen durch die Charakteristik der an das Kind gerichteten Sprachen, durch das nicht in allen Kulturen auftretende kindgerichtete Sprechen, durch die Lebenslage und das Mediennutzungsverhalten der Bezugspersonen sowie durch das (auch geschlechtsspezifische) sprachlich-kommunikative Verhalten von Betreuungspersonen in frühkindlichen Einrichtungen. Es ist wichtig, diese Unterschiede zu verstehen und anzuerkennen, um eine angemessene und bereichernde Interaktion mit Säuglingen in Familien und in frühkindlichen Institutionen zu initiieren und zu fördern.

Zukünftige Forschung sollte sich weiterhin mit der Frage beschäftigen, wie die sprachlich-kommunikative Diversität von Familien und vorschulischen Institutionen angemessen genutzt werden kann, um sowohl die kindliche Entwicklung als auch die Eltern-Kind-Beziehungen besser zu verstehen und institutionelle Unterstützung individuell anzubieten. Die bestehende Aufgabe der Säuglingsforschung ist es, das häufig noch existierende Bild einer normierbaren Kindheit weiter zu dekonstruieren und somit einen Rahmen zu schaffen, in dem die Anerkennung der Vielfalt von Kindern und ihren Familien in all ihren Facetten Wirklichkeit werden kann und Kinder unabhängig von ihren jeweiligen Dispositionen von Anfang an Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten finden. Es ist in diesem Kontext unabdingbar, neue Zugänge zur Auseinandersetzung mit Vielfalt in frühkindlichen pädagogischen Kontexten zu finden, die von Zuschreibungen absehen und stattdessen die Vielfalt kindlicher Lebenslagen nicht mehr als besondere Herausforderung betrachten, sondern als selbstverständliche Gegebenheit anerkennen. Dazu soll dieser Beitrag einen Anteil leisten.

Bibliografie

Ainsworth, Mary D., Silvia M. Bell und Donelda F. Stayton. »Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals.« *The integration of a child into a social world*. Hg. von Martin Richards, Cambridge University Press, 1974, 99–135.

- Arriaga, Rose, Larry Fenson et al. »Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low- and middle-income families.« *Applied Psycholinguistics* 19:2, 1998, 209–223, <https://doi.org/10.1017/S0142716400010043>.
- Baker, Nancy, und Keith Nelson. »Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children.« *First Language* 5:13, 1984, 3–21.
- Bansner, Marie C. *Die emotionale Regulation der Mutter-Kind-Dyade in ihrer Lebenslage. Eine in-vivo Studie der frühkindlichen Kommunikations- und Sprachentwicklung.* Springer VS, 2017, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16986-2>.
- Bansner, Marie C., und Ulrike M. Lüdtke. »Der Einfluss einer benachteiligten Lebenslage auf die frühkindliche Kommunikationsentwicklung: Die Bedeutung der emotionalen Qualität zwischen Mutter und Kind.« *MitSprache* 46:3, 2014, 25–38.
- Bockmann, Ann-Katrin, Steffi Sachse und Anke Buschmann. »Sprachentwicklung im Überblick.« *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter.* Hg. von dens., Springer Link, 2020, 3–44.
- Bornstein, Robert F. »Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968–1987.« *Psychological Bulletin* 106:2, 1989, 265–289, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.2.265>.
- Bowlby, John. *Attachment and Loss.* Volume I. Attachment. Basic Books, 1969.
- Brazelton, Thomas Berry, Edward Tronick et al. »Early mother-infant reciprocity.« *Parent-infant interaction* 33, 1975, 137–154, <https://doi.org/10.1002/9780470720158.ch9>.
- Chang, Lucas, und Gedeon Deák. »Maternal discourse continuity and infants' actions organize 12-month-olds' language exposure during object play.« *Developmental Science* 22:3, 2019, e12770, <https://doi.org/10.1111/desc.12770>.
- De Casper, Anthony, und William Fifer. »Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices.« *Science* 208:4448, 1980, 1174–1176, <https://doi.org/10.1126/science.7375928>.
- Graf Estes, Katharine, und Karinna Hurley. »Infant-Directed Prosody Helps Infants Map Sounds to Meanings.« *Infancy* 18:5, 2013, 797–824, <https://doi.org/10.1111/infa.12006>.
- Gratier, Maya. »Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience.« *Cognitive Development* 18:4, 2003, 533–554, <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.009>.
- Gratier, Maya, und Gisèle Apter-Danon. »The improvised musicality of belonging: repetition and variation in mother-infant vocal interaction.« *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship.* Hg. von Steven Malloch und Colwyn Trevarthen, Oxford University Press, 2009, 301–326, <https://doi.org/10.1093/oso/9780198566281.003.0014>.

- Hoff, Erika. »The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech.« *Child Development* 74:5, 2003, 1368–1378, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>.
- Hoff-Ginsberg, Erika. »Some contributions of mothers' speech to their children's syntactic growth.« *Journal of Child Language* 12:2, 1985, 367–386, <https://doi.org/10.1017/S0305000900006486>.
- Imafuku, Masahiro, und Masako Myowa. »Developmental change in sensitivity to audiovisual speech congruency and its relation to language in infants.« *Psychologia* 59:4, 2016, 163–172, <https://doi.org/10.2117/psysoc.2016.163>.
- Imafuku, Masahiro, Yasuhiro Kanakogi et al. »Demystifying infant vocal imitation: The roles of mouth looking and speaker's gaze.« *Developmental Science* 22:6, 2019, e12825, <https://doi.org/10.1111/desc.12825>.
- Johnson, Katharine, Melinda Caskey et al. »Gender differences in adult-infant communication in the first months of life.« *Pediatrics* 134:6, 2014, e1603–e1610, <https://doi.org/10.1542/peds.2013-4289>.
- Keller, Heidi. *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Springer Link, 2011.
- Kiening, Daniela. *Ausgewählte Aspekte der sprachlichen Mutter-Kind-Interaktion bei 2-jährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn*. LMU München, 2011, <https://doi.org/10.5282/edoc.13517>.
- Lederer, Yael, Hallel Artzi und Katy Borodkin. »The effects of maternal smartphone use on mother-child interaction.« *Child Development* 93:2, 2021, 556–570, <https://doi.org/10.1111/cdev.13715>.
- Leimbrink, Kerstin. *Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten*. 2. Aufl., Stauffenburg, 2016.
- Mampe, Birgit, Angela D. Friederici et al. »Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language.« *Current biology* 19:23, 2009, 1994–1997, <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.09.064>.
- Mampe-Keller, Birgit. *Auswirkungen der pränatalen Sprachumgebung auf die Schreimelodie. Ein Vergleich zwischen Neugeborenen mono- und bilingualer Mütter*. Universität Würzburg, 2012.
- ManyBabies Consortium. »Quantifying sources of variability in infancy research using the infant-directed-speech preference.« *Advances in Methods and Practices in Psychological Science* 3:1, 2020, 24–52, <https://doi.org/10.1177/2515245919900809>.
- Marwick, Helen, und Lynne Murray. »The effects of maternal depression on the «musicality» of infant-directed speech and conversational engagement.« *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Hg. von Steven Malloch und Colwyn Trevarthen, Oxford University Press, 2009, 281–300, <https://doi.org/10.1093/os0/9780198566281.003.0013>.
- Mikić, Alexandra, und Annette M. Klein. »Smartphone Use in the Presence of Infants and Young Children: A Systematic Review.« *Praxis der Kinderpsychologie und*

- Kinderpsychiatrie 71:4, 2022, 305–326, <https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.4.305>.
- Myruski, Sarah, Olga Gulyayeva et al. »Digital disruption? Maternal mobile device use is related to infant social-emotional functioning.« *Developmental science* 2018, 21:4, e12610, <https://doi.org/10.1111/desc.12610>.
- Paolantonio, Maria, Laura M. V. Manoilloff und Ana E. Faas. »Alteraciones prosódicas y comunicativas madre-bebé debido a depresión postparto.« *Estudios de fonética experimental* 29, 2020, 241–279.
- Papoušek, Mechthild, und Hanuš Papoušek. »Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung.« *Handbuch der Kleinkindforschung*. Hg. von Heidi Keller, Springer Link, 1989, 465–490, https://doi.org/10.1007/978-3-642-83882-8_27.
- Piaget, Jean. *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Band 142. Hg. von Reinhard Fatke, Beltz, 2003.
- Poushter, Jacob. »Smartphone Ownership and Internet Usage Continues to Climb in Emerging Economies.« Pew Research Center vom 22.02.2016, <https://www.pewresearch.org/global/2016/02/22/smartphone-ownership-and-internet-usage-continues-to-climb-in-emerging-economies/> (11.03.2026).
- Prochnow, Annette, Soly Erlandsson et al. »Does a »musical« mother tongue influence cry melodies? A comparative study of Swedish and German newborns.« *Musicae Scientiae* 23:2, 2019, 143–156, <https://doi.org/10.1177/1029864917733035>.
- Rosslund, Audun, Julien Mayor et al. »Parents' hyper-pitch and vowel category compactness in infant-directed speech are associated with 18-month-old toddlers' expressive vocabulary.« *Language Development Research* 2:1, 2022, 223–267, <https://doi.org/10.34842/2022.0547>.
- Rozenblatt-Perkal, Yael, Michael Davidovitch und Noa Gueron-Sela. »Infants' physiological and behavioral reactivity to maternal mobile phone use – An experimental study.« *Computers in Human Behavior* 127, 2022, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107038>.
- Sachse, Steffi, Ann-Katrin Bockmann und Anke Buschmann. *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Springer, 2020.
- Schreiner, Melanie S., und Nivedita Mani. »Listen up! Developmental differences in the impact of IDS on speech segmentation.« *Cognition* 160, 2017, 98–102, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.12.003>.
- Schroer, Sara, und Chen Yu. »The Sensorimotor Dynamics of Joint Attention.« *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 43, 2021.
- Tenenbaum, Elena, David M. Sobel et al. »Attention to the mouth and gaze following in infancy predict language development.« *Journal of Child Language* 42:6, 2015, 1173–1190.

- Tomasello, Michael. »The key is social cognition.« *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Hg. von Dedre Gentner und Susan Goldin-Meadow, MIT Press, 2003, 47–57, <https://doi.org/10.7551/mitpress/4117.003.0008>.
- Tronick, Edward. *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. W. W. Norton & Company, 2007.
- Wygotski, Lew. *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. S. Fischer, 1969.
- Zentner, Marcel, und Tuomas Eerola. »Rhythmic engagement with music in infancy.« *Proceedings of the National Academy of Sciences* 107:13, 2010, 5768–5773, <https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107>.
- Zheng, Zhijun, Sheila Degotardi et al. »Effects of multilingualism on Australian infants' language environments in early childhood education centers.« *Infant Behavior & Development* 70, 2023, <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101799>.

IV. Literaturwissenschaft und -geschichte

Kanon/Nicht-Kanon

Anna-Katharina Gisbertz

1. Historische Einführung

Der Kanon ist ein wichtiges Instrument zur Reflexion und Gestaltung von Gesellschaft. Unter kanonischer Literatur wird eine Auswahl von Texten und Autor*innen verstanden, die eine Gemeinschaft für sich als wertvoll und mustergültig betrachtet, an der sie sich orientiert und in der sie sich als Gemeinschaft auch repräsentiert sieht. Kanones sind »die historisch und kulturell variablen Ergebnisse komplexer Selektions- und Deutungsprozesse« (Beilein et al. 2–3), die wiederum von verschiedenen Institutionen beeinflusst werden. In Kanones werden die eigenen Werte und Normen zur Geltung gebracht und entsprechend tradiert. Sie dienen als eine Richtschnur, die aus der Tradierung literarischer Texte über Jahrhunderte hinweg entstand. Zugleich ist der Kanon ein umstrittener Begriff, der im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs mit regelmäßiger Heftigkeit debattiert wird. Das erstaunt kaum, bildet ›der‹ Kanon doch den Anspruch, das zu verkörpern, was eine Gesellschaft unter Bildung versteht. Er hat eine zentrale repräsentative Aufgabe.

Die Geschichte literarischer Kanones weist im abendländischen Kontext auf eine jahrtausendalte Bemühung um Textlektüren zurück, die als Leitmedien zur Nachahmung dienen sollten. Denn von den ersten Auswahllisten der antiken und heidnischen Literatur an, die ab dem 3. Jahrhundert belegt sind und zum Zwecke der Bildung entstanden, wurden immer wieder etablierte Vorbilder zur Nachahmung empfohlen (Huber-Rebenich 264). Seit der Antike lässt sich das Lernen am Kanon folglich festhalten und wurde in der christlichen Tradition mit dem Fokus auf die lateinische Literatur fortgesetzt. Ein Ursprung findet sich in der Heiligen Schrift. Der Humanismus setzte an Schulen und Universitäten mit seinen Lektürelisten eine neue Selbstidentifikation in Gang. Mit der Verbreitung der Volksdichtung und deutschsprachigen Texten sowie der Entstehung einer publikumswirksamen Literatur erfolgte im 18. Jahrhundert eine weitere Zäsur, die zu einer Verdrängung des Lateinischen im aktiven Sprachgebrauch führte. Es kam zu einer Ausdifferenzierung der Nationalsprachen und der Nationenbildung, die neue Perspektiven eröffnete (vgl. Huber-Rebenich 270).

In der Aufklärung entstand der Anspruch, ästhetische Kriterien an die Literatur anzulegen und die formale Innovation voranzutreiben, aus denen sich eine Entwicklung der literarischen Formen ablesen lassen sollte. Die deutschsprachige Literaturgeschichte entstand mit dem Fokus auf die Entwicklung der normgebenden Formensprache im Deutschen, wobei die Weimarer Klassik und Romantik bald zu den Höhepunkten zählten. Das lag nicht nur an ihren Inhalten, sondern mitunter an der Polyvalenz der poetischen Sprache, die neue Deutungshorizonte eröffnete (Specht 23). In einer Mischung aus Tradierung und Innovation lässt sich die Geschichte des deutschsprachigen Kanons von 1800 bis in die Gegenwart verfolgen. Der »Klassik-Kult«, der seit dem Biedermeier besteht, hat nach wie vor einen großen Einfluss auf die Bildungsinstitutionen der Schule und Universität (Neuhaus 2013, 279). Bis in die Gegenwart regt der Kanon zum Austausch über Werte und Formen menschlichen Zusammenlebens an. Änderungen des Kanons fanden in der Geschichte immer wieder statt und vollziehen sich langsam. Die Auflösung des Kanons ist folglich als ein Teil seiner Geschichte zu verstehen. Welche Bedeutung dem literarischen Kanon gegenwärtig angesichts der konkurrierenden visuellen und auditiven Medien zukommt, ist nicht eindeutig.

2. Kanonkritik und Theorieansätze

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begann die Infragestellung des klassischen Kanons, seine De- und Rekonstruktion, Kritik und Ablehnung der kanonischen Literatur sowie ein verstärktes Interesse an jener Literatur, die dem großen Unbekannten, dem Nicht-Kanon angehört. Der erste Einschnitt vollzog sich im Zuge der 1968er-Bewegung, die die kanonische Literatur als Sprache der Täter las und sich bewusst gegen eine weitere Tradierung stellte. Anstelle der Rezeption der Klassiker setzte an Universitäten, Verlagen und in Lehrerzimmern eine verstärkte Suche nach neuen Werten und Normen sowie ihnen entsprechenden Literaturen ein. Der zweite Einschnitt ereignete sich in den 1980er Jahren, in denen der Kanon zuerst in den USA als Machtinstrument erkannt und zu einem hoch umstrittenen Gegenstand im Zuge der sich etablierenden Gender Studies wurde. Ausgehend von feministischen und postkolonialen Theorien wurde Kritik am bestehenden Kanon als ausschließlich westlich, weiß und männlich geübt. Harold Bloom verteidigte diese Auswahl in seiner Studie *The Western Canon* (1994) auch noch als ein elitäres Vergnügen.

In Deutschland reagierten Renate Heydebrand und Simone Winko auf die *canon wars* in den USA mit der Einsicht, dass die Elite in einer »egalitären, pluralistischen Gesellschaft« ihre »Legitimationsbasis« verloren und die Kanonbildung in ausdifferenzierten, autonomen Teilsystemen zu erfolgen habe (134). Sie wiesen eine folgenreiche Geschlechtertrennung in der deutschsprachigen Literatur nach. Trotz

des Aufkommens einer beachtlichen Anzahl von Schriftstellerinnen seit dem späten 18. Jahrhundert seien »nur ganz wenige Autorinnen ›kanonisch‹ geworden (99). Die Interessenslagen der Frauen gingen über Jahrhunderte nicht in die Kanonbildung ein. Damit wurde ein entscheidender Befund über die Auswahl kanonischer Literatur formuliert, der seine Gültigkeit behalten hat, dass nicht ästhetische Kriterien, sondern männlich tradierte Machtstrukturen über die Auswahl der Texte für einen Kanon entscheiden (ebd.; Rippl und Winko 1). Sowohl durch die sozialkritische Revision der Kanonlisten ab den 1968er Jahren als auch durch den Fokus auf die geschlechtlichen Machtverhältnisse setzte in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ein Abbau des Kanons bzw. seine Vervielfältigung ein.

In der Forschung wurde ein normativ-präskriptives Kanonverständnis durch analytisch-deskriptive Theorien ergänzt, die eine »Dichotomie« bildeten (Beilein 66). Der Kanon war nicht mehr nur ein Textkorpus zur Orientierung und Bildung, sondern er bot selbst einen Gegenstand der Forschung und Kritik. Die wissenschaftlichen Fragen stellten durch die analytisch-deskriptiven Ansätze auf empirische Methoden um. Sie befassten sich damit, wer kanonische Literatur auswählt und festlegt, wer sie liest und tradiert, aufgrund welcher Kriterien ein Werk einbezogen und das andere ausgeschlossen wird und wie unterschiedlich die Wertmaßstäbe angelegt werden können. Es entstand ein komplexes Feld, wofür die Ideologiekritik und Dekonstruktion wichtige theoretische Bezugsrahmen bildeten. Sie wurden von weiteren wirkungsmächtigen Modellen wie dem kulturellen Gedächtnis, den *Postcolonial Studies* und sozialkritischen Forschungen weiter ausdifferenziert. Die Begriffe *Macht* und *Gender* sind zentrale Kategorien der deskriptiven Kanonforschung (vgl. #breiterkanon, #frauenzählen). Aufgrund der Einsicht, dass das Geschlecht eine wichtige Rolle spielt, wurden 1) weibliche Gegenkanones formuliert, 2) Kriterienkritik geübt, 3) der bestehende Kanon um neue Werke erweitert, 4) viele Kanones ausgerufen oder 5) der Kanon als solcher verabschiedet (Heydebrand und Winko 149–156).

Aus der Perspektive der postkolonialen Studien galt der Kanon als »regulative Idee«, die mehrere konkurrierende Kanonbildungen hervorgebracht habe. Kanonbildungen seien »offene und dynamische kulturelle Prozesse [...], durch die literarischen Texten Werte von außen zu- und abgesprochen werden.« (Uerlings und Patrut 12.) Damit sahen die Autor*innen die Kanon-Debatten selbst als Beiträge zur Kulturalisierung der Literaturwissenschaft und der Pluralität des Fachs. Aus ihnen wurde ablesbar, inwiefern sich die Literaturwissenschaft mit den Themen und anderen Wissensformen befasst hatte. Immer wieder standen die Kanonwürdigkeit eines Textes sowie postkoloniale oder weibliche Poetiken, die sich der binären Codierung des Ein- und Ausschlusses widersetzen, zur Diskussion.

Trotz einer über 50 Jahre währenden Kritik am literarischen Kanon der deutschsprachigen Literatur rieben sich Wissenschaftler*innen und Literaturschaffende die Augen, als die Literaturzeitschrift *DIE ZEIT* 2018 einen neuen Kanon vorschlug,

der zu 90 Prozent aus Titeln von Männern bestand. Sogleich folgten Widerstände und Gegenvorschläge (Tlusty et al.). Während man zuvor dachte, dass die *canon wars* gewonnen waren und eine pluralisierte Gesellschaft nur durch einen erweiterten Kanon repräsentiert werden kann (vgl. Donadio), stellen sich seither Zweifel ein (Müller-Spitzer et al. 2008). Wie eine Studie der Universität Rostock von 2019 zeigte, ist der Literaturbetrieb nach wie vor von einem *gender bias* geprägt, demzufolge Männer doppelt so oft rezensiert werden wie Frauen (Clark und Seidel 8). Um das Ungleichgewicht zu beheben, wird mit langen Prognosezeiten gerechnet. Da den Schulen, Universitäten, Kultusministerien, Bibliotheken, kulturellen Einrichtungen und Klassikereditionen eine wichtige Funktion der Kanonbildung zukommt, bleibt zu fragen, welche Literaturauswahl sie vornehmen und wie sie die Wertung von Literatur und die Werke, die dem Kanon angehören sollen, verändern. Was sollten Studierende im Laufe ihres Studiums lesen? Nach welchen Kriterien lassen sich bestehende Listen ergänzen oder verbessern? Wie lesen Studierende? Wie werden die Texte nahegebracht? Reichen Leselisten aus oder bedarf es editorischen Begleitmaterials? Welche Gattungen werden gelehrt?

Die zeitgenössischen Stimmen sind dazu im öffentlichen Diskurs gespalten. »Der Kanon ist weiblich. Also – die Kanon,« meint Sibylle Berg provokativ (1). Ähnlich, aber durchaus verstimmt, schreibt Wolfgang Matz: »Der Kanon ist westlich, männlich, weiß – und tot« (o. S.). Auf die prinzipielle Änderbarkeit beharrt Sigrid Löffler: »Der literarische Kanon wandelt sich unentwegt [...]« (26). Und für die Forschung hat Franco Moretti längst den Nicht-Kanon als enorme Aufgabe und das eigentlich Interessante der Literaturgeschichte ausgerufen, »the Great Unread« (o. S.).

Eine Stichprobe an zwei relevanten Institutionen und Medien, denen die Macht der Kanonbildung zugesprochen wird und die auch als Referenzorte eine wichtige Rolle spielen, soll im Folgenden die Widersprüche im Umgang mit dem Kanon demonstrieren.

3. Vermittlungspraxis von Kanones: Preise, Literaturgeschichten

Die Vermittlungspraxis von literarischen Kanones ist vielfältig und lebendig. Sie nimmt auch Einfluss auf den Wandel und wirkt wie ein »invisible hand«-Phänomen: Viele wirken daran »intentional« mit (Winko 11). Als wichtige Instanzen für die Vermittlung von kanonischer Literatur stellen das Verlagswesen, der Buchhandel, die Medien und Rezensionen, Schule und Universitäten, die Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte sowie weitere Formen des Literaturbetriebs immer neue Vorschläge bereit. In Theatern und Museen, durch Preise und literarische Gesellschaften, Archive und Bibliotheken sowie die Wissenschafts- und Kunstförderung werden Einflüsse auf die kanonische Literatur erkennbar. Was sich zu einem Kanon aus-

bildet, ist zudem national verschieden. Der Gedanke eines »Kansons der Weltliteratur« ergänzt die nationalen Kontexte, der die Länder auf einen alt-europäischen oder mittlerweile auch dekolonialisierenden Ansatz vereint.¹ Soziale Netzwerke gewinnen zudem einen weiterhin wachsenden Einfluss auf die Wahrnehmung und Rezeption von Literatur. Karg und Jessen schlugen vor, den Blick für die »Orte der Vermittlung« (8) zu schärfen, um weiteren Aufschluss über die Kanonbildung zu erhalten. Literaturpreise und -geschichten weisen als Vermittlungsorte in unterschiedliche Richtungen.

Auf dem Buchmarkt bilden die Preise eine wichtige Instanz, die auch auf das Selbstverständnis der jeweiligen Institutionen verweist. Die Preisverleihungen richten sich auf die Würdigung des Werks und die finanzielle Anerkennung der kulturellen Arbeit. Der *Büchnerpreis* und der *Deutsche Buchpreis* sowie auch der *Preis der Leipziger Buchmesse* bilden Meilensteine in der öffentlichen Wertung sowie für den Absatzmarkt in Deutschland, die auf die Kanonbildung Einfluss nehmen. Sowohl die *Akademie für Sprache und Dichtung* als auch die Jurys der *Frankfurter* und *Leipziger Buchmesse* haben sich dem Problem der einseitigen Repräsentanz von Büchern unter den Prämissen von *race*, *class* und *gender* proaktiv angenommen.² So ist für den *Büchnerpreis*, der die bedeutendsten Dichter*innen in der deutschen Sprache auszeichnen will, immerhin festzuhalten, dass in den Jahren 2000–2023 sieben Autorinnen den Preis erhielten, von denen zwei einen migrantischen Hintergrund haben. Das sind mehr als die gesamten fünfzig Jahre zuvor, mehr als ab Beginn der jährlichen Preisverleihung von 1951–2000.

Der *Deutsche Buchpreis*, der erfolgreiche Bücher auf dem Markt auszeichnet, wurde 2022 an die trans Person Kim de l'Horizon vergeben, deren Debutroman *Blutbuch* der Geschichte eines non-binären Körpers nachgeht und für seine literarische Innovationskraft gerühmt wurde. In der Branche wurde die Auszeichnung als Erfolg einer offenen Gesellschaft gegenüber Geschlechtern und Klassenzugehörigkeiten gefeiert. Die Jury des *Deutschen Buchpreises* demonstrierte eine genderbewusste Positionierung bei der Auswahl der besten Literatur, die auch Anfeindungen riskierte. Insgesamt wurden seit 2005 neun Autorinnen und acht Autoren ausgezeichnet.

Ebenfalls seit 2005 wird der *Preis der Leipziger Buchmesse* unter medialer Aufmerksamkeit vergeben und richtet sich auf Neuerscheinungen. In der Belletristik

1 Unter #breiterkanon. Kanondiskussionen in Literaturwissenschaft, Feuilleton und auf dem Buchmarkt befasst sich eine Gruppe von Wissenschaftler*innen, Autor*innen, Journalist*innen und Übersetzer*innen unter der Leitung von Martina Wernli seit 2020 mit der kritischen Hinterfragung bestehender Kanones (<https://breiterkanon.hypotheses.org/>) (20.03.2026).

2 Die Preisauszeichnungen und ihre Geschichte sind auf den einschlägigen Websites nachzulesen: <https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/georg-buechner-preis> (20.03.2026); <https://www.deutscher-buchpreis.de/> (20.03.2026); <https://www.preis-der-leipziger-buchmesse.de/de/> (20.03.2026).

erhielten zwischen 2005 und 2023 sechs Autorinnen den Preis, wobei auch auf einen mehrsprachigen Hintergrund geachtet wurde.

Die Auswahl verzeichnet im literarischen Betrieb folglich eine Änderungsbereitschaft bezüglich der geschlechtlichen Einseitigkeit der kanonischen Literatur. Die Leerstellen eines vielfältigeren Kulturverständnisses werden als Chance erkannt und durch Preisauszeichnungen und Verlagsentscheidungen aktiv befüllt. Die Entdeckung vergessener Bücher ergänzt in den Verlagen das Repertoire eines diversen kulturellen Selbstverständnisses (Gerstenberg), wobei sich auch ein Marktversprechen an die Entdeckung der vernachlässigten Identitätskultur knüpft. Mit ihren Auszeichnungen vertreten die Jurys der wichtigsten deutschsprachigen Literaturpreise einen diversitätssensiblen Zugang zum heutigen Kulturverstehen und befassen sich mit der kulturellen Repräsentanz von Randgruppen. Sie folgen zugleich ökonomischen Trends und erschließen neue Lesekreise, womit sie jedoch auch Anfeindungen riskieren und nicht nahtlos mit Erfolg rechnen können. Inwiefern das Bedürfnis nach Gendergerechtigkeit die Auszeichnungen prägt, untersucht das DFG-Forschungskolleg *Literaturpreise im deutschsprachigen Raum seit 1990* in einem größeren Kontext bezogen auf rund 1000 Preise, wobei sie noch »deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Preisen« (Maaß o. S.) erkannten. Dass ausschließlich literarische Qualität eine Rolle spielen soll, wird einhellig als »Mythos« angesehen (Borghardt o. S.). Viele Verlage ziehen mit ganzen Reihen zu vergessenen Autorinnen nach, mit Podcasts, Lesungen, Theaterstücken und Diskussionen. Zeitungen und Zeitschriften berichten über neu und wiedergelesene Ausgaben und porträtieren vergessene und verdrängte Werke. In den Archiven finden sich noch zu entdeckende Nachlässe. Die Black-Lives-Matter-Bewegung und Wokeness unterstützen den Ausbau von Diversität.

Während sich die Buchjurys und Preise folglich in einem spürbaren Wandel befinden, der Auswirkungen auf andere Teilbereiche des Marktes hat, stellt sich die Situation für die deutschsprachigen Literaturgeschichten anders dar. Ihnen kommt eine besondere Aufgabe in der medialen Vermittlung zu, denn die Auswahl und Kanonisierung der Literatur lag innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vor allem in ihrer Hand. Die Literaturgeschichtsschreibung hatte stets das Problem, auswählen zu müssen und die Bedingungen ihrer Entscheidungen offenzulegen. Sie bildet einen eigenen Forschungsbereich innerhalb der Literaturwissenschaft und reflektiert über Epochenzäsuren, historische und literarische Entwicklungen, Autor*innenvitae und Werke entlang der chronologischen **Ordnung**. Hier entstehen Konstruktionen einer Entwicklung, die sinnhaft erscheinen sollen. Wie Fotis Jannidis gezeigt hat, verwalten Literaturgeschichten »einen Wissensbestand [...], der zumindest von den Literaturgeschichten gleichen Typs weitergereicht und gepflegt wird« (166).

Einen kleinen Ausschnitt innerhalb der Literaturgeschichten bilden die 1920er Jahre, die durch das 100-jährige Jubiläum zurzeit vermehrte Aufmerksamkeit in der

Gegenwartskultur erhalten. Daher sind sowohl ältere Longseller als auch neuere wissenschaftliche Beiträge zur Ära vorhanden.³ Deutlich erkennbar wird, dass die Longseller von männlichen Autoren geprägt sind und mitunter auch Frauen abwerten, obgleich Autorinnen viel stärker als je zuvor im literarischen Geschehen vertreten waren. Ab den 1990er Jahren ist eine größere Beteiligung von Autorinnen zu vermuten, eine paritätische Beachtung der Werke von Frauen. Die Ergebnisse sehen jedoch anders aus, denn die Berücksichtigung von Autorinnen bleibt bis in die Gegenwart marginalisiert (vgl. Fähnders; Kiesel; Becker). Sie sinkt sogar mitunter auf weniger als 1 Prozent.

Die Literaturwissenschaft hat diese Diskrepanz selbst erkannt und bereits gegengesteuert, indem sie Forschungsinitiativen im Nicht-Kanonischen initiierte und die Studienbücher um neue Bände erweiterte.⁴ Die *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung* möchte »[v]ergessene oder marginalisierte Literatur durch ihre Veröffentlichungen wieder ins Gespräch [...] bringen.«⁵ Seminare und Vorlesungen widmen sich Werken an der Peripherie.

Dennoch weisen auch die Literaturgeschichten im Netz bei *Google*, *Wikipedia*, *Le-Mo*, *literaturgeschichten.de* unter entsprechenden Stichworten ebenfalls wenig Wandel auf. Die Berücksichtigung neuerer Forschungen geht nicht selbstverständlich in die Literaturgeschichten ein, so dass eine diversitätsorientierte Literaturgeschichte als Desiderat erscheint. Trotz erster Anzeichen von Änderungen setzt sich der alte Wissensbestand fort.

Dass Kanonisierungsfragen Machtfragen sind, gibt daher erneut zu denken. Der Vergleich zwischen Preisen und Literaturgeschichten zeigt, dass die Vermittlung der wissenschaftlichen Arbeit unterschiedliche Auswirkungen hat. Texte von Frauen haben – wie interkulturelle Texte auch – in bestimmten Segmenten der Kanonbildung nach wie vor einen schweren Stand. Das betrifft nicht nur den epochalen Ausschnitt der 1920er Jahre, sondern gilt bis in die Gegenwart, wo männliche Autoren doppelt so viel Beachtung finden wie weibliche und Sichtbarkeit von Frauen vielfach fehlt.⁶ Frauen und Diverse zählen zum Bereich des Nicht-Kanonischen,

3 Folgende Werke wurden bei der Stichprobe berücksichtigt: Becker 2018; Beutin 2019; Fähnders 1998; Fähnders 2003; Gay 1968/2001; Kiesel 2017; Rothmann 1984; Streim 2015; <https://literaturgeschichten.de> in Bezug auf ihr methodisches Konzept (20.03.2026).

4 Siehe hierzu etwa die Initiativen »Autorinnen. Punkt« der Wüstenrot-Stiftung; der von Luise F. Pusch gegründete Verein FemBio Frauen-Biographieforschung e.V. mit einer stetig wachsenden Datenbank <http://www.fembio.org> (20.03.2026); das von Primus-Heinz Kucher an der Universität Klagenfurt initiierte Forschungsprojekt <https://litkult1920er.aau.at> (20.03.2026) sowie die Website <http://www.literatureepochen.at> (20.03.2026). Einschlägige Aktualisierungen von Studienbüchern bieten Fähnders 2003 und Streim an.

5 <https://www.deutscheakademie.de/de/akademie/aufgaben> (20.03.2026).

6 »Auf zwei Männer kommt eine Frau.« Dies ist nur eines der erstaunlichen Ergebnisse, die die Studie der Universität Rostock hervorgebracht hat (vgl. Clark et al. 4).

obgleich sich die Verfügbarkeit der Literatur von Autorinnen verbessert hat. Auf die systematische Ausgrenzung hat zuletzt Nicole Seifert in ihrem vielbeachteten Buch durch die Negierung des Begriffs Frauenliteratur aufmerksam gemacht.

Daraus ergeben sich Fragen und Handlungsaufforderungen für die weitere Auseinandersetzung mit literarischen Kanones. Warum sind bestimmte Forschungsrichtungen und Institutionen so schwerfällig in ihrer Veränderungsbereitschaft gegenüber kanonischer Literatur? An welchen Vermittlungsorten findet (keine) Reflexion statt? Fehlen pragmatische Lösungen? Wie kann man unterschiedliche Kanones zukunftsweisend etablieren? Dass sich die offene Wissensgesellschaft von der Literaturkritik unterscheidet, die noch einer »bildungsbürgerlichen autonomieästhetischen Tradition« verpflichtet sei (Beilein et al. 2), hat sich innerhalb von zehn Jahren verändert: Während Diversität auf dem literarischen Buchmarkt zu finden ist, fehlt sie in den literaturwissenschaftlich fundiert anmutenden Literaturgeschichten. Vergleichbares zeigt sich an Universitäten und Schulen. Der Spalt der Literaturwissenschaft zum Markt hat sich vergrößert. Stefan Neuhaus kritisierte bereits 2002 den »immer größer werdende[n] Verlust an Image und Einfluss der Literaturwissenschaft an den Universitäten und in der Öffentlichkeit« aufgrund des einseitigen Kanons und forderte, »die Literaturwissenschaft auf eine breitere und gleichzeitig solide Textbasis zu stellen.« (160) Erst jüngst wurde in der Germanistik eine neue Debatte angestoßen, um die Geschlechterrepräsentation und Diversität auch im schulischen Deutschunterricht zu verankern. Die deutsche Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts sei »diverser, als es die Leselisten für den Deutschunterricht erscheinen lassen.« (Müller-Spitzer et al. 216). Um diesen Weg weiter zu verfolgen, bleibt die Kanonisierung ein Schlüsselbegriff der Literaturwissenschaft.

Zusammengefasst ist die binäre Einteilung in Kanon/Nicht-Kanon nach 40 Jahren feministischer Literaturwissenschaft noch immer von einem *gender bias* geprägt. Der etablierte Unterschied zwischen Kanon und Nicht-Kanon bleibt in bestimmten Vermittlungsmedien besonders beharrlich: Weder feministische noch migrantische Perspektiven schaffen es hinreichend in »den« Kanon, der beispielsweise in Literaturgeschichten vorkommt. Die Werke werden noch immer teils wohlwollend, aber meistens abgrenzend als Frauen- oder Migrantenliteratur verhandelt. Eine systematische Verschränkung der gesellschaftlichen Themen mit feministischen Themen steht noch aus, sodass Frauenliteratur nach wie vor als ein Spezialthema behandelt wird, das nichts mit ökonomischen und sozialen Verhältnissen zu hat. Es ist ein Trugschluss zu meinen, dass die Kanonisierung grundsätzlich verabschiedet werden kann. Denn sie erbringt eine wichtige Orientierungsleistung. Der pragmatische Wunsch nach Auswahllisten zur Vergleichbarkeit im Zentralabitur oder zur Orientierung innerhalb der Fächerkultur belegen das Bedürfnis danach an Schulen und Universitäten. Renate von Heydebrand forderte diesbezüglich die Einbeziehung benachteiligter Autor*innengruppen, breitere Deutungskanones und mehr Weltliteratur als Lösungen zur Erneuerung des

Kanons ein. Darin steckt die Überzeugung, dass die »wissenschaftliche Kommunikation [...] auf ein Kernkorpus maßstäblicher Texte angewiesen [ist]« (Heydebrand 18). Weitere Fortschritte auf diesem Weg, der auch mehrere Korpora einschließen kann, sind durch eine wissenschaftlich fundierte Methodenkritik denkbar.

Ausblick

Um den Wissensstand in den Literaturgeschichten zu erweitern und kanonische Werke an Schulen und Universitäten beweglicher zu gestalten, wird hier eine erneute Reflexion der Methoden nahegelegt. Dazu folgen einige Vorschläge:

1. Thomas Weitin geht in seiner *Digitalen Literaturgeschichte* vom *gender bias* in der Literaturgeschichtsschreibung als zentralem Problem aus und setzt methodisch bei *distant reading*-Methoden an. Weitin unternimmt vergleichende Korpusanalysen für die deutschsprachige Literaturgeschichte, experimentiert mit unterschiedlichen Netzwerkmodellen und entdeckte innerhalb einer Reihe von Querverbindungen auch ein unbekanntes Autorinnennetzwerk (42–44). Durch die Methode wird weibliches und männliches Schreiben innerhalb größerer Textkonvolute erfassbar und kann in eine Literaturgeschichtsschreibung münden, die Nicht-Kanones erschließt und damit unsere Kenntnisse beträchtlich erweitert. Von der Methode des *distant reading* und der künstlichen Intelligenz, auf der sie basiert, sind weitere intersektionale Verschränkungen wie die bessere Erschließung des Zusammenhangs von Geschlecht und Klasse noch zu erwarten.
2. Die Zweiteilung zwischen dem Kanon und dem Nicht-Kanon als eine vergeschlechtlichte Binarität ist zwar im breiten Bewusstsein noch nicht verankert, dennoch werden biologische und soziologische Erwartungen daran geknüpft. Kimberly Crenshaw brachte den Begriff der Intersektionalität mit dem Bild einer Durchfahrtsstraße nahe, die »komplexe Kreuzungen« schaffen könne, an denen mehrere Achsen aufeinanderträfen (152). Zur künftigen Kanonbildung gehört dazu, die Zwei-Gender-Logik zu durchbrechen und feministische und queere Sichtweisen einzubringen. Intersektionalität zielt methodisch auf die Erstellung eigener Normen für neue Kanones, die Vermeidung der Homogenisierung der Frauen und die Aufhebung der Bipolarität in der Festschreibung der Geschlechterrollen. Zur Öffnung auf intersektionale Perspektiven gehören aber auch praktische Lösungen, die vermehrt zu erarbeiten sind. Anstelle einer ausschließlichen Erforschung von Funktionsweisen geht es auch um die Wirksamkeit der eigenen Forschung. So interessiert sich die »reflexive Diversitätsforschung [...] auch für die intendierten wie nicht-intendierten Auswirkungen ihrer Forschungen und versteht in selbstreflexiver Absicht das eige-

ne Forschen als performative Praxis« (Bührmann 154). Im Hochschulkontext ist etwa zu fragen: »Wie können Hochschulen [...] das System der Zweigeschlechtlichkeit strukturell umfassender hinterfragen, inklusiver agieren, neue Räume und Zugänge schaffen, Geschlecht in der Vielfältigkeit abbilden und somit als Organisation für alle (Geschlechter) fungieren?« (Hackmann und Wolff 14).

3. Auch der Nicht-Kanon erhält Beachtung, indem er selbst eine Geschichte der verdrängten und vergessenen sowie abgewerteten Literatur erzählen kann. Er erweitert die Literaturgeschichte um eine Geschichte der ausgeschlossenen Literatur, die sich aufgrund von politischen Ausrichtungen oder rassistischen Difamierungen nie in den Kanon einschreiben konnte. Das betrifft die deutsch-jüdische Literatur, Werke von Autorinnen, homo-, trans- und intersexuelle Literatur, ethnische Minderheiten und religiöse Spielräume. Innerhalb der Formensprache ist auch die Unterteilung in Drama, Prosa und Lyrik um weitere Formen wie Blogs, Podcasts, Tagebücher, Briefe oder nicht-fiktionale Texte zu ergänzen. Neue Bedeutungen der literarischen Formen können erkundet werden, sodass zuvor Ausgeklammertes mehr wertgeschätzt werden kann.

Die Infragestellung der binären Geschlechterordnung und die damit verbundene Einschreibung des Sozialverhaltens in biologisch konstruierte Dichotomien kann schließlich auch durch die bewährte Methode des symptomatischen Lesens erfolgen. Die Auf- oder Abwertung von kapitalistischen Erwartungen und ökonomischer Logik wird bestenfalls im Zusammenhang mit der Geschlechterordnung reflektiert. Frieda Haug bezog sich auf das »Symptomatische Lesen« nach Karl Marx, womit bestehende Literatur unter einer bestimmten Perspektive betrachtet wird, um ihr dadurch kritische Informationen abzugewinnen (o. S.). Das Unsichtbare werde dadurch sichtbar gemacht. Die Einsicht, dass der Kanon nach geschlechtlichen Machtstrukturen geordnet ist, enthält auch die Aufforderung, dass der Gynozentrismus gestärkt und die Vielfalt weiblicher Geschlechterrollen berücksichtigt werden sollte. Die Dekonstruktion des weiblichen Imaginären und die Konstruktion weiblicher Alteritäten, weiblicher Schreibweisen oder weltliterarische Perspektiven würden dann neue Einsichten ermöglichen. All das wird in Literaturgeschichten und alten Bücherlisten weitgehend ausgeblendet. Auch die Forderung nach mehr Transparenz der Schulbehörden bei der Literatúrauswahl ist wiederholt formuliert worden (Wrobel 6).

Zusammengefasst greifen die Funktionen des literarischen Kanons in die Wertevorstellungen ein. Dass die Wertebasis nur von einer Hälfte der Gesellschaft gestaltet und unterstützt wird, ist nicht mehr zeitgemäß (vgl. Heydebrand und Winko 131) und darüber hinaus demokratiefeindlich. Breiter aufgestellte Kanones reflektieren unterschiedliche Wertevorstellungen und stellen sie zur Diskussion. Damit tragen sie zur Identitätsstiftung bei, die vor allem die Orientierung an Schulen und Universitäten beeinflusst. Lernende sollen durch die Kanonbildung nicht vom kul-

turellen Geschehen abgeschnitten werden, sondern durch verbesserte methodische Kenntnisse an den offenen und diversen Markt herangeführt werden. Distant Reading, Intersektionalität, Reflexive Diversitätsforschung, der Nicht-Kanon und symptomatisches Lesen eröffnen neue Spielräume und erhellende Orientierungsmöglichkeiten auf allen Ebenen des Lernens, die für die Selbstauseinandersetzung in der offenen Gesellschaft dringend erforderlich sind.

Bibliografie

- Becker, Sabina. *Experiment Weimar. Eine Kulturgeschichte Deutschlands 1918–1933*. wbg, 2018, <https://doi.org/10.1515/znth-2019-0020>.
- Beilein, Matthias. »Literatursoziologische, politische und geschichtstheoretische Kanonmodelle (mit Hinweisen zur Terminologie).« *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Hg. von Gabriele Rippl und Simone Winko, J. B. Metzler, 2013, 66–75.
- Beilein, Matthias, Claudia Stockinger und Simone Winko. »Einleitung. Kanonbildung und Literaturvermittlung in der Wissensgesellschaft.« *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Hg. von dens., de Gruyter, 2012, 1–15, <https://doi.org/10.1515/9783110259964>.
- Berg, Sibylle. »Ein Vorwort von Sibylle Berg.«, <https://diekanon.org/#> (21.05.2024).
- Beutin, Wolfgang, Matthias Beilen et al. (Hg.). *Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 9. Aufl., Metzler 2019, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00813-8>.
- Bloom, Harold. *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. Houghton Mifflin Harcourt, 1994.
- Börsenblatt. »Mehr Literaturpreise, mehr Wettbewerb, mehr Publikumsbeteiligung. Interview mit den Literaturpreisforschern Sarah Maaß und Dennis Borghardt.« Börsenblatt des Deutschen Buchhandels vom 10.12.2019, <https://www.boersenblatt.net/archiv/1775994.html> (20.06.2026).
- Bührmann, Andrea D. *Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels*. Barbara Budrich, 2020.
- Clark, Janet, Carlos Seidel et al. »Zur Sichtbarkeit von Frauen in Medien und im Literaturbetrieb.« Universität Rostock, 2018, http://www.frauenzaehlen.de/docs/Literaturkritik%20und%20Gender_08_09_18.pdf (15.04.2026).
- Crenshaw, Kimberlé Williams. »Das Konzept der Intersektionalität und seine Bedeutung für die Menschenrechte.« *Journal for Human Rights/Zeitschrift für Menschenrechte* 1, 2021, 142–166.
- Donadio, Rahel. »Revisiting the Canon Wars.« The New York Times vom 16.09.2007, <https://www.nytimes.com/2007/09/16/books/review/Donadio-t.html> (20.03.2026).

- Fähnders, Walter. *Avantgarde und Moderne 1890 bis 1933. Lehrbuch Germanistik*. J. B. Metzler, 1998.
- Fähnders, Walter und Helga Karrenbrock (Hg.). *Autorinnen der Weimarer Republik*. Aisthesis, 2003.
- Gay, Peter. *Weimar Culture. The Outsider as Insider*. Norton, 2001 (1. Aufl. 1968).
- Gerstenberg, Ralph. »Neues von gestern. Verlage entdecken vergessene Bücher.« *Deutschlandfunk Kultur* vom 08.10.2021, <https://www.deutschlandfunkkultur.de/verlage-entdecken-vergessene-buecher-neues-von-gestern-100.html> (20.03.2026).
- Hackmann, Nina, und Christina Wolff. »Einleitung: Diskursive Auseinandersetzung mit Zweigeschlechtlichkeit und die hochschulpolitische Ausgangslage.« *Geschlechter in Un-Ordnung. Zur Irritation von Zweigeschlechtlichkeit im Wissenschaftsdiskurs. Mit einem Vorwort von Sabine Hark*. Hg. von Nina Hackmann, Dulgün Shirchinbal und Christina Wolff, Barbara Budrich, 2023, 11–20, <https://doi.org/10.2307/jj.4163724.4>.
- Haug, Frieda. »Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse.« *Das Argument*, 2002, <https://www.linksnet.de/artikel/18052> (26.04.2026).
- Heydebrand, Renate von. »Kanon und Kanonisierung als ›Probleme‹ der Literaturgeschichtsschreibung – warum eigentlich?« *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000: Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert*. Hg. von Peter Wiesinger, Bd. 8, Peter Lang, 2003, 15–20.
- Heydebrand, Renate von, und Simone Winko. »Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen.« *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 19:2, 1994, 96–171.
- Huber-Rebenich, Gerlinde. »Antike Literaturen.« *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Hg. von Gabriele Rippl und Simone Winko, J. B. Metzler, 2013, 264–270.
- Jannidis, Fotis. »Literaturgeschichten.« *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Hg. von Gabriele Rippl und Simone Winko, J. B. Metzler, 2013, 159–166.
- Karg, Ina, und Barbara Jessen. »Einleitung. Kanon und Literaturgeschichte. Facetten und Diskussion.« *Kanon und Literaturgeschichte. Facetten einer Diskussion*. Hg. von dens., Peter Lang, 2014, 7–14.
- Kiesel, Helmuth. *Geschichte der deutschen Literatur, Bd. 10: Geschichte der deutschsprachigen Literatur von 1918 bis 1933*. C.H. Beck, 2017.
- Löffler, Sigrid. »Was gilt heute in der Literatur? Der literarische Kanon im post-kanonischen Zeitalter.« *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Hg. von Stefan Neuhaus und Uta Schaffers. Königshausen & Neumann, 2016, 23–35.
- Matz, Wolfgang. »Das Sterben der Klassiker. Deutschland entsorgt seine Literatur.« *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 18.03.2022, <https://www.faz.net/aktuell/f>

- euilleton/buecher/themen/klassiker-deutscher-literatur-wo-sind-die-leserger-echten-ausgaben-17888843.html (23.04.2026).
- Moretti, Franco. »Conjectures on World Literature.« *New Left Review* 1, 2000, 54–68, <https://newleftreview.org/issues/iii/articles/franco-moretti-conjecture-s-on-world-literature> (20.03.2026).
- Müller-Spitzer, Carolin, Thomas Wortmann und Sascha Wolfer. »Bildungsrelevante Lektüre war und ist vorwiegend von Männern verfasste Literatur. Eine qualitativ-quantitative Auswertung von offiziellen Lektüreempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht.« *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70:2, 2023, 198–218, <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.2.198>.
- Neuhaus, Stefan. *Revision des literarischen Kanons*. Vandenhoeck & Ruprecht, 2002.
- Neuhaus, Stefan. »Deutschsprachige Literaturen. Deutschland.« *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Hg. von Gabriele Rippl und Simone Winko, J. B. Metzler, 2013, 271–280.
- Rippl, Gabriele, und Simone Winko. »Einleitung.« *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Hg. von dens., J. B. Metzler, 2013, 1–6.
- Rothmann, Kurth. *Kleine Geschichte der deutschen Literatur*. Reclam, 1984.
- Seifert, Nicole. *FrauenLiteratur. Abgewertet, vergessen, wiederentdeckt*. Kiepenheuer & Witsch, 2021.
- Specht, Benjamin. »Polyvalenz – Autonomieästhetik – Kanon. Überlegungen zum Zusammenhang von Textstruktur und historischer Ästhetik bei der Herausbildung des deutschsprachigen Literaturkanons.« *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Hg. von Matthias Beilein, Claudia Stockinger und Simone Winko, de Gruyter, 2012, 19–40, <https://doi.org/10.1515/9783110259964.19>.
- Streim, Gregor. *Deutschsprachige Literatur 1933–1945. Eine Einführung*. Erich Schmidt, 2015.
- Tlusty, Ann-Kristin, Julia Meyer und Judith Luig. »Kanon, du lebendiges Ding.« *DIE ZEIT* vom 29.8.2018, <https://www.zeit.de/gesellschaft/2018-08/bildung-kanon-werke-literatur-musik-film> (25.04.2026).
- Uerlings, Herbert, und Julia-Karin Patrut. »Postkolonialismus als Provokation für die Literaturwissenschaft.« *Postkolonialismus und Kanon*. Hg. von dens., Aisthesis, 2012, 7–35.
- Weitin, Thomas. *Digitale Literaturgeschichte. Eine Versuchsreihe mit sieben Experimenten*. Springer, 2021, <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63663-3>.
- Winko, Simone. »Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen«. *Literarische Kanonbildung*. Hg. von Heinz Ludwig Arnold und Hermann Korte, text + kritik, 2002, 9–24.
- Wrobel, Dieter. *Vergessene Texte der Moderne. Wiederentdeckungen für den Literaturunterricht*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2010.

»Warum ich Euch mein Leben schreiben will?«

Literaturwissenschaftliche Diversitätsstudien am Beispiel von Margarethe Elisabeth Milow

Lara Carina Schlömer

Dieser Beitrag ordnet einen Archivfund in Form eines weiblichen Ego-Dokumentes in den Kontext historischer Diversitätsstudien ein, ehe er im Zuge einer literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung seinen Gegenstand mit Hilfe einer narratologischen Analyse nach Gender und anderen Identitätskategorien befragt. In Anschluss an Virginia Woolfs essayistisches Konzept zum Status der schreibenden Frau untersucht der Beitrag die Raumsemantik im Ego-Dokument in Hinblick auf das oszillatorische Verhältnis zwischen Innen und Außen. Dabei arbeitet er heraus, dass das untersuchte Ego-Dokument einen Konflikt zwischen einer Identität als bürgerliche Frau und einer Identität als aufgeklärtes Subjekt entwirft, dem sich die Verfasserin konstant ausgeliefert sieht.

Literaturwissenschaftliche Diversitätsstudien

In den Geistes- und Kulturwissenschaften gewinnt spätestens seit dem ›performative turn‹, der maßgebend von Judith Butlers Auseinandersetzung mit dem Konzept der Performativität in *Gender Trouble* angestoßen wurde, die Untersuchung des Handlungscharakters von Sprache methodische Relevanz (Nieberle und Strowick 8). Hiernach besteht die Annahme, dass Differenzkategorien wie *class*, *race* und *gender* in Akten des Sprechens und Erzählens erst hervorgebracht werden. Das heißt, sie werden nicht mehr als kulturellen Praktiken vorgängig verstanden, sondern als »Effekt ihrer Performanz« (ibid.; Butler 191). Innerhalb der Diversitätsstudien hat es sich bewährt, die Verschränkung dieser Kategorien und daraus resultierende Diskriminierungen mit Kimberlé Crenshaws sozialwissenschaftlichem Konzept der Intersektionalität zu untersuchen, das zugunsten diversitätssensibler Analysen auch Einzug in die Literaturwissenschaften gehalten hat (vgl. Pohl und Siebenpfeiffer).¹

1 Im Anschluss an Crenshaw setzten sich beispielsweise Cornelia Klinger in ihrem Aufsatz »Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht« sowie West und Fenster-

Die Literaturwissenschaft kann im Gegenzug insofern einen signifikanten Beitrag zu Diversitätsstudien leisten, als dass sie zur Analyse der sprachlichen Konstruktionen der Differenzkategorien eine geeignete Methode offeriert: die Narratologie. Beispielsweise weisen Peter C. Pohl und Hania Siebenpfeiffer in *Diversity Trouble* darauf hin, dass die Narratologie es vermag, »der Intersektionalitätsforschung ein ausdifferenziertes Instrumentarium zur Analyse symbolischer Repräsentationsformen von Identität an die Hand [zu] geben« (22), wie sie innerhalb von Erzähltexten produziert werden. Auch Blome betont das Potential der Analyse narrativer Strukturen in Hinblick darauf, »wie Identität (einer Person oder einer gesellschaftlichen Gruppe) [...] durch narrative Mittel performativ und in Abhängigkeit von anderen interdependenten Differenzkategorien hervorgebracht wird« (60). Die Bezeichnung von Kategorien als interdependent verweist hier mit Katharina Walgenbach darauf, dass Kategorien keinen »genuinen Kern[]« besitzen und sich daher auch nicht überkreuzen, wie es von Crenshaws Straßenkreuzungsmetapher abzuleiten wäre, sondern dass Differenz bereits innerhalb einer jeden Kategorie wirksam ist (23).²

Wenngleich es sich dabei um aktuelle und vieldiskutierte Theorien und Konzepte handelt, darf in diesem Zusammenhang nicht der Trugschluss gezogen werden, sie seien gleichsam lediglich auf gegenwärtige Texte anwendbar. Florin, Gutsche und Krentz merken zu Recht an, dass »[a]uch in der Vergangenheit [...] Differenzierungen gesellschaftliche Ungleichheiten, die unterschiedliche Verteilung von Ressourcen sowie den Zugang zu Machtpositionen [bedingen und begründen]« (9). Differenzkategorien sind demnach weder diskursiv beschränkt noch ahistorisch,

maker in »Doing Difference« mit Diversität und Differenz auseinander. Klinger untersucht dabei ebenso wie Crenshaw die klassische Trias aus *class*, *race* und *gender* (in dieser Reihenfolge), weil diese drei aufgrund ihres Zusammenhangs mit (Lohn-)Arbeit maßgeblich zu gesellschaftlich-politischer Ungleichheit beitragen (26). Die hochgradige Bedeutsamkeit von Klasse in der Diskussion um Differenz und Diskriminierung wird auch in dem von Eleonora Roldán Mendivil und Bafta Sarbo herausgegebenen Sammelband *Die Diversität der Ausbeutung* diskutiert. West und Fenstermaker betonen mit »doing difference« vor allem das permanente Erzeugen von Differenz (9), nicht zuletzt in Analogie zur Herstellung von Geschlecht (sidentität), dem »doing gender« (West und Zimmerman). Vgl. auch den darauf aufbauenden Beitrag von Hirschauer und Boll: *Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms*. Zum engen Zusammenhang von Diversität und Intersektionalität vgl. Blome (45) sowie Florin et al. (20).

2. Äußerst prominent haben sich auch Gabriele Winker und Nina Degele in *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* sowie Leslie McCall in ihrem Aufsatz »The Complexity of Intersectionality« mit Crenshaws Konzept auseinandergesetzt. Winker und Degele schlagen eine sogenannte intersektionale Mehrebenenanalyse als Methode zur Analyse der Wechselwirkung zwischen Differenzkategorien vor (28) (vgl. dazu auch die Einleitung in diesem Band). McCall formuliert einen inter-, intra- und antikategorialen Ansatz als Antwort auf bis dahin kaum diskutierte Fragen nach einer intersektionalen Methodologie (1771–1772).

denn »sowohl die relevanten Kategorien, nach denen unterschieden wurde, als auch die Praktiken des Unterscheidens [verändern sich historisch] erheblich« (Florin et al. 9). Ein rekonstruktiver Blick ist demzufolge nicht nur lohnend, es ergibt sich auch eine Parallele zu narrativen Formen, die als ebenso historisch bedingt und daher wandelbar beschrieben werden (Nünning und Nünning 37). In der komplexen Verbindung von Differenzkategorien und narrativen Strukturen machen Vera und Ansgar Nünning die »performative Kraft des Erzählens« aus, weshalb sie Erzählen bestimmen »als eine[n] der performativen Akte, die nicht bloß Geschlechtsidentitäten, sondern kulturelle und soziale Identitäten generell erzeugen und kulturell stabilisieren« (56).

Die Verbindung von Intersektionalität und Narratologie bietet folglich den Vorteil, sowohl historischer Variabilität gegenüber sensibel zu sein als auch »die performative Genese von Kategorien und ihre Interdependenz in Abhängigkeit von ihrer Perspektivierung zu erfassen« (Blome 62; vgl. Florin et al. 26). Erzählungen werden hiernach »als Medium der Darstellung und Reflexion, der Modellierung und Konstruktion von sozialen und kulturellen Identitäten« begriffen (Nünning und Nünning 57; vgl. Nieberle und Strowick 7). Nieberle betont in Bezug zur Erforschung von Identität die Nützlichkeit von Ego-Dokumenten (2013, 78), die von Keilhauer unterstrichen und um eine historische Perspektive ergänzt wird: Laut Keilhauer reflektierten insbesondere Selbstzeugnisse der Frühen Neuzeit – eine Epoche, die sich geschichtswissenschaftlich als »Phase der Herausbildung der modernen Welt, moderner Herrschaftsordnungen und Herrschaftsnormen, neuer gesellschaftlicher Ordnungen und neuer Formen des Wissens und der Wissenschaft« beschreiben lässt (Engel und Wunder 11) – »immer auch deutlich den Bezug zu sozialen Gruppen, den Ein- und Ausschluss aus Gemeinschaften«, deren Wahrnehmung sich »in der Erinnerung oft in performativen Akten der Differenzzuschreibung« herauskristallisierte (Keilhauer 80). Daher besäßen autobiographische Texte »wichtiges Potential [...] für die historische Erforschung von Diversität« (Keilhauer 80). Zudem ist mit Schnicke anzumerken, dass die historische Erforschung von Diversität generell »[...] gegenüber Studien zu aktuellen Problemen zahlenmäßig deutlich zurück[steht]« (14). Entgegen einer Fixierung per definitionem auf eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Verfasser*innen (wie beispielsweise bei Lejeune 14), rückt dadurch im Kontext dieses Beitrages sowohl die Textualität der Autobiografie als auch die Funktion von Literatur als Medium kultureller Selbstreflexion ins Forschungsinteresse (vgl. Gleixner; Nünning und Nünning 59). Speziell vor dem Hintergrund einer diversitätssensiblen Untersuchung autobiografischer Texte erscheint zusätzlich bemerkenswert, »dass die Tradition der Selbstbiografie am männlichen, weißen, westlichen Selbst orientiert ist«, unter anderem, weil sie »in einer Zeit Konjunktur hatte, im 18. Jahrhundert, als sich ein bürgerliches Selbstbewusstsein herausbildete, das nur ein männliches sein konnte« (Wagner-Egelhaaf 52). Wunder weist zudem darauf hin, dass »Wissen über Frauen in der Frühen Neuzeit [...] weitgehend von her-

ausragenden Persönlichkeiten bestimmt [wird] – seien es Fürstinnen oder aber im Verständnis der Zeit straffällig gewordene Frauen (»Hexen« – »ledige Mütter«)» (7).

Für den vorliegenden Beitrag zeichnet sich daher der Bedarf ab, die Produktivität einer diversitätssensiblen intersektionalen Narratologie explizit in Bezug auf eine Autobiografie der Frühen Neuzeit zu erproben. Der durch Rita Bake und Birgit Kiupel editierte Archivfund *Ich will aber nicht murren*, die Autobiografie der Margarethe Elisabeth Milow, einer »Hamburger Bürgerstocher aus dem 18. Jahrhundert« (2), die 1779 mit dem Schreiben beginnt und im Oktober 1794 verstirbt, bietet einerseits die Möglichkeit, ein zu einem neuralgischen Zeitpunkt entstandenes weibliches Ego-Dokument – da gerade »[...] das Geschlecht mit dem Aufkommen des bürgerlichen Geschlechtermodells um 1800 an Relevanz gewinnt« (Schnicke 15) – untersuchen zu können, das gerade nicht eine herausragende Persönlichkeitsentwicklung skizziert. Andererseits offeriert der Text das Potenzial, Milow als autodiegetische Erzählinstanz zu imaginieren, deren soziale Identität mittels Verschränkung verschiedener Differenzkategorien und in Abhängigkeit anderer Figuren im Kontext von Raum- und Zeitdarstellungen konstruiert wird, und soll deswegen im Folgenden als exemplarischer Analysegegenstand historischer Diversitätsstudien dienen.

Tugend-Haft: Gender und andere Determinanten

Obleich die Datierung ihres Erzählzeitpunktes bis zum Ende unklar verbleibt, beginnt Milow, die nachfolgend in ihrer narratologischen Funktion als Erzählinstanz behandelt werden soll, die retrospektive Erzählung ihrer Kindheit mit einem Hinweis auf ihren Bildungsstand, wenn sie im ersten Satz sagt: »Von der Zeit an, da ich mich erinnern kann, ging ich in die Schule, um Lesen zu lernen« (Bake und Kiupel 10). Mit dieser Aussage werden neben der offenkundig inhärenten Kategorie der Bildung die Kategorien Geschlecht und sozioökonomischer Status beziehungsweise Klasse abgerufen. Der Schulbesuch kann unter Berücksichtigung der historischen Tatsache, dass die allgemeine Schulpflicht in der Freien und Hansestadt Hamburg erst im Jahre 1870 eingeführt und flächendeckend umgesetzt wurde – also fast 80 Jahre nach dem Tod der Autorin – als ein Privileg ausgedeutet werden, welches die vorhergegangenen Lebensereignisse der Erzählinstanz sogar obsolet werden lässt (vgl. Heede). Der Umstand, dass das erzählende Ich trotzdem schulische Bildung erhalten hat, akzentuiert zum einen ihre bürgerliche Klasse, die ihr den Zugang zu Bildung ermöglicht, zum anderen den indirekt zum Ausdruck gebrachten elterlichen Willen, ihrem Kind Bildung zukommen zu lassen. Diese vermeintliche Generosität decouvriert sich vor diesem Hintergrund allerdings schlicht als historisch betrachtet nicht unübliche Hochzeitspräparation. Bake und Kiupel merken an, dass »[d]ie Frauenbildung [...] dem Bräutigam und zukünftigem Ehemann ein ange-

nehmes Leben ermöglichen [sollte]« (86). Bildung wird für die Erzählinstanz somit nicht zum Selbstzweck im Zeichen der Herausbildung eines aufgeklärten Geistes, sondern ist Mittel zum Zweck der weiblichen Marktwertsteigerung. Dadurch wird die Kategorie Bildung ökonomisiert, das erzählerische Subjekt objektiviert. Die von Engel und Wunder beschriebene »Phase [...] neuer Formen des Wissens und der Wissenschaft«, mit der die Aufklärung historisch gesehen ihren Abschluss findet, kommt bei der Erzählinstanz somit offenbar nicht zum Tragen (11). Jaacks konstatiert in dieser Beziehung:

[D]er Zweck der Mädchenbildung [...] [war] immer noch derselbe geblieben, lediglich die für notwendig erachteten Kenntnisse waren auf Gebiete ausgeweitet worden, die für den feinen Gesellschaftston nun als unerlässlich angesehen wurden. Grundlegendes Wissen wurde daher außer in den Hauswirtschaftsberreichen – nicht vermittelt und auch gar nicht erwartet. (67)

Besagte Erinnerung setzt also mit dem Schulbesuch ein, der gleichfalls einem definitiven Ziel untergeordnet ist, nämlich »um Lesen zu lernen« (Bake und Kiupel 10). Das Lesen wird somit als zentrale Tätigkeit eingeführt, die auch im weiteren Text immer wieder bedeutsam ist. Keine Bedeutung hingegen misst die Verfasserin der Schule als Sozialisationsinstanz zu, verbleiben doch jegliche Erzählungen vom Schulalltag als Leerstellen. Grundsätzlich findet die Schule äußerst sporadische Erwähnung, weshalb anhand des Textes nicht abschließend zu klären ist, welche Art von Schule sie besucht. Laut Lehberger »[wurde] [i]m 18. Jahrhundert [...] eine höhere, vor allem auch fremdsprachliche Bildung von ausländischen Sprachmeistern in Privatunterricht oder sogenannten Instituten vermittelt«. Obwohl die Erzählinstanz an beiden Formen von Bildung partizipiert, darf angenommen werden, dass die besagte Schule letztere meint, da sie beschreibt, wie sie diese aufsucht und von dieser heimkommt: »Doch war die Zeit der ersten Kindheit die glücklichste; kamen wir aus der Schule, so hatten wir frei und spielten bei unserer Mutter« (Bake und Kiupel 10). Das Zur-Schule-Gehen, das folglich auf einen außerhäuslichen Ort referiert, wird durch die Erzählinstanz positiv bewertet, da es eine harmonische Dichotomie mit der Freizeitgestaltung bildet. Dies ändert sich mit ihrem Heranwachsen, indem das Verlassen des Hauses nunmehr bedingt durch den Privatunterricht abnimmt, was gleichsam die wiederholte Anmerkung des erzählenden Ichs zur Folge hat, sie käme nicht (mehr) aus (dem Haus), beispielsweise: »Aus kamen wir nicht anders, als einmal alle Jahr im Sommer in der großen Arche nach Harvestehude, und Winters einen Tag in Weihnachten nach Altona zu meines Vater Bruder« (vgl. *ibid.*). Oder: »Den Winter über kamen wir nicht aus dem Haus als zur Kirche, auch wohl mal nach unseren Großeltern, und jährlich einmal nach den Tanten« (vgl. *ibid.*). Diese Konstitution von Verlassen und Wiederkommen wird

im späteren Verlauf der Analyse mit Blick auf die Raumsemantik noch einmal von Bedeutung sein.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle zunächst eine andere, geschlechtlich markierte Dichotomie, die zwischen Erziehung und (Aus-)Bildung konstruiert wird. Während eine sogenannte, immer wieder Fluktuation unterliegende Aufseherin die Mädchen des Hauses – darunter auch die Erzählinstanz – im Zuge des Privatunterrichtes zur Tugend erziehen soll, übernehmen ein »Candidat« sowie sogenannte Tanz-, Sprachen- und Zeichenmeister ihre Bildung (Bake und Kiupel 10–11). Der Beruf der Aufseherin wird dabei folgendermaßen charakterisiert:

Der Beruf Aufseherin bot verarmten, nichtverheirateten Bürgerstöchtern die Möglichkeit, ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Als verlängerte Arme der Eltern *sorgten* sie dafür, daß die bürgerlichen Töchter lernten, sich in die standesgemäßen Verhaltensmuster zu *fügen*. Die Aufseherin *unterrichtete* die Mädchen in Handarbeit, *unterwies* sie in Benimmfragen und *beobachtete* das An- und Auskleiden der Kinder, damals ungleich viel mühevoller und zeitaufwändiger als heute. (Bake und Kiupel 11, Herv. d. Verf.)

Im *Deutschen Wörterbuch* von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm hält der Eintrag zu »Aufseherin« lediglich die lateinische Übersetzung bereit. Der Eintrag zum »Aufseher« verweist allerdings auf »Oberaufseher«, der wiederum in Bezug zum Hoffmeister steht und sowohl als »oberaufseher aller seiner kunstsachen, schlösser und gebäude angestellt« werden konnte oder als »oberaufseher über die verwaltung der ämter« (DWB, Lemma »Oberaufseher«). Eine »Oberaufseherin« beziehungsweise »Oberaufsichterin« war hingegen für »königliche kinder« respektive »junge[] printzessin[en]« zuständig (DWB, Lemmata »Oberaufseherin«, »Oberaufsichterin«). In den Berufsbeschreibungen wird die Verschränkung von Geschlecht und Klasse auf zweierlei Weise deutlich: Zum einen handelt es sich bei einer »Aufseherin« um eine Frau niedriger Klasse (»verarmt« und unverheiratet), zum anderen ist sie für die Erziehung von Mädchen gehobener Klasse (mindestens des Bürgertums) zuständig. Diese Erziehung ist mindestens binär codiert und sowohl geschlechtlich als auch ständisch geprägt; sie beinhaltet neben der Sorge dafür, dass sich die Mädchen »in die *standesgemäßen* Verhaltensmuster [...] fügen« und in »Benimmfragen« unterwiesen werden, auch den Unterricht in weiblich konnotierter Handarbeit (Bake und Kiupel 11, Herv. d. Verf.). Die verwendeten Verben stellen hierbei deutlich den totalitären Charakter dieses Berufes heraus. Ihnen allen gemein ist das Verhältnis von sehen und gesehen werden, welches in einem Gefälle zuungunsten der von der Aufseherin Überwachten angelegt ist. Während »sorgen« mit der Präposition »für« zunächst eher positiv konnotiert ist und mit dem Wohlergehen eines oder einer anderen assoziiert wird, jedoch in Verbindung mit »dafür« ungleich zwingender

daher kommt,³ drückt das Prädikat des Nebensatzes »fügen« in seinen Bedeutungsmöglichkeiten unterordnende Anpassung aus.⁴ »Beobachten« beschreibt schließlich die Berufsbezeichnung der Aufseherin im wörtlichen Sinn. Interessant ist, dass es in einem Kontext steht, der eine voyeuristische Praxis miteinschließt, nämlich das Beobachten des An- und Auskleidens. Dieses wird insofern sexuell aufgeladen, indem es durch seinen Blick den der anderen ausschließen soll. Der Schutz der Aufseherin liegt hier also in der Überwachung der Intimsphäre der Mädchen, wodurch die Verletzung derselben durch die Aufseherin legitimiert wird.

Hinzu kommt eine Verschränkung mit Religiosität, die sich insbesondere in der Verbindung von Tugendhaftigkeit und Keuschheit ausdrückt. Als tugendhaft werden überwiegend die Keuschheit der Erzählinstanz und ihr Abstand zu Männern bezeichnet, ihre Tugend bewerten könne einzig Gott (vgl. Bake und Kiupel 14–16, 20, 42). Zudem ist neben der Berufsbeschreibung bereits dem Wort *Aufseherin* ein Hinweis auf eine Überwachung inhärent, die im Text mehrfach relevant ist: Einerseits wird die Pubertät nur in Abwesenheit von Überwachung, und zwar durch den Anblick eines Jungen, initiiert (12–13). Andererseits weist die Erzählinstanz die Reaktion der Aufseherin auf ein von ihr beaufsichtigtes Treffen mit anderen Kindern als den Moment aus, der »Grund aller meiner nachmaligen Keuschheit und Tugend« sei (14), da ihre Aufseherin diesbezüglich so enttäuscht von dem Verhalten der Erzählinstanz ist, dass jene tags darauf fest entschlossen ist zu kündigen, was nur durch vehementes Bitten und Betteln seitens der Erzählinstanz abgewendet werden kann. Damit besitzt die Aufseherin die unausgesprochene und durchaus subtile Macht, die sexuelle Identität der Verfasserin durch das idealisierte Postulat nach Tugendhaftigkeit zu beeinflussen, ja sogar vollständig zu kontrollieren. Auch hier wird die Aufseherin zur übergeordneten Metapher der Restriktion, eine sich selbst durch religiöse Keuschheit legitimierende und die Gesellschaft repräsentierende Entität, kurzum zum tugendhaften Gewissen der Erzählinstanz.

Rückblickend bewertet selbige eine unüberwachte Zeit, die sie in Teilen entgegen des Verbots ihrer Mutter mit Lesen verbracht hat, als »unrecht« und weist explizit auf ihr Fehlverhalten hin: »[D]ie Hälfte des Tages las ich, und die Hälfte strickte ich. Das war nicht recht von mir, Kinder, ich stahl meiner Mutter Zeit, handelte wider ihren Willen, weil sie das Lesen verboten hatte« (29). In Zusammenhang mit Überwachung steht offensichtlich zentral das Verbot, aufklärerische Werke zu lesen, das von den beiden maßgebenden, weiblichen Figuren in ihrem Leben, ihrer Mutter und ihrer Aufseherin, ausgeht. Rückbindend an die besprochene Aussage des erzählenden Ichs, Ziel der Schule wäre das Lesenlernen gewesen, wird die Dichotomie von Bildung und Erziehung an dieser Stelle um die Dimension der Zensur erweitert.

3 Vgl. DWB, Lemma »sorgen« und dort insbesondere den Abschnitt 2) c)

4 Vgl. DWB, Lemma »fügen« und dort insbesondere den Abschnitt II. 3) c).

Was gelesen wird, soll nicht der (Aus-)Bildung der Persönlichkeit dienen, geschweige denn zur Emanzipation ermutigen, sondern steht auch hier im Dienste der zur Ehe notwendigen und nötigsten Bildung. An diesem Punkt entsteht die Dichotomie zwischen weiblich konnotierter, einschränkender Erziehung gepaart mit Religiosität und männlich aufklärerisch-befreiender Bildung. Die Erzählinstanz unterliegt dieser Dichotomie konkret in einem Akt des Gebens und Nehmens: »Der Candidat gab mir Bücher, Gellerts Werke und dergleichen, die verschlang ich beinah, aber die Aufseherin nahm sie mir wieder weg, und durfte es nicht wagen etwas anderes als den Katechismus zu lesen« (Bake und Kiupel 11). Liest sie sonntags die Bücher, die ihr Lehrer ihr bringt, vergisst sie darüber ihre weiblichen Verpflichtungen dieser Tage: »Putz und Spaziergang« (16). Die Konstruktion des Gebens und Nehmens verweist allerdings auch darauf, dass sie sich nicht aus ihrer »selbstverschuldeten Unmündigkeit« befreit: Bildung materialisiert in Büchern *bekommt* sie von männlichen Figuren, dem Candidaten, ihren Lehrern oder ihrem Bruder (Kant 20, vgl. Bake und Kiupel z.B. 16, 23). Die auf diese Weise sich konfigurierende Nachzeitigkeit der Lektüre, mittels derer sie sich bilden kann, steht in Abhängigkeit zum Geschlecht, was sie anhand des folgenden Beispiels beschreibt:

Wenn sie [Margarethes Bruder und sein damaliger bester Freund Octav] so ein neues Buch unsrer ersten Dichter, die damals erst herauskamen, miteinander lasen, das war ein Fest, da ward der Dichter gewiß gefühlt, da wünschte ich mir oft, auch Jüngling zu sein, und mit ihnen lesen zu können, denn wir mußten warten, bis sie's gehabt, und vieles ging uns da vorbei, wozu wir keine Zeit hatten, denn wir Mädchen lebten sehr entfernt von ihm. (Bake und Kiupel 25)

Der artikulierte Wunsch, ein »Jüngling zu sein« wird der damit verbundenen Privilegien wegen geäußert und fußt weniger auf dem Streben nach dieser Art der Körperlichkeit. Er ist der Versuch, dem männlichen Filter in ihrem Leben zu entkommen, auf den sie jedoch angewiesen ist, will auch sie lesen. Kurzum: Wahre Aufklärung können nicht nur ausschließlich die männlichen Figuren erlangen, sie sind es zudem auch, die über deren Distribuierung entscheiden, wobei die Erzählinstanz als weibliche Figur erst lesen darf, wenn sich ihr Bruder und Octav bereits an der Lektüre gesättigt zeigen.

Nachdem die Erzählinstanz verheiratet wurde – obwohl sie »damals noch fest [dachte]: kein Mensch sollte mich zu einem Mann zwingen« (Bake und Kiupel 19) –, arbeitet sie angestrengt darauf hin, eine »gute Hausfrau« (114) zu werden. Bemerkenswerterweise wird sie dazu insbesondere durch finanzielle Sorgen gezwungen, die die Verschränkung von Geschlecht und Klasse betonen. Um als »gute Hausfrau« zu gelten, muss sie offenbar die folgenden weiblichen Pflichten sowie die häusliche Überwachung verinnerlicht haben, denn sie

war den ganzen Tag fleißig, las nur, wenn ich dabei sticken konnte, schaffte den Thee nachmittags ab, das warme Essen, auch wenns nur Vorspeis sein sollte des Abends, schränkte unsern Umgang so viel nur thunlich ein, verschloß alles mögliche und paßte genau auf das Mädchen, sodaß sie mich nur in wenigem hintergehen konnte, ersetzte ungefähr auf diese Weise, was ich das vorige Jahr durch Mangel der Erfahrung und durch Nachlässigkeit versäumt hatte. (Bake und Kiupel 107)

Die Verheiratung betont zudem die interdependente Komplexität der Kategorie Klasse – die weder in eine bloße Unterscheidung von arm und reich noch angesehen und nicht angesehen übersetzt werden kann – und steht dabei in Zusammenhang mit der Dichotomie von Verbot und Vernunft. Die Verfasserin ist in Octav verliebt, einen Kontorbediensteten ihres Vaters. Die Eltern verbieten eine Heirat der beiden aufgrund des Klassenunterschiedes und verheiraten ihre Tochter stattdessen an einen Pfarrer, ein Tausch unter Männern, den der Vater begeht, um einen ›Wertverlust‹ seiner Tochter zu verhindern. Auch hier zeigt sich die ökonomische Objektivierung der Erzählinstanz sowie die Praktik des Gebens und Nehmens, der sie wie eine Ware unterworfen ist: »es kam mir vor, als sagte Papa, dies alles will ich Dir geben, so du meine Tochter nehmen willst« (Bake und Kiupel 63).⁵ Die vermeintliche Vernunftentscheidung des Vaters besiegelt die Unmündigkeit der Tochter. Die standesgemäße Heirat korrespondiert allerdings mit einem finanziellen Abstieg, den die Erzählinstanz ihren Eltern vorwirft, um ihnen daraufhin zu vergeben:

Ich war und blieb ja doch immer ihr Kind, wenngleich schuldiges, doch Kind, und so hätten sie besser für mich sorgen, mich nicht so sichtlich in Sorgen, ja beinahe Armut werfen sollen. Doch es ist vorbei und Gott sei heißer, inniger Dank, diese Nahrungssorgen sind überstanden. Milow [der Pfarrer und Ehemann; Anm. d. Verf.] hat mich alles das vergessen gemacht, und noch danke ich meinen Eltern, daß sie ihn mir gegeben haben. Dieser Dank sagt mehr, als Vergebung und Vergessenheit. (Bake und Kiupel 88)

Entscheidend übernimmt der Ehemann die stark idealisierte, beinahe verklarte Vernunftposition – »Alles was er sagte, war so gut, so edel, so groß, in seinem ganzen Betragen so viel edles, freies« –, während das erzählende Ich, wie oben bereits dargestellt, als Ehefrau zur Hausfrau wird (Bake und Kiupel 74). Die Spannung der Kindheit und Jugendzeit zwischen Erziehung und Bildung, fügen und befreien,

5 An dieser Stelle sei auf Irigarays Kapitel »Women on the Market« in *This Sex Which Is Not One* hingewiesen, in dem sie Marx' Überlegungen zur Ware auf den Status von Frauen in der Gesellschaft überträgt und feststellt, dass Frauen unter Männern getauscht werden – wie Waren im Kapitalismus –, um eine patriarchale Gesellschaftsordnung aufrecht zu erhalten.

scheint sich zugunsten einer geschlechtlich organisierten Teilung dieser Bereiche aufgelöst zu haben. Was bleibt ist die Frage, wie ihr Leben mit Octav verlaufen wäre, der mit den Jahren doch noch zu gewissem Ansehen kam, das für eine Heirat der beiden notwendig gewesen wäre: »Octav, der von meinen Eltern gehaßte, verachtete kam auf einmal empor. Die Achtung und Liebe seines Bruders und der Frau Frank, sein in einigen Jahren vollkommen gemachtes Glück, machten natürlich Eindruck auf meine Eltern« (Bake und Kiupel 112). Ihre Erzählung konstruiert und verfestigt Differenzkategorien, kritisiert gleichzeitig aber deren Nutzung. Die Verfasserin imaginiert in einem textuellen Exkurs den Fall, dass sie Octav hätte heiraten können und verweist dabei genauso auf die Absolutheit von Religion wie sie diese kritisiert: »Was für Schwierigkeiten hätten dann nun auch noch entstehen können? Keine, als daß es Gottes Wille nicht gewesen. Und nun die Hand auf den Mund gelegt« (Bake und Kiupel 112).

(K)ein »Zimmer für sich allein«: zur Raumsemantik

In Virginia Woolfs vielrezipiertem und für die Frauenbewegung nicht nur in literarischer Hinsicht wegweisenden Essay *A Room of One's Own*, heißt es prominent: »Ich kann Ihnen nur eine Meinung zu einer Nebensache anbieten – eine Frau braucht Geld und ein eigenes Zimmer, um schreiben zu können [...]« (6). Dies ist die metaphorisierte Quintessenz von weiblicher materieller und geistiger Unabhängigkeit, die für die literarische Produktion einer Frau notwendig wäre, um sich in den männlich dominierten Literaturdiskurs einschreiben zu können. Eine oberflächliche Untersuchung Milows autobiographischen Textes könnte zu dem Schluss gelangen, dass sie beides besitzt: Ein eigenes Zimmer und – als Tochter einer Familie des Bürgertums – gewissen finanziellen Wohlstand. Heißt das, dass Milow bereits zwei Jahrhunderte vor Woolfs imaginiertem Ideal der erfolgreich schreibenden Frau genau dies war?

Dieser Frage geht dieses Kapitel ausgehend von der These, dass die zuvor herausgearbeitete Dichotomie von einschränkender Überwachung und vermeintlich befreiender Bildung in Milows Autobiographie erzählerisch in einer Gegenüberstellung von räumlicher Isolation beziehungsweise vermeintlicher Freiheit fortgeführt wird, nach. Vier semantisierte Räume sollen dabei schlaglichtartig Gegenstand intersektionaler Betrachtung sein: das Zimmer, der Garten, die Kirche und die Bälle, die die Erzählinstanz Milow besucht.

Hervorzuheben ist, dass die narratologische Dimension des Raums hier mit der Zeit verwoben wird, deren Semantisierung eine vordergründige Eindeutigkeit unterläuft. Zunächst hat es den Anschein, als korrespondierten die Wochentage, die auf dem Zimmer oder zumindest im Haus mit Pflichterfüllung und Lernen verbracht werden, mit einer unbehaglichen Enge, während je nach Jahreszeit – im

Sommer der Garten, im Winter die Kirche –, beziehungsweise je nach Alter – in der Kindheit Garten oder Kirche, in der Jugend Bälle – verschiedene Orte als Befreiung daraus dienten, wie die nachfolgenden Zitate exemplarisch zeigen:

Den Winter über kamen wir nicht aus dem Haus als zur Kirche [...]. Im Sommer gingen wir Sonntags nach einem kleineren Garten im Mohre, den mein Vater gemietet hatte. (Bake und Kiupel 10–11)

Das war nun mal eine Wonne, wenn wir die ganze Woche auf unsern Zimmern kaum hatten athmen dürfen, und beständig arbeiten und lernen, dann Sonnabends Abends (ohne Französin [gemeint ist die Aufseherin; Anm. d. Verf.], denn es war kein Platz für sie da) nach dem Garten gingen. (Bake und Kiupel 12)

Wir lebten diese Zeit sehr eingezogen, und außer einem einzigen Ball kamen wir beinahe nicht aus dem Hause. (Bake und Kiupel 59)

Allerdings greift eine Reduzierung auf Zeitlichkeit zu kurz. Es dreht sich hierüber hinaus vor allem um ein Wechselspiel von Normalität und Anomalie. Das Zimmer – oder im weitesten Sinne, das Elternhaus – bildet in diesem Wechselspiel im wahrsten Sinne den Ausgangspunkt. Der Erzählinstanz geht es vor allem darum, dieses verlassen zu können, was nicht zuletzt daraus ersichtlich wird, dass sie das Zimmer beziehungsweise das Haus als das Regelhafte und Alltägliche wahrnimmt, wovon ein Verlassen desselbigen als Ausnahme gelten kann. Das Zimmer symbolisiert einerseits Tugendhaftigkeit und unaufgeklärte Bildung, andererseits kann es mit einem Gefängnis gleichgesetzt werden, das mit den Pflichten verschränkt ist, die das bürgerliche Ideal von einer heranwachsenden Frau einfordert. Somit ergibt sich für das erzählende Ich eine räumliche Begrenzung, die erst über ihr Geschlecht wirksam wird. Anders als bei Woolf ist das Zimmer also weder über eindeutige Zugehörigkeit als privat gekennzeichnet, da es immer noch im räumlichen Kontext des Elternhauses – und damit der Abhängigkeit – steht, noch kann es ein Ort des Rückzugs sein, da es sich bei dem Zimmer bereits um den Ausgangspunkt handelt. Die »Symbolik, dass fünfhundert [Pfund, Anm. d. Verf.] im Jahr für die Ermächtigung zum Nachdenken stehen und ein Schloss an der Tür für die Ermächtigung, selbst zu denken« ist bei Milow ins Gegenteil verkehrt (Woolf 151). Der metaphorische Zustand des verschlossenen Raumes ist ein exklusiver und materialisiert sich in seinem Verschlussensein in der Kategorie Geschlecht.

Eine Ausnahme dieser geschlechtlichen Regel bildet die Aufseherin. Zwar ist sie offenkundig weiblich konnotiert, ihr kommt allerdings der Status der liminalen Figur zu. Noch über ihre physische Anwesenheit hinaus ist es ihr möglich, Kontrolle auszuüben, und zwar als »moralische Instanz«, als personifizierte Tugendhaftigkeit, wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde. Ihre Liminalität ist überdies auch auf

textlicher Ebene nachvollziehbar, wenn sie in der eingeklammerten Parenthese des zweiten Zitates eben doch einen syntaktischen Platz erhält. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Ein- und Ausgang regelhaft konstituiert ist und einer Überwachung unterliegt. Die Erzählinstanz erlangt Freiheit nicht in der Lektüre aufklärerischer Werke, da gezeigt werden konnte, dass diese zum einen der weiblichen Zensur und zum anderen der männlichen Distributionskontrolle untersteht. Ebenso wenig verfügt sie allerdings über räumliche Freiheit, wie hier gezeigt werden konnte. Die Signifikanz dieses Freiheitsentzuges kulminiert letzten Endes in der Metapher des Atems: Während die Erzählinstanz in ihrem Zimmer »kaum hatte athmen dürfen«, so kann sie dies im Garten befreiter tun.

Der Garten, der hingegen primär mit Freiheit, Natur und Lesen, sowie mit Rousseau, der Aufklärung und Bildung verbunden werden kann, wird gleichzeitig stark kapitalistisch geprägt konstruiert, nicht nur indem wiederholt von dessen Anmietung erzählt wird (Bake und Kiupel z.B. 10, 12, 15, 123), sondern auch dadurch, dass gerade dort die Verlobung der Verfasserin und dem Pfarrer Johann Milow stattfindet (76), die den Höhepunkt aller Erziehungs- und Bildungsbemühungen darstellt und den »Verkauf« der Erzählinstanz als Ware besiegelt. Der von ihr als Anomalie des Alltäglichen wahrgenommene Besuch des Gartens decouvriert sich also als eine Konstituente konventionalisierter Bürgerlichkeit und trägt somit ebenso zur Einhegung des Weiblichen bei wie das Zimmer. Dieser Umstand ist schon in der Struktur des Gartens selbst begründet. In ihm wird die Natur kultiviert und so eingehegt, dass er lediglich den Eindruck von natürlicher Freiheit erweckt.

Auch die Kirche bietet zwar – ebenso wie der Garten – eine Gelegenheit, das Zimmer zu verlassen, jedoch semantisieren sowohl die ständige Berufung auf Gott, mit der sie ihre Akzeptanz eines ihr von Gott zugewiesenen Platzes zum Ausdruck bringt, als auch der spätere Pfarrer-Ehemann eine weibliche Abhängig- und Unmündigkeit, denn als Pfarrersfrau bleibt der Erzählinstanz nichts anderes übrig als der Gang in die Kirche. Darüber hinaus stehen Kirche und Garten insofern in einer Verbindung, als dass die biblische Beschreibung der Vertreibung aus dem Garten Eden die weibliche (Ver-)Schuld(-ung) und männliche Überlegenheit festschreibt.

Die Bälle, ebenfalls Grund das Zimmer verlassen zu dürfen, erfüllen die Funktion der Reifikation moralischer Verfehlung, statt dass sie für die Erzählinstanz tatsächlich Freiheit bedeuten würden.

So verfloß der Winter nicht mehr so ruhig wie der vorige, und warum nicht? Weil das Herz nicht mehr so ruhig war, Liebe in ihm aufkeimte, schon mehr Ergötlichkeiten, zuweilen ein Ball, wo ich sah, daß ich gefiel. (Bake und Kiupel 19)

Dies Gefallen aber, Kinder, reizte meine Begierde, mehr zu gefallen. Jeder Ball, jede Eroberung, die ich da machte, machte mich eitler, ich fing an zu sinken. (Bake und Kiupel 36)

Die hier einsetzende Reflexion gleicht einer Beichte über begangene Sünden. Damit erweitert sich die Darstellung der Bälle um eine Ambivalenz zwischen der Anerkennung der eigenen Weiblichkeit und sündhaften Gefühlen wie Ergötzlichkeit, Begierde und Eitelkeit. Diese sind es letztendlich, die das erzählende Ich »sinken« lassen und somit wieder an den Ausgangspunkt des Zimmers zurückbinden, das, wie erwähnt, Tugendhaftigkeit symbolisiert. Alle Versuche des Ausbruchs aus dem Zimmer scheitern daher, weil sie entweder aufgrund einer Ausdehnung des bürgerlichen Ideals in andere Räume nicht vollends gelingen oder weil sie zwar gelingen, aber sogleich moralische Repressalien nach sich ziehen.

Für die untersuchten Räume, die allesamt durch ein Kollektiv besetzt sind, konnte die Absenz jeglicher Privatsphäre nachgewiesen werden. Es handelt sich zwar um Räume des Einschlusses, diese erfüllen jedoch die Funktion der Überwachung und Aufrechterhaltung des Sittlichen und Tugendhaften. Während das Zimmer bei Woolf Mittel zur Selbstermächtigung ist, ist es bei Milow das Mittel zur aufoktroyierten Unterdrückung. Es dient letztlich nicht der Produktion von »[...] Romane[n] oder Gedichte[n]« (Woolf 149), handelt es sich doch bei Milow um eine »Autorin ohne Werk« (Nieberle 2013, 80). Damit bildet sie den Gegenentwurf zu Woolfs schreibender Frau.

Fazit

Dieser Beitrag hatte die Absicht, ein weibliches Ego-Dokument der Frühen Neuzeit auf das Potenzial eines diversitätssensiblen Zugangs zu befragen. Hierzu wurde ein editierter Archivfund mittels einer literaturwissenschaftlichen Methode zum Forschungsobjekt: Der autobiographische Text der Margarethe Elisabeth Milow wurde mit Blick auf die Verschränkungen von Diversitätskategorien narratologisch untersucht, wobei der Beitrag dem Umstand Rechnung trägt, dass Milow als autobiographisches Subjekt insofern keine Relevanz beigemessen werden sollte, als dass die Literarizität des Textes in ihrer medialen Funktion kultureller Selbstreflexion beleuchtet wurde. Auf diese Weise ließ sich der Herausforderung begegnen, vor der literaturwissenschaftliche, biographische, aber auch insbesondere diversitätsbezogene Forschung oftmals steht; nämlich eine Distanz zum Forschungsobjekt herzustellen, um nicht der Psychologisierung und damit verbundener Spekulation zu verfallen. Eine textliche Deduktion auf narratologischer Ebene ermöglicht die notwendige distanzierende Betrachtung der oft eingängigeren und näheren privaten »Stimme« als Erzählstimme.

Ausgehend hiervon konnte gezeigt werden, dass die autodiegetische Erzählinstanz retrospektiv über ihr Leben erzählt, das dieser Beitrag bezüglich der intersektional miteinander verschränkten Kategorien Bildung, Klasse, Religion und nicht zuletzt Geschlecht unter die Lupe genommen hat. Dabei wurde evident, dass insbe-

sondere die Kategorie Geschlecht in interdependenter Beziehung zu allen anderen steht. Das Geschlecht der Verfasserin ist es, das sie gegen ihren Wunsch zur Haus- und Ehefrau eines Pfarrers werden lässt. Das Geschlecht ist es, dass sie vor anderen Figuren sittlich rechtfertigen muss und biologisch zu wechseln wünscht, um wie die männlichen Figuren lesen zu können. Das Geschlecht ist es auch, wegen dem sie sich mit Verfehlungen zulasten ihrer weiblichen Identität auseinandersetzt, seien diese Verfehlungen nun Repräsentationen von idealisierten gesellschaftlichen Vorstellungen über ihre häuslichen Pflichten oder ihre sexuelle Entwicklung. Zu guter Letzt ist es das Geschlecht, das sie sogar räumlich isoliert und ihr den Zugang zu Bildung im Sinne der Aufklärung verunmöglicht. Dieses Ergebnis bestätigt die allgemeine Beobachtung in den historischen Diversitätsstudien, gender nähme im Rahmen der Diversity Studies eine besonders wichtige Position ein (vgl. Florin et al. 20).

Einen weiteren Befund dieser Analyse stellen die narrativ konstruierten Dichotomien dar. Insbesondere das Verlassen und Wiederkommen seien an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen, weil über jene Dichotomie die eingehegte und, wie gezeigt werden konnte, überwachte Freiheit der Erzählinstanz in doppelter Weise verhandelt wird. Einerseits da sie mit Verlassen ihres Zimmers tatsächlich ins Freie tritt, andererseits weil ihre Bewegungen vom Zimmer ins Freie beziehungsweise in den Garten, die Kirche oder auf Bälle (und wieder zurück) ihren sinnbildlichen Konflikt des Emanzipierens auf räumlicher Ebene veranschaulichen. Dadurch, dass sie mehrfach betont, dass diese Ausflüge keinesfalls regulär sind und dieser Beitrag herausgearbeitet hat, dass sie noch dazu als Ausbrüche aus der Regularität misslingen, kann somit auch ein Ringen der Erzählinstanz zwischen ihrer Identität als bürgerliche Frau und ihrer Identität als aufgeklärtes Subjekt behauptet werden. Die Oszillation zwischen den Räumen entspricht demnach der zwischen Selbst- und Fremdbild.

Bibliografie

- Bake, Rita, und Birgit Kiupel. *Margarethe E. Milow. Ich will aber nicht murren. Ihre Lebenserinnerungen, reich an Erfahrungen aller Art, von ihr selbst geschrieben, nebst einem Universalregister der Sach- und Gefühlswelt mit besonderem Blick auf Jungfrauen, Jungfern, Weibsbildern, Mamsells, Frauenzimmer, Mütter, Ammen, Mäde und Liederliche, faßlich beschrieben von Rita Bake und Birgit Kiupel*. Dölling und Galitz, 1987.
- Blome, Eva. »Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung.« *Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Hg. von Peter C. Pohl und Hania Siebenpfeiffer, Kulturverlag Kadmos, 2016, 45–67.
- Butler, Judith. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, 2007.

- Crenshaw, Kimberlé. »Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.« *Stanford Law Review* 43:6, 1991, 1241–1299, <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm (DWB), digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities: »Aufseher, m.«, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=A07018>; »Aufseherin, f.«, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=A07019>; »Oberaufseher, m.«, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=O00075>; »Oberaufseherin, f.«, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=O00076>; »Oberaufsichtlerin, f.«, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=O00078>; »sorgen«, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=S32094>; »fügen«, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=F10980> (31.03.2026).
- Engel, Gisela, und Heide Wunder. »Geschlechterperspektiven in der Frühen Neuzeit.« *Geschlechterperspektiven. Forschungen zur Frühen Neuzeit*. Hg. von dens., Ulrike Heimer, 1998, 11–14.
- Florin, Moritz, Victoria Gutsche und Natalie Krentz. »Diversity – Gender – Intersektionalität. Überlegungen zu Begriffen und Konzepten historischer Diversitätsforschung.« *Diversität historisch. Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel*. Hg. von dens., transcript, 2018, 9–33, <https://doi.org/10.1515/9783839444016-002>.
- Gleixner, Ulrike (Hg.). *Religiöse Emotionspraktiken in Selbstzeugnissen. Autobiographisches Schreiben vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, 2024.
- Hartman, Saidiya. »Venus in Two Acts.« *small axe* 26, 2008, 1–14.
- Heede, Manni. »150 Jahre Schulpflicht. Keine Glanztat staatlicher Politik.« *Hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg* 12, 2020, 56–61.
- Hirschauer, Stefan, und Tobias Boll. »Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms.« *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Hg. von Stefan Hirschauer, Velbrück Wissenschaft, 2017, 29–54, <https://doi.org/10.5771/9783845292540-8>.
- Irigaray, Luce. *This Sex Which Is Not One*. Übersetzt von Catherine Porter und Carolyn Burke, Cornell University Press, 1985.
- Jaacks, Gisela. »»Fröhlich, tätig und anspruchslos ...« zum Selbstverständnis der Frauen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.« *Beiträge zur dt. Volks- und Altertumskunde* 19, 1983, 63–74.
- Kant, Immanuel. »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? [Berlinische Monatsschrift, Dezember 1784, S. 481–494.]« *Immanuel Kant. Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*. Hg. von Horst D. Brandt, Felix Meiner Verlag, 1999, 20–27.
- Keilhauer, Annette. »Spuren von Diversität in französischen Selbstdokumenten des 18. Jahrhunderts.« *Diversität historisch. Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel*. Hg. von dens., transcript, 2018, 34–50, <https://doi.org/10.1515/9783839444016-003>.

- licher Differenzierung im Wandel. Hg. von Moritz Florin, Victoria Gutsche und Natalie Krentz, transcript, 2018, 79–99, <https://doi.org/10.1515/9783839444016-005>.
- Klinger, Cornelia. »Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht.« *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik*. Hg. von Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer, Bd. 2, Westfälisches Dampfboot, 2003, 14–48.
- Lehberger, Reiner. »Schule im Zeitalter der Aufklärung«, *Digitales Hamburg Geschichtsbuch*, <https://geschichtsbuch.hamburg.de/epochen/aufklaerung/schule-im-zeitalter-der-aufklaerung/> (17.08.2026).
- Lejeune, Philippe. *Der autobiographische Pakt*. Übersetzt von Wolfram Bayer und Dieter Hornig, Suhrkamp, 1994.
- McCall, Leslie. »The Complexity of Intersectionality.« *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30:3, 2005, 1771–1800, <https://doi.org/10.1086/426800>.
- Mendivil, Eleonora Roldán, und Bafta Sarbo (Hg.). *Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus*. Dietz, 2023.
- Nieberle, Sigrid. *Gender Studies und Literatur. Eine Einführung*. wbv Academic, 2013.
- Nieberle, Sigrid. »Außer Konkurrenz: das Modell Sisypheos und die feministische Literaturwissenschaft.« *Kooperation und Konkurrenz im Wissenschaftsbetrieb. Perspektiven aus der Genderforschung und -politik*. Hg. von Anne Schlüter, Sigrid Metz-Göckel et al., Barbara Budrich, 2020, 258–266.
- Nieberle, Sigrid, und Elisabeth Strowick. »Narrating Gender. Einleitung.« *Narration und Geschlecht. Texte – Medien – Episteme*. Hg. von dens., Böhlau, 2006, 7–19.
- Nünning, Vera, und Ansgar Nünning. »»Gender«-orientierte Erzähltextanalyse als Modell für die Schnittstelle von Narratologie und intersektionaler Forschung? Wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung, Schlüsselkonzepte und Anwendungsperspektiven.« *Intersektionalität und Narratologie. Methoden – Konzepte – Analysen*. Hg. von Christian Klein und Falko Schnicke, WVT, 2014, 33–60.
- Pohl, Peter C., und Hania Siebenpfeiffer. »Einleitung.« *Diversity Trouble. Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Hg. von dens., Kulturverlag Kadmos, 2016, 9–26.
- Schnicke, Falko. »Terminologie, Erkenntnisinteresse, Methode und Kategorien – Grundfragen intersektionaler Forschung.« *Intersektionalität und Narratologie*. Hg. von Christian Klein und Falko Schnicke, WVT, 2014, 1–32.
- Wagner-Egelhaaf, Martina. »Autobiografie und Geschlecht.« *Freiburger FrauenStudien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung* 12:19, 2006, 49–64, <https://doi.org/10.25595/1648>.
- Walgenbach, Katharina. »Gender als interdependente Kategorie.« *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Hg. von Katharina Walgenbach, Gabriele Dietz et al., 2., durchgeseh. Aufl., Barbara Budrich, 2012, 23–64.

- West, Candace, und Don H. Zimmerman. »Doing Gender.« *Gender and Society* 1:2, 1987, 125–151.
- West, Candace, und Sarah Fenstermaker. »Doing Difference.« *Gender and Society* 9:1, 1995, 8–37.
- Winker, Gabriele, und Nina Degele. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript, 2009.
- Woolf, Virginia. *Ein Zimmer für sich allein*. Aus dem Englischen und mit einem Nachwort von Antje Rávik Strubel, Kampa, 2019.
- Wunder, Heide. »Er ist die Sonn«, sie ist der Mond.« *Frauen in der Frühen Neuzeit*. C.H.Beck, 1992.

Methoden der historischen literaturwissenschaftlichen Diversitätsforschung am Beispiel der Konstruktion von *Artigkeit* im deutschsprachigen Familienschauspiel der 1740er Jahre

Anna Maria Olivari

Es ist zweifellos nichts Neues, dass methodische Reflexionen einen unabdingbaren Bestandteil aller Forschungsparadigmen darstellen. Im Rahmen der Diversitätsforschung äußert sich das Hinterfragen der eigenen Ansätze beispielsweise oft dadurch, dass der Umgang mit Kategorien und Gruppierungen immer wieder auf den Prüfstand gestellt wird. Zwar ermöglichen Differenzierungen, Komplexität zu reduzieren und zu erfassen, jedoch bringen sie zugleich die Gefahr mit sich, Othering zu betreiben, d.h. »unter asymmetrischen Bedingungen Menschen als Andere zu konstruieren« (Kaufmann 228). Diesbezüglich nimmt Margrit E. Kaufmann, der auch die vorige Definition von Othering zuzuschreiben ist, auf den bekannten Sicherheitshinweis in der Londoner U-Bahn, »mind the gap«, Bezug und ruft 2018 die Diversitätsforschung entsprechend dazu auf: »mind the gaps«. Um ihrem theoretischen Gegenstand gerecht zu werden, entscheidet sich die Forscherin für die Pluralform des englischen Substantivs, wodurch sie noch einmal auf das höchst heterogene Panorama von Begriffen und Differenzierungen im Rahmen der Diversitätsforschung hinweist (vgl. z.B. Bührmann 9). Die Thematisierung von »gaps« erfüllt laut Kaufmann (228) die Aufgabe, »Spannungsverhältnisse und Widersprüche, die das Diversity-Dispositiv impliziert, möglichst bewusst zu machen und sie nicht zu glätten«.

Warum sollen aber Diversitätsforschende mit Spannungsverhältnissen und Widersprüchen rechnen und sie kritisch hinterfragen? In Anlehnung an Andrea Bührmann ist Diversität »nicht gegeben«, »sondern wird in historisch-konkreten Macht-Wissens-Komplexen über spezifische Praktiken erst hervorgebracht« (24). Diese reflexive Haltung der Diversitätsforschung stellt die Autorin mit dem Titel *Reflexive Diversitätsforschung* programmatisch in den Mittelpunkt. Ihr Ansatz verfolgt »eine dezidiert post-fundamentalistische Grundhaltung« (22), d.h. er wendet sich ausdrücklich gegen Weltvorstellungen, die von »einer natürlichen – und damit unveränderlichen (göttlichen) – Ordnung« (ebd.) ausgehen. »Begründungsversuche« (23)

werden hierbei immer nur als provisorisch verstanden und werden zum Objekt der Diversitätsforschung selbst.

Dieser Reflexion über die Methodik der Diversitätsforschung schließt sich der vorliegende Beitrag an: Es soll der Versuch unternommen werden, durch eine exemplarische, diversitätsorientierte Untersuchung vormoderner literarischer Werke, die mit einem diachronen Blick durchgeführt wird, methodische Postulate für die historische literaturwissenschaftliche Diversitätsforschung herauszuarbeiten. Diesem Zweck entsprechend ist erstens zu erläutern, was unter historischer Diversitätsforschung zu verstehen ist und zweitens sollen eben jene Postulate ins Zentrum gestellt werden. Das erste Postulat betrifft die Notwendigkeit, Differenzierungen zu historisieren: Dabei geht es, um sich auf das Zitat von Bührmann zu berufen, um die Berücksichtigung der »historisch-konkreten Macht-Wissens-Komplexe[]«. Das zweite Postulat hat mit der Natur von Differenzierungen selbst zu tun, die als fluid, hybrid und relational aufeinander bezogen aufzufassen sind. Im Rahmen dieses Beitrags sollen diese beiden Postulate anhand der Kategorie der *Artigkeit* veranschaulicht werden. Um diese Identitätskategorie für die vorliegenden Überlegungen fruchtbar zu machen, greift der Beitrag sowohl auf Sittenlehren und Lexika aus dem 18. Jahrhundert, wie beispielsweise auf die *Betrachtungen über die Artigkeit derer Sitten* von Bellegarde (1708) und auf Zedlers Lexikon, das *Grosse vollständige Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste* (1731–1754), als auch auf drei Dramen, nämlich Borkensteins *Der Bookesbeutel* (1742), Gellerts *Die Betschwester* (1745) und Luise Gottscheds *Herr Witzling* (ebenfalls 1745) zurück.

Was ist historische Diversitätsforschung?

Zu den methodischen Postulaten des Beitrags

Wie eingangs erwähnt, ordnet sich der vorliegende Beitrag in die historische Diversitätsforschung ein. Demnach lohnt es sich zunächst einmal kurz darzustellen, was unter historischer Diversitätsforschung zu verstehen ist. Der vorher zitierte Aufruf von Kaufmann, »mind the gaps«, stammt aus einem Artikel, der im Sammelband von Moritz Florin, Victoria Gutsche und Natalie Krentz (2018a) veröffentlicht wurde: Programmatisch trägt die Publikation den Titel *Diversität historisch*. Die Autor*innen des Sammelbands kritisieren eine dichotomische Auffassung von Kultur und Geschichte, nach der die moderne Zeit als »divers« oder sogar »super-divers«, z. B. bei Steven Vertovec, und die vormoderne Zeit hingegen als »statisch« beschrieben wird (vgl. Florin et al. 2018b, 10). Aufgrund der breit gestreuten Themenschwerpunkte des Bandes, die vor allem aus den Literatur- und Geschichtswissenschaften stammen, wird die Präsenz und Wirkmächtigkeit vielfältiger Differenzierungskategorien in der Vormoderne aufgezeigt.

Genauer betrachtet leugnen Forscher*innen wie Vertovec, die sich primär mit der Gegenwart befassen, nicht, dass vormoderne Gesellschaften ebenfalls von Diversität geprägt waren: In seinem Plädoyer für eine multidimensionale Untersuchung von Diversität, die als »Super-Diversität« durch den Rückgriff auf Ethnizität nur unzureichend erfasst werden kann, stellt Vertovec in Bezug auf Großbritannien fest: »Diversity is endemic to Britain, of course.« (1026) Das heißt, Diversität oder sogar Superdiversität kann in vielen Kulturen und Gesellschaften sowohl mit einem synchronen als auch mit einem diachronen Blick beobachtet werden. Selbst Herangehensweisen von diversitätsorientierten Methoden, die für die Untersuchung gegenwärtiger Kulturen entwickelt wurden, können für die Analyse älterer literarischer Werke fruchtbar gemacht werden.

Mit welchen Kategorien und wie kann man aber in der historischen Diversitätsforschung arbeiten? Erstens ist im Rahmen der historischen literaturwissenschaftlichen Forschung wichtig zu beachten, dass Differenzierungen zu historisieren sind. Diversität erscheint demnach mit Florin et al. (2018b, 9) als »System von Differenzierungen, das je nach historischer Konstellation in unterschiedlicher Weise wirkmächtig werden konnte«. Bereits 2004 konstatiert Judith Butler (10) in ihrer Schrift *Undoing Gender*, dass Gender »historical and performative« sei. Auf die Diversitätsforschung übertragen heißt das, dass die Modalitäten von *un/doing differences* (vgl. Hirschhauer und Boll 7–11) als historisch wandelbar aufzufassen sind: Je nach Kontext, Werk und/oder Genre können sie immer anders ausgehandelt werden.

Aus diesem ersten methodischen Postulat, das die Notwendigkeit einer historischen Kontextualisierung von Differenzierungen betont, ergibt sich das zweite methodische Postulat, das es im Folgenden herauszuarbeiten gilt, und zwar, dass Differenzierungen in ihrer Fluidität, Relationalität und Hybridität zu erfassen sind. Das heißt, Kategorien erweisen sich neben der modernen Zeit auch mit Blick auf vormoderne Gesellschaften keineswegs als statisch, sondern sind ebenfalls einem ständigen Wandel unterworfen. Auch gilt es zu untersuchen, wie Kategorien zueinander in Beziehung stehen und aus welchen Binnendifferenzierungen sie bestehen: Letzteres stellen Kernanliegen von Forschungsparadigmen wie der Intersektionalitätsforschung, die mit der Diversitätsforschung eng verwandt ist, dar (vgl. Florin et al. 2018b, 11). Besonders in Bezug auf dieses zweite Postulat geht die historische Diversitätsforschung über eine rein sozial-historische Rekonstruktion von Literatur und Literaturgeschichte hinaus. Der Blick der Diversitätsforschenden konzentriert sich z. B. auf Konstruktionen von Identitätskategorien, die historisch bedingt sind und zusätzlich in jedem literarischen Werk durch verschiedene Mittel unterschiedlich diskursiv hervorgebracht werden (vgl. Florin et al. 2018b, 9–12). Eben daran setzt die historische Diversitätsforschung, die in den Literaturwissenschaften angesiedelt ist, an, d.h. an den Mitteln der Konstruktion, Dekonstruktion oder Subversion von Differenzierungen im Medium des literarischen Werkes aus der vormodernen Zeit (vgl. Nieberle 5–6). Demnach – um damit zu Judith Butlers Zitat zurückzukeh-

ren – ist es nicht nur Gender, das aus dieser Perspektive als »historical and performative« erscheint, sondern alle Differenzierungen überhaupt.

Die Kategorie der *Artigkeit* in Sittenlehren und Lexika

Vor dem Hintergrund der beiden Postulate soll zunächst auf die Annahme, dass Differenzierungen historisch wandelbar sind, zurückgegriffen werden, um es anhand der Kategorie der *Artigkeit* zu veranschaulichen. Heutzutage geschieht es selten, und wenn doch, freut man sich kaum darüber, von anderen Menschen als *artig* bezeichnet zu werden – das gilt auch für literarische Werke oder Reden, die man heute kaum mehr als *artig* definieren würde, und wenn doch, dann sicher nicht in einem positiven Sinne. Ganz anders sah die Situation im 18. Jahrhundert aus, insbesondere in der ersten Hälfte, wo *Artigkeit*¹ doch oft positiv besetzt war: Als Kategorie sozialer und ästhetischer Angemessenheit spielte sie sowohl bei der Konstruktion menschlichen sozialen Verhaltens als auch bei der Bewertung von Texten eine große Rolle. Hier ist beispielsweise die deutsche Übersetzung der Sittenlehre des Abtes Jean-Baptiste Morvan de Bellegarde (1648–1734), Autor vieler Werke in französischer Sprache über Erziehung, Ethik und Religion (vgl. France), mit dem Titel *Betrachtungen über die Artigkeit derer Sitten* von 1708 zu nennen, in der *Artigkeit* folgendermaßen definiert wird:

Die *Artigkeit* ist ein Inhalt aller sittlichen Tugenden. Es ist eine Zusammenfügung der Bedachtsamkeit, Höflichkeit, Gefälligkeit und Vorsichtigkeit, um einem jeden diejenigen Pflichten widerfahren zu lassen, welcher er zu fordern berechtigt ist. Dieses alles muß mit einer angenehmen und hertzrührenden Manier bekleidet seyn, welche sich über alles ausbreitet, was man saget und was man thut. (1)

Als Verhaltensweise ist *Artigkeit* demnach situationsgebunden und eine höchst fluide Kategorie, weil es darum geht, dem*der Gesprächspartner*in zu gefallen und sich zu diesem Zweck ihm*ihr anzupassen. Dieses Anpassungsvermögen soll ein artiger Mensch sowohl durch sein Verhalten als auch durch seine rhetorischen Fähigkeiten zeigen. Erika Thomalla (97) unterstreicht 2021 in einer begriffsgeschichtlichen Untersuchung von *Artigkeit*, dass in diesem Rahmen nicht Aufrichtigkeit, sondern *dissimulatio* wichtig sei – also gerade das Gegenteil von Ehrlichkeit, vielmehr eine Maskierung der eigenen Intentionen und des eigenen Verhaltens. Bellegarde hält im vorigen Zitat einen solchen Umgang mit anderen Menschen für etwas, was zum einen richtig ist und zum anderen Gesprächspartner*innen berech-

1 Zugunsten der Lesbarkeit wird der Begriff und die Kategorie der *Artigkeit* im Folgenden nicht weiter kursiv gesetzt.

tigterweise erwarten. Es liegt auf der Hand, dass Artigkeit konsequenterweise auf Performanz und Darstellung setzt und dass sie bei dem französischen Autor positiv konnotiert ist, insofern er sie den »sittlichen Tugenden« zuordnet. Diese situative Anpassungsfähigkeit wurde besonders zu Beginn des 18. Jahrhunderts in Bezug sowohl auf menschliches Verhalten als auch auf Reden hochgeschätzt: So wie ein artiger Mensch seinem Gegenüber bestmöglich zu gefallen versuche, so passe sich ein artiger Vortragstext seinem Anlass und Publikum an. Reden wurden deshalb nicht an und für sich, sondern unter genauer Berücksichtigung sowohl ihrer Rezipient*innen als auch der Situation, in der sie vorzutragen waren, geschrieben (vgl. 94–99).

Allerdings wird selbst in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts Artigkeit nicht immer positiv angesehen. Das *Grosse vollständige Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste* beispielsweise degradiert Artigkeit zu den nebensächlichen Dingen, die nur der »Annehmlichkeit des Menschlichen Lebens« (Zedler 1726) dienen: »In ernsthaften und höchstwichtigen Dingen bedienen wir uns dieses Wortes nicht« (ebd.). Als Konsequenz dessen führt das Lexikon Folgendes aus:

Man nennet eine gründlich ausgeführte Theologische Streit-Schrifft niehmals artig, wohl aber ein wohl-gerathnes Schertz-Gedichte. Wir hören niehmals in Ernst von einem artigen Frommen reden: einem Frauenzimmer aber können wir wegen ihres geschickten Umgangs keinen bessern Beynahmen als artig beylegen. (ebd.)

Im Lexikon wird also eine Ausdifferenzierung von Artigkeit vorgenommen, die in Bezug auf Texte ihren Inhalt und ihr Genre und in Bezug auf Menschen ihr Geschlecht betrifft. Gender und Genre gehen, wie es nicht selten der Fall ist und immer wieder im Fokus literaturwissenschaftlicher Untersuchungen steht (vgl. z. B. Schlieper und Tönnies 2021), Hand in Hand: Das obige Zitat ruft die Assoziation hervor, die theologische Streitschrift sei dem männlichen Geschlecht, genauer einem frommen Mann, vielleicht einem Priester oder Theologen, zuzuschreiben, wobei das Scherzgedicht mit dem weiblichen Geschlecht in Verbindung gesetzt werden kann, und zwar mit einem geschickten Frauenzimmer. Die positive Konnotation, die Artigkeit bei Bellegarde besitzt – obwohl an dieser Stelle einzuräumen wäre, dass sich der französische Abt keinen theologischen *querelles*, sondern dem Titel entsprechend menschlichen Sitten widmet –, wird in Zedlers Lexikon abgeschwächt und eingegrenzt. Sowohl bei Bellegarde als auch im Lexikon ist jedoch augenfällig, dass sich die Kategorie der Artigkeit aus der engen Verquickung von menschlichem Verhalten und Reden zusammensetzt.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, so erklärt Thomalla (99), wird dann diesem interaktions- und situationsgebundenen Verständnis von Artigkeit, die nun als Scheintugend gilt, die Idee einer »[n]atürliche[n] Artigkeit« (ebd.) entgegengesetzt. Die Forscherin beschreibt sie folgendermaßen:

Artiges Verhalten sollte jetzt von adressatenspezifischen Gegebenheiten unabhängig gemacht werden. Es bestand gerade nicht mehr in einer besonders ausgeprägten Gefälligkeit und Konzilianz, sondern im Gegenteil in einem offeneren, freimütigen Auftreten. Auch in der Dichtung gab es Versuche, die Artigkeit als poetologisches Konzept zu rehabilitieren und an die Anforderungen eines anonymen Buchmarkts anzupassen. (94)

Thomallas Erläuterung lässt sich entnehmen, dass dieser Wandel in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sowohl die Auffassung menschlichen Verhaltens als auch die Bewertung von Texten und Reden betrifft. Im Bereich der Dichtung sind funktionale Gründe für den Rückgriff auf die »natürliche Artigkeit« verantwortlich, weil Texte nicht mehr für präzise Anlässe, sondern für ein anonymes, heterogenes Publikum, dessen Reaktionen schwer zu kalkulieren sind, geschrieben werden. Der Erfolg dieses Verständnisses von Artigkeit ist jedoch von kurzer Dauer, wobei um 1800 Anpassungsleistungen im Bereich der Erziehung immer noch eine wichtige Rolle spielen und demnach der Begriff auf dem Feld der Kindererziehung überdauert (vgl. 104–105).

Die kurze Begriffsgeschichte von Artigkeit sollte aufzeigen, dass in bestimmten historischen Konstellationen gewisse Kategorien an Bedeutung gewinnen können, die heutzutage kaum mehr eine Rolle spielen oder die wir – so wie eben im Fall von Artigkeit – vielleicht nur noch als Unterkategorie sozialen Verhaltens betrachten würden. Bezüglich der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts kann man sich aber berechtigterweise die Frage stellen, ob Artigkeit als interdependente Kategorie an sich einzustufen wäre.

Kategorien sind also historisch zu kontextualisieren und zu definieren, was dem ersten methodischen Postulat des vorliegenden Beitrags entspricht. Zugleich ermöglichte die vorige Darstellung, auf das zweite methodische Postulat einzugehen, denn Artigkeit stellte sich als fluide und hybride Kategorie heraus: Als situationsgebundene Differenzierung verschränkte sie sich je nach Kontext mit immer neuen und unterschiedlichen Identitätskategorien, etwa mit Gender oder sozialem Status, wie das Zitat aus *Zedlers Lexikon* über den »Frommen« und das »Frauenzimmer« aufzeigte. Durch den Vergleich des Lexikons mit dem Text von Bellegarde wurde darüber hinaus deutlich, dass, abgesehen vom jeweiligen historischen Verständnis, in diesem Fall die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts, Artigkeit immer unterschiedlich konstruiert werden kann. Dies spricht für eine Lektüre von Literatur, Kultur und Geschichte, die nicht ausschließlich auf der Ebene einer rein sozial-historischen Rekonstruktion erfolgt, sondern den Blick für die jeweils zu untersuchende Konstellation schärft. Des Weiteren ist es gerade die kombinierte Bedeutung, die Artigkeit für menschliches Verhalten und Texte hat, die sie sowohl für die diversitätsorientierte als auch für die literaturwissenschaftliche Analyse prädestiniert. Um jedoch noch stärker die Literatur der Zeit anzusprechen, sol-

len im folgenden Abschnitt drei dramatische Werke in den Mittelpunkt gerückt werden.

Die Kategorie der Artigkeit im Drama

Der vorliegende Abschnitt wirft einen Blick auf die deutschsprachige Literatur des 18. Jahrhunderts und verfolgt dabei den Zweck, die methodische Annahme zu begründen, dass Identitätskategorien aus Sicht der historischen Diversitätsforschung als fluid, hybrid und relational aufeinander bezogen zu begreifen sind. Dies entspricht dem zweiten methodischen Postulat des Beitrags, das im vorigen Abschnitt erst am Ende und nur kurz Erwähnung fand, jedoch im Folgenden stärker auf den Prüfstand gestellt werden soll.

Das Korpus der vorliegenden Analyse umfasst drei Dramen, die alle in den 1740er Jahren entstanden sind: Hinrich Borkensteins (1705–1777) *Der Bookesbeutel* 1742, Christian Fürchtegott Gellerts (1715–1769) *Die Betschwester* 1745 und Luise Adelgunde Victorie Gottscheds (1713–1762) *Herr Witzling* ebenfalls 1745. Es handelt sich um drei Komödien, die als Familienschauspiele (vgl. Fleig 98) eine ähnliche Situation schildern: Die Zeit vor der Eheschließung, in der sich ledige, wohlhabende Männer bürgerlichen Standes zu Besuch bei einer ebenfalls wohlhabenden, bürgerlichen Familie befinden, um einen Heiratsantrag zu machen. Vor diesem Hintergrund ist sowohl im Hinblick auf die Entstehungszeit als auch auf das Genre und auf die Handlung eine gewisse Vergleichbarkeit in der Analyse gewährleistet. Im ersten Beispiel, Borkensteins *Der Bookesbeutel* (1742), korrespondiert Artigkeit mit einer vielseitigen Erziehung und mit rhetorischen Fähigkeiten. Sie ist aus Sicht der neuen, »empfindsamen« Generation unabdingbare Voraussetzung einer Hochzeit und sogar Geldaspekten überlegen. Aus diesem Grund kommt die angestrebte Hochzeit zwischen Ehrenwehrt und Susanna, die reich ist, aber nur zur sparsamen Hausfrau erzogen wurde, nicht zustande. Wie ihr Bruder, Sittenreich, erklärt, sieht die Erziehung einer Frau je nach geographischer Herkunft unterschiedlich aus, was zur Folge hat, dass seine Schwester nicht als artig bezeichnet werden kann:

Von ihrer Artigkeit wird nicht viel zu rühmen seyn. Das Frauenzimmer in Niedersachsen, einige wenige ausgenommen, wird mehr zur Hausarbeit, als zum Umgange mit Leuten angehalten. Wir müssen den Obersachsen, was die Erziehung des Frauenzimmers anbetrifft, den Vorzug lassen. (Borkenstein 11)

Die nicht wohlhabende, aber artig erzogene Freundin von Susanna, Charlotte, wird schließlich Ehrenwehrt heiraten: Sie hat beispielsweise Bücher gelesen und kann souverän Konversationen führen. Diese Eigenschaften machen sie zur besseren

Ehefrau eines reichen Mannes aus Obersachsen, wie im folgenden Zitat erneut die Figur Sittenreich zum Ausdruck bringt:

Zum Ehestande gehöret mehr als Essen, Trinken und Schlafen. Es wird ein angenehmer Umgang und eine gute Begegnung beyder Gatten erfordert, welche die verdrießliche Stunden [sic!], so im Ehestande vorkommen, versüssen; wodurch einer den andern beständig aufmuntert, und wodurch die Liebe immer wächst, anstatt sie bey andern abnimmt. (66)

Quantitativ betrachtet kommt das Substantiv Artigkeit sowie das Adjektiv/Adverb artig sieben Mal im ganzen Stück vor, fünf Mal in Bezug auf Frauen, zwei Mal in Bezug auf männliche Figuren. Sittenreich bezeichnet beispielsweise Ehrenwerts Schwester Carolina, die er schließlich heiraten wird, als »artiges Frauenzimmer« (11), wobei Carolina im selben Auftritt das Adjektiv für Sittenreichs Schwester, die sie aber noch nicht kennt, verwendet: »da ich gehöret, daß sie eine artige Schwester haben« (ebd.). Auch Ehrenwert spricht später über Charlotte wie Sittenreich über Carolina von einem »artige[n] Frauenzimmer« (46); im Gegensatz zu Sittenreich kann er seine Schwester als »artige Schwester« definieren (58). Es handelt sich dabei jedoch nur um Fremdzuschreibungen, keine der Figuren sagt über sich selbst, er bzw. sie sei eine artige Person. Lediglich Susanna verwendet das Wort in Bezug auf Ehrenwehrt, also in Bezug auf einen Mann mit einer eher negativ besetzten Bedeutung: Ehrenwehrt ist ihr »zu vornehm« (67) – seine Sitten sind ihr zu fein und fremd.

Aus dieser kurzen quantitativen Analyse lassen sich einige Schlüsse ziehen. Die Kategorie der Artigkeit spielt eine Rolle nur bei der jüngeren Generation. Von Sittenreichs Eltern, Agneta und Grobian wird sie nie verwendet. Bei der jüngeren Generation aus Obersachsen muss eine Frau, die zum Heiraten taugt, artig sein: Das schließt mit ein, dass sie über einen gewissen Bildungsstand und eine gewisse Erziehung verfügen muss, um in der Lage zu sein, Gespräche mit ihrem Ehemann sowie seinen Verwandten und Gästen zu führen. Eine sehr positive Konnotation hat also die Kategorie der Artigkeit in Bezug auf Frauen bei der jungen Generation aus Obersachsen, da sie als Voraussetzung einer Hochzeit gilt, wohingegen Artigkeit in Bezug auf Männer eher negativ besetzt ist: Auf ironische Art und Weise verweist Susanna auf sie, um Sitten- und Bildungsunterschiede anzusprechen, die einer Person männlichen Geschlechts eine gewisse Merkwürdigkeit verleihen. Die geschlechterspezifischen Unterschiede, die in Zedlers Lexikon Thematisierung finden, tauchen also auch in Borkensteins Drama auf. Zugleich verschränkt sich die Kategorie der Artigkeit nicht nur mit der Kategorie des Geschlechts, sondern auch mit der Kategorie des Bildungsstands, des Alters und der geographischen Herkunft und nimmt dadurch unterschiedliche Konnotationen an.

Bereits aus der Analyse des ersten Textbeispiels wurde deutlich, dass eine starre und statische Auffassung von Differenzierungen nicht gewinnbringend ist, da sich Kategorien gegenseitig bedingen und fluider und hybrider Natur sind. Der Blick auf Einzelkonstellationen, und zwar aus der Dramatik des 18. Jahrhunderts, soll im Folgenden durch Gellerts Stück *Die Betschwester* (1745) bereichert werden. Die Handlung spielt im Hause der reichen und geizigen Witwe Richardin, die den Typus der Scheinfrommen verkörpert. Auch hier richtet sich die Skepsis von Simon, der Frau Richardins Tochter Christianchen zu heiraten beabsichtigt, gegen die unartige Erziehung des Mädchens. Diese ist aus seiner Sicht heraus Geld und Vermögen vorzuziehen: »Wenn sie [Christianchen] nur klug und artig wäre: so wollte ich sie allen in der Welt vorziehen, wenn sie auch nicht das geringste Vermögen hätte« (Gellert 21). Klugheit und Artigkeit stellen also dem Zitat zufolge die wichtigsten Voraussetzungen für eine Hochzeit dar. Wie Ehrenwert bei Borkenstein versucht auch in diesem Stück der Protagonist Simon, statt Christianchen ihre arme Freundin Lorchen zu heiraten. Jedoch scheitert Simons Versuch in Gellerts Drama, denn nach einigen Missverständnissen und Streitigkeiten bringt Lorchen sowohl ihn als auch Frau Richardin dazu, in die Heirat mit Christianchen einzuwilligen – unter der Bedingung, dass sich Lorchen selbst in Berlin, wo Simon herkommt, ein Jahr lang um ihre Erziehung kümmert, damit Christianchen zum Heiraten taugt. Lorchen beschreibt Simon ihr Erziehungsprogramm wie folgt und macht so darauf aufmerksam, dass Christianchen Artigkeit noch lernen kann:

Sie sollen sie alle Tage besuchen; aber im Anfange nur eine halbe Stunde. Sie sollen sie zärtlich machen. Sie sollen ihr die größten Gefälligkeiten erweisen, damit sie anfängt, Sie recht zu wünschen und zu verlangen. Dieses Verlangen wird sie beleben und ihr ein Antrieb zu alle dem werden, was man Lebensart und Artigkeit nennt. Ich weiß es gewiß, sie wird in kurzer Zeit so munter und angenehm seyn, als sie unschuldig und schön ist. (24)

Lebensart und Artigkeit sind dem Zitat entsprechend lernbar: Besitzt man beide Eigenschaften, so ist auch Begehren in der Ehe möglich. Da Simon dem Plan zustimmt, ist Lorchen nicht mehr auf Frau Richardin angewiesen und kann als ledige Frau nach Berlin.

Insgesamt ist der Begriff der Artigkeit/artig bei Gellert acht Mal zu verzeichnen, darunter fünf Mal in Bezug auf weibliche Figuren, zwei Mal in Bezug auf männliche Figuren und einmal in Bezug auf Texte, die aber als »Historien« (31) in der Aufklärungszeitschrift *Der Zuschauer* grammatikalisch weiblich konnotiert sind. Vorwiegend handelt es sich auch hier wie bei Borkenstein um Fremdzuschreibungen, jedoch verwendet Christianchen zusätzlich das Wort mit Verweis auf ihre Erziehung in Berlin durch Lorchen, die sie »artiger und munterer« (ebd.) werden lassen soll. Wie in Zedlers Lexikon und in *Der Bookesbeutel* scheint das Wort in Kombination mit

dem weiblichen Geschlecht nur positiv konnotiert zu sein. Wird aber das männliche Geschlecht in Verbindung mit Artigkeit gebracht, so kann das Wort keineswegs als Kompliment verstanden werden, denn es ist eher mit ›komisch‹, ›merkwürdig‹ und ›fremd‹ gleichzusetzen. Frau Richardin etwa äußert sich über Simon folgendermaßen: »Der artige Mensch! Warum will er denn ohne Abschied fortgehen?« (46). Später taucht das Wort – ebenfalls mit Verweis auf Simon – auch im Munde von Lorchen auf (vgl. 55), sodass sich hier im Gegensatz zu Borkenstein keine altersbedingten Unterschiede in der Konstruktion der Kategorie feststellen lassen. Die Verschränkung von Artigkeit mit Geschlecht bleibt jedoch, wie bereits erwähnt, auch bei Gellert erhalten; des Weiteren überträgt Gellert wie auch der *Zedler* die Bedeutung von Artigkeit auf Texte, die zur artigen Erziehung einer Frau beitragen. Durch die darauffolgende Analyse von Luise Gottscheds *Herr Witzling* soll die kurze, exemplarische Untersuchung dramatischer Texte aus dem 18. Jahrhundert ergänzt und abgeschlossen werden.

Luise Gottscheds *Herr Witzling* ist dem Genre des Nachspiels zuzuordnen. Quantitativ gesehen, scheint das Stück in puncto Artigkeit nicht sehr aussagekräftig zu sein, denn das Wort artig taucht nur einmal auf, und zwar aus dem Munde der titelgebenden Figur Herr Witzling. Dieser, um kurz die Handlung zu umreißen, hält sich für einen Gelehrten, obwohl er unzählige sprachliche Fehler begeht: Witzling befindet sich im Hause von Herrn Reinhart, weil er Lottchen, deren Vormund eben Reinhart ist, heiraten möchte. Nicht in Bezug auf eine Figur, sondern in Bezug auf einen Ausdruck – aus einem Liebesgedicht, der folgendermaßen lautet: »*uns wird nicht immer Frühling seyn*« (Gottsched 538, H. i. O.) – kommentiert Witzling: »Ja, er ist *all* artig« (ebd., H. i. O.). Er scheint damit sagen zu wollen, dass sich der Ausdruck seinen Vorstellungen eines freien Gebrauchs der deutschen Sprache gut anpasst. Zusammen mit Herrn Jambus und Herrn Sinnreich möchte Witzling eine Gesellschaft für die Erneuerung der deutschen Sprache, die den witzigen Namen »*die denkende Schnitzers-Gesellschaft*« tragen soll, gründen (540, H. i. O.). Der Plan scheitert aber bereits an seinen Anfängen, da keine Einigkeit unter den Gründern herrscht, ob die nieder- oder die obersächsische Variante des damaligen Deutschen zum Vorbild erhoben werden soll (vgl. 544). Mit Blick auf die Sprache kommt also in diesem Stück wie bei Borkenstein der Streit zwischen Ober- und Niedersachsen erneut zum Tragen.

Die quantitative Analyse konnte nur eine Rekurrenz des Adjektivs artig verzeichnen. Anstatt explizit zu thematisieren, was Artigkeit bedeutet, zeigt Gottscheds *Herr Witzling*, was Unartigkeit ist und welche Folgen ein der Situation unangemessenes Verhalten haben kann: Witzling setzt seinem sprechenden Namen gemäß auf Witz und nicht auf ein »redliches Herz« (548); zudem endet der Text damit, dass er drei Briefe versehentlich den falschen Figuren gibt und so für große Irritationen sorgt. Witzling geht weg; keine Hochzeit schließt in diesem Fall das Stück, denn ganz im Sinne der komischen Fabel Gottscheds soll hier die Freude

der Lesenden oder Zuschauenden darin bestehen, dass »die Thorheit und Bosheit in ihre eigene Falle« (551) getappt ist (vgl. Kord 44; Hinck 176).

Nimmt man die Verschränkung von Artigkeit mit Geschlecht unter die Lupe, so wird bezüglich *Herrn Witzling* ein markanter Unterschied zu den beiden vorher analysierten Dramen von Borkenstein und Gellert deutlich: Auch einer männlichen Figur werden Anpassungsleistungen und rhetorische Fähigkeiten, die als Voraussetzung für eine glückliche Ehe gelten, abverlangt. Zwar werden diese Eigenschaften an keiner Stelle des Stückes explizit mit der Kategorie der Artigkeit in Verbindung gebracht, jedoch lässt sich der Konnex anhand der bereits erwähnten Einträge und Darstellungen in den damaligen Sittenlehren und Lexika rekonstruieren. Wie bei Gellert wird bei Luise Gottsched die Bedeutung von Artigkeit auch auf Texte und Sprache übertragen.

In Hinblick auf die drei Werke lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass Artigkeit folgendermaßen konstruiert wird: Bei Borkenstein und Gellert wird Artigkeit vor allem von weiblichen Figuren erwartet, wobei nur bei Gellert die Möglichkeit eingeräumt wird, dass Artigkeit erlernt werden kann – bei Borkenstein heiratet die unartige Susanna am Ende des Stückes nicht Ehrenwehrt, sondern ihren Vetter. Bei Gottsched, also bei einer weiblichen Autorin, die ihr Werk anonym in der *Deutschen Schaubühne* ihres Mannes veröffentlicht, wird zwar nie explizit darauf hingewiesen, dass Herr Witzling, also eine männliche Figur, unartig ist, jedoch wird Unartigkeit performativ auf die Bühne gebracht. Unartigkeit ist hier weder »heilbar« noch erfolglos.

Obwohl die drei Dramen in einem vergleichbaren Zeitraum, nämlich zwischen 1741/42 und 1745 entstanden sind, liefern sie unterschiedliche Antworten darauf, wie eine artige Komödie auszusehen hat und passen sich unterschiedlich ihrem jeweiligen Publikum an. *Herr Witzling* von Gottsched ist noch der Sächsischen Typenkomödie und der Reform J. Ch. Gottscheds verpflichtet: Die Figuren stehen sowohl ihrem Namen als auch ihrem Agieren nach für bestimmte Tugenden oder Laster; lasterhafte Figuren sind von einer Verbesserung ausgeschlossen und werden durch derben Humor, der ebenfalls typisch für das Genre des Nachspiels ist (vgl. John 9–13), vor dem Publikum verspottet (vgl. Fulda 174–177; Jahn 108). Borkensteins *Der Bookesbeutel* kann aus gattungstheoretischer Sicht für ein Drama gehalten werden, das sich zwischen Typenkomödie und rührendem Lustspiel einordnet: Sprechende Figurennamen und Humor stehen neben der Sprache und dem »Wertesystem der Frühaufklärung« (Lukas 35). Gellerts *Die Betschwester* wird in der Forschung als erstes deutschsprachiges rührendes Lustspiel eingestuft, das lasterhafte Typen und Verspottung in den Hintergrund rückt, um tugendhaften Figuren und Rührung den Vorrang zu geben (vgl. Gellert 67–70). Die drei Werke deklinieren auf je eigene Art und Weise, was Artigkeit als ästhetische Kategorie für die Gattung der Komödie zu bedeuten hat. Rückblickend auf das zweite methodische Postulat des vorliegenden Beitrags, das Kategorien als fluid, hybrid und relational aufeinander

der bezogen begreift und das es in diesem Abschnitt anhand dreier dramatischer Werke aus dem 18. Jahrhundert zu erproben galt, lässt sich die methodische Annahme bestätigen: Neben der Historisierung von Differenzierungen ist in der Praxis die Analyse von Einzelkonstellationen wichtig. Dieser Art von Analyse lässt sich aus literaturwissenschaftlicher Sicht entnehmen, wie Kategorien in einem bestimmten Genre oder Werk oder auch bei einem*r bestimmten Autor*in konstruiert werden und mit welchen weiteren Differenzierungen sie sich verschränken. Somit wird in der literaturwissenschaftlichen Untersuchung nicht lediglich auf pauschale Art und Weise das zu behandelnde Werk mit der jeweiligen Epoche in Zusammenhang gesetzt, sondern eine ausdifferenzierte, diversitätsorientierte Analyse von Werken und Autor*innen durchgeführt.

Resümee: endemische Super-Diversität?

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, zwei methodische Annahmen aus der historischen literaturwissenschaftlichen Diversitätsforschung anhand einerseits von Sittenlehren und Lexika und andererseits von dramatischen Werken aus dem 18. Jahrhundert exemplarisch auf den Prüfstand zu stellen. Die beiden Postulate fanden in der Analyse Bestätigung, sodass sich nochmals betonen lässt, dass Differenzierungen in ihrem historischen Kontext und zusätzlich auch in der jeweils vorkommenden Konstellation zu beobachten sind. Durch einen diachronen Blick lassen sich z.B. Kategorien wie die der Artigkeit herausfiltern, die im Beitrag im Mittelpunkt der Analyse steht und die nur für eine gewisse Zeit im Laufe des 18. Jahrhunderts in der Bewertung sowohl von menschlichem Verhalten als auch von Texten eine große Rolle spielte. Dieser diachrone Schwerpunkt ist durch die Untersuchung von Einzelwerken und -autor*innen zu ergänzen: So konnte im Beitrag etwa festgestellt werden, dass die Verschränkung von Artigkeit mit weiteren Differenzierungen, z.B. Geschlecht oder Alter, in jedem Werk unterschiedlich konstruiert wird, selbst wenn das Korpus, das in den Blick genommen wird, demselben historischen Zeitraum entstammt.

Die Arbeit mit einem festen Repertoire an Kategorien erweist sich demnach für die historische Diversitätsforschung als wenig produktiv. Vielmehr soll sie im Sinne Judith Butlers vom Potenzial des unendlichen »etc.« am Ende von Kategorienauflählungen profitieren (Butler 2007, 196): Zu diesem »etc.« gehört zweifellos auch die hier untersuchte Kategorie der Artigkeit, die heutzutage kaum mehr angesprochen wird. Des Weiteren sollen Kategorien anhand der jeweiligen historischen und geografischen Entstehungskontexte von literarischen Werken und an den Texten selbst definiert werden. Bei der Analyse literarischer Texte stellt sich zudem als fruchtbar heraus, die identifizierten Kategorien als fluid, hybrid und relational aufeinander bezogen aufzufassen. Es geht also nicht darum, mit vorgefertigten Vorstellungen

von Epochenereigenschaften an die Texte heranzugehen. Vielmehr gilt es, im spezifischen Fall zu untersuchen, wie Kategorien diskursiv hervorgebracht werden: Nur bei Gottsched etwa schien Artigkeit die gleiche Bedeutung für das männliche und für das weibliche Geschlecht zu haben und nur bei Borkenstein tauchten altersbedingte Unterschiede in der Konstruktion von Artigkeit auf.

Ein methodisches Vorgehen, das aus den zwei hier vorgestellten Postulaten hervorgeht, kann einen Beitrag zu einer historisch interessierten, ausdifferenzierten Sicht auf Literaturgeschichte leisten. Um an dieser Stelle nochmals zu Vertovec, der zu Beginn dieses Beitrags zitiert wurde, zurückzukehren, kann festgestellt werden, dass neben der modernen Zeit auch die Vormoderne super divers ist. Anders als er schließt jedoch der vorliegende Artikel mit der Hoffnung, diese historische Super-Diversität nicht als endemischen Faktor gezeigt zu haben, sondern als produktiven Startpunkt ausdifferenzierter Analysen.

Bibliografie

- Anonym [L. A. V. Gottsched]. »Herr Witzling, Ein deutsches Nachspiel in einem Aufzuge.« *Die deutsche Schaubühne. Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1741–1745*. Hg. von Johann Christoph Gottsched, mit einem Nachwort von Horst Steinmetz, Bd. 6, Metzler, 1972, 509–551.
- Borkenstein, Hinrich. *Der Bookesbeutel*. G. J. Goschen'sche Verlagsbuchhandlung, 1896.
- Bührmann, Andrea D. *Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels*. Budrich, 2020, <https://doi.org/10.36198/9783838554693>.
- Butler, Judith. *Undoing Gender*. Routledge, 2004.
- Butler, Judith. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. 2. Aufl., Routledge, 2007.
- Fleig, Anne. *Handlungs-Spiel-Räume. Dramen von Autorinnen im Theater des ausgehenden 18. Jahrhunderts*. Königshausen & Neumann, 1999.
- Florin, Moritz, Victoria Gutsche und Natalie Krentz (Hg.). *Diversität historisch. Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel*. transcript, 2018, <https://doi.org/10.1515/9783839444016>. (2018a)
- Florin, Moritz, Victoria Gutsche und Natalie Krentz. »Diversity – Gender – Intersektionalität. Überlegungen zu Begriffen und Konzepten historischer Diversitätsforschung.« *Diversität historisch. Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel*. Hg. von dens., transcript, 2018, 9–31, <https://doi.org/10.1515/9783839444016-002>. (2018b)
- France, Peter. »Bellegarde, Jean-Baptiste Morvan de.« *The New Oxford Companion to Literature in French*. Hg. von Peter France, Clarendon, 1995, 80, <https://doi.org/10.1093/acref/9780198661252.001.0001>.

- Fulda, Daniel. *Schau-Spiele des Geldes. Die Komödie und die Entstehung der Marktgesellschaft von Shakespeare bis Lessing*. Niemeyer, 2005.
- Gellert, Christian Fürchtegott. *Die Betschwester. Lustspiel in drei Aufzügen*. Hg. von Helmut Arntzen und Karl Pestalozzi, de Gruyter, 1962.
- Hinck, Walter. *Das deutsche Lustspiel des 17. und 18. Jahrhundert und die italienische Komödie. Commedia dell'arte und Théâtre Italien*. Metzler, 1965.
- Hirschhauer, Stefan, und Tobias Boll. »Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms.« *Un/doing Differences. Praktiken der Human-differenzierung*. Hg. von Stefan Hirschhauer, Velbrück Wissenschaft, 2017, 7–28, <https://doi.org/10.5771/9783845292540>.
- Jahn, Oliver. »Herr Witzling. Ein deutsches Nachspiel in einem Aufzuge.« *Dramenlexikon des 18. Jahrhunderts*. Hg. von Heide Hollmer und Albert Meier, Beck, 2001, 107–108.
- John, David G. *The German Nachspiel in the Eighteenth Century*. University of Toronto Press, 1991.
- Kaufman, Margrit E. »Mind the Gaps. Diversity als spannungsgeladenes Zeitgeist-Dispositiv.« *Diversität historisch. Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel*. Hg. von Moritz Florin, Victoria Gutsche und Natalie Krentz, transcript, 2018, 211–232, <https://doi.org/10.1515/9783839444016-011>.
- Kord, Susanne. *Ein Blick hinter die Kulissen. Deutschsprachige Dramatikerinnen im 18. und 19. Jahrhundert*. Metzler, 1992, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03410-6>.
- Lukas, Wolfgang. »Der Bookesbeutel. Ein Lustspiel von drey Aufzügen. Frankfurt und Leipzig 1742.« *Dramenlexikon des 18. Jahrhunderts*. Hg. von Heide Hollmer und Albert Meier, Beck, 2001, 34–35.
- Morvan de Bellegarde, Jean-Baptiste. *Betrachtungen über die Artigkeit derer Sitten, Nebst einigen Grund-Regeln Vor die Bürgerliche Gesellschaft. Oder Der Andere Theil Derer Betrachtungen über die Auslachenswürdigkeit. Nach der Siebenden Frantzösischen Edition verdeutscht und mit einigen Anmerkungen vermehret durch den Verfasser der Europäischen FAMA*. Gleditsch, 1708.
- Nieberle, Sigrid. »Literaturwissenschaften: die neue Vielfalt in der Geschlechterforschung.« *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft*. Hg. von Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch, Springer, 2018, 563–570, https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_123.
- Schlieper, Hendrik, und Merle Tönnies (Hg.). *Gattung und Geschlecht. Konventionen und Transformationen eines Paradigmas*. Harrassowitz, 2021.
- Thomalla, Erika. »Artigkeit. Zur Geschichte einer Kategorie ästhetischer und sozialer Angemessenheit.« *Archiv für Begriffsgeschichte* 63:2, 2021, 93–108.
- Vertovec, Steven. »Super-diversity and its implications.« *Ethnic and Racial Studies* 30:6, 2007, 1024–1054, <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

Zedler, Johann Heinrich. »Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste«, Zedler, 1732–1754, <https://www.zedler-lexikon.de/> (05.03.2026).

Die Muse will nicht

Drei Entwürfe des »Kunst-Paars« in der Literatur des 20. Jahrhunderts

Hannah Gerlach

Künstlerpaare sind ein umstrittener Forschungsgegenstand: Teils wird die Relevanz ihrer Diskussion als Kontext vor allem weiblicher Koproduktion hervorgehoben. Teils steht, gerade in neueren Forschungsarbeiten, das ›Paar‹ als heteronormativ geprägtes Konstrukt im Fokus; als »klisierte[n] [...] Bilder[n]« (Fornoff-Petrowski und Unseld 11) entsprechende, geschlechterübergreifende Konstellation anstelle der denkbaren Vielfalt künstlerischer Zweierbeziehungen. Flankiert werden laufende Forschungsdebatten durch ein offenkundiges mediales, tendenziell tradierte Konstellationen im öffentlichen Bewusstsein haltendes Interesse am Thema. *Musen leben länger* übertitelte Dietmar Grieser seinen Essayband zu *Dichterwitwen*; das beschreibt in kondensierter Form auch die Rolle der *Frauen der Dichter* (Feuerstein-Praßer) im medialen Diskurs.¹

Beide skizzierten Forschungszugänge zum Thema sind gut nachvollziehbar, der Verweis auf unterschätzte weibliche Mitarbeit ist es auch im Kontext einer wiederholt belegten Koproduktion in privaten Beziehungen (vgl. etwa Stillingner). Ergänzend sind mehrfach zurecht, gerade mit Blick auf die Literatur des 20. Jahrhunderts, »Damenopfer« zugunsten der Kunst, an der Schreibmaschine (Kittler 441–468) oder im Kontext einer »bewußten« Sicherung »günstige[r] Ausgangslagen« der Produktion von Partnern im Allgemeinen, diskutiert worden (Theweleit 34; vgl. auch Bronfen). Ein Zwiespalt der skizzierten Anteilsdebatten ergibt sich aus der Rollenverteilung, die sie repetieren: Auch die Reklamation weiblicher Werkanteile entwirft jeweils *zwei* zusammenhängende Akteur*innen. Die These des »Damenopfers« befestigt teils ungewollt die Hierarchien, von denen sie ausgeht, birgt also die Gefahr, in der Konzentration auf relevante Machtverhältnisse »eine neue binäre Opposition von Opfer vs. Täter« respektive passiver weiblicher und aktiver männlicher Beziehungsparts zu etablieren (Rißler-Pipka 18).

1 Dieser Diskurs schließt im Übrigen auch diverse Filme ein; *Geliebte Clara* (2008) oder *The Wife/Die Frau des Nobelpreisträgers* (2017) sind nur zwei Beispiele dafür.

In neueren Studien zu diverseren Konstellationen rückt anstelle des Künstlerpaars eher ein »Kunst-Paar« in den Mittelpunkt, wie es Jenny Schrödl, Magdalena Beljan und Maxi Grotkopp entwerfen; im Verweis auf »Künstler*innenpaare«, die »Leben und künstlerische Arbeit teilen«, aber auch in Referenz auf »Paarinszenierungen und -darstellungen innerhalb von künstlerischen Werken oder theatralen Aufführungen« (Schrödl et al. 10). Oft steht auch die »Formation[] unmöglicher [...] Paare« (Friedrich 13–14) im Sinne der Überschreibung »historisch fixierte[r] Konventionen« im Vordergrund (Heitmann et al. 16), und diese Re-Definition des »Kunst-Paars« gerade seitens der Forschung hat sich in verschiedenster Hinsicht als lohnend erwiesen; so demonstriert sie die »Bandbreite und Uneinheitlichkeit des Paarstatus« (Heitmann et al. 15), seine Einbettung in Netzwerkbezüge (vgl. etwa Unseld) und seine Übertragbarkeit auf trans-humane Konstellationen (vgl. etwa Nieberle). Der offeneren Definition des »Kunst-Paars« entspricht grundlegend auch sein Verständnis als Konstrukt der Zweierbeziehung, das unter anderem Hannelore Schlaffer in ihrem Konzept der »intellektuellen Ehe« entwirft – als Partnerschaft Intellektueller, aber mehr noch als Entwurf der Denk- und Austauschgemeinschaft. Schlaffers gleichnamige Studie schlägt den Bogen von den Paradigmenwechseln der Partnerschaft um 1900 bis hin zu Arbeits-»Team[s]« der Jahrtausendwende (208) im Verweis auf ihre öffentliche Verhandlung: »An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert [...]«, so Schlaffer,

begannen Dramatiker, Romanciers, Sozialpolitiker und Sexualwissenschaftler über die Interna der Ehe, zuweilen sogar ihrer eigenen, zu berichten. Ihre Leser regten sie damit zur Reflexion und Reform dieser scheinbar naturgegebenen und gottgewollten Einrichtung an [...]. Individuelle Erfahrungen, festgehalten in Briefen, Tagebüchern, Erinnerungen, Schlüsselromanen, ergänzen und korrigieren das öffentliche Getümmel der Kampfschriften und gelehrten Abhandlungen, die im Kontext der Ehereform erscheinen. (23–24)

Gemeint ist hier eine Ehereform abseits zivilrechtlicher Fragen: »Der Gedanke begründet die intellektuelle Ehe, nicht das Gesetz«, erläutert Schlaffer den Fokus (8–9). Wirklich wächst gerade um 1900 das Interesse am Paar als geistiger Austauschgemeinschaft, nicht zuletzt in Kunst und Literatur, wo Partnerinnen zunehmend als »Bundesgenoss[innen]« der Männer entworfen werden (Huebner 23). Zu den sich in diesem Kontext äußernden Autoren zählt Stefan Zweig; er sieht in der auf »[d]ie Frau und de[n] Dichter« (Huebner 22) konzentrierten Essaysammlung *Die Frau von morgen wie wir sie wünschen* »ebenso wie in der oberen Schicht de[n] Typus ›Dame‹« den bürgerlichen »Typus der ›Hausfrau‹« verschwinden. Sein 1929 im Band veröffentlichter Aufsatz entwirft eine liberal gedachte Zweierbeziehung: Als überholt versteht er die

»Hausfrau« [...] im Sinne des immer wieder Kinder säugenden Haustiers, des plät-tenden, fegenden, kochenden, bürstenden, flickenden und sorgenden Domesti-ken ihres Hausgebieters und ihrer Kinder. [...] Denn Kameradschaft, dieses Wort ist schon heute, und wird morgen noch mehr der Sinn aller Beziehungen sein. [...] Sie [die Frau] wird neben ihrem Manne stehen und nicht mehr unter ihm. Gleich an Bildung, unabhängig durch eigenen Beruf, [...] wird sie aus freiem Willen ein dauerndes oder nichtdauerndes Bündnis mit einem Manne schließen [...]. (Zweig 27–28)

Das entworfene Paar entspricht Schlaffers Überlegungen zu den geistigen Gemein-schaftsprojekten des 20. Jahrhunderts; es zielt auf »Symmetrie der Beziehung« (20–21) ab und imaginiert sie als Austauschverhältnis. Auch in dieser Form hat der Entwurf des koalierenden und womöglich koproduzierenden Paares ab 1900 diverse Debatten geprägt; abseits von Überlegungen zur »intellektuellen Ehe« in Zweigs Fall etwa als »Einlösung eines Stücks Zukunft« in den »Leitbilder[n]« der damaligen Gegenwart (Hölscher 207). Die skizzierten Partnerschaftsdiskurse als progressiv zu verstehen, ist auch sicher nicht falsch; Zweig entwirft ein Partnerschaftsmodell, demgegenüber die deutsche Durchschnittsehe, soweit sie nachzuvollziehen ist, bis mindestens in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eine rigidere Geschlecht-erordnung vorsieht.² Umgekehrt zeigt der Blick auf die Literatur, dass tradierte Partnerschaftskonzepte gerade in Texten von Autorinnen oft deutlich radikaler als in den von Schlaffer als »modern[]« (14) diskutierten Werken ent- und verworfen werden.

Irmgard Keuns Essay »Das System des Männerfangs« (1932) kommt in den Kopf; er versteht die Arbeit zu zweit primär als Schauspiel auf weiblicher Seite. »Man schlafe nicht ein«, rät er seinen an »Schriftsteller[n]« interessierten Leserinnen, »[m]an [...] kritisiere mit einer Ehrfurcht, als wenn man den Faust verbesserte. [...] Man biete sich an, ihm das Manuskript abzuschreiben« (Keun 260). Dass solche Subordination keine eigene Kunstproduktion ermöglicht, weiß der Text selbst; »nicht sein«, lautet die einleitende Formel des »Männerfangs«, »sondern reflektieren« (Keun 259).

»Sich verloben war verheerend für eine Frau, wenn sie schreibt«, konstatiert auch die Protagonistin von Marieluise Fleißers Erzählung »Avantgarde« (84), die Schlaffer als »enttäuschte« Partnerin diskutiert, die gern »mehr Liebe gehabt hätte« (163). Spätestens mit dem zitierten Ende lässt sich der Text auch als Reflexion über (fehlende) Kombinationsmöglichkeiten von Partnerschaft und eigener Arbeit lesen;

2 Noch 1950 war etwa nur ein Viertel der verheirateten Frauen in Deutschland berufstätig, zu Beginn des Jahrhunderts waren es knapp zehn Prozent (vgl. etwa Sommerkorn und Liebsch 100–101).

»Cilly Ostermeier«, Fleißers wortwörtlich naive und namentlich einem Gotteswunder verbundene Hauptfigur, scheitert offensichtlich an der angestrebten Arbeit im Partnerschaftskontext.

Margarete Steffin schreibt 1940, nachdem sie jahrelang mit Brecht zusammen gearbeitet hat, sie wolle »so schrecklich gern *auch produktiv sein*«, fürchte aber mit jedem Werk, das sie beginne, »die Leute« sprächen ihr die Urheberschaft ab (Archivbestand d. Akademie der Künste, Sign. E 10/77-78, zit.n. Hilzinger 156, H. d. Verf.). Die negative Kritik des eigenen Schreibens ist hier schon präfiguriert; aus den Paardiskursen des 20. Jahrhunderts scheint auch Steffin primär die Lektion der in partnerschaftlichen Kontexten erschwerten eigenen Kunst zu ziehen.

Was die Zitate nahelegen, ist die weitergehende Diskussion von Entwürfen und Revisionen des »Kunst-Paars«; nicht aus biographischen Gründen, sondern weil die Zuordnung und Neubestimmung relevanter Zweiergemeinschaften, darunter das Verständnis gemeinsamer, auf intellektuellem Austausch basierender Arbeit als »Projekt[] der Moderne« (Schlaffer 8), weitgehend unkommentiert lässt, wie grundlegend der Diskurs zum »Kunst-Paar« gerade in der Literatur von Widersprüchen geprägt ist: Ins Auge fällt eine Tendenz zur Kritik am Konzept und zu seiner Auflösung, soweit es ein Arbeitsgemeinschaftsideal bezeichnet.

Relevante Werke subvertieren nicht notwendig grundsätzlich tradierte künstlerische Produktionsideale. Sie sind aber als von kolportierten Traditionen divergierende Auseinandersetzung mit Ideen der Produktionsgemeinschaft lesbar. Mit den folgenden literarischen Texten werden einzelne, in gewissen Aspekten exemplarisch wirkende Annäherungen an das »Kunst-Paar«³ kommentiert – im Fokus stehen Mascha Kalékos Gedicht »Die Frau in der Kultur«, Ingeborg Bachmanns Erzählung »Undine geht« und Friederike Mayröckers Prosatext »Mail Art«. In den im Zuge von knapp dreißig Jahren entstandenen Texten wird die Spanne oft weniger lebensbezogener als spielerisch-abstrahierender Zugänge zum »Kunst-Paar« als Arbeitsmodell abseits tradierter Ideale deutlich. Die Arbeiten selbst erscheinen in doppelter Weise diskussionswürdig: An ihnen selbst fällt eine Bandbreite intertextueller und diskursiver Bezüge ins Auge, diskursbezogen bemerkenswert sind die Reflexion und mehrfache Revisionen des »Kunst-Paars«.⁴

Schreib-Maschinen

Stenotypistinnen-Entwürfe, wie Keun sie verfasst, sind nicht auf neusachliche Texte beschränkt. Mascha Kaléko etwa greift 1957 auf die Figur der tippenden Unter-

3 Eine Alternative findet sich etwa bei Zimmermann (2021), die Visualisierungen partnerschaftlicher Produktion nachgeht.

4 Vgl. dazu ausführlicher an Texten des 20. Jahrhunderts Gerlach.

stützerin zurück,⁵ in den USA und in einem Text, der in der vom German-Jewish Club New York herausgegebenen Zeitung *Aufbau* gedruckt wird. Er hat »Die Frau in der Kultur« zum Gegenstand, in der nachgelassenen Version »Die Leistung der Frau in der Kultur«. Das Kunst-Paar entwirft er (laut dem Untertitel der Nachlass-Version »[a]uf eine Rundfrage« hin, Kaléko 2013b, 153) als Gemeinschaft mit klassischer Aufgabenteilung. »Zu deutsch: ›Die klägliche Leistung der Frau‹«, lautet die erste Strophe,

Meine Herren, wir sind im Bilde!
Nun: Wagner hatte seine Cosima
und Heine seine Mathilde.
Die Herren vom Fach haben allemal
einen vorwiegend weiblichen Schatz.
Was uns Frauen fehlt, ist »Des Künstlers Frau«
Oder gleichwertiger Ersatz. (Kaléko 2013a, 385)

Eingeklagt wird eine Assistenz von der Assistenz selbst, die im sechsten und siebten Vers auf ihre mangelnde, zunächst nicht spezifizierte Unterstützung verweist. Subtiler bezieht das Gedicht sich auch auf ein zweites Hindernis kultureller Leistung »der Frauen«, und zwar das von »Wagners Cosima« und »Heines Mathilde« exemplarisch illustrierte Fehlen eindeutiger Namen: Dass mit »Wagner« Richard Wagner und mit »Heine« Heinrich Heine gemeint ist, setzt der Text als bekannt voraus. »Cosima« und »Mathilde« wären schon ihrer Vornamen wegen schwieriger identifizierbar, wenn sie nicht mit Possessivpronomen und im Fall Mathilde Heines (eigentlich Augustine Mirats) mit dem vom Partner gegebenen Namen aufträten. Barbara Hahns Feststellung der weiblichen Autorschaft unter »falschem Namen« kommt in den Sinn,⁶ aber auch Pierre Bourdieus Verständnis der Eigennamen im literarischen Feld, als Sicherung der »Existenz in einem Universum, in dem existieren differieren heißt, ›sich einen Namen machen‹« (253). Kalékos Verweis auf »Cosima« und »Mathilde« liest sich als Referenz auf das Fehlen distinktiver Namen über den Kontrast verschiedener Benennungsweisen.

Strophe zwei lässt zusätzlich zwei künstlerisch geprägte Frauenfiguren der Kulturgeschichte auftreten: »Mag sie auch keine Venus sein«, beginnt sie,

Mit lieblichem Rosenmund,
So tippt sie die Manuskripte doch fein

5 Zur nichtsdestotrotz divergenten, teils durchaus auch emanzipatorischen Rolle der Schreibmaschine im Zuge der (Berufs-)Geschichte vgl. etwa Frevert.

6 Vgl. Hahn (7): »Zur Kennzeichnung eines modernen Autors genügt ein einziges Wort. Wir sprechen von Goethe und Kafka, von Schiller und Benn. [...] Wir sprechen von Bettina, Rahel und Caroline, als ob wir in familialer Intimität mit ihnen Umgang pflegten.«

Und kocht im Hintergrund.
 Und gleicht sie auch nicht Rautendelein
 Im wallenden Lockenhaar,
 So macht sie doch täglich die Zimmer rein
 Und kassiert das Honorar. (Kaléko 2013a, 385)

Die schöne Geliebte steht der praktischen Assistenz gegenüber: Die Göttin Venus und Gerhart Hauptmanns Märchenwesen Rautendelein umreißen den künstlerischen Diskurs, die »tipp[ende]« Hausfrau verweist auf die schon im »System des Männerfangs« angeratenen Funktionsrollen, die sich im Text als realistischere Partnerinnen darstellen. Kalékos Gedicht insgesamt geht über die Ironie des festgestellten Fehlens kombinierter Schönheit und Alltagsauglichkeit hinaus, indem es mit »Venus« und »Rautendelein« zugleich auf fiktive Vorbildfiguren zurückgreift. Mit ihnen wird auch das Maß, an dem »klägliche Leistung« gemessen wird, als illusorisches hinterfragbar. Der Text stellt sich ambivalent dar: Er enthält keine Grundsatzkritik einer männergeprägten Kultur; wirklich »fehlt« die Assistenz der Künstlerinnen und damit die Bedingung fairen künstlerischen Wettbewerbs dem Gedicht zufolge. Verworfen wird jedoch die Vorstellung, Produktion zu zweit gebe kulturell ambitionierten Künstlerinnen Raum für ›Bündnis‹ und ›Wettstreit‹. Kalékos Text reagiert auf die Idee der »modernen« Zweiergemeinschaft, indem er propagierte, auch intellektuell begründete »Kameradschaft[s]«-Beziehungen (Zweig 28) als einseitige partnerschaftliche Subvention darstellt.

Partnerin Kunst

Vier Jahre nach dem Druck von Kalékos Text veröffentlicht die neunzehn Jahre nach ihr geborene Ingeborg Bachmann ihre Erzählsammlung *Das dreißigste Jahr* (1961). Der zitierten Definition entsprechend treten in der darin enthaltenen Prosaarbeit »Undine geht« gleich mehrere, teils von der Sprechinstanz Undine aufgerufene, teils mit ihr entstehende »Kunst-Paare« auf. Diskutiert worden sind vor allem sie und ihr Gegenüber Hans. Speziell sie wurde teils als *Alter Ego* der Autorin verstanden. Diese kommentierte die Erzählung ihrerseits als Entwurf einer Gemeinschaft aus Künstler und Kunst. Das Zitat ist bekannt: »Undine geht«, so Bachmann 1964, sei

[...] meinetwegen ein Selbstbekenntnis. Nur glaube ich, daß es darüber schon genug Mißverständnisse gibt. Denn die Leser und auch die Hörer identifizieren ja sofort – die Erzählung ist ja in der Ich-Form geschrieben – dieses Ich mit dem Autor. Das ist keineswegs so. Die Undine ist keine Frau, auch kein Lebewesen, sondern, um es mit Büchner zu sagen, ›die Kunst, ach die Kunst‹. Und der Autor, in

dem Fall ich, ist auf der anderen Seite zu suchen, also unter denen, die Hans genannt werden.« (Bachmann 1991, 46)

Bachmanns Interpretation ist nur eine von unterschiedlichen vorgeschlagenen, sprach- genauso wie geschlechterkritische und kunstbezogene Zugänge einschließenden Verständnisweisen des Textes (vgl. Schneider 2020). Sie liegt als auf (Sprach-)Kunst bezogenes Verständnis der Erzählung allerdings nahe: Schon Undines Einführung als nicht-menschliche Instanz öffnet den Weg für entsprechende Deutungen. »Ihr Menschen! Ihr Ungeheuer!«, ruft sie zu Beginn des Textes (Bachmann 1978, 253), in dessen Gesamtverlauf sie die menschlichen »Sorgen« (259) nicht teilt. Ihre Differenz zu den Menschen markieren auch die intertextuellen Bezüge des Werks; Jean Giraudoux' Theaterstück *Ondine* (UA 1939) klingt an, in dem Hans an Untreue stirbt, oder Hans Werner Henzes Ballett *Undine* (UA 1958), das seinerseits zu Friedrich de la Motte Fouqués *Undine* von 1811 zurückführt. Referenzfiguren der Erzählung Bachmanns sind auch darüber hinaus diverse Meerjungfrauen und Wasserwesen (vgl. zur Übersicht Kraß; Schmitz-Emans). Aber schon der Austausch mit Hans, den sie im Text beginnt – und im Kontext dessen sie die Beziehung zu ihm vermutlich als erstes Wasserwesen unter den erwähnten Figuren auf *eigenen Wunsch* beendet (vgl. Schneider 120), ohne den Kontakt ganz abzubrechen; »Komm. Nur einmal. Komm«, sind ihre letzten Worte –, führt sie in Differenz zu den menschenähnlichen Wesen ein, die Giraudoux' oder Fouqué als Nymphen entwerfen: »Über euch muss ich lachen und staunen«, erklärt Undine Hans,

Hans, Hans, über euch kleine Studenten und brave Arbeiter, die ihr euch Frauen nehmt zum Mitarbeiten, da arbeitet ihr beide, jeder wird klüger an einer anderen Fakultät [...]. Ihr mit euren Musen und Tragtieren und euren gelehrten, verständigen Gefährtinnen, die ihr zum Reden zuläßt ... (Bachmann 1978, 256)

Die »Welt der Rollen, der Ehefrauen und Gefährtinnen« (von Matt 250) wird in solchen Sätzen zugunsten von Alternativen verworfen, die durch den Text auch an späterer Stelle nicht eindeutig definiert werden. Die »Undine-Liebe« (von Matt 245) als alternatives Bündnis Hans', von dem im Grunde der gesamte Monolog Undines handelt und das sie seinem Hang zu »Gefährtinnen«, »Wirtschaftsgeld und [...] Gute-nachtgesprächen« (Bachmann 1978, 256) gegenüberstellt, verweist letztlich unspezifiziert auf die Zerstörung existierender sprachlicher und gesellschaftlicher Ordnungen. Umgekehrt klingt in Undine die Idee eines Sprechens an, das in seiner Wirkung fast an Orpheus' Gesänge erinnert; »[w]enn dir nichts mehr einfiel zu deinem Leben«, so Undine, »dann hast du ganz wahr geredet [...]. Dann sind alle Wasser über

die Ufer getreten, die Flüsse haben sich erhoben, die Seerosen sind gleich hundertweise erblüht und ertrunken« (259).⁷

Der skizzierte Bezug auf die Kunst schließt ein Verständnis von »Undine geht« als Kritik tradierter Geschlechterrollen nicht aus. »Was Bachmann in ihrem Text vorführt, ist die Dekonstruktion einer heteronormativen Ordnung, die radikale Kritik eines Gesellschafts-, Denk- und Zeichensystems, das auf der strikten Opposition der Geschlechter beruht«, schreibt etwa Andreas Kraß, der »[d]as eigentliche Skandalon« von »Undine geht« nicht darin sieht, »dass der Mann die Nymphe verlässt, sondern [darin,] dass er sie überhaupt als Nymphe imaginiert« (341). Das liegt insofern nahe, als die Erzählung eine Liebesbeziehung im Kontrast zu *allen* »großen Instanzen« der Gesellschaft entwirft, im Kontrast zu »Öffentlichkeit« (Bachmann 1978, 260) und »Zeitungen und Banken und Börse« (257) ebenso wie zu imaginierten Frauenbildern. Umgekehrt steht in Bachmanns Erzählung nicht Hans' Imagination Undines im Fokus, bleibt sie überhaupt weitgehend körper- und beschreibungslos, sondern rücken Sprache und Ordnung als solche ins Zentrum: »Verrat« begeht Hans in Undines Rückblick nicht über die Fixierung einer heteronormativen Ordnung, sondern wenn für ihn grundlegend »verdächtig« wird, »was sich nicht festlegen läßt« (Bachmann 1978, 259) und mithin Voraussetzung dessen ist, was sie als »wahr[es]« Sprechen einführt (258). Der Unterschied ist kein rein sprachlicher: Undine als weibliches Wesen zu lesen, übergeht ihre Abgrenzung von »[den] Menschen« (253), die Konzentration auf die Heteronormativitätskritik der Erzählung und ihre übergreifende Distanzierung von gesellschaftlichen Strukturen.

Ein möglicher Referenzpunkt der insofern unmenschlichen »Liebe« zwischen Undine und Hans ist ihr Rückbezug auf die Kunst, auf ein Verhältnis des Künstlers zur eigenen Schöpfung, das in ganz anderer Form schon viel früher figuriert wird. »Die Liebe«, schreibt Christian Begemann, von Goethes »Römischen Elegien« ausgehend über die Goethezeit und ihr Genieideal,

ist notwendig für den poetischen Schaffensprozeß, in dem ›Leben‹ entstehen soll, ihre Erfüllung aber raubt die dafür erforderliche »Zeit, Kraft und Besinnung«. [...] Liebe wird zum Antrieb, zum Stoff und zur Struktur des Textes. Sie kann dies aber [...] nur, indem sie den Bezug auf ihr Objekt preisgibt und sich autoerotisch auf sich selber wendet. (Begemann 89; 92)

7 »Dich haben traurig die Vögel, Orpheus, dich die Scharen des Wilds, dich die starrenden Felsen [...] beklagt, die oft deinem Lied folgten«, übersetzt Gerhard Fink etwa die entsprechende Textstelle der *Metamorphosen*, »Der Baum warf sein Laub ab und trauerte um dich, als hätte er sich im Kummer das Haar geschoren. Von ihren eigenen Tränen, so sagt man, schwollen die Flüsse an, im schwarzgesäumten Trauergewand und mit gelöstem Haar gingen Najaden und Dryaden einher«. (Ovid 531)

Diese »Autoerotik« der Kunst wird gerade im 20. Jahrhundert erneut, in eigener Form, als künstlerisches Modell verhandelt – Annette Keck und Dietmar Schmidt haben sie als Verlagerung der »ästhetische[n] Qualität« von Kunst »auf die männliche Tat« und »gegenstandslose Liebe« im Sinne der Liebe zur (literarischen) Schöpfung beschrieben (9; 11, H. i. O.). Auf Bachmanns Erzählung bezogen wird solche Liebe relevant, wenn Undine die Zerstörung aller »[f]estgelegten« Strukturen fordert (Bachmann 1978, 257) – durchaus nicht als Äquivalent der »autoerotischen Auflösung der Objekte« (Kyora 18), aber in einer vergleichbaren Absolutsetzung der Sprache.

Sprachkritik ist ein zentraler, wenn nicht der zentrale Inhalt der Erzählung; in Undines Abgrenzung von den »Schandorte[n]« der Geschichte (260; vgl. Graubner), die vermutlich Anlass zu ihrem Abschied geben und auch auf Adornos in Bezug auf die Erzählung oft zitiertes Diktum »nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch« (30) zurückführen. »Undine geht« verweist aber auch auf die Suche nach einem »wahr[en]« Sprechen (258), das zumindest für Undine nur denkbar scheint, wenn sich der Mensch, personifiziert in Hans, seiner »Zeitverfallenheit« stellt und vom eigenen System der »Lebenssicherungen« und rationalen Begründungen löst (Graubner 77–76). »[I]ch habe euch mit einem Blick gelehrt, wenn alles vollkommen, hell und rasend war«, erinnert Undine in Hans mutmaßlich auch ein Kollektiv von Männern und Künstlern, »ich habe euch gesagt: Es ist der Tod darin. Und: Es ist die Zeit daran. Und zugleich: Geh Tod! Und: Steh still, Zeit!« (Bachmann 1978, 258) Entworfen wird – im Rückblick auf Undines Begegnungen mit Hans – ein Szenario, das alle tradierten Ordnungen ver- und Sprache als Medium neuer Schöpfung entwirft: »Alles hast du mit den Worten und Sätzen gemacht«, so Undine, »hast dich verständigt mit ihnen oder hast sie gewandelt« (Bachmann 1978, 262). Erinnert wird so an eine der denkbaren Sprachen des Textes. Hans' zweite Sprachform, die sicher zurecht mit Adornos Diktum zur Lyrik und der mindestens »aus der Alltagswelt austretende[n] Kunst« (Schneider 119) verknüpft worden ist, wird von Undine, im Kontext der »Schandorte«, nur kurz kommentiert; »Was habt ihr getan!«, erinnert sie sich, »Still war ich, kein Wort habe ich gesagt« (Bachmann 1989, 260).

Als Text zur Kunst wie als Text zur Sprache verstanden liest sich »Undine geht«, trotz der Kürze ihrer Diskussion in diesem Aufsatz, traditionell in der Ausrichtung auf eine männlich geprägte Schaffensgeschichte: Kein spezifisches Attribut weiblicher Produktion wird reklamiert, neben Hans steht kein weibliches Äquivalent, potentiell lassen die Kunst wie die Sprache sich eher als grundlegend männliche Tätigkeiten verstehen.⁸ Seitens der Erzählung neu definiert wird ein geschlechterbe-

8 Das erinnert in Bezug auf Bachmanns Werke insbesondere auch an die Übergabe der Erzählerrolle der weiblichen an die männliche Sprechinstanz in *Malina*. Sie wurde unterschiedlich verstanden, als Anklage gegen die »patriarchale Verdrängung weiblicher Autorschaft« oder aber – Bachmanns Darstellung folgend – als Konsequenz aus einer sich als »subjekt und unbrauchbar« erweisenden Erzählposition, welche daraufhin verworfen werde (Hermann 132).

zogenes Schöpfungskonzept erst, wo die soziale Ordnung ein Ideal der Arbeitsgemeinschaft einschließt; bemerkenswert ist die Parallelisierung von »Tragtierre[n]« und »verständigen Gefährtinnen«, die beide, in ihrer reinen Zuordnung an Kalékos Assistenzen erinnernd, funktionsgebunden, aber nicht kreativ erscheinen (Bachmann 1978, 256). Erwähnenswert als mindestens vager Verweis auf ein Modell der Distinktion im Schöpfungsakt ist Hans' Eigennamen, der die Unterscheidbarkeit seiner Werke selbst als Vorname sichert; »Immer nur einer ist es«, erinnert Undine sich, »der diesen Namen trägt, den ich nicht vergessen kann [...]. Und wenn eure Küsse und euer Samen von den vielen großen Wassern [...] fortgeschwemmt sind, dann ist doch der Name noch da, der sich fortpflanzt unter Wasser [...]« (Bachmann 1978, 253). Kunst in diesem Sinn scheint auf weiblicher Seite denkbar – insofern etwa, als Bachmann Autorin der Erzählung ist –, das »[un]vergess[liche]« Werk bleibt, fern von Koproduktionsidealen, männlich und singulär verankert.

Wildernde Musen

1983 entwirft Friederike Mayröcker in »Mail Art«, einem Text im ersten Band ihrer *Magischen Blätter*, eine Undine und Hans als Beziehung von Künstler und Kunst zumindest ähnelnde Zweiergemeinschaft: Auch hier wird ein Paar aus Musen und Schreibenden verworfen. Mayröckers »wildernde Musen« unterlaufen Ideale der Paar-Produktion im Spiel mit relevanten Diskursen, ohne explizite Kritik und in zunächst unerwarteter Subversion von Rollenmodellen – ihre Tätigkeit ebnet die Grenzen ein, die sie auf den ersten Blick von Schreibenden unterscheiden. Vergleichbar mit Bachmanns »Undine geht« stellt auch Mayröckers »Mail Art« einen Geschlechterrollen- als Ordnungsentwurf einer sprachbezogenen Kunstproduktion gegenüber: »Reale Anlässe, Partikel der Außenwelt,« heißt es im Text,

ergeben unter günstigen Umständen abstrakte Sprachgebilde, fast mühelos, oder sie tauchen am Ende einer langen Assoziationskette auf, wie Geschenke des Himmels. –

Wie könnte es anders sein – die Poetin als Gassenfegerin! Krämerin! Lumpenfrau! Die Poetin als Kleptomantin, im weitläufigen wuchernden Gartengelände, die schönsten Exemplare zu raufen, zum großen üppigen Strauß: ... *wildernde Muse!*

Wie könnte es anders sein – sie schlage dann ein Buch eines ihrer Lieblingsdichter auf und lese dort eine beliebige Stelle, und solches zufällige Spiel reiße ihr das Herz auf, mache es empfänglich durch Schmerz, kleide es neu mit Besessenheit, Wut und Ergriffenheit, so als könne sie sich nun fortan ausrichten nach diesen wenigen Zeilen, also orientieren : Land der Morgenstille ... (Mayröcker 22)

Die Sprechinstanz des Textes bleibt vage, der sprachbezogene Kontext der zitierten Schilderungen reicht von Erinnerungen einer in Ich-Form sprechenden Mayröcker an die eigene Kindheit bis zu den Werken Roswithas von Gandersheim. Ins Auge stechen bei aller fehlenden Fixierbarkeit eines *plots* von »Mail Art« allerdings die wiedergegebenen Vorwürfe des Textes gegen »die Poetin« und »Kleptomanin«, die in offensichtlich als Symbol fremder Werke entworfenen Gärten wildert. Dass dies außerhalb üblicher Musen-Tätigkeiten liegt, versteht sich von selbst; mythologisch stimmig wäre eine Figur, die den Künstlern Stoff durch Inspiration verschaffte, statt sich selbst zu bedienen. Mayröckers Musenbegriff verspricht, anders formuliert, was die Figur nicht ausführt, und passt so zu deren auch sprachlich zwischen Faktizität und Überlieferung angesiedelter Einführung.

Sie wird schon grammatikalisch erkennbar: Der Indikativ des ersten Absatzes wird im dritten zum Konjunktiv, »[r]eale« Anlässe »ergeben« nur in den ersten Sätzen, ohne sprachlich markiert hinterfragt zu werden, »abstrakte Sprachgebilde«. Die Sicht, aus der die Muse im dritten Absatz vorgestellt wird, steht auch sprachlich gewissermaßen in Anführungszeichen, ist eine Behauptung, die schon der Text als zweifelhaft einführt. Für die Abwertungen der Figur im zweiten Absatz liegt die gleiche Interpretation nahe, wenn die Anaphern des Textes die Absätze zwei und drei verknüpfen: Als nur scheinbar rhetorische Frage fordert der Satz »Wie könnte es anders sein« die Leser*innen der Schilderungen letztlich dazu auf, alternative Interpretationen des »Diebstahls« im ersten Absatz in Erwägung zu ziehen. Ein Vorschlag liegt nahe: Was dargestellt wird, ist keine Kleptomanie, noch weniger dann, wenn die Sprachgebilde, von denen die Rede ist, Ergebnisse einer »langen Assoziationskette« darstellen. Als »Geschenk[] des Himmels«, dessen Rückbezug auf konkrete Quellen schlechthin unmöglich scheint, wird das Werk der Muse letztlich zum Kunst-Werk.

Ein solches Verständnis ihres »Wilderns« erinnert an surrealistische Kunstbegriffe: »Das Bild ist heute der Prüfstein guter Dichtung«, schrieb auch Yvan Goll, »[d]ie Schnelligkeit der Assoziation zwischen dem ersten Eindruck und dem letzten Ausdruck bestimmt die Qualität des Bildes« (332; vgl. zu Mayröckers Surrealismus-Bezügen z.B. Strohmaier 91–104). Abseits entsprechender Kunstbezüge definiert Mayröckers Text, drei Seiten vor der zitierten Stelle, das Schreiben als Sammlung von Leseindrücken. »Ein Schreibender, der auch liest«, so Mayröcker,

und lesen ist eine Bedingung für das Schreiben, wird in der Lektüre auf manches stoßen, das Bezüge zur eigenen Person zu eigener Arbeit herstellt; und einer, der exzerpierend liest, wird auf Schritt und Tritt auf Textstellen treffen, die seine eigene Arbeit bestätigen, belegen, ausrichten, aber auch in Frage stellen oder stören können. (Mayröcker 19)

Spätestens mit diesem Zitat verschwimmen die Tätigkeiten von »Muse« und »Schreibendem«; in Mayröckers »Mail Art«, die sich schon im Titel passend als offene Kunstform im Sinne der Brief- und Korrespondenzkunst gibt, werden beide Figuren ununterscheidbar. Dazu passen die Traditionsbezüge des Textes: Die Instanz, die als »Ich« spricht, teils in Bezug auf Mayröcker, teils ohne Referenz auf sie, führt sich zwar als »wildernde Muse« ein, stellt sich jedoch auch selbst in eine Reihe männlicher Dichter. »Das Umgehen mit dem Exzerpieren!«, beginnt etwa ein noch vor dem oben zitierten liegender Absatz des Textes, »[...] und sich eklektisch beatmen lassen [...]: BRETON! MICHAUX! LAUTRÉAMONT! JEAN PAUL! ARNO SCHMIDT! [...] solcherart nämlich geübt im Versammeln von Einsamkeit fange ich jeden Morgen von neuem an, mich mit der *Übersetzbarkeit von Materie in Sprache* auseinanderzusetzen« (Mayröcker 18, H. i. O.). Auch hier ist die Muse – in Revision ihrer Funktionsrollen, aber auch im Kontext einer Selbsteinschreibung in männlich geprägte Traditionen – de facto Dichter.

Mayröckers Text ist ein drittes Beispiel für Entwürfe des »Kunst-Paars« in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Er ist auch *nur* ein Beispiel, führt aber wie Kalékos und Bachmanns Arbeiten zu der Frage lohnender Zu- und Neuzugänge zu relevanten Produktionsmodellen zurück: Gerade im Bereich privater Zweierbeziehungen sind diverse Formen von Koproduktion bis heute unbemerkt und insofern sinnvoller Ausgangspunkt wissenschaftlicher Studien geblieben. Umgekehrt reproduziert die Konzentration auf weibliche Mitarbeit und selbst Gemeinschaftsprojekte oft die »falschen Namen«, von deren Kritik sie ausgeht, mehr noch insofern, als auch Forschungsdebatten zu pluralen Konstellationen nicht selten in die Frage münden, »wer« unter den Untersuchten denn »das Genie« sei (Zimmermann 166, H. i. O.). Die Diskussion des »Kunst-Paars« außerhalb heteronormativer Strukturen läuft umgekehrt Gefahr paternalistischer Züge, wenn sie in der Lösung von Künstlerinnen aus Rezeptionskontexten auf die Diskussion relevanter Referenzen in deren Werken verzichtet: Die denkbare Varianz entsprechender Verweise illustrieren die diskutierten Texte als Entwürfe des »Kunst-Paars«, die in unterschiedlichster Form Revisionen des Konzepts und in seiner Aufgabe (und partiellen kunstinternen, auch »auto(r)erotischen« Neusetzung) Beiträge im Paardiskurs sind.

Die exemplarische Auseinandersetzung mit den kommentierten Texten führt auf tradierte Produktionsmodelle zurück – prominent in der Repetition der Eigennamen in der Kunst als Ideal, das auch ohne die Traditionsbezüge der Texte kaum als grundlegend innovativ zu bezeichnen wäre: Zentral bleibt »der Name«, den »Wagner« und »Heine« (Kaléko 2013a, 385) illustrieren, der »sich fortpflanzt unter Wasser« (Bachmann 1978, 253) und mit »BRETON! MICHAUX! LAUTRÉAMONT! JEAN PAUL! ARNO SCHMIDT!« nicht auf Partnerschaften, aber denkbar kanonische Autoren zurückführt (Mayröcker 2001, 18, H. i. O.).

In den Texten als solchen ist in aller Regel von männlichen Künstlerfiguren die Rede, kondensiert in Undines Erinnerung »[i]ch habe *einen Mann* gekannt, der hieß

Hans [...], ich liebe ihn« (Bachmann 1978, 258, H. d. Verf.). Auch das ist als konservativ im Sinne der Verortung des Künstlers (und der Künstlerin) in tradierten Strukturen verständlich. Es lohnt die Diskussion vielleicht aber gerade als Erweiterung einer Sicht des »Kunst-Paars«, die Partnerinnen, selbst im Fall eigener Kunstproduktion, nicht selten abseits tradierter Bezüge einführt. Oder kürzer und exemplarisch: Das »Damenopfer« ist grundlegend unabhängig von möglichen Eigennamen und ihrer Etablierung konzipiert. Mayröckers »Ahnenreihe« von »BRETON« zu »ARNO SCHMIDT« ist es nicht; ihre »wildernde Muse« wird mit ihr Teil einer Tradition, deren Übernahme von Namen eigener Vorläufer bis zum indirekten Verweis auf die Distinktion eigenen Schreibens von Texten reicht, die »Geschenke[n] des Himmels« (Mayröcker 22) ähneln.

Das »Kunst-Paar« bleibt auch im skizzierten Kontext ein forschungsseitig zurecht unterschiedlich definiertes Konzept. Sinnvoll wirkt nichtsdestotrotz die Annäherung an Ideale der Produktionsgemeinschaft im Rückgriff auf tradierte »Regeln der Kunst« – mit der Option der »intellektuellen Ehe« im Hinterkopf, aber auch mit Blick dafür, dass die Lösung von Ideen der Partnerin in einem inhärent abgrenzungsorientierten und zugleich Entwürfe des Paares repetierenden literarischen Feld autorinnenseitig eine naheliegende Position wäre. Wie konsequent sie erkennbar ist, könnten genauere Diskussionen relevanter Texte zeigen. Vorläufig führt die Ausweitung entsprechender Forschungsschwerpunkte vielleicht – und das wäre ja auch ein Ergebnis – von den »anglebigen« Musen in Richtung werkbezogen produktiver zu diskutierender Künstlerinnen.

Bibliografie

- Adorno, Theodor W. »Kulturkritik und Gesellschaft.« *Kulturkritik und Gesellschaft I* (= *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.1). Hg. von Rolf Tiedemann, Suhrkamp, 1977, 11–30.
- Bachmann, Ingeborg. »Undine geht.« *Werke. Bd. 2. Erzählungen*. Hg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Münster, Piper, 1978, 253–263.
- Bachmann, Ingeborg. *Wir müssen wahre Sätze finden. Gespräche und Interviews*. Hg. von Christine Koschel und Inge von Weidenbaum, Piper, 1991, 45–46.
- Begemann, Christian. »Kunst und Liebe. Ein ästhetisches Produktionsmythologem zwischen Klassik und Realismus.« *Zwischen Goethezeit und Realismus. Wandel und Spezifik in der Phase des Biedermeier*. Hg. von Michael Titzmann, Niemeyer, 2002, 79–112, <https://doi.org/10.1515/9783110943788.79>.
- Bourdieu, Pierre. *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer, 7. Aufl., Suhrkamp, 2016.
- Bronfen, Elisabeth. *Over Her Dead Body. Death, Femininity and the Aesthetic*. Manchester University Press, 1992.

- Feuerstein-Praßer, Karin. *Die Frauen der Dichter. Leben und Lieben an der Seite der Genies*. Piper, 2015.
- Fleißer, Marieluise. »Avantgarde.« *Avantgarde. Erzählungen*. Hg. von ders., Hanser, 1963, 5–84.
- Fornoff-Petrowski, Christine, und Melanie Unseld. »Paare in Kunst und Wissenschaft. Zur Einleitung.« *Paare in Kunst und Wissenschaft*. Hg. von dens., Böhlau, 2021, 9–16, <https://doi.org/10.7788/9783412519506.9>.
- Frevert, Ute. »Vom Klavier zur Schreibmaschine. Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisungen am Beispiel weiblicher Angestellter in der Weimarer Republik.« *Frauen in der Geschichte I*. Hg. von Annette Kuhn und Gerhard Schneider, Schwann, 1979, 82–112.
- Friedrich, Annegret. »Biographik im Doppelpack – einige polemische Bemerkungen zur Konjunktur des Künstlerpaares.« *Frauen Kunst Wissenschaft* 25, 1998, 6–15, <https://doi.org/10.57871/fkw251998636>.
- Gerlach, Hannah. *Dichter/Frauen. Revisionen eines Produktionsmodells bei Marieluise Fleißer, Inge Müller und Friederike Mayröcker*. transcript, 2024.
- Goll, Yvan. »Manifest des Surrealismus«. *Manifeste und Proklamationen der europäischen Avantgarde (1909–1938)*. Hg. von Wolfgang Asholt und Walter Fähnders, Metzler, 2005, 332–333.
- Graubner, Hans. »Die Kinder ›gehen fort‹ und ›Undine geht‹. Zu den Abschieden in der ersten und letzten Erzählung von Ingeborg Bachmanns ›Das dreißigste Jahr‹.« »Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar.« *Beiträge zur Internationalen Konferenz anlässlich des 80. Geburtstags von Ingeborg Bachmann 12. bis 13. April 2006, Tartu*. Hg. von Eve Pormeister und Hans Graubner, Tartu University Press, 2007.
- Grieser, Dietmar. *Musen leben länger – Begegnungen mit Dichterwitwen. Besuche bei 24 Dichterfrauen*. Goldmann, 1983.
- Hahn, Barbara. *Unter falschem Namen. Von der schwierigen Autorschaft der Frauen*. Suhrkamp, 1991.
- Heitmann, Annegret, Sigrid Nieberle et al. »Einleitung.« *Bi-Textualität: Inszenierungen des Paares. Ein Buch für Ina Schabert*. Hg. von dens., Erich Schmidt, 2001, 11–20.
- Hermann, Britta. »Malina.« *Bachmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Hg. von Monika Albrecht und Dirk Götsche, 2. Aufl., Metzler, 2020, 130–144.
- Hilzinger, Sonja. »Schreiben im Exil. Margarete Steffins Erzählungen und Stücke für Kinder.« *Mit den Augen eines Kindes. Children in the Holocaust. Children in Exile. Children under Facism*. Hg. von Viktoria Hertling. Rodopi, 1998, 143–163.
- Hölscher, Lucian. *Die Entdeckung der Zukunft*. Wallstein, 2016.
- Huebner, Friedrich M. »Die Frau und der Dichter. Eine Einleitung.« *Die Frau von morgen wie wir sie wünschen. Eine Essaysammlung aus dem Jahre 1929. Mit Beiträgen von Max Brod bis Stefan Zweig und einem Essay zur vorliegenden Ausgabe von Silvia Boven-schen*. Hg. von dems., Insel, 1990, 22–24.

- Kaléko, Mascha. *Sämtliche Werke und Briefe I*. Hg. von Jutta Rosenkranz, 2., durchges. Aufl., Deutscher Taschenbuch Verlag, 2013. (2013a)
- Kaléko, Mascha. *Sämtliche Werke und Briefe IV*. Hg. von Jutta Rosenkranz, 2., durchges. Aufl., Deutscher Taschenbuch Verlag, 2013. (2013b)
- Keck, Annette, und Dietmar Schmidt. »Vorwort.« *Auto(r)erotik. Gegenstandslose Liebe als literarisches Projekt*. Hg. von dens., E. Schmidt, 1994, 9–12.
- Keun, Irmgard. »Das System des Männerfangs.« *Der Querschnitt* 4, 1932, 259–261.
- Kittler, Friedrich. *Aufschreibesysteme 1800, 1900*. 3. Aufl., Fink, 1995.
- Kraß, Andreas. *Meerjungfrauen. Geschichte einer unmöglichen Liebe*. S. Fischer, 2010.
- Kyora, Sabine. »Eine andere Sprache der Liebe. Zur Einführung.« *Auto(r)erotik. Gegenstandslose Liebe als literarisches Projekt*. Hg. von Annette Keck und Dietmar Schmidt, Erich. Schmidt, 1994, 13–19.
- Matt, Peter von. *Liebesverrat. Die Treulosen in der Literatur*. Hanser, 1989.
- Mayröcker, Friederike. »Mail Art.« *Magische Blätter I–V*. Suhrkamp, 2001, 9–28.
- Nieberle, Sigrid. »Geschliffene Biographeme. Paarkonstellationen im autobiographischen Musikerinnennachlass am Beispiel von Margarethe Quidde und Aline Valangin.« *Paare in Kunst und Wissenschaft*. Hg. von Christine Fornoff-Petrowski und Melanie Unseld., Böhlau, 2021, 221–233, <https://doi.org/10.7788/9783412519506.221>.
- Ovid. *Metamorphosen*. Hg. und übers. von Gerhard Fink, Artemis & Winkler, 2004.
- Rißler-Pipka, Nanette. *Das Frauenopfer in der Kunst und seine Dekonstruktion. Beispiele intermedialer Vernetzung von Literatur, Malerei und Film*. Wilhelm Fink, 2005.
- Schlaffer, Hannelore. *Die intellektuelle Ehe. Der Plan vom Leben als Paar*. Hanser, 2011.
- Schmitz-Emans, Monika. *Seetiefen und Seelentiefen. Literarische Spiegelungen innerer und äußerer Fremde*. Königshausen & Neumann, 2003.
- Schneider, Jost. »Das dreißigste Jahr und Erzählfragmente aus dem Umfeld.« *Bachmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Hg. von Monika Albrecht und Dirk Götsche, Metzler, 2020, 110–125, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05667-2_11.
- Schrödl, Jenny, Magdalena Beljan und Maxi Grotkopp. »Vorwort.« *Kunst-Paare. Historische, ästhetische und politische Dimensionen*. Hg. von dens., Neofelis, 2017, 7–18.
- Sommerkorn, Ingrid N., und Katharina Liebsch. »Erwerbstätige Mütter zwischen Beruf und Familie: Mehr Kontinuität als Wandel.« *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse*. Hg. von Rosemarie Nave-Herz, Lucius & Lucius, 2002, 99–130, <https://doi.org/10.1515/9783110508208-006>.
- Stillinger, Jack. *Multiple Authorship and the Myth of Solitary Genius*. Oxford University Press, 1991.
- Strohmaier, Alexandra. *Logos, Leib und Tod. Studien zur Prosa Friederike Mayröckers*. Fink, 2008.
- Theweleit, Klaus. *Buch der Könige. Orpheus und Eurydike*. Bd. 1, 3. Aufl., Stroemfeld/Roter Stern, 1991.

- Unsold, Melanie. »Familien-Netzwerke und musikalische Wissensproduktion. Die Familien Kiesewetter und Ambros.« *Paare in Kunst und Wissenschaft*. Hg. von Christine Fornoff-Petrowski und Melanie Unseld, Böhlau, 2021, 291–312, <https://doi.org/10.7788/9783412519506.291>.
- Zimmermann, Anja. »Bilder von Paaren. Der Fall Krasner/Pollock.« *Paare in Kunst und Wissenschaft*. Hg. von Christine Fornoff-Petrowski und Melanie Unseld, Böhlau, 2021, 165–184, <https://doi.org/10.7788/9783412519506.165>.
- Zweig, Stefan. »Zutrauen zur Zukunft.« *Die Frau von morgen wie wir sie wünschen. Eine Essaysammlung aus dem Jahre 1929. Mit Beiträgen von Max Brod bis Stefan Zweig und einem Essay zur vorliegenden Ausgabe von Silvia Bovenschen*. Hg. von Friedrich Huebner, Insel, 1990, 25–32.

»Der Außerordentliche ist immer verkrüppelt«

Zur Resignifikation des *Krüppels*

Linda Leskau

Das titelgebende Zitat – »Der Außerordentliche ist immer verkrüppelt« (Bernhard 2005, 281) – stammt aus dem Drama *Die Berühmten* des österreichischen Autors Thomas Bernhard. Neben dem Adjektiv »verkrüppelt« weist das Drama zudem zahlreiche nominale Ausdrücke wie der bzw. das »Verkrüppelte«, die »Verkrüppelten«, die »Verkrüppelung«, die »Geistesverkrüppelung« bzw. der »Geisteskrüppel«, die »Körperverkrüppelung« bzw. der »Körperkrüppel« sowie »Krüppel« auf (Bernhard 2005, 277–282, 303–304). Matthias Part hat dementsprechend darauf aufmerksam gemacht, dass der Krüppel bzw. die Verkrüppelung geradezu als Grundkonstante in Bernhards Werk anzusehen sei (vgl. 174–176). Und tatsächlich lassen sich im dramatischen und erzählerischen Werk Bernhards gehäuft Figuren finden, die explizit als *Krüppel* oder *verkrüppelt* bezeichnet werden oder sich selbst derart bezeichnen. Selbstbezeichnungen finden sich beispielsweise in der Figurenrede des Dramas *Elisabeth II.*, wenn der Protagonist Herrenstein sich als »Krüppel[,] der völlig unbeweglich ist« bzw. als »toter Krüppel« beschreibt (Bernhard 2012, 135, 202). Fremdbezeichnungen gibt es hingegen im Drama *Vor dem Ruhestand*, wo die Geschwister Vera und Rudolf ihre im Rollstuhl sitzende Schwester als »Krüppel« abwerten (Bernhard 2007, 57, 95). Weitere Selbst- und Fremdbezeichnungen enthält das Drama *Ein Fest für Boris*, in dem bereits das Personenverzeichnis Dreizehn beinlose Krüppel aus dem *Krüppelasyll* sowie die einen Rollstuhl nutzende Figur die Gute auflistet, die einen ehemaligen Bewohner des Krüppelasylls sowie sich selbst einen »Krüppel« bzw. »erbärmlichen Krüppel« nennt (Bernhard 2004b, 153–154, 157). Auch in den Erzähltexten *Die Billigesser* und *Das Kalkwerk* wird der Ausdruck des *Krüppels* genutzt, jedoch nicht wie in den Dramen in der direkten Figurenrede, sondern vermittelt durch eine jeweils homodiegetische Erzählinstanz im diegetischen Modus. Wie häufig in Bernhards Erzähltexten haben wir es dabei mit einer als »Protokollanten [...] zur Beobachtung und Berichterstattung delegierten« Erzählinstanz zu tun (Honold 442). In *Die Billigesser* berichtet eine Erzählinstanz über das Leben und Wirken Kollers nach und vor seiner Beinamputation; in *Das Kalkwerk* sammelt und protokolliert ein Versicherungsvertreter Material zu einem Mord, den Konrad an seiner gelähmten und schwerhörigen Frau begangen hat. Kai Luehrs-Kaiser hat über die spezifischen Me-

ta-Diskurse in Bernhards Œuvre einmal treffend festgestellt: »Bernhard schreibt kaum über Sachverhalte, aber sehr viel über das Sprechen über Sachverhalte.« (82) Fremd- und Selbstbezeichnungen sind demnach durch die Erzählinstanz vermittelt, und im Fall der Selbstbezeichnungen Kollers wird diese Vermittlungsarbeit insbesondere durch inquit-Formeln angezeigt.

Das skizzierte auffällige Wiederkehren des Krüppels in Bernhards Werk wurde in der Forschung zwar registriert, aber nur selten in den Fokus gerückt (vgl. Part; Luserke-Jaqui 2019, 2020). Eine Ausnahme ist u.a. Luehrs-Kaiser, der die Verkrüppelungen als »Chiffren der Sinnlosigkeit« (83) interpretiert. Damit ist eine häufige Funktion von Behinderung in Literatur angesprochen: Behinderung wird als Metapher eingesetzt, was bedeutet, dass die individuelle Behinderung der Figuren über sich hinaus auf etwas Allgemeines oder Abstraktes verweist. Entsprechend fungiert die Metaphorisierung von Behinderung – ähnlich wie es Susan Sontag für Krankheiten aufgezeigt hat – als Projektionsfläche für die Verhandlung kultureller und gesellschaftlicher Werte. David T. Mitchell hat diesen Funktionszusammenhang anhand verschiedener Behinderungsformen verdeutlicht:

Blindness may represent the incapacity of humanity to see into the future; lameness can designate the crippling effects of social ideologies; physical deformity may symbolize corrupt corporate policies; deafness may represent a refusal of leaders to listen to their constituencies; diabetes might conjure up images of a gluttonous commodity culture; amputation can provide evidence of an unchecked medical industry; and so on. (Mitchell 25)

Die literarischen Repräsentationen von Behinderung haben eine deutliche »epistemologische Funktion« (Dederich 110), sie vermitteln individuelles und kollektives Wissen, Überzeugungen und Werte.

Neben der Metaphorisierung von Behinderung wurden auch die spezifischen komischen Aspekte in der Darstellung von Behinderung in Bernhards Werk hervorgehoben (vgl. Luehrs-Kaiser), wie sie unter anderem in einer Szene aus dem Drama *Ein Fest für Boris* zu finden sind, in der sich die Dreizehn beinlosen Krüppel aus dem *Krüppelasyll* mit der Guten über ihre zu kurzen Betten unterhalten:

ALTER KRÜPPEL/[...]zur Guten/Einen Beschwerdebrief liebe Dame/Gute Frau/er hat geschrieben/daß ihm das Bett in dem er liegt/zu kurz ist/er will ein längeres Bett haben/ALLE *durcheinander*/Ja ja/wir wollen alle längere Betten haben/ein längeres Bett haben/ALTER KRÜPPEL zur Guten/Er will ein längeres Bett haben/zum *jüngsten Krüppel*/Wie lang bist du Ernst August/Sag wie lang du bist/DER JÜNGSTE KRÜPPEL/Einsachtzig/ALTER KRÜPPEL/Einsachtzig m i t Beine/Wie lang bist du o h n e Beine/DER JÜNGSTE KRÜPPEL/Achtzigeins/ALTER KRÜPPEL/Achtzigeins ist er o h n e Beine/Einsachtzig war er m i t Beine/Einsachtzig weniger neunundneunzig/ist achtzigeins/Und wie lang ist dein Bett/DER JÜNGSTE KRÜPPEL/

Siebzeins/ALTER KRÜPPEL zur Guten/Das ist eine Tragödie gnädige Frau/KRÜPPEL/Mein Bett ist auch zu kurz/KRÜPPEL/Meins auch/KRÜPPEL/Ich kann mich auch nicht ausstrecken/KRÜPPEL/Ich lieg in einem Bett/das einsvier lang ist/aber ich bin einsacht lang/KRÜPPEL/Ich bin sechzig lang/mein Bett ist achtundfünfzig lang/ALLE *durcheinander*/Wir haben alle zu kurze Betten/Zu lange Körper/für die kurzen Betten/KRÜPPEL/Ich habe noch nie meinen Oberkörper/in meinem Bett ausstrecken können (Bernhard 2004b, 196–198)

Die Figurenrede der Dreizehn beinlosen Krüppel *aus dem Krüppelasyll* kreist inhaltlich um die Diskrepanz zwischen ihren Körpern und Betten. Doch entgegen der wahrscheinlichen Annahme, dass ihre Betten aufgrund der Beinlosigkeit zu lang sind, sind die Betten überraschenderweise zu kurz, so dass die Krüppel, so heißt es unter parodierendem Rückgriff auf die Wendung *Beine ausstrecken*, ihre Oberkörper nicht ausstrecken können.

Die Fokussierung auf die Verkrüppelung der Figuren und ihr groteskes Problem der zu kurzen Betten wird durch die spezifische sprachliche Gestaltung der Figurenrede verstärkt. Diese weist in Bernhards Texten häufig Ähnlichkeit zur Alltagssprache auf:

[B]eide sind oft schwer segmentierbar, entwickeln ihre Themen eher sukzessive, repetitiv, in verschiedenen Durchgängen, der »allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden« (Kleist) folgend. Wie in der Alltagssprache greifen Redundanz und Ökonomie ineinander: Wiederholung und Variation sind gepaart mit Ellipse und Anakoluth, im Gegensatz zum spontanen Sprechen jedoch aufgrund ihrer gezielten Setzung kalkulierte Stilmittel, also künstlich/künstlerisch stilisierte Natürlichkeit. (Betten 460)

Im zitierten Dialog der Dreizehn beinlosen Krüppel *aus Ein Fest für Boris* findet sich die künstlerische Imitation des mündlichen Stils der Alltagssprache wieder. Zu Beginn wird der Wunsch nach längeren Betten durch den Alten Krüppel formuliert. Diese Aussage wird von den anderen Krüppeln aufgegriffen (»wir wollen alle längere Betten haben«) und teilweise in elliptischer Form variiert (»ein längeres Bett haben«). Diese Aussagen werden wiederum vom Alten Krüppel aufgenommen und erneut reproduziert (»[e]r will ein längeres Bett haben«). Es schließt sich die Frage nach der Länge des Krüppels Ernst August an, die direkt im Anschluss als Imperativ wiederholt wird (»Wie lang bist du Ernst August/Sag wie lang du bist«). Hiernach erfolgt eine Variation der verschiedenen Längen der Krüppel mit und ohne Beine, was schließlich in der erwähnten komischen Aussage mündet, dass es unmöglich sei, den Oberkörper auszustrecken. Es ist also die Übertreibung, die Komik erzeugt, »und diese wird durch Verabsolutierung, Superlative u.a. Hyperbolismen und vor allem alle Spielarten der Wiederholung bewirkt« (Betten 460).

Ein weiteres Beispiel für die Verbindung von Komik und Verkrüppelung ist die Erzählung *Die Billigesser*. Hauptfigur ist Koller, dem nach einem Hundebiss ein Bein amputiert wurde, weshalb er eine Beinprothese trägt und genau diese führt am Ende der Erzählung zu seinem Tod:

[D]enn noch denselben Abend war er [Koller] einer schweren Kopfverletzung wegen, die er sich bei dem Sturz über sein Kunstbein im Stiegenhaus in der Krottenbachstraße zugezogen hatte, in die Universitätsklinik eingeliefert worden in totaler Bewußtlosigkeit, wie ich von seinen Ärzten erfahren habe, aus welcher er nicht mehr zu retten gewesen war. (Bernhard 2008, 206)

Die Komik in diesem Satz, der sich durch die für Bernhards Stil charakteristische »syntaktische Verschachtelung« (Betten 459) auszeichnet, entsteht hier dadurch, dass Koller über seine Beinprothese stolpert und sich damit – buchstäblich – selbst ein Bein stellt. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Luehrs-Kaiser Bernhards Komik als »Komik der Grausamkeit« (83) bezeichnet hat: Sie entsteht nicht zuletzt durch die Mitleidlosigkeit gegenüber den verkrüppelten Figuren, die sie zudem auch einander sowie sich selbst entgegenbringen.

Bisher wurde aufgezeigt, dass Behinderung bzw. die Verkrüppelung der Figuren in Bernhards Texten als Metapher fungiert und die Art und Weise der literarischen Darstellung von Behinderung Komik erzeugt. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden im Kontext der Disability Studies weitere Funktionen des *Krüppels* herausgearbeitet werden, mit denen insbesondere die gesellschaftspolitischen Aspekte von Bernhards Texten reflektiert werden, denn für Luehrs-Kaiser markiert die Bernhard'sche »Komik der Grausamkeit« eher noch »politische Ausweglosigkeit [...] als politisches Engagement« (84).

Resignifikationsprozesse

David T. Mitchell und Sharon L. Snyder nennen als eine aktuelle Strömung der literaturwissenschaftlichen Disability Studies »Transgressive Resignifications«, die auf das subversive Potential literarischer Texte fokussiert (vgl. 2001, 208–212). Bereits die Bezeichnung der Strömung macht deutlich, worum es u.a. geht: Unter Resignifikation ist zu verstehen, dass diskriminierende und verletzende Bezeichnungen in emanzipatorische und selbstermächtigende Konzepte umgedeutet werden.

Judith Butler hat die Möglichkeit der Resignifikation in Bezug auf den Ausdruck *queer* untersucht:

The contemporary redeployment enacts a prohibition and a degradation against itself, spawning a different order of values, a political affirmation from and

through the very term which in a prior usage had as its final aim the eradication of precisely such an affirmation. (Butler 176)

Die Resignifikation von *queer* ist deshalb von Bedeutung, weil in den Disability Studies zumeist explizit auf dieses Beispiel verwiesen wird, um eine Umdeutung des Ausdrucks *crip* bzw. *cripple* zu reklamieren:

Queer and *cripple* are cousins: words to shock, words to infuse with pride and self-love, words to resist internalized hatred, words to help forge a politics. They have been gladly chosen – *queer* by many gay, lesbian, bi, and trans peoples, *cripple*, or *crip*, by many disabled people.¹ (Clare 84)

Auch für die deutschsprachige Bezeichnung des *Krüppels* lässt sich eine Resignifikation aufzeigen. Dafür ist zunächst die Etymologie des Ausdrucks bedeutsam: »Krüppel m. ›Körperbehinderter‹, mhd. *krüp(p)el* stammt über md. *kruppel*, *kropel* aus asächs. *krupil*, mnd. *kröpel*, *kröppel*, *krēpel* ›mißgebildeter, gehbehinderter Mensch‹ (Pfeifer). Weiterhin bezeichnet *Krüppel* jemanden, »[...] der gewunden, zusammengekrümmt, krumm und lahm ist«, entsprechend der Bezug zu »mhd. (md.) *krüfen* ›kriechen, sich einziehen, sich in niedriger Haltung, am Erdboden fortbewegen, schmiegen, schleichen‹ (Pfeifer). Im *Deutschen Wörterbuch* der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm heißt es im Eintrag zum *Krüppel*: »wer seine vollen glieder nicht hat oder doch ihres vollen gebrauchs mangelt, sei es von natur oder durch lähmung oder wunden« (Herv. i. O.). Weist schon der Gebrauch des Ausdrucks *mangeln* im *Deutschen Wörterbuch* der Grimms darauf hin, dass es sich hier um eine negative Bezeichnung handelt, da dem *Krüppel* etwas vorgeblich Notwendiges fehlt, wird dies durch einen Blick auf die Etymologie verstärkt, denn die Bedeutung des Wortes wird auf »kriechen [...], sich in niedriger Haltung, am Erdboden fortbewegen, schmiegen, schleichen« zurückgeführt. Kurzum: Der *Krüppel* geht nicht aufrecht, und genau hierin ist seine Abwertung begründet. Kurt Bayertz hat die Bedeutung des aufrechten Ganges für das (Selbst-)Verständnis des Menschen hervorgehoben:

Der aufrechte Gang ist eines der Merkmale, die von jeher als Spezifikum angesehen wurden, durch das sich der Mensch von den Tieren unterscheidet und sich unter ihnen – im übertragenen wie im wörtlichen Sinne – hervorhebt. Er galt und gilt daher nicht als ein nur zufälliges anatomisches Merkmal, wie etwa die Zahl der Zähne, sondern wurde im philosophischen und theologischen Denken, in der schönen Literatur und im Alltagsbewußtsein oft als ein äußeres Zeichen für das innere Wesen des Menschen und für seine Sonderstellung in der Natur interpretiert. Diese *symbolische Deutung* des aufrechten Ganges läßt sich weit in die Geschichte zurückverfolgen und blieb über Jahrtausende eine Selbstverständlichkeit, auch

1 Vgl. weiterhin Sandahl.

wenn sich auf diesem langen Wege der Inhalt dessen, was als das »Wesen des Menschen« angesehen wurde, grundlegend wandelte. (Bayertz 59)

Historisch betrachtet ist das aufrechte Gehen seit jeher für die Kategorie des *Menschen* wesentlich. Für Krüppel, die nicht aufrecht gehen können, steht somit nichts weniger als ihr Menschsein auf dem Spiel.

Behinderung im deutschsprachigen Raum

In den 1880er Jahren wurde die Bezeichnung *Krüppel* in die Fachsprache der Medizin aufgenommen, behielt jedoch ihre aufgezeigte negative Konnotation bei (vgl. Nusser und Hartung 110). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, genauer im Jahr 1906, wurde schließlich die erste Krüppelstatistik für das damalige Deutsche Reich erstellt (vgl. Münner und Sierck 2012, 16–19). Der Initiator der Zählung, Konrad Biesalski, nennt »folgende[] Begriffsbestimmung« des *Krüppels*:

Ein heimbedürftiger Krüppel ist ein (infolge eines angeborenen oder erworbenen Nerven- oder Knochen- und Gelenkleidens) in dem Gebrauch seines Rumpfes oder seiner Gliedmaßen behinderter Kranker, bei welchem die Wechselwirkung zwischen dem Grad seines Gebrechens (einschließlich sonstiger Krankheiten und Fehler) und der Lebenshaltung seiner Umgebung eine so ungünstige ist, daß die ihm verbliebenen geistigen und körperlichen Kräfte zur höchstmöglichen wirtschaftlichen Selbständigkeit nur in einer Anstalt entwickelt werden können, welche über die eigens für diesen Zweck notwendige Vielheit ärztlicher und pädagogischer Einwirkungen gleichzeitig verfügt. (Biesalski 132)

Wie bereits die Definition im *Deutschen Wörterbuch* der Brüder Grimm ist auch Biesalskis Bestimmung des *Krüppels* defizitorientiert. Hinzu kommt eine Verortung im ökonomischen Kontext, denn es geht um die »ungünstigen« Voraussetzungen des Krüppels für die Erwerbstätigkeit, die deshalb in Krüppelheimen (wieder)hergestellt werden sollte. Der Bedarf an Krüppelheimen stieg insbesondere mit dem Ersten Weltkrieg (vgl. Münner und Sierck 2012, 22–26); im Jahr 1920 trat das preußische Krüppelfürsorgegesetz in Kraft, mit dem »die Land- und Stadtkreise zur Fürsorge verpflichtet« (Münner und Sierck 2012, 39) wurden. Im Nationalsozialismus erfolgte – u. a. mit der Verabschiedung des *Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* – die systematische Ermordung von Menschen mit Behinderungen, die als Krüppel wahrgenommen wurden.

Insbesondere in den 1970er Jahren etablierte sich im deutschsprachigen Raum eine Behindertenbewegung. Ein wichtiger Eckpunkt war der im Jahr 1974 von Gusti Steiner und dem nicht-behinderten Publizisten Ernst Klee organisierte Kurs *Bewäl-*

tigung der Umwelt an der Frankfurter Volkshochschule. Den behinderten und nicht-behinderten Kursteilnehmer*innen ging es darum aufzuzeigen, dass Behinderung kein individuelles Problem ist, das der Deutungshoheit und den Normalisierungsbestrebungen der Medizin überlassen werden darf. Vielmehr wurde Behinderung als soziales Phänomen verstanden (vgl. Köbsell 10–11). Damit nahm die frühe Behindertenbewegung bereits Sichtweisen vorweg, die später von den Disability Studies aufgegriffen und mit dem sozialen Modell von Behinderung akademisiert wurden (vgl. Oliver). Im Zuge der Behindertenbewegung bildeten sich zudem vielerorts sogenannte *Krüppelgruppen*, die explizit mit der diskriminierenden Bezeichnung *Krüppel* provozierten und Menschen ohne Behinderungen verschlossen blieben (vgl. Köbsell 11–13).

Im Jahr 1979 gründete die *Bremer Krüppelgruppe* die *Krüppelzeitung*, eine Zeitung von *Krüppel für Krüppel*, so der Untertitel. Der erste Beitrag der ersten Ausgabe der Zeitung stammt von Franz Christoph und Klaus Tscheschner und trägt den Titel »Warum Krüppelzeitung?«.² Die Autoren reflektieren in ihrem Artikel die Begriffe des *Krüppels* und des *Behinderten* bzw. der *Behinderung* und lehnen letztere aus den folgenden Gründen ab:

Der nichts sagende, etwas »sachlichere« Begriff »Behinderte« wird heutzutage nicht ohne Grund verwendet. Mit dieser Sprachregelung wollen die Gesellschaft und auch die Nichtbehinderten Integration und Partnerschaft vortäuschen. [...]

Der Begriff »Behinderte« soll uns vormachen, daß wir zwar besondere Probleme haben, aber ansonsten sind wir Menschen wie die anderen auch. [...]

Das Wort »Behinderung« wird von den Unterdrückern benutzt, um zu verleugnen, daß wir von ihnen unterdrückt werden. (Christoph und Tscheschner 3–4)

Der Ausdruck *Behinderter* wird als Euphemismus aufgefasst, als sprachliches Mittel der Beschönigung und Verschleierung der tatsächlichen gesellschaftlichen Umstände. Um dies deutlich zu machen, greifen die Autoren u.a. auf die diskriminierende und abwertende Bezeichnung des *Krüppels* zurück:

So denken wir, daß die zwei alten Begriffe Krüppel und Idioten, gerade weil sie so häßlich klingen, eher geeignet sind, die nicht vorhandene Harmonie zu zerstören.

Die Begriffe Krüppel und Idioten sehen wir im Gegensatz zum Wort »Behindert« als kein [sic!] Ausdruck des Duldens. Es soll vielmehr ein Anfang sein, daß

2 Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Debatten zum Begriff des *Krüppels* in den verschiedenen Ausgaben der *Krüppelzeitung* vgl. Münner und Sierck 2009, 16–25.

sich das Elend zusammentut und den Kampf führt gegen diejenigen, die uns weiter zum »Elend« machen. (Christoph und Tscheschner 5)

Die Selbstbezeichnung als *Krüppel* wird damit zum strategischen Instrument des Widerstandes. Die Abwertung richtet sich gegen den diskriminierenden hegemonialen Diskurs, der dadurch destabilisiert und verändert werden soll. Mitchell und Snyder schreiben in Bezug auf solche Prozesse der Resignifikation:

The embrace of denigrating terminology by the minority forces the dominant culture to face its own violence head-on because the authority of devaluation has been openly claimed in an ironic fashion. Thus, the minority culture effectively deflects the stigmatizing definition back to the offenders by openly advertising them in public discourse. The effect shames the dominant culture into recognition of its own dehumanizing precepts. What was most devalued is now discovered to have been stood on its head by an act of self-naming that detracts from the original power of the condescending terms. (Mitchell und Snyder 2001, 209)

Die von Mitchell und Snyder als »Transgressive Resignifications« bezeichnete Strömung der literaturwissenschaftlichen Disability Studies sieht es demnach als ihre Aufgabe an, auf diskriminierende Ausdrücke wie *Krüppel* aufmerksam zu machen und diese – ohne ihre verletzend Geschichte zu vergessen – umzudeuten: »[D]isability scholars have also attempted to identify and reclaim the power of formerly stigmatized representations in literature.« (2001, 209) Denn auch Literatur hat einen Anteil an politisch-emanzipatorischen Prozessen der Resignifikation und in diesem Verständnis lassen sich literarische Texte in Hinsicht auf performative Resignifikationsstrategien von Behinderung untersuchen.

***Krüppel* im Werk von Thomas Bernhard**

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Bezeichnung *Krüppel* im deutschsprachigen Raum des 20. Jahrhunderts vor allem zwei historische Kontexte aufruft: zum einen die Abwertung und Vernichtung der als *Krüppel* bezeichneten Menschen und zum anderen die autonomen Krüppelgruppen, die einen emanzipatorischen Resignifikationsprozess des Begriffs vorantreiben. Bernhards literarische Tätigkeiten seit den 1950er Jahren bis zu seinem Tod im Jahre 1989 fallen somit in eine Zeit, in welcher der Diskurs über Behinderung in Bewegung gerät und alte Machtstrukturen, die die hegemoniale Abwertung des *Krüppels* fixieren und weiterführen, aufgebrochen und infrage gestellt werden. Solche Ambivalenzen, die durch negative

Abwertung und subversive Umdeutung entstehen, zählen zu den wichtigen Merkmalen von Bernhards Werk.³

Das Drama *Ein Fest für Boris* aus dem Jahr 1970 weist eine für Bernhards Texte typische Figurenkonstellation auf: die Gegenüberstellung einer sprachgewaltigen Hauptfigur (die Gute) und einer mehr oder weniger stummen Nebenfigur (Johanna) (vgl. Dronske; Hane; Krammer 2013, 2018). Der Redeanteil der Nebenfiguren beschränkt sich häufig auf, wie Eun-Soo Jang hervorhebt, »Papagei-Kommunikation« (171):

DIE GUTE/Im Kostüm einer Königin/JOHANNA/Im Kostüm einer Königin/DIE GUTE/Und daß Sie/JOHANNA/Und daß ich/DIE GUTE/Als Schwein/JOHANNA/Und daß ich als Schwein/DIE GUTE/Wie Ihre Maske beweist/JOHANNA/Wie es meine Maske beweist/DIE GUTE/Daß Sie als Schwein/JOHANNA/Daß ich als Schwein/DIE GUTE/Auf dem Ball gewesen sind/JOHANNA/Auf dem Ball gewesen bin/DIE GUTE/Auf dem Wohltätigkeitsball/JOHANNA/Auf dem Wohltätigkeitsball (Bernhard 2004b, 178–179)

Im Zitat wird eine spezifische Dialogstruktur deutlich: Johanna wiederholt das zuvor Gesagte mit geringfügiger Variation bezüglich der Personalpronomen. Selbst an denjenigen Stellen im Drama, an denen Johanna eigene Worte findet, reagiert sie häufig lediglich auf die Rede oder die Fragen der Guten (vgl. Hane 29–30). Von einem Dialog im herkömmlichen Sinn des Wortes kann hier nur formal gesprochen werden. Des Öfteren finden sich Monologe der Guten, die meist im Beisein der Nebenfigur geführt werden, und deren Inhalte sich stetig wiederholen. Diese »Dramaturgie des Stillstands« (Krammer 2018, 448) wird dadurch verstärkt, dass sich die Gute während des Stückes kaum fortbewegt. Sie sitzt im Rollstuhl, der gemäß der Regieanweisungen nur ab und an von Johanna durch den Raum geschoben wird. Diese Bewegungslosigkeit wird von der Guten fast durchweg negativ erlebt. Sie bezeichnet sich aufgrund ihrer Behinderung als »erbarmungswürdige[n] Mensch[en]« (Bernhard 2004b, 170) und diagnostiziert ihre Bewegungslosigkeit als »Todeskrankheit« (160), deren Heilung sie herbeisehnt (142). Diese negative Bewertung der Behinderung wird in der Forschung insofern aufgegriffen, als »[d]ie Gute [...] beinlos an einen Rollstuhl gefesselt« (Krammer 2003, 93, Herv. durch die Verf.) erscheint oder die Behinderung der Figuren als »Einschränkung ihrer Freiheit« (Hane 30) gelesen wird. Mitchell und Snyder zufolge ist eine solche kausale Verknüpfung zwischen Äußerem und Innerem in literarischen Texten weit verbreitet:

3 In die folgenden Ausführungen zu Bernhards *Ein Fest für Boris* sowie *Die Billigesser* sind (übersetzte) Auszüge, Argumente und Ergebnisse aus meinem Beitrag »Disability in the Narrative and Dramatic Work of Thomas Bernhard« eingegangen (vgl. Leskau).

In literature this mediating role of the external body with respect to internal subjectivity is often represented as a relation of strict correspondence. Either the »deviant« body deforms subjectivity, or »deviant« subjectivity violently erupts upon the surface of its bodily container. In either instance the corporeal body of disability is represented as manifesting its own internal symptoms. Such an approach places the body in an automatic physiognomic relation to the subjectivity it harbors. (Mitchell und Snyder 2000, 58)

Bernhard schließt mit seinen Texten jedoch nicht nur an eine Diskurstradition an, die Behinderung mit Leiden und Abwertung verknüpft, sondern die Behinderung auch an den Geniegedanken im Sinne eines autonomen Schöpferturns bindet (vgl. Schmidt 2004). So heißt es in Bernhards Drama *Die Berühmten*: »Das ist keine These/das ist eine Tatsache/Die Ursache des Schöpferischen überhaupt/eine Körperverkrüppelung oder eine Geistesverkrüppelung« (2005, 281–282), und weiter: »[A]ber ohne Verkrüppelung keine Kunst/keine Musikkunst keine Theaterkunst jedenfalls/[...]/Und keine Literatur ohne Verkrüppelung« (303). Die Voraussetzung für künstlerische Genialität ist die Verkrüppelung. Kurzum: Genies sind Krüppel. Allerdings, so argumentiert Till Nitschmann, wird die Verschränkung von Genialität und Verkrüppelung bei Bernhard zumeist ironisch hinterfragt, denn »das klischeehafte Denken über Versehrung und Künstlertum wird durch Überbetonung als eindimensional und unterkomplex entlarvt« (333). Eine solche (ironisierte) Genieästhetik wird in weiteren Texten Bernhards mit ähnlichen Aussagen vertreten, sie finden sich u.a. im autobiographischen Text *Der Atem*, im Drama *Der Ignorant und der Wahnsinnige* und in der Erzählung *Die Billigesser* (vgl. Langer 358–359).

Die Hauptfigur Koller aus der Erzählung *Die Billigesser* ist ein Beispiel für eine der zentralen Figuren im erzählerischen und dramatischen Werk Bernhards: den sogenannten *Geistesmenschen*, ein zumeist männlicher Künstler oder Wissenschaftler, der sich allein über seine Geistigkeit auszeichnet, womit – im Unterschied zur theologisch-transzendenten Bedeutung des Begriffs – hier »in erster Linie ein extrem hohes Reflexionspotential, ein[] kritische[r] Intellektualismus und zumeist auch die Fähigkeit, mit großer Souveränität sich Positionen aus der Geistesgeschichte anzueignen oder auch anzuverwandeln« gemeint sind (Jahraus 368). Der Geistesmensch Koller arbeitet an einer Studie über Physiognomie. Aufgrund der Thematik der Studie ergibt sich eine interessante Doppelstruktur: Koller, die Hauptfigur der Erzählung, schreibt eine Studie über Physiognomie, und gleichzeitig ist Bernhards *Die Billigesser* eine Erzählung, die ihrerseits physiognomische Annahmen nutzt, um ihre Figuren zu gestalten und die Handlung voranzutreiben. Der Geistesmensch Koller, so berichtet die Erzählinstanz, kann nur über Physiognomie schreiben, sofern er selbst die physiognomischen Grundannahmen erfüllt:

Es ist auch kein absurder Gedanke, zu behaupten, er [Koller] habe seinem nun einmal in sich selbst und zwar auf bedingungslose Weise gefällten Entschluß, sich seinem schon damals mehr als alles andere physiognomischen Denken vollkommen zu unterwerfen, auch ein deutlich sichtbares äußeres Kennzeichen dadurch verschaffen wollen, daß er in eine solche Verkrüppelung, wie sie ihn dann tatsächlich verstümmelte, einwilligte, überspitzt gesagt, daß er seinen Körper verunstaltete und in der Folge ganz einfach mehr oder weniger vernichtete, seinem Geist zuliebe, denn an ihm, Koller, war wie an keinem anderen Menschen deutlicher sichtbar, daß er tatsächlich sein eigenes Werk gewesen war, in jeder Beziehung. (Bernhard 2008, 158–159)

Koller führt einen Hundebiss (und damit die Amputation) bewusst herbei, um der von der Physiognomik gelehrten Kongruenz des Inneren und Äußeren zu entsprechen. Die Genialität des Geistesmenschen kann sich erst verwirklichen, wenn Koller auch äußerlich von der Normalität abweicht. Besonders interessant ist die Stelle im Zitat, in der es heißt, dass Koller »sein eigenes Werk gewesen war«. Diese enge Verschränkung von Körper und Werk hat Jutta Person in ihrer Auseinandersetzung mit Cesare Lombrosos Ausführungen zu Kunst und Literatur herausgearbeitet: »Ebenso wie der Text auf seinen genialen Autor rückprojiziert wird, weist bereits der Autor selbst auf seinen Text voraus, indem sein Körper sichtbare Zeichen seiner Größe aussendet.« (70) Und weiter: »Der Körper und das Werk verweisen wechselseitig auf die grundlegende Andersartigkeit des Genies.« (Person 71) Literatur wird damit »als biographisches Dokument von Krankheit lesbar« (Person 70). Diese physiognomische Prämisse der Sichtbarkeit der inneren Andersartigkeit anhand körperlicher Abweichung wird in Bernhards Erzählung auf die Spitze getrieben, indem die Erzählinstanz davon berichtet, dass Koller bereits vor der Amputation eine – wenn auch nicht sichtbare – körperliche Beeinträchtigung hatte. Diese frühe Beeinträchtigung Kollers, die mit den Augen nicht gesehen werden kann, ist ironischerweise ein Augenleiden:

Menschen, die sich nicht wie er [Koller] eines Augenleidens rühmen konnten, hatte er zeitlebens verachtet und tatsächlich war, rückblickend, alles in ihm, Koller, so angelegt gewesen, daß er zu seinem Augenleiden auch noch in den höheren Verkrüppelungsstand aufrücken hatte *müssen*, und daß er eines Tages sein linkes Bein verloren hatte [...], erwies sich später tatsächlich als ganz naturgemäß und folgerichtig. Die Tatsache, daß er von frühester Kindheit an augenleidend und dann, in der Reife, plötzlich auch noch ein Krüppel gewesen war, hatte ihm tatsächlich eine von ihm so bezeichnete höhere Geistesweihe und Geisteswürde verliehen, die von keinem seiner Umgebung mehr zu übersehen war. (Bernhard 2008, 142)

Es ist also die Beinamputation, die Koller endgültig zum Krüppel und damit zum Genie bzw. Geistesmenschen macht, denn diese Verkrüppelung lässt sich kaum

mehr übersehen. Die Umwelt, die diese Verkrüppelung nicht übersehen kann, spielt im Text eine ganz entscheidende Rolle bei der Konstruktion von Behinderung bzw. Verkrüppelung. Letztendlich ist Koller nicht verkrüppelt, vielmehr wird er erst durch die gesellschaftliche Wahrnehmung zum Krüppel gemacht.

Schlussbemerkung

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages war die Beobachtung, dass im dramatischen und erzählerischen Werk Thomas Bernhards gehäuft Fremd- und Selbstbezeichnungen als *Krüppel* oder *Verkrüppelte* auftauchen. Ein Blick in die Forschungsliteratur hat gezeigt, dass diese Auffälligkeit zwar registriert, jedoch bisher noch nicht im Kontext der Disability Studies ausgewertet worden war. Bisher wurde die Verkrüppelung hauptsächlich im Hinblick auf ihre Metaphorisierung und/oder Komik untersucht, wobei deren subversive bzw. gesellschaftspolitische Funktion eher vernachlässigt wurde. An diesem Punkt galt es einzusetzen und das subversive Potential des *Krüppels* in Bernhards Texten auszuloten. Dafür wurde zunächst die Begriffsgeschichte des *Krüppels* mit einem Fokus auf Resignifikationsprozessen herangezogen. Vor diesem Hintergrund hat sich gezeigt, dass das Drama *Ein Fest für Boris* aus dem Jahr 1970 und die Erzählung *Die Billigesser* aus dem Jahr 1980 an widerstrebende Diskurstraditionen anknüpfen. Einerseits wird Verkrüppelung mit Leiden und Abwertung verbunden, andererseits mit dem Geniegedanken. Hier wird ein Merkmal von Bernhards Texten deutlich, das Wendelin Schmidt-Dengler einmal treffend als »Dynamik der Begriffsdestruktion« (218) bezeichnet hat. Der *Krüppel* ist in Bernhards Texten ein ambiger Begriff, der sich seiner Vereindeutigung entzieht. Damit haben Bernhards Texte, soweit sie hier näher betrachtet werden konnten, Anteil an politisch-emanzipatorischen Prozessen der Resignifikation des *Krüppels*, die sich der Festlegung des Begriffs auf eine diskriminierende Bedeutung widersetzen und den Begriff für weitere Bedeutungszuschreibungen öffnen. Kurzum: Thomas Bernhards Schreibverfahren erproben die unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen des *Krüppels*, nur um sie anschließend wieder infrage zu stellen.

Bibliografie

Bayertz, Kurt. »Der aufrechte Gang. Ursprung der Kultur und des Denkens? Eine anthropologische Debatte im Anschluss an Helvétius' *De l'Esprit*.« *Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung. Anthropologie im 18. Jahrhundert*. Hg. von Jörn Garber und Heinz Thoma, Max Niemeyer, 2004, 59–75, <https://doi.org/10.1515/9783110932294.59>.

- Bernhard, Thomas. »Der Atem. Eine Entscheidung.« *Die Autobiographie* (= *Thomas Bernhard Werke*. Bd. 10). Hg. von Martin Huber und Manfred Mittermayer. Suhrkamp, 2004, 215–310. (2004a)
- Bernhard, Thomas. »Ein Fest für Boris.« *Dramen I* (= *Thomas Bernhard Werke*. Bd. 15). Hg. von Manfred Mittermayer und Jean-Marie Winkler. Suhrkamp, 2004, 137–221. (2004b)
- Bernhard, Thomas. »Der Ignorant und der Wahnsinnige.« *Dramen I* (= *Thomas Bernhard Werke*. Bd. 15). Hg. von Manfred Mittermayer und Jean-Marie Winkler. Suhrkamp, 2004, 223–328. (2004c)
- Bernhard, Thomas. *Das Kalkwerk* (= *Thomas Bernhard Werke*. Bd. 3). Hg. von Renate Langer. Suhrkamp, 2004. (2004d)
- Bernhard, Thomas. »Die Berühmten.« *Dramen II* (= *Thomas Bernhard Werke*. Bd. 16). Hg. von Manfred Mittermayer und Jean-Marie Winkler. Suhrkamp, 2005, 257–358.
- Bernhard, Thomas. »Vor dem Ruhestand. Eine Komödie von deutscher Seele.« *Dramen IV* (= *Thomas Bernhard Werke*. Bd. 18). Hg. von Bernhard Judex und Manfred Mittermayer. Suhrkamp, 2007, 7–133.
- Bernhard, Thomas. »Die Billigesser.« *Erzählungen III* (*Thomas Bernhard Werke*. Bd. 13). Hg. von Hans Höller und Manfred Mittermayer. Suhrkamp, 2008 111–206.
- Bernhard, Thomas. »Elisabeth II.« *Dramen VI* (= *Thomas Bernhard Werke*. Bd. 20). Hg. von Martin Huber und Bernhard Judex. Suhrkamp, 2012, 119–214.
- Betten, Anne. »Sprache.« *Bernhard Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Hg. von Martin Huber und Manfred Mittermayer, Metzler, 2018, 457–462.
- Biesalski, Konrad. *Umfang und Art des jugendlichen Krüppeltums und der Krüppelfürsorge in Deutschland. Nach der durch die Bundesregierungen erhobenen amtlichen Zählung*. Leopold Voss, 1909.
- Butler, Judith. *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of »Sex«*. Routledge, 1993.
- Christoph, Franz, und Klaus Tscheschner. »Warum Krüppelzeitung?« *Krüppel Zeitung* 1, 1979, 3–5.
- Clare, Eli. *Exile and Pride. Disability, Queerness, and Liberation*. 2. Aufl., Duke University Press, 2015.
- Dederich, Markus. *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. transcript, 2007.
- Dronske, Ulrich. »Sprach-Dramen. Zu den Theaterstücken Thomas Bernhards.« *Thomas Bernhard. Die Zurichtung des Menschen*. Hg. von Alexander Honold und Markus Joch, Königshausen & Neumann, 1999, 115–122.
- Grimm, Jacob, und Wilhelm Grimm. »Krüppel, m.« *Deutsches Wörterbuch*, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21, <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#1> (23.11.2023).

- Hane, Reika. »Schweigen des Verstumten. Stille Rebellion und aggressive Gehorsamkeit in Thomas Bernhards Drama ›Ein Fest für Boris‹.« *Sprachkunst* 1, 2011, 29–47.
- Honold, Alexander. »Erzählstruktur.« *Bernhard Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Hg. von Martin Huber und Manfred Mittermayer, Metzler, 2018, 437–445.
- Jahraus, Oliver. »Bernhards ›Geistesmensch‹.« *Bernhard Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Hg. von Martin Huber und Manfred Mittermayer, Metzler, 2018, 368–372.
- Jang, Eun-Soo. *Die Ohn-Machtspiele der Altersnarren. Untersuchungen zum dramatischen Schaffen Thomas Bernhards*. Peter Lang, 1993.
- Köbsell, Swantje. *Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung*. AG SPAK, 2012.
- Krammer, Stefan. »Mächtiges Schweigen. Herrschaftsverhältnisse in Thomas Bernhards Dramen.« *Studia austriaca* 11, 2003, 91–110.
- Krammer, Stefan. »Theaterästhetik.« *Bernhard Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Hg. von Martin Huber und Manfred Mittermayer, Metzler, 2018, 446–451.
- Langer, Renate. »Krankheit und Tod.« *Bernhard Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Hg. von Martin Huber und Manfred Mittermayer, Metzler, 2018, 358–362.
- Leskau, Linda. »Disability in the Narrative and Dramatic Work of Thomas Bernhard.« *Disability in German-Speaking Europe. History, Memory, Culture*. Hg. von Linda Leskau, Tanja Nusser und Katherine Sorrels, Camden House, 2022, 179–197.
- Luehrs-Kaiser, Kai. »Komik der Grausamkeit. Heimito von Doderer und Thomas Bernhard.« *Thomas Bernhard. Traditionen und Trabanten*. Hg. von Joachim Hoell und Kai Luehrs-Kaiser. Königshausen & Neumann, 1999, 75–84.
- Luserke-Jaqui, Matthias. »Thomas Bernhard *Ein Fest für Boris* (1970). Behinderung als kulturelles Deutungsmuster in Literatur und Literaturwissenschaft?« *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft*. Hg. von Matthias Luserke-Jaqui, Königshausen & Neumann, 2019, 85–113.
- Luserke-Jaqui, Matthias. »Ein Krüppelstück von Krüppeln für Krüppel. Behinderung als kulturelles Deutungsmuster in Literatur und Literaturwissenschaft.« *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Hg. von David Brehme, Petra Fuchs et al., Beltz, 2020, 196–202.
- Mitchell, David T. »Narrative Prosthesis and the Materiality of Metaphor.« *Disability Studies. Enabling the Humanities*. Hg. von Sharon L. Snyder, Brenda Jo Brueggemann und Rosemarie Garland-Thomson, MLA, 2002, 15–30.
- Mitchell, David T., und Sharon L. Snyder. *Narrative Prosthesis. Disability and the Dependencies of Discourse*. University of Michigan Press, 2000.
- Mitchell, David T., und Sharon L. Snyder. »Representation and Its Discontents. The Uneasy Home of Disability in Literature and Film.« *Handbook of Disability Studies*.

- Hg. von Gary L. Albrecht, Katherine D. Seelman und Michael Bury, Sage, 2001, 195–218.
- Mürner, Christian, und Udo Sierck. *Krüppelzeitung. Brisanz der Behindertenbewegung*. AG SPAK, 2009.
- Mürner, Christian, und Udo Sierck. *Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts*. Beltz, 2012.
- Nitschmann, Till. *Theater der Versehrten. Kunstfiguren zwischen Deformation und Destruktion in Theatertexten des 20. und frühen 21. Jahrhunderts*. Königshausen & Neumann, 2015.
- Nusser, Tanja, und Heike Hartung. »Behinderung.« *Literatur und Medizin. Ein Lexikon*. Hg. von Bettina von Jagow und Florian Steger, Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 107–114.
- Oliver, Michael. *Understanding Disability. From Theory to Practice*. 2. Aufl., Palgrave Macmillan, 2009.
- Part, Matthias. »Verkrüppelte Verwandtschaften. Über Thomas Bernhards reale und künstliche Krüppel-Welt.« *Bernhard-Tage Ohlsdorf 1996. Materialien*. Hg. von Franz Gebesmair und Alfred Pittertschatscher, Bibliothek der Provinz, 1998, 174–205.
- Person, Jutta. *Der pathographische Blick. Physiognomik, Atavismustheorien und Kulturkritik 1870–1930*. Königshausen & Neumann, 2005.
- Pfeifer, Wolfgang, Wilhelm Braun et al. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (1993), digitalisierte und überarbeitete Fassung im DWDS: »Krüppel, m.«, <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Krüppel> (14.04.2023).
- Sandahl, Carrie. »Queering the Crip or Crippling the Queer? Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performance.« *GLQ. A Journal of Lesbian and Gay Studies* 9:1-2, 2003, 25–56, <https://doi.org/10.1215/10642684-9-1-2-25>.
- Schmidt, Jochen. *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945*. Bd. 1., 3. Aufl., Winter, 2004.
- Schmidt-Dengler, Wendelin. »Zurück zum Text: Vorschläge für die Lektüre von Thomas Bernhards *Frost*.« *Thomas Bernhard. Beiträge zur Fiktion der Postmoderne*. Hg. von Wendelin Schmidt-Dengler, Adrian Stevens und Fred Wagner. Peter Lang, 1997, 201–220.
- Sontag, Susan. *Krankheit als Metapher. Aids und seine Metaphern*. 4. Aufl., Fischer, 2016.

»Ich sehe das, was ihr nicht seht«

Behinderung und Inklusion im autobiografischen Erzählen am Beispiel von Pamela Pabst

Waltraud Maierhofer

Der folgende Beitrag untersucht eine neuere populäre Autobiografie aus der Perspektive kulturwissenschaftlicher Diversitätsstudien. Pamela Pabst (geb. 1978) lebt in Berlin und ist Deutschlands erste blinde Strafverteidigerin. Mit letzterem Sachverhalt wurde ihr Buchdebüt betitelt und beworben. Ihr autobiografisches Buch *Ich sehe das, was ihr nicht seht. Eine blinde Strafverteidigerin geht ihren Weg* (2014) erhielt großes Medienecho mit vielen lobenden Rezensionen und Interviews. Pabst schildert ihr Leben in der Welt von Sehenden und wie sie mit ihrer Einschränkung lebt und arbeitet, wie sie aufgewachsen ist, studiert und schließlich eine eigene Kanzlei als Strafverteidigerin gegründet hat. Pabst diente ferner als Vorbild für eine Fernsehserie mit einer blinden Anwältin als Titelfigur, *Die Heiland – Wir sind Anwalt*, deren erste Staffel die ARD zuerst im Jahr 2018 ausstrahlte, wobei sie auch die Hauptdarstellerinnen beriet (ARD Das Erste o. S.; vgl. Maierhofer). Pabsts schulischer Werdegang und Berufseinstieg sind unbestritten eine erstaunliche, bewundernswerte Leistung, und der Erfolg des unterhaltsam geschriebenen Buchs spiegelt das Interesse an Stimmen, die authentisch über ein Leben mit Behinderung schreiben und zu mehr Verständnis und Austausch zwischen Menschen mit und ohne Behinderung beitragen. Der nicht sehr umfangreiche Band stellt sicher keine literarische Sensation dar, ist aber ein Ausdruck der Stimmenvielfalt, mit der Menschen mit verschiedensten Behinderungen unternehmen, ihre Lebensweise und ihre Erfahrungen mit Integration und Inklusion bzw. den Mangel daran anderen Menschen mitzuteilen, für sich selbst zu sprechen statt Objekt zu sein in der Diskussion über Menschen mit Behinderungen und deren gesellschaftlicher Inklusion. Pabst wurde beim Verfassen unterstützt von Shirley Michaela Seul (geb. 1962), einer erfolgreichen Autorin von Romanen, Biografien und Sachbüchern. Nebenbei ist nicht uninteressant, dass laut der Buchankündigung Seul auch als Ghostwriterin wirkt (Hanser Literaturverlage), aber in diesem Fall offen als Mitautorin auftritt, was auch eine Form der Teilhabe, des Sichtbarmachens oft vernachlässigter Leistungen, darstellt.

Dieser Aufsatz geht folgendermaßen vor: Der erste Teil ruft einige Grundgedanken in Erinnerung zur Rolle von Literatur in Diversitätsstudien. Danach gebe ich einen knappen Überblick zu Autobiografien von Menschen mit Behinderung, insbesondere Blindheit, da sich Pabst in dieser Tradition verorten lässt. Ich konzentriere mich dabei auf den deutschsprachigen Raum, erlaube mir aber auch einen Seitenblick auf den amerikanischen Raum. Verschiedene theoretische Ansätze zur Theorie von Autobiografie und dem Spannungsfeld von Fakt und Fiktion können in diesem beschränkten Rahmen leider nicht zur Sprache kommen, und Pabsts Darstellung wird – wohl vereinfacht – als faktisch und authentisch genommen, die vorherrschende Erzählhaltung. Der letzte Teil gilt der genaueren Betrachtung von Pabsts Autobiografie als Beitrag zur Repräsentation von Diversität, wobei ich vier Schwerpunkte lege auf Aussagen erstens zur sozialen Differenzierung, zweitens Aussagen, die sie zu einer historischen und geografischen Fallstudie machen, drittens den darin beschriebenen öffentlichen und institutionalisierten Umgang mit Andersheit und schließlich viertens den persönlichen Umgang mit Andersheit und Vorurteilen.

Diversitätsstudien und Literatur

Diversität, gesellschaftliche Differenzierung und Vielfalt, ist ein wichtiges Thema unserer Zeit und die Menge von Veröffentlichungen in verschiedensten Disziplinen dazu entsprechend groß. In meiner knappen Untersuchung geht es um Repräsentation von Menschen mit Behinderung als einen Aspekt von Diversität. Die Behindertenstudien haben sich seit den 1990er Jahren zu einem fruchtbaren Forschungszweig entwickelt, auch in der Germanistik (siehe in diesem Band den Beitrag von Leskau). Diversität ist aber auch in der Öffentlichkeit ein intensiv diskutiertes Thema und spielt in Stellenausschreibungen und im Selbstverständnis von Institutionen, Unternehmen, staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen eine wichtige Rolle. Während akademische Untersuchungen sich Diversität kritisch und analytisch nähern, wird das Konzept in der Öffentlichkeit meist normativ oder instrumentell gebraucht, was zu Verwirrung und Missverständnissen führt (vgl. Vertovec 17–18). Steven Vertovec, Anthropologe und Direktor des Göttinger Max-Planck-Instituts zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften, gibt in seiner Einführung zum englischsprachigen Handbuch *Diversitätsstudien*, das gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtet ist, eine Aufzählung wichtiger Themen bzw. Bereiche, denen Diversitätsstudien nachgehen sollen, und die ich in meiner Gliederung adaptiert habe:

- Dimension und soziale Differenzierung (darunter Geschlecht, Ethnizität und Hautfarbe, Alter, Sexualität, Sprache, Behinderung/Nicht-Behinderung, Klassen- bzw. Schichtenzugehörigkeit);
- historisch und geografisch verortete Fallstudien mit der jeweiligen Gesetzeslage, politischen und gesellschaftlichen Machtstrukturen, Praxis von Exklusion, Verfolgung, Schutz, gefeierten Ausnahmen etc.;
- der öffentliche und institutionalisierte Umgang mit Unterschieden und Andersheit (Rechte, Teilhabe);
- der persönliche Umgang mit Unterschieden und Andersheit (Diskriminierung, Vorurteile, Spannungen und Zusammenleben);
- schließlich Diversität und Komplexität: Welche Intersektionen gibt es? Wie lassen sich die Bereiche und Unterschiede zusammendenken?

In meinen Ausführungen untersuche ich Pabsts Autobiografie auf Aussagen zu diesen Bereichen. Das Buch ist für ein breites Lesepublikum eine gute, anschauliche Einführung in das, was volle Teilhabe von Menschen mit Behinderung meint, wie Gesetze, menschliche Hilfen und technische Hilfsmittel Barrieren beseitigen und Teilhabe ermöglichen, ferner eine hervorragende Fallstudie über den Schulbesuch vor der Inklusionsregelung. Die Darstellung bewegt sich fernab von der Tradition von Autobiografien von Menschen mit einer Behinderung, die von der nicht-behinderten Mehrheit vorwiegend als »Inspiration« gelesen werden, als Anregung, selbst Hindernisse und Beschränkungen jeglicher Art zu überwinden. An solchen autobiografischen Werken wurde kritisiert, dass die Autor*innen ihre körperliche Andersheit ausstellen und sich für Ziele wie Motivation, Dankbarkeit und Wohlfühl der »normalen« Leserschaft vergegenständlichen (lassen). Die australische Autorin und Aktivistin Stella Young hat dafür den Begriff Inspirationsporno geprägt, manchmal abgekürzt zu »Inspo« (Young 2012; Young 2014). Gleichwohl bewegen sich Untertitel, Verlagsankündigung und -werbung für Pabsts Buch doch in diese Richtung. Letztere lautet, Pabsts Buch ermutige »alle – Sehende wie Nichtsehende –, konsequent ihren eigenen Weg zu gehen« (z.B. Hanser Literaturverlage). Diese »inspirierende« Stimme ist aber im Buch selbst nur indirekt vorhanden, und es überwiegt, so werde ich zeigen, die Vielfalt an Informationen über das Leben mit einer Behinderung heute. Das soziale Modell von Behinderung, das mit der Behindertenrechtsbewegung seit den 1980er Jahren an Anerkennung gewonnen hat, fordert auf, gesellschaftliche Hindernisse und physische Beschränkungen zu beseitigen, und betont das Recht auf Teilhabe im privaten und öffentlichen Raum. In diesem Sinne leistet Pabsts Darstellung Aufklärung über in ihrer Jugend oder immer noch vorhandene gesellschaftliche und institutionelle Einschränkungen sowie Vorurteile und zeigt hilfreiches bzw. nicht hilfreiches Verhalten, wobei jede*r Leser*in das eigene Denken und Verhalten überprüfen kann.

Deshalb werfe ich zunächst einen kurzen Blick auf die Gattung Autobiografie von Menschen mit einer Behinderung, insbesondere Sehbehinderung.

Autobiografien von blinden, erblindeten und schwer sehbehinderten Menschen

Von Belisar und der Heilung des Blinden im *Neuen Testament*, dem blinden Homer bis zum erblindeten englischen Klassiker John Milton und Blendung als Strafe für Faust im hohen Alter oder des Earl of Gloucester in *King Lear* hat Blindheit die Menschen fasziniert. Das meiste davon wurde allerdings von Sehenden über Blinde geschrieben, und Blindheit dient in der weit größten Menge von Darstellungen als Allegorie für etwas anderes, bei Gloucester zum Beispiel seine emotionale Blindheit seinen Söhnen gegenüber (vgl. die umfangreichen Untersuchungen von Nonnenmacher; Merkle; Hackel). Europa hat leider eine lange Geschichte der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen einerseits, andererseits als Objekt christlichen Mitleids und Almosens, und dies galt auch für stark Sehbehinderte oder Blinde (vgl. etwa Guttenberg; Pyrchalla; Lux). Betroffene wurden also entweder verstoßen und waren auf Betteln angewiesen, oder mitleidige Familien und Einrichtungen ernährten sie mit. Erst die Philosophen und Pädagogen der Aufklärung erörterten die Möglichkeit, Blinde zu bilden und damit ins ›Licht zu führen‹, an der menschlichen Selbstbestimmung teilhaben zu lassen, etwa Diderot in seinem berühmten *Brief über die Blinden zum Gebrauch für die Sehenden* (*Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, 1749; vgl. dazu Nonnenmacher, insb. 59–92).

Erst im frühen 19. Jahrhundert erschienen in Folge des aufklärerischen Glaubens an Erziehung und Individualität, die Gründung spezialisierter Schulen und Erfindung einer speziellen Schrift die ersten Autobiografien von Blinden oder Erblindeten, die ›Unglaubliches‹ erreicht hatten und ihre Geschichte erzählten, etwa die von Wieland herausgegebene Lebensgeschichte des blinden Flötenspielers und Komponisten Friedrich Ludwig Dulon (1767–1826) oder die posthum erschienene des Schriftstellers Ludwig (Franz Josef) von Bazko (1756–1756). Das Interesse an solchen Lebensgeschichten wuchs das ganze 19. Jahrhundert hindurch und ist bis heute ungebrochen. In einer Zusammenstellung, die sich auf englischsprachige sehbehinderte Personen bis um das Jahr 2000 konzentriert, findet man bei den 400 Kurzbiografien nicht weniger als 75 autobiografische Schriften aufgelistet (Olstrom). Die Sammlung des Behindertenpädagogen und Autors Christian Mürner, *Autobiografie und Behinderung*, zeigt ebenfalls einen hohen Anteil von Sehbehinderten, die seit 1950 ihr eigenes Leben reflektiert haben.

Einen bemerkenswerten Ansatz verfolgt die Darstellung der amerikanischen Literaturwissenschaftlerin und Schriftstellerin M. Leona Godin (Geburtsjahr nicht öffentlich) (2021a). Godin ist nämlich selbst allmählich erblindet. Der Untertitel von

There Plant Eyes. A Personal and Cultural History of Blindness bezeichnet die Verbindung von Kulturgeschichte der Blindheit mit ihrer persönlichen Geschichte, und das Buch stellt eine Mischform dar aus Memoiren, Literaturgeschichte und Einsatz für Behindertenrechte. Auf ihrem Blog *Electric Lit* schreibt sie, es sei nicht leicht, dem Impuls auszuweichen, »inspirierend« zu schreiben und dem Muster »Inspirationsporno« zu folgen, da die Gesellschaft und der Buchmarkt auf Sehende zentriert seien (2021b, Übers. d. Verf.). Da das Schreiben von Sehenden über Blinde in Literatur, Religion, Philosophie und Wissenschaften über Jahrhunderte Bilder von Blinden und Blindheit verfestigt habe, sei es nötig, dieser Tradition viele verschiedene Zeugnisse und Lebensgeschichten tatsächlich blinder Personen entgegenzustellen. In ihrem Blog empfiehlt sie acht englischsprachige Autobiografien und Memoiren von Blinden, die nicht darauf abzielen, die Leser*innen traurig, mitleidig oder irgendwie »inspiriert« zu stimmen, sondern die großes Gewicht darauf legen, verbreitete Vorurteile und Annahmen über Blindheit und Blinde darzustellen und zu korrigieren, so dass die Leser*innen ihr eigenes Denken und Verhalten reflektieren und korrigieren können, sich der Rechte von Menschen mit Behinderungen bewusst werden und aktiv zu mehr Teilhabe beitragen. Pamela Pabsts Buch taucht in Godins Liste (2021b) nicht auf, teilt aber auf jeden Fall dasselbe Anliegen. Bemerkung verdienen aber die Memoiren einer anderen blinden Juristin, nämlich Haben Girma (geb. 1988). Sie ist die erste blinde US-Amerikanerin, die an der Elite-Universität Harvard erfolgreich Jura studiert hat. Girma ist zehn Jahre jünger als Pabst, hat ihr Studium 2013 abgeschlossen, und ihre Memoiren, *Haben*, erschienen 2018. Als Anwältin hat sie sich auf Menschenrechte spezialisiert, setzt sich beruflich für die Rechte von Behinderten ein und fördert Inklusion in Organisationen und Firmen.

»Ich sehe das, was ihr nicht seht«

Pamela Pabst ließ sich in ihrer beruflichen Spezialisierung nicht auf den Einsatz für andere Menschen mit Behinderung eingrenzen. Sie gesteht, ihr Traumziel war Richterin am Strafgericht, aber sie verfehlte die erforderliche Note knapp. Ferner erlaubt das deutsche Gesetz blinde Richter nur am Zivilgericht (Pabst 124), dort hatte sie aber während Praktika Diskriminierung erfahren. Sie erzählt anekdotisch, sie fühlte sich schon als Kind früh zur Rechtsprechung und zum Gerichtswesen hingezogen, allerdings nicht, weil Justitia als blind gilt, sondern weil sie damals einen Rechtsanwalt ein Diktiergerät benutzen hörte und von dessen respektgebietender Wirkung beeindruckt war. Justitia, die Allegorie der Gerechtigkeit, trägt in Darstellungen seit dem 16. Jahrhundert oft eine Augenbinde. Die Augenbinde oder Blindheit symbolisiert den Grundgedanken, dass die Rechtsprechung unparteilich sein soll, »ohne Ansehen der Person« erfolgen und die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz hinsichtlich Menschenwürde, Neutralität und Sachbezogenheit gewährleis-

ten (vgl. Kissel 82–92). Allerdings kann Justitias Blindheit auch negative Folgen haben, wenn etwa Urteile streng nach den Gesetzestexten getroffen werden, ohne Differenzierung des individuellen Falls, der Tatsachen und Folgen, wo also »ein genaueres Hinsehen auf die sozialen Unterschiede und Miss-Stände mehr Gerechtigkeit stiften könnte« (Gerhard 11). Diese Möglichkeit impliziert der Titel von Pabsts Autobiografie vom Sehen dessen, was andere nicht sehen.

Pabst war eine Frühgeburt und die Blindheit Folge der nötigen Sauerstoffbehandlung (Pabst 21).¹ Blind, auch dies erklärt sie, ist gesetzlich definiert als jemand, der mit Sehhilfen weniger als zwei Prozent dessen sieht, was als Standard definiert ist (17). Sie beschreibt, dass sie als Kind und Jugendliche noch Farben sehen und scharfe Umrisse erkennen konnte (auch Buchstaben bei starker Vergrößerung), aber danach reduzierte sich dieser Sehrest auf Lichtfelder, was ihr aber sehr wichtig ist und bei der Orientierung hilft.

In ihrer Darstellung betont sie mehrfach, dass »genaues Hinsehen« nicht auf den Sehsinn beschränkt ist, obwohl unsere Kultur ihn bevorzugt. Genauso wenig hänge es davon ab, ob jemand gute Augen habe, ob er oder sie ein guter Jurist sei. Formal variiert der Titel ein bekanntes Kinderspiel, *Ich sehe was, was du nicht siehst*, bei dem man durch zunehmend genauere Beschreibung einen Gegenstand in der Umgebung raten lässt. Einige Redensarten erinnern noch immer an die Konnotation von Unvoreingenommenheit und mangelndem Sehvermögen. Pabst bemerkt übrigens, sie fühle sich von solchen Redewendungen nicht ausgegrenzt, sondern verwendet sie selbst.

Ein großer Teil des Buches schildert ihre »Art zu leben« (Pabst 36), d.h. ihr Leben in Beruf, Alltag und Privatleben, wobei alle Aspekte ein glückliches, erfülltes Leben mit gelungener Teilhabe zeigen. Sie beschreibt aber auch »veralterte« mitleidige Reaktionen und noch immer gängige Vorurteile. Ihre Ausführungen zeigen, dass sie ein reiches und glückliches Leben führt und auch für andere eine Bereicherung darstellt. Eins der Vorurteile, mit denen sie aufräumt, ist, dass Blinde quasi zum Ausgleich über besondere Fähigkeiten verfügten, etwa Hellsehen oder Singen. Zwar würden durch ihre Art der Wahrnehmung (sich ein nicht-visuelles »Bild« machen) andere Sinne geschärft, das sei aber ein normaler Prozess der Sensibilisierung und des Lernens (ebd. 37–38). Sie habe nicht den Wunsch, sehen zu können, denn das würde ihre Identität gefährden und sie müsste neu lernen, sich zu orientieren (ebd. 42–43).

1 Der Zusammenhang zwischen der damaligen Methode der künstlichen Sauerstoffversorgung und Schäden an der Retina wurde erst in den 1980er Jahren erkannt und danach wurden neue Methoden der Sauerstoffversorgung entwickelt. Freundliche Auskunft Dr. David R. Sheff, 2. Juni 2022.

Ich gehe bei der folgenden knappen Untersuchung der Autobiografie nicht chronologisch vor oder in der Reihenfolge des Erzählten, sondern nach den eingangs genannten Themen und Aspekten von Vertovec.

Soziale Differenzierungen

Schon der Untertitel mit der Nennung eines angesehenen Berufs und der Wendung vom eigenen Weg weist Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Geschlecht und Behinderung (Frau, blind) bestimmen nicht die Identität und soziale Platzierung der Autorin. Der akademische Beruf (»Strafverteidigerin«) weist sie je nach Definition der oberen Mittelschicht oder Oberschicht zu. (Allerdings ist in Deutschland anders als etwa in den USA oder in Großbritannien und auch Frankreich das Bewusstsein für gesellschaftliche Klassen und damit zusammenhängendes soziales Prestige gebrochen (vgl. etwa Neckel), was wohl begründet, warum Pabst nicht darüber reflektiert. Ihre Eltern hatten handwerkliche Berufe, hatten aber ein gutes Auskommen und waren gebildet (hatten Bücher im Haus), und sie erwähnt ein eigenes Haus. Ihre Mutter gab wegen der Aufmerksamkeit, die die Tochter brauchte, ihre Berufstätigkeit auf. Pabst betont immer wieder ihr anhaltend gutes Verhältnis zu ihren Eltern und deren stets bedingungslose Liebe (z. B. 28). Noch in der Gegenwart erwähnt sie, dass sie im Elternhaus ein Büro eingerichtet hat und die Mutter Tätigkeiten für sie erledigt (187). Außer diesen Faktoren thematisiert sie ihre Herkunft nicht weiter, etwa nach Staatsangehörigkeit, Sprache oder Religion, identitätsbestimmenden Faktoren, die höchstens indirekt aufscheinen, wenn sie von ihrer diversen Klientel und ihren höchst unterschiedlichen Lebensgeschichten spricht.

Der Text beginnt nicht mit der Kindheit, sondern in der Gegenwart. Pabst schildert ihren Alltag in der Ausübung ihres Berufs als Rechtsanwältin. Sie ist gespannt auf den neuen »Fall, eine neue Lebensgeschichte« (10). Man kann annehmen, dass sich diese Geschichten stark von ihrer eigenen unterscheiden. Die Verfasserin schreibt sich von Anfang an in gesellschaftliche Zusammenhänge und Begegnungen ein, noch vor der Erwähnung ihrer eigenen körperlichen Einschränkung. Zwar erwähnt sie, Jura war schon ihr »Kindheitstraum« (9), aber Mahnungen wie etwa, es sei wichtig, ein Ziel zu haben und daran festzuhalten, dann könne man dies auch erreichen, selbst wenn es Hindernisse und schwierige Umstände zu überwinden gibt, sucht man vergeblich. Die sexuelle Orientierung kommt erst spät und auch dann nur nebenbei zur Sprache, als sie kurz den Beginn ihrer ersten romantischen Beziehung mit einem Kollegen schildert. Viel wichtiger sind historische und geografische Aspekte, die ihre Lebensgeschichte als Fallstudie lesen lassen.

Historische und geografische Verortung

Pabst ist in Berlin geboren (1978) und aufgewachsen, genauer gesagt damals West-Berlin, hat dort (ab 1999 im vereinigten Berlin) studiert (plus eine Zusatzausbildung im Fernstudium absolviert), lebt und arbeitet in dieser Stadt. Dies beschreibt sie auch so in ihrem Buch. Bezeichnenderweise fungiert ein Zitat des damaligen US-Präsidenten Bill Clinton aus einer Rede in Berlin im Jahr 1994 als Motto für das Buch: »Nichts wird uns aufhalten. Alles ist möglich.« (Pabst 7) Sie habe diese zwei kurzen (deutsch gesprochenen) Sätze zum »Wahlspruch« für ihr Leben gemacht (7). Und nicht nur sie, denn in der neuen Hauptstadt herrschte in den Jahren nach der Gründung der »Berliner Republik« eine besondere Aufbruchsstimmung (vgl. etwa Palmer).

Ferner war in einer großen Stadt wie Berlin die entsprechende Infrastruktur vorhanden, so dass sie etwa eine Vorschule für Blinde besuchen konnte, die gemeinsame Erziehung in einer Regelvorschule ausprobieren, bevor sie an eine Regelgrundschule wechselte, die im gleichen Komplex untergebracht war, wo sie also den Weg kannte, ferner ein Gymnasium, das Ambulanzlehrkräfte für Blindenschrift hatte, schließlich die Universität. Nicht zu vergessen ist, dass West-Berlin schon in den 1980er Jahren eine Vielfalt von Lebensstilen erlaubte und vereinte (vgl. Barclay). Von Punks, Wehrdienstverweigerern und Wähler*innen der Alternativen Liste bis hin zu Stammleser*innen der Springer-Presse war das Leben insbesondere für die jüngere Generation alles andere als unangenehm, gar eine *Insel der Glücklichen*, wie ein Titel von Kerstin Schilling (geb. 1962) lautet. Der Schriftsteller Peter Schneider beschrieb West-Berlin gar als »Welthauptstadt der Minoritäten« (Schneider 108). Vielleicht waren Pabst und ihr Wunsch, als Blinde Jura zu studieren, in Berlin weniger »anders« als den meisten deutschen Städten und Regionen.

Obwohl die Integration in das Gymnasium alles andere als gelungen war und Pabst diese Zeit als sehr schlimme Erfahrung beschreibt, räumt sie ein, dass die Alternative, eine Internatsschule für Blinde für sie und ihre Eltern wegen ihrer engen Bindung nicht in Frage kam. Auch andere Organisationen und Spezialist*innen für eine Operation, selbst die erwähnten Sport- und Freizeitmöglichkeiten (ein Aktionstag mit Autofahren auf einer Sonderstrecke beispielsweise) wären in einer kleinen Stadt oder in ländlicher Umgebung sicher schwieriger zu organisieren oder gar nicht vorhanden.

Ihre Stimme ist wichtig als historischer Fall einer Person mit Behinderung, aus dem man wichtiges erfährt über die Gesetzeslage, politische und gesellschaftliche Machtstrukturen, die Praxis von Inklusion oder Exklusion, Schutz etc. zu einem spezifischen Zeitpunkt. 1994 wurde der Satz »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden« in Artikel 3 des Grundgesetzes aufgenommen (Grundgesetz Art. 3), und das gilt als ein großer Erfolg der Gleichstellungsbewegung von Menschen mit Behinderung. Pabst war damals 16 Jahre alt.

Ihre Schulzeit war vor der Debatte um die Inklusion und eine Schulreform abgeschlossen, in ihrer Studienzeit aber war die Förderung für Studierende mit Behinderung schon gesetzlich festgeschrieben. Ferner profitierte sie von wichtigen Erfindungen, die ihr die Teilhabe erleichterten: Tonkassetten in den 1980er Jahren, auf die ihre Mutter die Lehrbücher sprach, Computer mit Braillezeile in ihrer Schulzeit und später entwickelten Vorlese-, Diktier- und anderen Computerfunktionen, schließlich weitere digitale Hard- und Software, ohne die ihr Studium und Referendariat ab 2004 sicher noch viel aufwendiger gewesen wären. Beiläufig erklärt sie auch die bestehende Gesetzeslage, etwa zur Barrierefreiheit in öffentlichen Räumen und im Internet sowie zu Einstellungsquoten und staatlicher Unterstützung für Menschen mit Behinderung. Interessant ist auch, was sie nicht erwähnt. Anscheinend hat das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) von 2006 für sie keinen Unterschied gemacht; sein Ziel ist es, Benachteiligungen u.a. wegen Behinderung zu beseitigen und verhindern. Ihr und ihren Eltern und Lehrer*innen etc. war dies schon vorher gelungen. Zum Umgang mit Unterschieden in ihrer Schul- und Universitätszeit und der entsprechenden Gesetzeslage ist im nächsten Abschnitt zur rechtlichen Lage und tatsächlichen Teilhabe im öffentlichen Leben und in Institutionen noch mehr zu sagen.

Der öffentliche und institutionalisierte Umgang mit Unterschieden und Andersheit

Der Autorin liegt offensichtlich daran, die Rechte und Ansprüche von blinden Menschen zu erklären, und sie erwähnt auch, welche gesetzlichen Änderungen seit ihrer Kindheit stattgefunden haben und Inklusion und Teilhabe fördern. Als sie die Grundschule und das Gymnasium besuchte, war sie eine Ausnahme an sogenannten »normalen« Schulen. Sie erklärt, dass dies nur durch Zufälle zustande kam, ihre Aufnahme in das örtliche Regelgymnasium etwa nennt sie eine glückliche »Fügung« (Pabst 59).

Seit 2008 regelt das Gesetz, dass jede Schule Blinde annehmen muss (ebd. 58). Pabst geht auf dieses Gesetz und seinen Hintergrund nicht näher ein, der deshalb hier kurz ergänzt sei. Deutschland realisierte damit eine Forderung der *UN-Behindertenrechtskonvention* von 2006. Sie räumt Kindern mit Behinderung einen Rechtsanspruch auf gemeinsames Lernen in der Regelschule ein und soll dafür sorgen, dass Behinderung kein Grund für den Ausschluss vom »Besuch weiterführender Schulen« sein darf (*Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, Artikel 24.2, in *Gesetz zum Übereinkommen* 1436). Das deutsche Gesetz übernahm 2008 den Anspruch mit der Formulierung, dass Schüler*innen mit Behinderung »die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern« (ebd. 1437). Pabst begrüßt diese Entwicklung uneinge-

schränkt, bemerkt aber auch, dass sie ironischerweise zu ihrer Zeit möglicherweise mehr Unterstützung erhielt, als nach der neuen Regelung vorgesehen ist. Sicher hatte in den achtziger und neunziger Jahren nicht jede Grundschule oder jedes Gymnasium, wo Bedarf bestand, eine Ambulanzlehrerin für Blindenschrift (Pabst 68), wie sie Pabst zur Verfügung stand für das Übersetzen ihrer Arbeiten in Blindenschrift, Abtippen von Büchern und andere Formen der Aufbereitung. Im Gymnasium erhielt sie sogar in einigen Fächern ihrer Behinderung angepassten Einzelunterricht; dessen zwischenzeitliche Abschaffung empört die Autorin (85), da sie bedeutet, dass für Schüler*innen mit bestimmten Behinderungen der erfolgreiche Besuch des Gymnasiums unmöglich wird.

Pabst schildert sich als sehr zielbewusst, dass sie nämlich ab einem Schlüsselerebnis mit elf Jahren wusste, sie wollte Jura studieren (12), und dafür nahm sie in der Schulzeit Vieles in Kauf. Weniger zielbewusste Schüler*innen mit Behinderung bzw. ihre Eltern werden sich damit zufriedengeben, wenn Gesetze zur Inklusion und zum Schulerfolg kostensparend ausgelegt werden und der Besuch des Regelgymnasiums etwa nicht unterstützt.

Während sie sich in der Regelgrundschule (in Berlin 6 Schuljahre) jedoch nie »ausgeschlossen« oder »minderwertig« fühlte (59), viele Freunde hatte und »sehr gut integriert« war (76), waren die anschließenden sieben Jahre Gymnasium (ab 1992) für sie eine Zeit voller Angst und Hilflosigkeit. Sie bezeichnet sie gar als »Schulhöhle« (81). Jede Andersheit, nicht nur ihre Behinderung, sogar ihre guten Noten oder ihr gutes Verhältnis zu ihren Eltern waren Grund für Mobbing und Ausgrenzung, sogar gewalttätige oder Gewalt androhende Übergriffe, und der Druck auf frühere Freunde und Freundinnen zu konformem Verhalten war groß, so dass sie sich völlig allein fühlte. Sie erklärt diese Tatsache nicht mit mangelndem Bemühen von Seiten der Verantwortlichen, sondern mit den Unsicherheiten der Pubertät. Versuche von Seiten der Schulleitung, die Ausgrenzung zu beenden, scheiterten. Sie hatte jedoch immer Lehrkräfte, die sie ermunterten und förderten, außerdem ab der zehnten Klasse einen Mentor in der Anwaltskanzlei, in der sie Praktika machte. Bei der Bewerbung verschwieg sie ihre Behinderung (in der Annahme, man würde sich an sie als Tochter einer früheren Mandantin erinnern) und wurde zuerst abgelehnt. Sie fand aber auch dort einen Mentor, der bereit war, mit ihren Fähigkeiten zu arbeiten.

Pabst gibt aber keine ausführliche Begründung, warum Inklusion in der Schule und anderen Gemeinschaften nicht nur ein gesetzlich vorgeschriebenes, sondern ein erstrebenswertes Ziel ist. Sie begnügt sich mit einer knappen Aussage zugunsten der vollen Teilhabe Schwächerer, dass nämlich alle von einem solchen Miteinander »profitieren« (60) und sie eine praktische Erfahrung für später sei (110). Allerdings sei eine gute Vorbereitung aller entscheidend (110). Insbesondere für »sensible Kinder« sei ein »geschützte[s] Umfeld« besser (110). Zusätzlich dazu, dass Gesetze die gleichen Rechte garantieren, seien jedoch immer Empathie, Mut und Improvisationsbereitschaft nötig (61).

Deshalb beschreibt sie ausführlich die speziellen Hilfsmittel, die stark Sehbehinderten und Blinden zustehen und warum sie hilfreich sind (vor allem der Langstock, Blindenschrift, die Blindenampel und Ansagen in Verkehrsmitteln etc., sowie der Blindenhund, auf den sie allerdings verzichtete) und wovon sie sich mehr wünscht (z.B. Blindenschrift auf Medikamenten und Lebensmitteln, Stadtplänen etc., Tasten statt Touchscreen bei Automaten, Reisebegleitservice) (62–66). Sie erklärt die Vorteile digitaler Lehrbücher und das wachsende Angebot an barrierefreien Internetseiten und Zusatzprogrammen für Information, Einkaufen, Dienstleistungen und Unterhaltung im Internet sowie technische Hilfsmittel wie Braillezeile und Vorlesefunktion für Computer (66–67). Sie äußert sich nicht zu neuen Vorgaben zu mehr Repräsentation von Menschen mit Behinderung im Fernsehen, wohl aber zum Vorteil von Audiodeskription, die nun u.a. Bedingung für staatliche Filmförderung ist (Pabst 77). Sie habe Fernsehen aber auch ohne dieses Hilfsmittel genossen und den nötigen »Durchblick« gehabt (77–80). Unter den Hilfsmitteln erhalten das Lernen von Orientierung mit dem Stock und Erinnerung von anderen Anhaltspunkten sowie eine effektive Art, um Hilfestellung zu bitten, viel Raum (Pabst 92–96), denn eigenständige Mobilität war und ist für ihre Praktika, Studium und Berufsausübung unerlässlich. Ohne die erreichte Leistung in Studium und Beruf zu mindern, tragen die Erklärungen dazu bei, das Vorurteil zu kontern, Menschen mit Behinderung verfügten über quasi ausgleichende Superkräfte. Immer betont sie die erforderliche Sensibilisierung, Disziplin und natürlichen Lernvorgänge.

Pabst meint, ihr Studium (ab 1999) sei »erstaunlich glatt« gelaufen, obwohl sie die einzige blinde Studentin war (117), ein Beispiel also für gelungene Inklusion. Die Leser*innen erfahren, dass laut Hochschulgesetz die Universität zuständig ist, je nach Behinderung entsprechende Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen und Lern- und Prüfungsbedingungen an eine Behinderung anzupassen (112). So erhielt sie Vorleser, der Blindenverein machte Aufnahmen der Lehrbücher, und ihre Mutter war nach wie vor unermüdlich als ihre Assistentin. Sehr ausführlich behandelt sie das erste und zweite Staatsexamen (sie war die erste blinde Absolventin in zwanzig Jahren) und die Hilfen, die ihr als Blinder zustanden, nämlich eine Assistenz-Vorleserin und Computer mit besonderen Funktionen. Sie erklärt Fachfremden den Ablauf und die Anforderungen gut, macht aber auch deutlich, dass ihr nichts geschenkt wurde.

Bei der Beschreibung ihres Referendariats (ab 2004) in der Staatsanwaltschaft und ihres gegenwärtigen Alltags erwähnt Pabst, dass ihr im Gericht eine Assistentin zugestanden wird, die Texte vorliest, Fotos beschreibt etc. (143). Diese werde vom »Integrationsamt« bezahlt (seit 2021 *Inklusionsamt* genannt; siehe *Inklusionsamt*), aber viele Firmen würden lieber eine Strafgebühr zahlen, statt eine Person mit Behinderung einzustellen (140). In ihrem Kapitel über ihren Alltag und verfügbare Hilfsmittel, etwa Münzenprüfgerät oder Farberkennungsstift, informiert Pabst auch darüber, dass Blinde ein staatliches »Blindenpflegegeld« erhalten für den

»Mehraufwand« im Alltag (157). Den Computer und das Internet preist sie als den »größte[n] Fortschritt in der Zusammenführung der sehenden und der blinden Welt« (157). Als besonderes Hilfsmittel verfügt Pabst über ein Fernsehlesegerät, mit dessen Hilfe sie Dokumente unterschreibt, denn in ihrem Beruf braucht sie eine gültige Unterschrift per Hand (42).

Alle diese Hilfsmittel erleichtern Teilhabe an Ausbildung, Beruf und öffentlichem Leben. Aber wie steht es mit den Reaktionen der Umwelt auf Unterschiede? Der nächste Abschnitt gilt deshalb daraus folgenden Erfahrungen mit Diskriminierung, Vorurteilen, Spannungen und Konflikten.

Reaktionen der Umwelt, Vorurteile und Diskriminierung

Im Kontext dieses Buches ist dieser letzte Fragenkomplex sicher der relevanteste und kam auch im Zusammenhang mit der Schulzeit schon zur Sprache. Pabst macht einen Unterschied zwischen »anders« und »besonders«: Abgesehen von dem größten Teil ihrer Schulzeit fühlte sie sich nie auf ihr »Andersein« reduziert und ausgegrenzt. Sie ist sich aber bewusst, dass die Kombination von starker Behinderung und dem Erreichten sie »besonders« macht (Pabst 43). Gleich am Anfang schildert sie eine typische Begegnung mit einem neuen Mandanten und reflektiert kurz, dass manche erleichtert seien, sie könne sie nicht sehen und also nach ihrem Äußeren beurteilen (11–12). Sie stellt fest, sie stoße oft auf Mitleid für ihre Einschränkung (14). Die Vorstellung, Blindsein sei »schrecklich«, eine Art »Höchststrafe«, weist sie aber entschieden zurück. Sie habe ihre eigene Art zu »sehen«, wahrzunehmen, sich zu orientieren, und Blindsein sei »einfach eine andere Art zu leben« (15). Dies wird glaubhaft, als sie ihre Kindheit schildert, die von der Liebe ihrer Eltern geprägt war. Nach dem anfänglichen Schock und Unglauben akzeptierten sie ihr Blindsein und vermittelten ihr kein Gefühl des Andersseins (16), bemühten sich jedoch stets, mögliche »Hindernisse und Trennwände« für ihr Erleben und ihre Entwicklung zu beseitigen oder zu verhindern (18). Pabst räumt allerdings ein, dass nicht alle Eltern, insbesondere Väter, ein Kind mit Behinderung akzeptierten und förderten, sondern als »nicht richtig« oder »beschädigt« empfanden (18). Daraus ergäben sich »traurige Schicksale«, und die Kinder übernahmen diese Einschätzung von sich selbst als nicht gleichwertig (18). Pabst scheint die idealen Eltern gehabt zu haben, die sie akzeptierten und dabei großes Zutrauen in ihre Fähigkeiten hatten, die sie nicht übermäßig beschützten oder versteckten.

Sie thematisiert zwar ihre Situation als von Anfang an geliebtes »Wunschkind« (18), aber nicht die als Einzelkind. Letzteres war aber sicher ein wichtiger Faktor für die Aufmerksamkeit, die ihre Eltern ihr geben konnten, ohne auf Nötiges zu verzichten oder andere Kinder zu vernachlässigen. Weitere Faktoren waren, dass sie sich nicht scheuten, Unterstützung wie eine Krankengymnastin in den ersten Mo-

naten und eine verständnisvolle Kinderärztin in Anspruch zu nehmen, sowie außerdem ihr Wissen mit Ratgeberliteratur ergänzen.

Die Betonung, sie führe ein glückliches Leben, wirkt am überzeugendsten in der Art, wie sie auf Vorurteile über Blinde und auf Missverständnisse reagiert; nämlich mit Humor, wenn sie zum Beispiel im Publikum eines Straßenmusikanten für eine Bettlerin gehalten wird oder für hilfsbedürftig oder wenn jemand meint, ihr Gebete um Heilung oder religiösen Trost anbieten zu müssen (136–138). Sie stellt auch andere falsche Annahmen richtig, nämlich dass ihre Behinderung andere nicht zu persönlichen Fragen berechtige (137) oder dass sie Lügen nicht an der Stimme erkenne (192). Sie bedauert, dass Blinde und Sehbehinderte häufig bestohlen werden (138), weiß aber auch, dass negatives Verhalten nicht immer eine Reaktion auf ihre Behinderung ist, etwa Bestechungsversuche durch Mandant*innen ihren Grund in einem anderen kulturellen Hintergrund und Wertesystem haben (Pabst 192). Dieses Bewusstsein über Vorurteile hilft ihr in ihrer beruflichen Arbeit, denn sie betont zum Beispiel, wie wichtig es sei, beim ersten Treffen mit möglichen Mandant*innen offen und urteilsfrei zu sein (196). In ihren letzten Kapiteln räumt sie mit der Beschreibung von alltäglichen Tätigkeiten im Haushalt und bei handwerklichen Arbeiten mit Vorurteilen auf, Blinde seien hier ganz auf Hilfe angewiesen.

Pabst ist zurückhaltend mit expliziten Ermahnungen und Anweisungen, wie unvoreingenommenes Verhalten gegenüber Menschen mit Sehbehinderung sein soll, so dass zum Beispiel das Anbieten von Hilfe nicht als Bevormundung missverstanden wird. Sie erklärt deren Ablehnung damit, viele Betroffene lernten noch, mit ihrer Einschränkung zu leben, wollten allein zurechtkommen und reagierten deshalb brüsk auf solche Angebote (176). Als ihr Rezept für gelungenen beruflichen und zwischenmenschlichen Alltag kann gelten, was sie eine »Gratwanderung« nennt zwischen solcher Selbständigkeit und Pragmatismus (180), nämlich sich in manchen Dingen helfen zu lassen und Hilfsmittel einschließlich in ihrem Fall eine Assistent*in zu nutzen, ohne sich bevormundet zu fühlen.

Indem sie erst am Ende und nur ganz kurz ihre heterosexuelle Beziehung erwähnt, geht sie Vorurteilen bezüglich Behinderung und Sexualität aus dem Weg. Sie erwähnt nur, dass eine Beziehung für sie erst möglich war, als sie selbständig und sicher war, sich in ihrer Lebensvorstellung »angekommen« fühlte (201).

Natürlich hängen die Aspekte der vier Teilbereiche zusammen, und es gibt vielfältige Überschneidungen. Ihre Behinderung ist zwar der vorherrschende, aber nicht der einzige Modus von sozialer Differenzierung. Sie erwähnt ihre Herkunft aus der Mittelschicht, aber auch Dialektsprache vs. Hochsprache, in ihrer beruflichen Tätigkeit den Umgang mit Migrant*innen und deren oft geringe Sprachkenntnisse. Als Strafverteidigerin hat sie viel mit Angehörigen der »niederen« Schichten zu tun und mit Migrant*innen, die die deutsche Sprache nicht beherrschen. Ihr Geschlecht und eventuelle Benachteiligungen deswegen werden nicht thematisiert. Ihre Sexualität erwähnt sie erst gegen Ende des Buchs, sie erscheint

aber dann als selbstverständlich. Diesbezügliche Ablehnung wegen ihrer Blindheit scheint sie nicht erfahren zu haben.

Pabst hat ihren eigenen Werdegang beschrieben. Sie entwickelt keine umfassende Perspektive auf die Behandlung von Blinden in der Gesellschaft, beschreibt aber wichtige Veränderungen während ihrer Lebenszeit, etwa Inklusionsprogramme in Schulen und an Hochschulen, gesetzliche Hilfen und Hilfsmittel im täglichen Leben und in der Infrastruktur. Sie thematisiert aber auch langlebige Vorurteile.

Das Erzählerische der Autobiografie lebt gerade von kleinen Episoden, in denen sie ihre persönlichen Erlebnisse und Konflikte berichtet, die ihre Andersheit in Begegnungen mit Mitmenschen auslöst. Ihre gesamte Gymnasialzeit beschreibt sie als beherrscht von Mobbing und Ausgrenzung durch ihre Mitschüler*innen – ein Verhalten, das sie ihnen nicht individuell anlastet, sondern durch die Schwierigkeiten der Pubertät erklärt. Die Eltern und Lehrkräfte erscheinen jedoch als durchweg hilfreich, wobei einige Individuen, insbesondere der Lateinlehrer, zu lebenslangen Mentor*innen wurden.

Schlussgedanken

Pabsts autobiografische Darstellung ist eine wichtige Stimme für die gegenwärtige kulturelle Diversität und eine Fallgeschichte erfolgreicher Teilhabe. Wir sehen volle Teilhabe einer Frau mit Behinderung am Berufsleben und mit einem erfüllten Privatleben. Wie Godin schreibt, ein »best-case scenario«, in der die Person mit Behinderung alle Hilfestellungen bekommt, seien sie familiärer, technischer, finanzieller oder gesellschaftlicher Art, die nötig sind, damit sie den anspruchsvollen Beruf ausüben kann, den sie sich gewünscht hat und den sie liebt (Godin 2021a, 267). Sie zeigt aber auch auftretende Probleme, die bei der Inklusion zu beachten sind und mit Gesetzesänderungen allein nicht zu erreichen, sowie anhaltende Vorurteile und einen nicht-konfrontierenden Umgang damit. Pabsts Autobiografie bietet keine billige ›Inspiration‹, sondern ist eine reiche Informationsquelle über das Leben mit einer Behinderung und was zu gelungener Inklusion nötig ist. Sie öffnet aber auch ein weites Feld von Fragen, die sich aus ihrer Darstellung ergeben. Zum Beispiel ist deutlich, dass Pabst von Kindheit an ungewöhnlich zielstrebig war und wusste, was sie beruflich wollte. Aber wie viele Kinder sind so? Das erscheint immer noch als eine Benachteiligung. Auf jeden Fall haben Menschen wie Pabst viele kreative Ideen, wie sich Inklusion erfolgreicher gestalten lässt und wie Schüler*innen mit und ohne Behinderung früh verschiedene Tätigkeitsfelder kennenlernen können. Nicht zuletzt ist ihr Buch leicht verständlich geschrieben, so dass sicher viele Leser*innen angeregt werden, über ihr Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung und weitere Faktoren von Diversität nachzudenken und sich für gleichberechtigte Teilhabe zu engagieren. Pabst erwähnt mehrere Male, dass sie gern schreibt und sich im Genre

Kriminalroman versucht. Möglicherweise sehen wir also noch andere Veröffentlichungen von ihr. Es ist ihr ein neugieriges Publikum zu wünschen, anders als zu Zeiten von Helen Keller (1880–1968), einer taubblinden US-amerikanischen Schriftstellerin, die in *The World I Live In* (1908; *Meine Welt*, 1988) ihrer Frustration Luft machte, dass man von ihr nur über ihr Leben als Blinde lesen wollte.

Bibliografie

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14.08.2006, zuletzt geändert 23.05.2022, § 1, Bundesministerium der Justiz, <https://www.gesetze-im-internet.de/BJNR189710006.html> (20.01.2023).
- ARD Das Erste. »Die Heiland – Wir sind Anwalt.« Neue Serie mit sechs Folgen.« Presseportal vom 14.08.2018, <https://www.presseportal.de/pm/6694/4034044> (20.01.2023).
- Baczko [Bazko], Ludwig Franz Josef von. *Geschichte meines Lebens*. 2 Bd., August Wilhelm Unzer, 1824.
- Barclay, David E. »Kein neuer Mythos. Das letzte Jahrzehnt West-Berlins.« *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* vom 06.11.2015, Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/214867/kein-neuer-mythos/> (30.03.2026).
- Gerhard, Ute. *Frauen in der Geschichte des Rechts. Von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*. C.H.Beck, 1997.
- Girma, Haben. *Haben. The Deafblind Woman Who Conquered Harvard Law*. Twelve Books, 2018.
- Godin, M. Leona. *There Plant Eyes. A Personal and Cultural History of Blindness*. Pantheon, 2021 (2021a).
- Godin, M. Leona. »8 Memoirs by Blind Authors.« Blog. *Electric Lit* vom 11.06.2001, <https://electricliterature.com/8-memoirs-by-blind-authors/> (20.01.2026) (2021b).
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949, zuletzt geändert 29.09.2020, I. Die Grundrechte, Art. 1, <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (20.01.2026).
- Guttenberg, Antoine Charles. *Der blinde Mensch. Einführung in die kulturgeschichtlichen und pädagogischen Grundlagen des Blindenwesens*. Beltz, 1968.
- Hackel, Astrid. *Paradox Blindheit. Inszenierungen des Sehverlusts in Literatur, Theater und bildender Kunst der Gegenwart*. Neofelis, 2017.
- Hanser Literaturverlage, <https://www.hanser-literaturverlage.de/buch/ich-sehe-das-was-ihr-nicht-seht-9783446245501-t-1612> (20.01.2023).

- Inklusionsamt (Arbeit und Behinderung), Landesamt für Gesundheit und Soziales, 2021, <https://www.berlin.de/lageso/behinderung/inklusionsamt-arbeit-und-behinderung/> (23.01.2026).
- Kissel, Otto Rudolf. *Die Justitia – Reflexionen über ein Symbol und seine Darstellung in der bildenden Kunst*. C.H.Beck, 1997.
- Lux, Claudia. *Bildung für Blinde. Kulturgeschichte des Blindseins in Europa am Beispiel Österreich*. Claudia Lux, 2003.
- Maierhofer, Waltraud. »Fernsehserien spielen Inklusion vor – Erfolgreiche Frauen mit Behinderungen in Dr. Klein und Die Heiland – Wir sind Anwalt.« *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)*. Hg. von Laura Auteri, Natascia Barrale et al., Bd. 5 (Jahrbuch für Internationale Germanistik. Beihefte 5), Peter Lang, 2022, 589–605.
- Merkle, Harry. *Die künstlichen Blinden. Blinde Figuren in Texten sehender Autoren*. Königshausen & Neumann, 2000.
- Mürner, Christian. *Autobiografie und Behinderung. Markante Lebensberichte seit 1950*. Beltz Juventa, 2018.
- Neckel, Sighard. »Oligarchische Ungleichheit. Winner-take-all-Positionen in der (obersten) Oberschicht.« *WestEnd: Neue Zeitschrift für Sozialforschung* 11:2, 2014, 51–63.
- Nonnenmacher, Kai. *Das schwarze Licht der Moderne. Zur Ästhetikgeschichte der Blindheit*. de Gruyter, 2006.
- Olstrom, Clifford E. *Undaunted by Blindness. Concise Biographies of 400 People who Refused to Let Visual Impairment Define them*. 2. Aufl., Ebookit, 2011.
- Pabst, Pamela, und Shirley Michaela Seul. *Ich sehe das, was ihr nicht seht. Eine blinde Strafverteidigerin geht ihren Weg*. Hanser Berlin, 2014.
- Palmer, Anne-Katrin. »Mauerfall und Wiedervereinigung. Als alles möglich war.« *Berliner Kurier* vom 11.10.2020, <https://www.berliner-kurier.de/berlin/mauerfall-und-wiedervereinigung-als-alles-moeglich-war-li.108132> (23.01.2026).
- Pyrchalla, Peter. *Kurze Geschichte der Blindheit*. Lyr-I-P-Verlag, 2009.
- Schilling, Kerstin. *Insel der Glücklichen. Die Generation West-Berlin*. Parthas, 2004.
- Schneider, Peter. *An der Schönheit kann's nicht liegen. Berlin – Porträt einer ewig unfertigen Stadt*. Kiepenheuer & Witsch, 2015.
- Vereinte Nationen. »Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.« *Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008*, 1419–1457, http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl208035.pdf (23.01.2026).

- Vertovec, Steven (Hg.). »Introduction: Formulating Diversity Studies.« *Routledge International Handbook of Diversity Studies*. Routledge, 2014, 1–20.
- Wieland, Christoph Martin (Hg.). *Dülön's des blinden Flötenspielers Leben und Meinungen von ihm selbst bearbeitet*. 2 Bd., Heinrich Gessner, 1807–1808, Google books, https://www.google.com/books/edition/Dulons_des_blinden_Flötenspielers_Leben/8EdDAAAcAAJ?hl=en&gbpv=1&dq=Dulon's+des+blinden+Flötenspieler&pg=PP4&printsec=frontcover (20.01.2023).
- Young, Stella. »We're not here for your inspiration.« ABC News vom 02.07.2012, <https://www.abc.net.au/rampup/articles/2012/07/02/3537035.htm> (29.03.2026).
- Young, Stella. »Stella Young: I'm not your inspiration, thank you very much.« Video, TED Conferences vom 09.06.2014, https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much?language=en (23.03.2026).

