

Jörg Dinkelaker, Daniel Wrana (Hg.)

VERMITTLUNGS- VERHÄLTNISSE

Vom Umgang mit Wissensdifferenzen



[transcript] Vermittlung und Übersetzung im Wandel

Jörg Dinkelaker, Daniel Wrana (Hg.)
Vermittlungsverhältnisse

Vermittlung und Übersetzung im Wandel | 3

Die Reihe wird herausgegeben von Matthias Ballod, Jörg Dinkelaker, Julia Müller-Seeger, Reinhold Sackmann und Daniel Wrana.

Jörg Dinkelaker ist Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Daniel Wrana ist Professor für systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Jörg Dinkelaker, Daniel Wrana (Hg.)

Vermittlungsverhältnisse

Vom Umgang mit Wissensdifferenzen

[transcript]

Dieser Sammelband wurde mit Mitteln der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Hans Böckler Stiftung

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

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 © Jörg Dinkelaker, Daniel Wrana (Hg.)

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

Umschlaggestaltung: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839472262>

Print-ISBN: 978-3-8376-7226-8 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7226-2

Buchreihen-ISSN: 2940-0945 | Buchreihen-eISSN: 2940-0953

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vermittlungsverhältnisse

Fallstudien zum Wandel des Umgangs mit Wissensdifferenzen. Eine Einleitung

Jörg Dinkelaker & Daniel Wrana7

I Vermittlung bestehenden Wissens

Die Verhandlung pädagogischen Wissens bei der Etablierung gamifizierter Vermittlungssettings

Claudia Friedrich 55

Diskriminierungssensibilisierung als pädagogische Aufgabe

Übersetzungspraktiken in Workshops für angehende Lehrpersonen

Anna Moldenhauer & Melanie Schmidt77

II Vermittlung zwischen divergenten Wissensansprüchen

Teilhabe und Integration durch Kulturmittlung?

Positionierungen in Schulungen für Sprach- und Kulturmittler*innen zwischen Dolmetschen und Sozialer Arbeit

Fenna La Gro 105

Transdisziplinarität und Dritte Mission aus übersetzungstheoretischer Perspektive

Andreas Röß125

III Infragestellung von Vermittelbarkeit

Epistemische Übersetzungen unter postkolonialen Bedingungen: Rezeptionen indigener Theorien im Feld der Erziehungswissenschaft

Bettina Fritzsche 153

Hängt Wahrnehmung von Zeit davon ab, welche Sprache verwendet wird?

Eine sprachvergleichende Annäherung

Sercan Sever 171

IV Exkurs

Ist ChatGPT ein Vermittlungsverhältnis?

Interview mit einer KI

Jörg Dinkelaker 191

Vermittungsverhältnisse

Fallstudien zum Wandel des Umgangs mit Wissensdifferenzen. Eine Einleitung

Jörg Dinkelaker & Daniel Wrana

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Das Referenzproblem, in dessen Horizont sich Vermittlungsverhältnisse entfalten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dieses Konzept lässt sich disziplinar auf mehreren Ebenen anschließen:

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

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

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

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

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

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

2 Varianten der Konstitution von Vermittlungsverhältnissen

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

2.1 Konstellationen der einseitigen Vermittlung bestehenden Wissens

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

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

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

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

2.2 Vermittlung zwischen divergenten Wissensansprüchen

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

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

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

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

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

2.3 Thematisierung von Grenzen der Vermittelbarkeit

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

fragestellung der Bedingungen der Möglichkeit des Vermittelns. Paradoxe-
weise scheint allerdings gerade im Horizont solcher Differenzbetonungen die
Möglichkeit einer angemesseneren, weil Differenzen dezidiert berücksichti-
genden Vermittlung auf.

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

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

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

2.4 Verschränkung von Vermittlungsverhältnissen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Varianten der Etablierung und Prozessierung von Wissensdifferenzen im Vermittlungsgeschehen

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

3.1 Prozessierung von Wissensdifferenzen in Situationen der einseitigen Vermittlung bestehenden Wissens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Prozessierung von Wissensdifferenzen in Situationen der wechselseitigen Vermittlung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Zur Rolle des Übersetzens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Potentiale der Analyse von Wandel im gesellschaftlichen Umgang mit Wissensdifferenzen

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

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

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

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

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

5.2 Etablierung situativen und pluralen Wissens über Vermittlungsverhältnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hg.), *Irritationen des Erziehungssystems*. (S. 199–232). Suhrkamp.
- Kade, J., Lüders, C., & Hornstein, W. (1991). Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 39–65). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kade, J., & Seitter, W. (2006). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (2 Bände). Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Offensichtlich unsichtbar. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 181–198. <https://doi.org/10.1007/s111618-007-0026-7>
- Kejcz, Y., Monshausen, K.-H., Nuissl, E., Paatsch, H. U., & Schenk, P. (1979–1981). *Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm der Bundesregierung* (8 Bände). Heidelberg.
- Mader, W. (1997). Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens* (S. 61–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mau, S., Laux, Th., Westheuser, L. (Hg.) (1993). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß*. Weinheim: Juventa.
- Nolda, S. (1996). Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Oevermann, U. (2006). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In T. Rihm (Hg.), *Schulentwicklung* (2. Aufl., S. 69–54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hg.). (1991). *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik ihrer pädagogischen Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Rancière, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* (2., überarb. Aufl.). Wien: Passagen.
- Reinmann, G. (2013). Bilanz zur Forschungsk Kooperation. Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 23(3), 465–468.
- Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie*. Weilerswist: Velbrück.

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

I Vermittlung bestehenden Wissens

Die Verhandlung pädagogischen Wissens bei der Etablierung gamifizierter Vermittlungssettings

Claudia Friedrich

»I care deeply about creating a world that is sustainably more enjoyable and productive. In that world, there no longer will be a great divide between what people have to do and what they want to do – our lives will become better as we spend time enjoying everything we do.« (Chou, 2015, S. 2).

You-kai Chou, Urheber oben genannter Beschreibung, entfaltet in seinem Handbuch »Actionable Gamification. Beyond Points, Badges and Leaderboards« (2015) seine Vision von einer neuen Welt. Was ist das Geheimnis dieser Welt, deren Akteure all ihre Tätigkeiten nicht nur mit Freude verrichten, sondern auch noch produktiver dabei sind? Sie ist *gamifiziert*. Das Buch enthält nicht weniger als die Anleitung des Autors, die Welt durch Spielmechanismen zu einer besseren zu machen. Inwiefern dieses Versprechen einlösbar ist und ob es überhaupt wünschenswert wäre, mit dieser Frage zu arbeiten, wird sich der vorliegende Aufsatz nicht befassen. Vielmehr geht es darum, wie dieses Versprechen einer angenehmen und effektiven Vermittlung von Wissens durch Spielelemente von denen diskutiert wird, die solche Gamifizierungssettings ausgestalten. Im Zuge der Ausdifferenzierung von Vermittlungssettings jenseits klassischer Erwachsenenbildungsformate wurde auch das Spiel(en) als Möglichkeit zur Steigerung der Lernmotivation (wieder-)entdeckt und unter neuem Label als »Gamification« auf dem Markt etabliert (vgl. Fuchs, 2014, S. 199). Jene Elemente aus der Gamingbranche, die es vermögen, in großem Umfang Aufmerksamkeit und Geld der Nutzer zu binden, sollen auch im Bereich der Wissensvermittlung eingesetzt wer-

den¹, so bspw. an Bildungsorten wie Museen oder Bibliotheken, und in der betrieblichen Weiterbildung.

Gamification ist von jeher, d.h. seit dem Aufkommen dieses Begriffes in den Nullerjahren, eng mit dem Phänomen der Digitalisierung verbunden. Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen (und Konstrukt) hat in den letzten Jahrzehnten Auswirkungen auf verschiedenste Lebensbereiche genommen, und in relativ kurzer Zeit weitgreifende Veränderungsprozesse angestoßen, insbesondere auch im Bereich der Erwerbsarbeit. In den vergangenen Jahren lässt sich infolgedessen zunehmend ein Trend zur digitalen Transformation von Unternehmensprozessen ausmachen. Diese werden, so die Idee, durch die Nutzung digitaler Werkzeuge nachhaltiger und schlanker gestaltet, besser miteinander vernetzt und wettbewerbsfähiger. Als problematisch hat sich hierbei allerdings erwiesen, dass die Prozesse in der Theorie zwar recht unkompliziert umgestellt werden können, in der Praxis allerdings zu mehreren Problemen führen können. Die Mitarbeiter haben oft Schwierigkeiten, sich an die Umstrukturierung zu gewöhnen bzw. diese zu akzeptieren, oder es fehlt im Arbeitsalltag die Zeit, sie sich über Handbücher oder Leitfäden anzueignen (vgl. Voit, 2017, S. 43). Gamification und gamifizierte Lernsettings werden seit den 2010er Jahren zunehmend und öffentlichkeitswirksam als eine Alternative zu gängigen Weiterbildungsformaten vermarktet und ihre Designer werben damit, über den Einsatz von Spiel- (insbesondere auch Gaming-)Elementen das für die Neuorganisation benötigte Wissen nachhaltiger vermitteln zu können und die Mitarbeiter zu motivieren, sich mit den Veränderungen zu identifizieren. Dadurch die immer schnellere und immer leichtere Entwicklung neuer technischer Errungenschaften vervielfältigen sich auch stetig die Möglichkeiten, Immersion zu steigern, die Aufmerksamkeit der Nutzer zu binden und auf die Fähigkeit und Kenntnisse einer zunehmend gaming-affinen Gesellschaft aufzubauen. Es vollzieht sich somit innerhalb der betroffenen Unternehmen in zweierlei Hinsicht ein Wandel: erstens durch die digitale Transformation der Arbeitsprozesse und zweitens durch den Einsatz von Gamification bei der Vermittlung von Wissen über diese Transformation. *Vermittlung* kommt hier eine Schlüsselrolle zu; mit ihr soll das Gelingen des Veränderungsprozesses erst ermöglicht werden. Wissensvermittlung ist kein eng umrissener Teilbereich im Unternehmen mehr

1 Gamification meint in diesem Sinne nicht die Entwicklung eines eigenständigen Lernspiels, sondern die Nutzung spieltypischer Elemente für Lernprozesse (vgl. Grünberger, 2014, S. 5).

(z.B. im Sinne einer Weiterbildungsabteilung), sondern fester Bestandteil in dessen Selbstverständnis.

Was bedeutet das für die Erwachsenen- und Weiterbildung? Das gamifizierte Lernsetting ist ein gutes Beispiel für die Erschließung erwachsenenbildnerischer Räume durch Akteure, die keine Erwachsenenbildner im eigentlichen Sinne sind, jedoch ein Setting entwerfen, in dessen Zentrum die Vermittlung von Wissen steht.

Dieser Aufsatz stellt weniger die konkrete Ausgestaltung der gamifizierten Vermittlungspraxis in den Vordergrund, sondern geht einen Schritt zurück, zur Planungsphase. Zentral ist hierbei die Frage, wie der gamifizierte Lernort von den Akteuren *verhandelt* wird, die ihn etablieren sollen; den Gamifizierern. Wie werden in ihrer sozialen Welt pädagogische Begriffe wie Vermittlung und Aneignung von Wissen, Lernen oder Bildung thematisiert, und welche Aushandlungsprozesse lassen sich beobachten? Dabei wird der These nachgegangen, dass auch außerhalb klassischer Erwachsenenbildungsformate und zwischen Akteuren, die sich keinesfalls als Pädagogen verstehen, die Vermittlung und Aneignung von Wissen thematisiert und diskutiert wird; dass auch an den »Rändern der sozialen Welt pädagogisch Tätiger« (Nittel, 2011, 54) Kämpfe um die Deutungshoheit von pädagogischem Wissen geführt werden, die die Erwachsenenbildungswissenschaft keinesfalls unbeachtet lassen sollte. Durch bereits weit vorangeschrittene (und stetig voranschreitende) gesellschaftliche Pädagogisierungsprozesse, d.h. die Ausweitung pädagogischer »Angelegenheiten« auf nicht-pädagogische Gesellschaftsbereiche (vgl. bspw. Höhne, 2004), umfasst die Erwachsenenbildung inzwischen auch Praktiken, Akteure und Konzepte mit nicht zu unterschätzender Reichweite, die ganz anderen Logiken folgen, als es die etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung tun, und gerade deshalb einer intensiven Erforschung bedürfen. Gamification in der betrieblichen Weiterbildung, bzw. Wissensvermittlung über Spielmechanismen, dient in diesem Sinne als Beispiel für die Entstehung und Verhandlung von pädagogischem Wissen in nicht erziehungswissenschaftlich dominierten Arenen.

In diesem Aufsatz sollen die Akteure mit ihren verschiedenen fachlichen Hintergründen, Vorstellungen, Erfahrungen im Fokus stehen, die das Vermittlungssetting planen und umsetzen, genauer: ihre Ansichten dazu, was Vermittlung eigentlich genau bedeutet, wie sie ausgestaltet werden sollte, und wie die Positionen der Gamifizierer zu Vermittlung sich zueinander verhalten, aufeinander beziehen, oder voneinander abgrenzen lassen. Es soll

ergründet werden, wie sie ihr Wissen zusammenbringen, um damit einen Ort zu schaffen, der neues Wissen für die Adressaten bereitstellen soll.

1 Die soziale Welt der Gamifizierer

Grundlage der Datenerhebung bilden leitfadengestützte Interviews² mit verschiedenen Akteuren der sozialen Welt³. Die Befragten eint, dass sie alle an der Etablierung eines gamifizierten Settings beteiligt sind, wenn auch auf ganz unterschiedliche Weise. Es lassen sich verschiedene Rollen erkennen, die die jeweiligen Akteure in diesem Prozess einnehmen. Zwei Interviewte fungieren als (potentielle) Auftraggeber eines gamifizierten Lernarrangements in ihrem Unternehmen, während die anderen als Beauftragte für die Umsetzung der Gamifizierungen zuständig sind. Davon werden einige extern, entweder als selbständige Berater oder als für eine Agentur oder Beratungsfirma Tätige, beauftragt, während andere direkt im Unternehmen angestellt sind, und sozusagen von innen her die Gamifizierungen etablieren. Auch mit Blick auf Hierarchien lassen sich verschiedene Positionen herausstellen; es wurden sowohl Führungskräfte (Geschäftsführer, StartUp-Gründer) interviewt als auch ausführende Mitarbeiter. Viele der Interviewten sind in mehreren Bereichen gleichzeitig tätig⁴, der Schwerpunkt liegt jedoch auf Weiterbildung.

-
- 2 Die Interviews wurden mittels der Grounded Theory Methodology nach Anselm Strauss ausgewertet.
 - 3 Um die Erkenntnisse aus den Interviews zu ergänzen und einzuordnen, wurden verschiedene zusätzliche Materialsorten in die Untersuchung einbezogen. Diese ergaben sich teilweise im Gespräch mit den Interviewten, die auf bestimmte Quellen aufmerksam machten (bspw. interessante Blogeinträge, relevante Personen, Events), aber auch durch den oben erwähnten Newsfeed auf der Vernetzungsplattform, oder sich bei der Auswertung ergebene »blinde Flecken« oder Unklarheiten. Zu jedem Interview wurde zudem das Netzwerkprofil der Befragten untersucht sowie ein ethnografisches Protokoll erstellt.
 - 4 Henry Martens berät und gamifiziert zusätzlich dazu im Marketing, Jonas Ludwig arbeitet unter anderem mit Bibliotheken zusammen, Conrad Gerlach hat Projekte im Gesundheitsbereich umgesetzt. Matthias Feller hat zunächst an der Universität gamifiziert, später Projekte für Schulen gemacht. Arian Rajavi hat eine gamifizierte Management-App für Gründer entwickelt. Mara Durmaz gamifiziert ebenso im Marketing- sowie social media Bereich. Bruno Leistner entwirft zusätzlich Lernspiele zur politischen Bildung.

Im Zentrum der sozialen Welt steht das ›Gamifizieren‹, also die Etablierung von Spielmechanismen in nicht-spielerischen Kontexten (vgl. Deterding et al., 2011, S. 13), um die Nutzer zu motivieren, sich auf eine gewünschte Weise zu verhalten. Bei der Untersuchung zeigten sich neben dieser Hauptaktivität verschiedene unterstützende Aktivitäten, die jeweils einen eigenen Stellenwert innerhalb der Gemeinschaft haben. Sie lassen sich insgesamt fünf Kategorien zuordnen, die in diesem Rahmen nur kurz angesprochen werden können. So zeigt sich, dass beim Gamifizieren *Organisation und Management* eine wichtige Rolle zukommt, zugeordnete Aktivitäten wären hier bspw. das Entscheiden, das Strukturieren und das Implementieren. *Kommunikation und Interaktion* als Schwerpunkte der eigenen Tätigkeit sind ebenso prominent in den Beschreibungen der Befragten vertreten, im Sinne von bspw. dem Beraten, dem Moderieren oder dem Absprechen sowohl in Bezug auf die Kunden als auch auf die Zusammenarbeit mit anderen Gamifizierern. Auch die *Analyse und Entscheidungsfindung* obliegt ihrem Zuständigkeitsbereich, worunter u.a. das Interpretieren, das Analysieren und das Verstehen gefasst werden. Bei den *kreativen Prozessen* geht es vielmehr um das Gestalten, das Kreieren und das Umbauen. Die fünfte Kategorie schließlich umfasst Aktivitäten zur *Wissensvermittlung*, wie das Ausbilden, das Lehren oder das Erklären. Neben diesen Tätigkeiten, die das Gamifizieren an sich unterstützen bzw. erst ermöglichen, ist das intensive Inszenieren und Bewerben der eigenen Person und Tätigkeit eine relevante Aktivität innerhalb der sozialen Welt, denn sie soll den Zugang zu Ressourcen (wie Aufträge, Anerkennung) sicherstellen. Wie sich an der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der das Gamifizieren unterstützenden Aktivitäten in der sozialen Welt zeigt, ist das Aufgabenprofil und die Rollenbeschreibung von Gamifizierern (noch) nicht eindeutig definiert und reguliert, und damit der stetigen Verhandlung bzw. Neuaushandlung preisgegeben.

Die beruflichen Hintergründe der Gamifizierer, d.h. ihre Ausbildungswege, Qualifikationen, disziplinären Verortungen, Berufsbezeichnungen, aber auch ihre Wissensquellen und Referenzpunkte sind ebenso unterschiedlich wie ihr Verständnis davon, was Gamification eigentlich genau bedeutet, wie es umzusetzen sei und wovon es abgegrenzt werden sollte. Kurz: die soziale Welt der Gamifizierer ist wenig standardisiert, wenig professionalisiert (im Sinne von klaren Zugangs- und Zugehörigkeitsmechanismen) und stark geprägt von Legitimierungs- und Selbstinszenierungsbestrebungen, die sich in der Netzwerkbildung mit Gleichgesinnten auf der einen, mehr noch aber über den Zugriff auf Distinktionsmechanismen auf der anderen Seite offenbaren. Durch die Unklarheit bzw. Uneinigkeit darüber, was Gamification in der

Praxis bedeutet (und was nicht), und wer als Gamifizierer fungiert (und wer nicht), eröffnen sich in der sozialen Welt Orte der Aushandlung ebendieser Fragen; Arenen, in denen die eigene Position in der sozialen Welt ausgekämpft werden kann, und deren fluide Merkmale immer wieder neu festgelegt werden können und müssen.

2 In der Arena

Trotz der eben postulierten Heterogenität finden sich im Material gemeinsame Bezugspunkte. Einen in den Interviews sehr prominenten Dreiklang⁵ bildet die Formulierung »Points, Badges, Leaderboards« (im Folgenden kurz: PBL). Das sind zunächst einmal drei Spielelemente, die in gamifizierten Settings eingebaut werden können, nämlich das Erringen von (Belohnungs-)Punkten, die Vergabe bestimmter Abzeichen für besondere Leistungen, sowie das Auflisten der Spieler nach Höhe ihrer erreichten Spielwerte im Sinne eines Rankings. Dieser Art von Spielelementen werden in den Interviews bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, sie dienen darüber hinaus aber auch als Exempel zur Erläuterung der eigenen Position innerhalb der sozialen Welt. Mehr noch: daran, wie sie verhandelt werden, lassen sich implizite Vorstellungen nicht nur von Gamification, sondern ebenso von Lernen, Wissensvermittlung und -aneignung, sowie von Wissen an sich ablesen, wie im Folgenden aufgezeigt wird. Die Analyse hat insgesamt vier verschiedene Positionierungsmöglichkeiten zu Gamification und Vermittlung offengelegt, die bei der Verhandlung von »Points, Badges, Leaderboards« aufgezeigt und genutzt werden (Abb. 1). Sie lassen sich systematisch einander zuordnen, wenn zwei Dimensionen der Positionierung voneinander unterschieden und aufeinander bezogen werden. In der beschriebenen Arena wird so ein bestimmtes Muster erkennbar. Dieses Muster besteht darin, sich von anderen Akteuren mit differenten Verständnissen von Vermittlung abzugrenzen und die eigene Position in Differenz zu der anderen zu setzen, woraus sich schließlich die Typologie ergibt.

Die Dimension »Haltung zu PBL« (links) bildet zwei Verortungsvarianten beim Einsatz von Spielmechanismen wie Punkten, Abzeichen, oder Ranglisten

5 Ebenso wird diese Formulierung häufig in der Handbuch- und wissenschaftlichen Literatur zum Thema Gamification verwendet. Chou hat diesen Trend in seinem Buch aufgegriffen und durch dessen Popularität vergrößert.

im Rahmen der Gamifizierung ab. Die Befragten nehmen hierbei entweder eine »unproblematische« oder eine »ablehnende« Haltung ein. Die Dimension »Einsetzbarkeit von Gamification« (oben) zeigt auf, in welchem Rahmen die Befragten Gamification einsetzen und welchen Stellenwert sie Spielmechanismen in ihrer Arbeit einräumen, so können sie entweder universell oder situationsbezogen genutzt werden.

Abbildung 1: Positionierungsmöglichkeiten zu Gamification in der betrieblichen Weiterbildung

		Einsetzbarkeit von Gamification	
		universell	situationsbezogen
Haltung zu "PBL"	unproblematisch	effizient	pragmatisch
	ablehnend	missionarisch	abwägend

Kreuzt man dies beiden Dimensionen ergeben sich vier Arten der argumentativen Positionierung zur Aufgabe des Gamifizierens

2.1 Dimensionen der Positionierung

Zum besseren Verständnis werden in einem ersten Schritt die beiden Dimensionen eingehender betrachtet, um daraufhin die einzelnen Gruppen zu erläutern.

Dimension 1: Haltung zu PBL

Die erste Dimension bezieht sich auf die Haltung der Gamifizierer zu »Points, Badges, Leaderboards«, und bildet die Einstellung der Interviewten zu dieser Art von Spielmechanismen ab – das Sich-Verhalten zu der dahinterstehenden Debatte. Eine **unproblematische** Haltung bedeutet, beim Gamifizieren wird überwiegend auf Punkte, Abzeichen und ähnliche einfach zu implementierende Elemente zurückgegriffen.

Conrad Gerlach sagt Folgendes über die Quiz-Formate, die er zur Verbesserung des Onboarding-Prozesses in einem Unternehmen etabliert hat:

»Wenn Sie jetzt das Quiz so auf eine Person loslaufen lassen, (.) ähm da spielt er ja gegen den Computer im Grunde. Das ist langweilig, ne? So wie man's eigentlich immer gemacht hat. äh Wenn man diese Quizzes aber in 'ne Multiplayer-Umgebung (.) ähm (.) durchführt, dann entsteht 'ne ganz andere Dy-

namik, da entsteht eine kompetitive Atmosphäre, da entsteht eine positive Gruppendynamik. Da reichen relativ (.) einfache Elemente wie 'n paar Leaderboards, n bisschen Event, also 'ne Kampagne muss man machen, ähm (.) und (.) wenn die Fragen gut formuliert sind, also die genau das Bedürfnis hm treffen, (.) äh dann reicht das meiner Erfahrung nach in vielen Fällen aus. Also das heißt, mit relativ geringen Boardmitteln, (.) wenn das zum Beispiel Multiplayerformate sind, (.) kann man gute Wirkungen erzielen. Also meine Erfahrung ist, die Leute, die daran teilgenommen haben, haben Spaß an diesem Event, lernen auch was.«

(Conrad Gerlach: 169–181).

Spielen gegen eine Maschine wird hier als motivationshemmend empfunden. Der bloße Ablauf vorher festgelegter einfacher Quizalgorithmen drängt Lernende in eine passive Rolle und verhindert das Erleben von Selbstwirksamkeit. Wettkampf als Designelement bildet den positive Gegenhorizont. Die Mechanismen, die Lernprozesse verbessern sollen, funktionieren über das Sich-an-einander-Messen, verbunden mit direktem Feedback. Ein zentrales Element der Veranschaulichung sind Ranglisten, die die Leistung der Teilnehmenden im Vergleich zueinander aufzeigen. Sie sind hier positiv besetzt, da sie sowohl den gewünschten Zweck erfüllen, indem sie Lernen mit Spaß verbinden, als auch kostengünstig und einfach zu implementieren sind. Spielmechanismen wie PBL sind wesentliche Bestandteile des Lernprozesses, sie tragen dazu bei, das Lernen interessanter, ansprechender und effektiver zu gestalten.

Wird in Bezug auf PBL eine **ablehnende** Haltung eingenommen, werden Spielmechanismen dieser Art als nicht ausreichend verhandelt, als eher irreführend denn hilfreich bei der Gestaltung von Lernprozessen:

»Also man muss da aufpassen. Es ist zum einen erfolgreich, weil ganz viele Leute drüber reden, (.) aber daher gibt's auch ganz viele Leute da drin, die das nicht gut machen. Klassisches Beispiel Lernplattform. (.) Da wird dann gesagt, man müsse die Leute belohnen dafür, dass sie irgendetwas machen. Dann gibt's irgendwie Punkte und Badges, und dann beiß ich halt in meinen Tisch rein, (.) der schon einige Bissspuren hat. (.) Weil, ja weil natürlich Punkte und Badges innerhalb eines Feedbacksystems relevant sind, (.) aber (.) äh niemand tut etwas für Punkte und Badges.« (Jonas Ludwig: 34–42).

Ludwig kritisiert die weit verbreitete Praxis, Gamification lediglich auf den Einbau einzelner Spielelemente wie Punkte und Abzeichen zu reduzieren, wobei der Einsatzbereich Wissensvermittlung als Exempel ausgewählt wird.

Durch seine Wortwahl inszeniert er sich als Warner, der die bisherige öffentliche Wahrnehmung des Themas als fehlgeleitet empfindet und darüber frustriert ist. Das Steigern der Lernmotivation ausschließlich über Belohnungsmechanismen wird als unzureichend verhandelt und sich für ein größeres gamifiziertes Gesamtsystem ausgesprochen, in dem PBL nur eine untergeordnete Rollen spielen.

»Für mich ist, wenn man über Gamification nachdenkt, äh ist glaube ich wichtig, dass man das ganzheitlich betrachtet, ne? Also auch, wie ein Videospiele, 'n gutes Videospiele mehr ist als die Summe seiner Spielelemente. Sondern da kommt auch noch ganz viel dazu, wie irgendwie ähm die intrinsische Motivation dazu, Autonomieerleben, Selbstwirksamkeitserleben in dem Spiel selbst.« (Karsten Michel: 94–99).

Michel argumentiert in ähnlicher Weise, indem er sich in seiner Argumentation auf den Ausgangspunkt von Gamification, das Spiel an sich, beruft. Was die Nutzer im Videospiele bindet, und dementsprechend auch die Motivation in nicht-spielerischen Bereichen durch Gamifizierung erhöhen soll, könne wie bei Ludwig nicht durch Übernahme einzelner Designelemente erreicht werden, sondern nur durch ein schlüssiges Gesamtsystem, dass vom Nutzer aus gedacht wird und sein individuelles Erleben in den Fokus stellt.

Im Folgenden werden die beiden Dimensionen und ihre Ausprägungen anhand der vier daraus entstehenden Gruppen detaillierter veranschaulicht, um daraus Erkenntnisse über die Verhandlung von Wissensvermittlung in der sozialen Welt der Gamifizierer abzuleiten.

Dimension 2: Einsetzbarkeit von Gamification

Die Akteure machen sich zweitens dadurch voneinander unterscheidbar, dass sie unterschiedliche Positionen zur »**Einsetzbarkeit von Gamification**« vertreten. Hier geht es darum, in welchem Umfang die Befragten Gamification im Rahmen ihrer Arbeit nutzen und welchen Stellenwert sie dem Einsatz von Spielmechanismen zuschreiben. Argumentieren die Gamifizierer für eine **universelle** Nutzung, verhandeln sie Spielmechanismen als Lösung für alles, das Lernen über Spiel(en) als nachhaltigste, natürlichste Form des Lernens:

»Evolutionsbiologie ist 'n super spannendes Feld, weil (.) ähm (.) aus meiner Sicht kann man da sehr gut lernen, dass der Homo Ludens, also diese Eigenschaft des Menschen, (.) spielen zu können, und auch spielen zu wollen, (.)

es aus meiner Sicht/(.) ähm und das hab ich jetzt nicht erfunden, sondern das basiert natürlich auf anderen Forschungen. Aber eine der Grundgeheimnisse, warum der Mensch so gut war, sich anzupassen, (.) das war einfach 'n Trainingssystem, ja? Weil du halt einfach trainiert hast, wie du dich anschließst, wie du Beute machst, wie du dich verteidigst, eben bevor's mal ernsthaft ernst wurde. ähm (.) Spielen ist ein evolutionäres Tun des Lernens. Und der Punkt ist, wir sind alle Nachkommen derer, die am ehesten fähig waren, anscheinend durch spielerisches Verhalten zu trainieren, um zu überleben. Und von daher ist das in unsre Evolution eingebaut als Spezies.« (Henry Martens: 258–269).

Martens betont die Bedeutung des Spiels in der menschlichen Evolution und legitimiert seine Annahmen über den Verweis auf (nicht näher genannte) wissenschaftliche Erkenntnisse. Es wird als bewährtes Werkzeug zum Lernen verhandelt, das der Menschheit in der Vergangenheit ermöglicht hat, sich anzupassen, um zu überleben. Die Fähigkeit zu spielen, bzw. zu lernen durch das Spiel, dient hierbei als Schlüsselfaktor, der universelle Geltung hat. Henry Martens und Mara Durmaz verweisen mit Bezug auf Johan Huizingas gleichnamiges Standardwerk (1939)⁶ auf den »Homo Ludens«⁷, Jonas Ludwig nennt das den »klassischen Spieltrieb des Menschen«⁸. Lernen wird als aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden, das Spiel dient als Vorbereitung auf den Ernstfall in einem geschützten Rahmen. Die Gegenüberstellung von Spiel und Ernst findet sich auch in anderen Argumentationsfiguren dieser Dimension. Das verspielte Lernen als ursprünglichste und effektivste Form der Wissensaneignung bildet den positiven Horizont. Über den Einsatz von Spielmechanismen im Weiterbildungskontext soll ein Setting etabliert werden, das dem gerecht wird. Den negativen Gegenhorizont bilden gängige Lernformate der Erwachsenenbildung, die als der heutigen Zeit nicht mehr angemessen verhandelt werden; genannt werden bspw. Formate wie Schulungen mit Frontalunterricht oder auch klassische eLearningprogramme, sowie Medien wie Powerpoints oder Handbücher:

6 Auch andere Klassiker wie Roger Caillois' Standardwerk »Die Spiele und die Menschen« (1958) werden in mehreren Interviews zur Legitimierung der eigenen Thesen herangezogen.

7 Interview von Henry Martens, Z. 259, sowie von Mara Durmaz, Z. 883.

8 Interview von Jonas Ludwig, Z. 32.

»Und da geht's nicht um diese (.) reine (.) Wissensvermittlung, sondern um diese subli/liminal ähm Aha-Momente, wo's dann der Nutzer selber Klick macht, und nicht wie in der Schule Bulimie-Lernen und dann wieder vergessen. Sondern das ist so 'nen (.) h:m (.) verdautes, verdautes Lernen sag ich mal.« (Mara Durmaz: 86–89).

Durmaz kritisiert die mangelnde Nachhaltigkeit jener Lernorte, die auf eine bloße Übertragung von Wissen abzielen, d.h. bei denen Informationen linear von Lehrenden an Lernende weitergegeben werden. Vielmehr sollen Momente des tieferen Verständnisses und der Erkenntnis ermöglicht werden, wo Lernende die angebotenen Inhalte wirklich verstehen und internalisieren (»klick«). Der Ausdruck »Bulimie-Lernen« ist eine umgangssprachliche Metapher für das Auswendiglernen von Informationen nur für die Dauer einer Prüfung, die sie erweitert; durch gamifizierte Lernsettings werde im Gegensatz dazu ein »verdautes«, d.h. tieferes, bedeutungsvolleres Lernen angestrebt, bei dem Lernende Informationen nicht nur aufnehmen, sondern auch reflektieren und in ihren eigenen Wissensstand integrieren. (Gute Gamification soll daran anknüpfend verspielte Wissensvermittlung in der Weiterbildung etablieren und dadurch nachhaltiger zum Lernen motivieren – Lernen soll Spaß⁹ machen.

Argumentieren die Befragten dafür, Gamification nur **situationsgebunden** einzusetzen, werden Spielmechanismen lediglich als eine Möglichkeit neben anderen verhandelt, um Lernen zu ermöglichen bzw. die Lernmotivation zu steigern:

»Beim jetzigen Unternehmen ist es so, dass ich gemerkt habe, dass ähm es sehr, sehr schwierig ist, die Mitarbeiter überhaupt zu erreichen. Und sie dann auch noch zu begeistern. (.) ähm Und deswegen hab ich mir jetzt überlegt, okay, wir müssen irgend'ne Lösung finden, wie wir das jetzt machen. Und dann ähm bin ich halt auf dieses Spielprinzip gekommen, und hab mir überlegt, wie mach ich das jetzt.« (Steffen Niemann: 94–99).

Niemann weist auf eine spezifische Situation hin, in der bewährte Methoden der Wissensvermittlung nicht angemessen erscheinen. Die betroffenen Mitarbeiter zeigen eine geringe Lernbereitschaft, sodass er nach alternativen Mög-

9 Die Vorstellung, dass Lernen Spaß machen sollte bzw. die Adressaten besser lernen, wenn sie dabei Spaß haben, ist sehr präsent in den Interviews. So bspw. auch bei Ludwig (Z. 399), Gerlach (Z. 181), Michel (Z. 175), Niemann (Z. 204), Arnold (Z. 227).

lichkeiten der Motivationssteigerung sucht. Trotz begrenzter Kenntnisse bezüglich der Implementierung gamifizierter Umgebungen hat er sich für die Nutzung von Spielmechanismen entschieden. Er verhandelt Gamification als Instrument zur Steigerung der Motivation in herausfordernden Lernumgebungen mit widerständigen Lernenden. Es wird hier anders als bei der vorherigen Ausprägung nicht als natürlichste, effektivste Lernmethode angesehen, sondern als Erweiterung der bestehenden Praxis, die dazu beitragen kann, bestimmte Arten von Lernern zu erreichen.

Die Gamifizierer, die dieser Argumentationslogik folgen, nehmen eine Beratungsperspektive ein:

»In Beratungsprojekten ist es halt so, dass ähm obwohl ich jetzt denke, okay, da könnte man jetzt auch Gamification einsetzen, ähm, kann es aber durchaus sein, dass ich davon abrate. Also, äh sagen wir mal, weil ich mache unabhängige Beratung, und guck, okay, welche Ergebnisse sollen am Ende denn wirklich herauskommen. Und in dem speziellen Umfeld, in dem ich jetzt tätig bin, ist jetzt so ein ganzheitlicher Ansatz wichtig. Weil diese Projekte so aufgesetzt sind, dass sie ähm in den meisten Fällen soziale Wirkungen erreichen wollen. Und dann ist Gamification immer nur so ein relativ kleiner Anteil, oder kann nur so ein kleiner Anteil sein.« (Conrad Gerlach: 45–61).

Gerlach beschreibt eine ergebnisorientierte Auswahl der Lernmethoden in seiner beruflichen Praxis, und zwar nach der Wahrscheinlichkeit, damit die festgelegten Ziele zu erreichen. Er sieht sich in der Rolle eines außenstehenden, neutralen Beraters, der sich an die Umgebung des jeweiligen Auftraggebers anpasst und in dessen Sinne handelt. Anders als bei der vorherigen Ausprägung wird Gamification nicht als das beste Mittel zum Lernen verhandelt, sondern lediglich als ein Werkzeug, das in bestimmten Situationen angemessen sein kann. Die Wahl der Lernmethode sollte immer auf einer sorgfältigen Analyse der spezifischen Situation und der Lernziele basieren.

Lernen kann im Sinne der Argumentationsfiguren, die dieser Ausprägung zugeordnet werden, auf vielfältige Weise angeregt werden, und der spielerische Zugang ist, anders als bei der universellen Ausprägung, nur einer von vielen:

»Das find ich bei Gamification extrem wichtig, das ist kein Dogma, (.) ja? Es ist nicht so, dass Gamification alles löst, es ist ein sehr starkes Werkzeug, keine Frage, (.) aber ähm es ist nicht die alleinige Lösung für alle Probleme, die

wir haben. Wer das behauptet, liegt da einfach mal falsch.« (Jonas Ludwig: 82–85).

In dieser Ausprägung der Dimension wird Gamification als Trend bzw. als Hype verhandelt. Ludwig spricht der Methode ihre Wirksamkeit nicht ab, verweist aber ebenso auf ihre Begrenztheit. Er kritisiert die Annahme, dass Gamification eine universelle Lösung für alle Problemlagen darstellt, was einer Überschätzung seiner Wirksamkeit gleichkäme, und sieht die Notwendigkeit, verschiedene Werkzeuge und Ansätze zur Bearbeitung heranzuziehen.

Wird im Sinne der universellen Einsetzbarkeit von Gamification der Prozess der Wissensvermittlung von der *Methode* her gedacht – Lernen über Spiel als beste Möglichkeit, Wissen jeglicher Art an alle Zielgruppen zu vermitteln, geht es bei der situationsgebundenen Einsetzbarkeit eher darum, aus unterschiedlichen Lehrmethoden die passende für das jeweilige *Setting* und die jeweiligen *Adressaten* auszuwählen.

2.2 Vier Argumentationsfiguren zu gamifizierter Wissensvermittlung

Die von den Interviewten aufgerufenen Argumentationsfiguren, mit denen die Befragten (gelingende) Gamification verhandeln, lassen sich den vier Feldern zuordnen, die in Tabelle 1 dadurch entstehen, dass die beiden beschriebenen Dimensionen aufeinander bezogen werden. Mit diesen Argumentationsfiguren sind spezifische Vorstellungen über (gelingendes) Lernen verbunden. Es sind Spuren extrahierbar über die in den Gruppen geteilten Bilder vom Lerner, gewissermaßen die von ihnen eingenommene Aneignungsperspektive (vgl. Kade & Seitter, 2004, S. 331ff), die die Implementierungen beeinflusst. Auch andere Kategorien wie die Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse oder das Gamification-Design lassen sich den Haltungen zuordnen und zwischen ihnen abgrenzen.

Die effiziente Haltung

Jene Argumentationsfiguren, die dieser Gruppe zugeordnet werden, verweisen auf eine inhärente Effizienzlogik in Bezug auf Wissensvermittlung. Spielmechanismen wie Punkte, Abzeichen und Ranglisten nehmen hier eine prominente Rolle in der Verhandlung des Etablierens gamifizierter Lernsettings ein.

»Also viele Kunden denken, dass man zuerst (.) zum Beispiel irgendwas lesen muss, irgend ne Theorie lernen muss, und dann getestet wird über unsere Lösungen. (.) Das ist aber nicht so. Es ist eher (.) so, wir werfen die Spielenden direkt in die Simulation rein. Dann erreichen sie n gewissen Punkttestand, haben eben ne gewisse Anzahl von Dingen ja richtig oder nicht. Das heißt man hat eigentlich dann in dem Moment ein Bild von deren Kenntnisstand (.) zu dem Zeitpunkt, als sie das erste Mal das gemacht haben. Und dann lernt man eben mit immer mehr (.) Wiederholungen. Also mit diesen steigenden Wiederholungen verfestigt sich das Wissen natürlich immer mehr und der Kenntnisstand steigt. Und was dann natürlich auch ganz schön ist, ist dass wir natürlich auch vergleichen können (.) ähm (.) wie hat sich das entwickelt, ne? Das heißt, wie war der Kenntnisstand der Mitarbeitenden zum Beispiel im Durchschnitt, als sie das Training eben noch nicht gemacht hatten, als sie zum ersten Mal da reingeworfen wurden, und wie hat sich das dann entwickelt. Und dann können wir natürlich auch messen, wie viel dieser Lücke haben wir geschlossen. (2)« (Dennis Arnold: 174–190).

Einen hohen Stellenwert für Befragte, die auf diese Weise argumentieren, haben Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Lernfortschritten, bspw. über kontinuierliches visuelles Feedback. Bei der Etablierung eines gamifizierten Settings, bei Arnold in Form einer Simulation, müssen dabei notwendigerweise die Zuordnungen ›Richtig‹-›Falsch‹ vorgenommen werden, um die Vergabe von Punkten zu ermöglichen. Es zeigt sich an seinen Ausführungen, dass er einem linearen Verständnis von Wissensvermittlung folgt, bei der das Wissen vom Wissensvermittler an den Wissensaneigner übertragen wird, und das Gelingen von der richtigen Wahl der Methode abhängt. Wissenszunahme wird als logische, sichtbare Konsequenz (»natürlich«) des Lernprozesses verhandelt, der maßgeblich über Wiederholung funktioniert und mit technischen Begriffen umschrieben wird (»Kenntnisstand«, »Steigerung«, »Training«, »Durchschnitt«). Konsequenz daraus ist ein hoher Grad an Standardisierung in der Wissensvermittlung, der über Mechanismen wie Punkte und Ranglisten erreicht werden soll (unproblematische Haltung zu PBL):

»Das heißt, damit es überhaupt alles gut funktionieren kann, [...] ist es notwendig, dass du auf den kompletten Bearbeitungsweg von diesem Einzel-Mini-Minisritt bis hin zum Globalziel, warum du's tust, an jeder Stelle belohnst. Belohnst, belohnst, belohnst. ähm Damit derjenige eigentlich in so 'nem positiven Zirkel die ganze Zeit drin ist und dabeibleibt.« (Arian Rajavi: 674–682).

Neben Vergleichbarkeit und Wettbewerb kann auch, wie hier von Rajavi beschrieben, kontinuierliches Belohnen zur Erreichung von erwünschtem Verhalten eingesetzt werden; diese Formen verweisen auf behavioristische Vorstellungen von Lernen und Wissensvermittlung.

Bei dieser Argumentationsfigur wird Gamification als sinnvollste Möglichkeit verhandelt, zum Lernen zu motivieren und das Lernen über Spiel(en) als nachhaltigste Form der Wissensaneignung (universelle Einsetzbarkeit) angesehen. Genutzt werden standardisierte Programme mit wenig Spielraum zur individuellen Anpassung von Kundenwünschen. Die erläuterten Beispiele für gamifizierte Settings sind konkret und ausführlich, es werden Einblicke in die Arbeit gegeben und Kunden direkt benannt. Im Material zu dieser Haltung finden sich wenig bis gar keine expliziten wissenschaftlichen Referenzen bzw. Verweise auf Personen oder Konzepte aus der Wissenschaft (im starken Kontrast zur missionarischen Haltung (siehe unten)).

Die pragmatische Haltung

Auch diejenigen, die aus einer pragmatischen Haltung heraus argumentieren, sehen den Einsatz von PBL als unproblematisch an. In dieser Gruppe werden Spielmechanismen allerdings nur in einigen Bereichen der Arbeit genutzt, sie stellen lediglich ein Werkzeug neben weiteren dar, das nicht überall als passend empfunden wird:

»Ich glaub, die Stärke von Gamification im Bildungskontext ähm ist primär bei der Wissensvermittlung, also bei Individualisierung von Lernen, ähm weil man dann diesen Fortschritt sichtbar machen kann. Also das wär jetzt im Sinne der Self-Determination Theory also Autonomie, oder eher Kompetenz, äh dass man diesen Kompetenzzuwachs gespiegelt kriegt. Da gibts halt Punkte für das, was du gelernt hast, oder für deinen Lernfortschritt. Gamification ist glaub ich dann schwierig anzuwenden, wenn's so um Zukunftskompetenzen geht. Also das ist was, wo wir grade eben dran arbeiten mit dieser Kompetenzportfolio-App, sowas wie Empathie oder so. Nicht, weil's nicht möglich wäre, aber es ist halt schwieriger, (.) 'ne Maschine das erkennen zu lassen. Das muss irgendwie 'n Mensch machen, und sagen »ja stimmt, das ist 'ne Kompetenz, die du hast.« (Matthias Feller: 50–61).

Feller beschreibt hier sowohl Vorteile als auch Grenzen des Einsatzes von Gamification. Ein gutes Wissensvermittlungssetting sollte für ihn an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst sein, was er über den

Verweis auf die Self-Determination Theory¹⁰ zu legitimieren versucht. Er verhandelt Gamification als geeignetes Mittel der Motivationssteigerung, und nennt als Beispiel die Vergabe von Punkten zur Visualisierung des eigenen Lernfortschritts. Spielmechanismen wie PBL können also dazu beitragen, Lernprozesse zu verbessern, allerdings – und hier erfolgt seine Einschränkung – nur zu einem gewissen Grad, nämlich in einem der drei Bereiche der Self-Determination Theory (Kompetenz), und auch hier nur bei der Förderung bestimmter Kompetenzen. In anderen Bereichen sei es zwar ebenso möglich, aber nicht so geeignet wie andere Methoden. Feller setzt Gamification mit PBL gleich, und verweist im Sinne der pragmatischen Figur auf andere, nicht gamifizierte Werkzeuge, die er für bestimmte Anforderungen («Zukunftskompetenzen») als passender empfindet. Es zeigt sich sowohl eine unproblematische Haltung zu PBL, als auch ein situationsgebundener Einsatz von Gamification.

Elemente wie Punkte oder Abzeichen werden ähnlich wie bei der vorherigen Gruppe als effektiv, kostengünstig und attraktiv wahrgenommen, sie erfüllen ihren Zweck. Messbarkeit und Vergleichbarkeit bilden wie bei der effizienten Haltung die Basis. Gamification wird jedoch als Trend verhandelt, der mit Vorsicht zu genießen sei und keineswegs immer zu einem nachhaltigeren Lernen führe:

»Also weil jeder macht da so seine ersten Gehversuche. (.) äh Und wenn das nicht unter so harten wirtschaftlichen Kriterien äh kalkuliert werden muss, dann kann man da mal 'n bisschen ausprobieren, was dann dabei wirklich Substantielles herauskommt. (.) Kann manchmal 'n bisschen wenig sein.« (Conrad Gerlach: 274–278).

Conrad beschreibt Gamification als Spielerei, als noch nicht ausreichend erprobte und ausgereifte Methode. Die Einordnung als »Hype« findet sich auch in anderen Interviews (HM 125, CG 279, SN 779), und zwar durchgehend negativ konnotiert. Aus wirtschaftlichen Gesichtspunkten, die in dieser Gruppe als hoch relevant verhandelt werden, stellt Gamification ein Risiko dar.

10 Die Selbstbestimmungstheorie sagt aus, dass Menschen sich am besten fühlen und am motiviertesten sind, wenn sie das Gefühl haben, dass sie ihre eigenen Entscheidungen treffen (Autonomie), gut in dem sind, was sie tun (Kompetenz), und sich mit anderen verbunden fühlen (soziale Eingebundenheit).

Insgesamt werden bei der pragmatischen Haltung konkrete Beispiele von eigenen Gamifizierungen gegeben, positive wie negative, teilweise auch mit selbstkritischen Bewertungen.

Die missionarische Haltung

Die Argumentationsweise, die hier als missionarisch bezeichnet wird, hat wie jene auf Effizienz abzielende die Annahme zum Ausgangspunkt, dass Gamifizierung die Lösung aller Vermittlungsprobleme darstellt. Allerdings grenzt sie sich vehement von Argumentationen ab, in denen Points, Badges und Leaderboards als Hauptelement fungieren. Dem liegt eine Unterteilung in gute und schlechte Gamification zugrunde und es finden sich zahlreiche Distinktionen zu anderen Mitgliedern oder Gruppen der sozialen Welt, sowie über Hinweise auf Gefahren und Risiken, die mit dieser Art des Gamifizierens einhergingen¹¹:

»Man muss leider sagen, ähm (.) meiner Meinung nach ist zu achtzig, neunzig Prozent das, was man kennt als Gamification, ist für mich nicht Gamification. (.) Also das meiste, was man immer mitbekommt, ist eher diese Pointification, Badges, Ranglisten. (.) ähm Und wenn man sich mal anguckt, wie Spiel funktioniert, sind das die letzten ein, zwei Prozent, also das ist nie der Punkt, warum ein Spiel attraktiv ist. (.) ähm Und gleichzeitig ham wir diese ganzen Punktesysteme ja schon seit 150, 200 Jahren. (.) Also (.) warum soll das jetzt plötzlich was Neues sein, weil's Gamification heißt? Ähm das sind für mich Belohnungsprogramme, und die sind völlig cool, die haben 'n super Mehrwert, aber halt funktionieren ganz anders. Und deswegen würd ich nach wie vor sagen, obwohl es immer bekannter ist, ist es aber immer bekannter als Punkteprogramme. (.) Was wirklich für mich bedeutet, okay, in der Aufklärung sind wir eigentlich noch ganz am Anfang.« (Henry Martens: 132–144).

Martens trifft eine Unterscheidung zwischen ›echter‹ Gamification und traditionellen Belohnungs- oder Punktesystemen. Er argumentiert, dass das, was oft als Gamification bezeichnet wird, tatsächlich eher eine »Pointification« ist, bei der lediglich Punkte, Abzeichen und Ranglisten verwendet werden. Durch die oberflächliche Implementierung werde jedoch nicht das volle Potenzial

11 Beispiele für Risiken aus Sicht der Befragten sind Manipulation der Lernenden durch Nudging, Verringerung der Motivation durch ausschließlich extrinsische Motivatoren, Wirkungslosigkeit der zu oberflächlich implementierten und unpassenden Spielmechanismen oder eine fehlende Aneignungsorientierung.

von Gamification ausgeschöpft, weil für ihn diese Elemente nur einen kleinen Teil dessen ausmachen, was ein Spiel attraktiv macht (ablehnende Haltung zu PBL). Er deutet an, dass es andere, tiefere Aspekte des Spielens gibt, die beim Gamifizieren berücksichtigt werden sollten, um wirklich effektiv zu sein. Schließlich attestiert er trotz der zunehmenden Bekanntheit von Gamification einen großen Aufklärungsbedarf darüber, was darunter wirklich zu verstehen ist und wie es effektiv eingesetzt werden kann. Diesen missionarischen Eifer zeigen auch andere Befragte, die eine Umdeutung bzw. Rehabilitation des Begriffes dahingehend fordern, was er ›eigentlich‹ bedeuten sollte. Insgesamt geht von dieser Gruppe ein hohes Sendungsbewusstsein aus, sie beschreiben Aufklärungsarbeit als festen Teil ihrer beruflichen Tätigkeit. Wie ein funktionierendes gamifiziertes Setting etabliert werden kann, wissen dieser Argumentation folgend nur wenige Experten, die sich lange und intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt haben:

»Und so würd ich das beschreiben, also es gibt da jetzt nicht die zwei, drei Bücher, die man gelesen haben muss oder so. Ich hab selber auch nie Game Design studiert zum Beispiel, ähm aber man muss sich unglaublich kontinuierlich und immer wieder weiterbilden in allen möglichen Bereichen, 'n extrem breiten Horizont haben, das ist sehr wichtig.« (Jonas Ludwig: 169–173).

Das Wissen darüber, wie man gut gamifiziert, ist nicht einfach verfügbar bzw. erlernbar, sondern muss in einem langen, steinigen, individuellen Prozess angeeignet werden, wie Durmaz es ausdrückt: »Und den Weg muss man aber gehen. (.) Und den kann man nicht shortcutten, den muss man gehen« (MD 930–31). Die Bedeutung von Gamification für die eigene Biografie, den Lebensweg, wird in dieser Gruppe stark thematisiert. Das Thema ist eng an die eigene Persönlichkeit gebunden, der Expertenstatus musste sich verdienen. Die Quellen des dafür relevanten Wissens werden unklar gehalten. Gamification wird ebenso wie bei der effizienten Haltung als Ausgangspunkt der eigenen Arbeit, als beste und natürlichste Form der Wissensvermittlung verhandelt (universelle Einsetzbarkeit). Legitimiert wird dies insbesondere über zahlreiche Verweise auf (teilweise pseudo-)wissenschaftliche Konzepte¹² oder Personen. Von den so Argumentierenden werden aber im Gegensatz zu den vorher beschriebenen standardisierten Lösungen individuell und in enger Absprache mit den Kunden realisierte Projekte beschrieben.

12 Bspw. aus (Verhaltens-)Psychologie oder (Neuro-/Evolutions-)Biologie.

Die abwägende Haltung

Bei der abwägenden Haltung werden ebenfalls individuell mit dem Kunden erarbeitete Lösungen beschrieben, die Entwicklung des Lernsettings gilt auch hier als langwieriger, intensiver Prozess. Allerdings wird Gamification nur als eine Methode neben vielen weiteren betrachtet. Parallelen zu zur missionarischen Haltung finden sich ebenso in Bezug auf die Legitimierung über Verweise auf Wissenschaft(ler) sowie auf Distinktionen von »schlechter« Gamification, bspw. von bestimmten Spielmechanismen (PBL), die über Messbarkeit und Standardisierung funktionieren (ablehnende Haltung zu PBL). Allerdings wird hier Gamification ähnlich wie bei der pragmatischen Haltung nicht als Lösung für alles verhandelt, sondern als ein Werkzeug unter vielen, das nicht für jedes Lernsetting passend ist (situationsbezogene Einsetzbarkeit). Bei Argumentationsfiguren, die zu dieser Gruppe gehören, werden zwar auch die Vorteile des Lernens über Spielmechanismen betont, es zeigen sich aber an vielen Stellen Zweifel, Schwierigkeiten werden benannt und Grenzen aufgezeigt¹³, die nicht einfach durch eine bessere Implementierung überwunden werden können:

»Auf der anderen Seite gibt es natürlich die Unternehmen, die mich auch damals in meiner Rolle als Berater ganz speziell nach Gamification angesprochen haben, die äh (.) also ein sehr einfaches Bild meiner Meinung nach davon hatten, wie denn Gamification wirken kann, ja? Also es war dann so die Vorstellung, dass man sich irgendwie Badges und Punkte und Leaderboards in irgendwelche Systeme presst. Und dann wird das schon funktionieren mit dem äh zum einen selbstgesteuerten Lernen.« (Karsten Michel: 65–71).

Michel merkt an, dass Gamification für viele Auftraggeber lediglich mit dem Einbau von Punkten, Abzeichen und Ranglisten in bereits vorhandene Prozesse, ohne diese an sich verändern zu müssen, gleichgesetzt werde. Der Begriff »pressen« impliziert hierbei einen gewissen Druck, als ob es eigentlich nicht passt, aber trotzdem gewaltsam eingesetzt wird. Die Vorstellung »das wird schon funktionieren« wird als naiv angesehen, sie unterstellt eine Art Selbstläufigkeit, in dem Sinne, dass einmal implementierte Gamification-Mechanismen dauerhaft und ohne weiteren Aufwand funktionieren würden. Im Gegensatz dazu sieht Michel Gamification als einen Prozess, der kontinuierliche Anpassung und Verbesserung erfordert. Sein Ziel ist das selbstgesteuerte

13 Bspw. zu hohe Kosten, oder die Unerreichbarkeit oder Widerständigkeit bestimmter Zielgruppen.

te Lernen, bei dem die Nutzer die Kontrolle über ihren eigenen Wissensaneignungsprozess haben. Gängige Spielmechanismen wie PBL stellen nicht die passende Methode dar, um dieses Ziel zu erreichen. Ähnliche Argumentationsmuster finden sich auch bei anderen Befragten. Gamification werde in der Außenwahrnehmung oft überhöht, es gelte bei den Kunden als eine Art »Zauberpruch«¹⁴, der »Wunder wirken«¹⁵ soll, letztlich aber weit hinter den Erwartungen zurückbleibt. Bei der abwägenden Haltung inszenieren sich die Befragten nicht als Experten mit großem Wissensvorsprung, sondern als Berater, die *unter anderem* Gamification anbieten, aber auch Wissen über andere Lernmöglichkeiten haben. Ebenso wie bei der missionarischen Haltung beziehen sie sich auf bekannte Experten, aber eher in kritischer Auseinandersetzung – sie grenzen sich in Teilen von ihnen ab oder relativieren ihre Aussagen.

3 Fazit

In der sozialen Welt der Gamifizierer wird eine Debatte geführt, die in den Befragungen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, Raum einnimmt. Der Dreiklang Points, Badges und Leaderboards dient dabei als gemeinsamer Referenzpunkt. Der Verweis auf ihn erlaubt es Akteuren, sich in der sozialen Welt zu positionieren, voneinander abzusetzen und ihre jeweiligen Vorstellungen von Vermittlung erkennbar zu machen. Die Positionierung zu bzw. Abgrenzung von bestimmten Spielelementen innerhalb eines gamifizierten Lernsettings dient der Legitimierung sowohl innerhalb der sozialen Welt als auch gegenüber den Auftraggebern. So wird bspw. durch die Inszenierung als Experte sowohl für Gamification als auch für Vermittlung der Zugang zu Ressourcen zu sichern versucht, einerseits nach außen in Form von neuen Aufträgen als auch nach innen im Sinne der Anerkennung durch andere Gamifizierer. An die Frage, was Gamification eigentlich bedeutet, schließt sich nicht nur die Frage an, was gute oder schlechte Gamification ist, sondern ebenfalls die Frage danach, wie über Gamification gut oder schlecht gelernt werden kann, und was ein gutes oder schlechtes gamifiziertes Lernsetting ausmacht.

In der beschriebenen Arena wird ein bestimmtes Muster erkennbar. Dieses Muster besteht darin, sich von anderen Akteuren mit differenten Verständnis-

14 Interview von Karsten Michel, Z. 255.

15 Ebd.

sen von Vermittlung abzugrenzen und die eigene Position in Differenz zu der anderen zu setzen, woraus sich schließlich die Typologie ergibt.

Ergo: Die oben erläuterten Ergebnisse zeigen, dass die Gamifizierer bei der Etablierung des Vermittlungssettings nicht *einem bestimmten* Verständnis von Vermittlung folgen, sondern, dass sich innerhalb der sozialen Welt mehrere Verständnisse zueinander ins Verhältnis setzen. Die oben beschriebenen Grabenkämpfe sind für die Erwachsenenbildungsforschung deshalb von Relevanz, weil außerhalb der pädagogischen Disziplin eine Diskussion darüber stattfindet, wie Vermittlung zu denken sei, die eine unmittelbare Auswirkung hat auf die Lernenden, aber auch eine mittelbare auf die Erwachsenenbildung selbst; durch sie wird ein Lernort geschaffen, eine erkennbare Praxis der Erwachsenenbildung mit eigener Reflexion, aber losgelöst von gängigen pädagogischen Theorien und Konzepten, die das bisherige disziplinäre Verständnis von Vermittlung erweitern kann.

Vermittlung von Wissen wird in diesem Sinne nicht nur als Werkzeug verhandelt, um die Lernenden auf den neuesten Wissensstand zu bringen, sondern ist ein zentrales Mittel zur Sicherung der Teilhabe an Gesellschaft, auf das verschiedene gesellschaftliche Akteure jenseits der Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Logiken Zugriff nehmen und es dadurch verändern und weiterentwickeln. Die oben aufgezeigten Argumentationsfiguren verweisen auf genau diese Art der Aneignung (im Sinne eines *Zueigenmachens*) des Terminus der Vermittlung durch die Gamifizierer.

Literatur

- Caillois, R. (2017). *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch* (Original erschienen 1958). Matthes & Seitz.
- Chou, Y.-K. (2015). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. <https://www.researchgate.net/publication/230854710>
- Fuchs, M. (2014). Predigital precursors of gamification. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape (Hg.), *Rethinking gamification*. meson press.
- Fuchs, M. (2015). Total gamification. In M. Fuchs (Hg.), *Diversity of play* (S. 7–18). meson press.

- Grünberger, N. (2014). Gewinnt der Mensch nur da, wo er spielt? Ein Essay über Gamification zur Bewältigung von Anforderungen der Arbeitswelt. Magazin erwachsenenbildung.at, 22. www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/meb14-22.pdf
- Huizinga, J. (1994). Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel (Original erschienen 1938). Rowohlt.
- Kade, J., Seitter, W., & Dinkelaker, J. (2018). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 275–294). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J., & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. Zeitschrift für Pädagogik, 50(3), 326–341.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation; Band 2: Pädagogisches Wissen. Barbara Budrich.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), Pädagogische Professionalität (S. 40–59). Beltz.
- Zulaica y Mugica, M. (2020). Ernsthaftes Verspieltsein und verspielte Ernsthaftigkeit. Der Begriff der Kindheit im Feld »Neuer Technologien«. In M. F. Buck, J. Drerup & G. Schweiger (Hg.), Neue Technologien – Neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Reflexionen (S. 125–150). Metzler.
- Zulaica y Mugica, M. (2024). Die agonale (Un-)Wirklichkeit des Spiels in der ludifizierten Gesellschaft. In G. Weiß (Hg.), Ludifizierung und Gamification: Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels (S. 11–20). Beltz.

Diskriminierungssensibilisierung als pädagogische Aufgabe

Übersetzungspraktiken in Workshops für angehende Lehrpersonen

Anna Moldenhauer & Melanie Schmidt

1 Einleitung und Prolegomena

Wie werden (angehende) Lehrpersonen für diskriminierende Handlungsweisen sensibilisiert und wie wird in diesem Prozess pädagogische Verantwortlichkeit hervorgebracht? Diese Fragen bieten den Anlass für eine Analyse des Interaktionsgeschehens in Workshops, in denen angehende Lehrpersonen für Diskriminierung sensibilisiert werden sollen, indem ihnen Wissen über Diskriminierung vermittelt wird. Dieses Wissen und die Praktiken seiner Vermittlung interessieren uns nachfolgend aus einer Perspektive der Übersetzung, anhand derer wir nachvollziehen, inwiefern Antidiskriminierung zu einer Aufgabe wird, die es pädagogisch-professionell zu bearbeiten gilt.

Im Ausgang unseres Beitrags nehmen wir an, dass mit ›Sensibilisierung‹ für Diskriminierung sowohl soziokulturelle, als auch pädagogische Transformationsprozesse angestrebt werden. Unser Beitrag zielt vor diesem Hintergrund nicht darauf zu fragen, was Pädagogik zu gesellschaftlichen Transformationen beitragen kann – für solche Versprechungen erscheint uns die Widerständigkeit des Sozialen zu komplex (vgl. Schäfer, 2022). Uns interessiert vielmehr, wie diese Transformationen zu einer pädagogisch zu bearbeitenden Aufgabe werden bzw. wie sie als pädagogische Transformationen *übersetzt* werden. Die Begrifflichkeit der Übersetzung dient uns mit Blick auf das Anliegen unseres Beitrags dazu, Fragen von Transformation in kulturtheoretischer Hinsicht einzuholen und analytisch zu erschließen.

Wir gehen von einer Vorannahme aus, die den Bezug auf Workshops zur Diskriminierungssensibilisierung und deren Übersetzungscharakteristik als

Gegenstand begründet: Schule verstehen wir als pädagogisches Handlungsfeld, welches eine bedeutsame Stellung einnimmt hinsichtlich der Weitergabekultureller und gesellschaftlicher Tradierungsbestände an die jüngeren Generationen, wobei diese Weitergabevollzüge in spätmodern-demokratischen Gesellschaften systematisch mit konflikthaften Transformationen verwoben sind (z.B. Schmidt & Wrana, 2023). Gerade hinsichtlich des Gebots einer Sensibilisierung für diskriminierende Aktivitäten ist Schule als gesellschaftliche und pädagogische Institution spannungsvoll positioniert: *Einerseits* erfüllt sie einen Demokratisierungsauftrag, indem sie Schüler*innen in plurale Lebensformen und -grundlagen einführt, wozu beispielsweise die Herausbildung von »Diszenstauglichkeit« (Reichenbach, 2000, S. 802) gehört, die im Zuge des klassenförmig organisierten »Lernen[s] im Kollektiv« (Reichenbach, 2017) erworben wird. In diesem Sinne soll im Rahmen der schulischen Bildung ein produktiver Umgang mit Differenz eingeübt werden, der ausschließende und marginalisierende Umgangsweisen problematisiert.

Andererseits zeigt sich, dass in der Art, wie Schule diesen Auftrag praktiziert, gesellschaftliche Differenzverhältnisse nicht nur bearbeitet, sondern auch reproduziert und sedimentiert werden (z.B. Moldenhauer, 2017). Anders als gemeinhin proklamiert, existiert weder in der Schule noch in der Gesellschaft Chancengerechtigkeit. In analytischer Hinsicht, insbesondere in Studien zu sozialer Ungleichheit, wird wiederholt herausgestellt, wie Schule systematisch Diskriminierungsanlässe schafft und diskriminierende Praktiken vollzieht (z.B. Gomolla & Radtke, 2009; Kleiner, 2015). Dies untergräbt das demokratische Selbstverständnis und produziert einen permanenten Reformdruck. Neben der organisational-institutionellen Ebene sind es dabei insbesondere Lehrpersonen, deren Handeln im Fokus einer kritischen Reflexion steht, insofern sie im Unterricht (z.B. in Praktiken der Notenvergabe, im monolingualen Habitus) bewusst oder unbewusst diskriminierend agieren (z.B. Gogolin, 2008; Akbaba, 2024).

Wenn wir nun das Geschehen in Workshops für (angehende) Lehrpersonen untersuchen, die unter der Zielstellung einer Sensibilisierung für Diskriminierungsaktivitäten gestaltet sind, so wollen wir das widersprüchliche Zusammenspiel aus schulischer Differenzbearbeitung und -reproduktion als Hintergrundfolie im Blick behalten. Workshops, die sich an Lehrpersonen richten, stehen demnach unter dem doppelten Anspruch, seitens der Teilnehmenden sowohl eine Sensibilisierung für Diskriminierung durch andere (v.a. Schüler*innen) als auch durch das Handeln der teilnehmenden Pädagog*innen selbst anzuleiten. »Sensibilisierung« kann dabei, wie wir nachfolgend

zeigen wollen, als Problemformel gelten, über die sich gesellschaftliche und pädagogische Veränderungsansprüche begegnen.

Die von uns untersuchten Workshops sind als *Übersetzungsräume* zu verstehen. In ihnen treffen nicht nur gesellschaftliche und pädagogische Erwartungen aufeinander, sondern auch unterschiedliche Wissensformen und damit verbundene Erwartungen an den Umgang mit Wissen. Das (zukünftig) an Schulen tätige Personal, die Lehrer*innen und Studierenden in der Lehrer*innenbildung, soll an dem Wissen partizipieren, das in den Workshops präsentiert wird, es auf sich und die eigene pädagogische Praxis beziehen, es auch in die schulische Praxis weitertragen sowie in der künftigen Unterrichtsgestaltung anwenden. Die Workshops und das in ihnen stattfindende Geschehen unter der Frage der Übersetzung in den Blick zu nehmen, heißt für uns, die in den Erwartungen der Workshops eingelagerte Normativität analytisch einzuklammern und eher nach den interaktiven Umgangsweisen mit Erwartungen zu fragen (vgl. Dinkelaker, 2023). Bereits die grundlegende Annahme, das Wissen der Workshops könnte praktische und transformative Relevanz für die pädagogische Praxis entfalten, impliziert eine unidirektionale Wirknormativität (›von der Theorie zur Praxis‹), die der Komplexität des Geschehens in den Workshops kaum gerecht werden dürfte (siehe hierzu etwa Thompson, 2017).

Gerade bei einem derart spannungsbeladenen Gegenstand wie Diskriminierungssensibilisierung ist zudem davon auszugehen, dass hier ein entsprechendes Wissen nicht lediglich appliziert werden kann. Mit ihm verbinden sich Auseinandersetzungen um das, was als ›richtige‹ Sensibilisierung gelten kann, wie wir im nächsten Abschnitt zeigen wollen (Abschnitt 2). Auf Basis dieser Argumentation wollen wir im Verlauf des Beitrags den Gegenstand unserer Untersuchungen, Workshops zur Sensibilisierung bezüglich Diskriminierung, näher bestimmen und wenden uns dabei zunächst übersetzungstheoretischen Debatten zu (Abschnitt 3). Anschließend erarbeiten wir ausgehend von Übersetzungstheorien eine Heuristik für die Analyse konkreter Geschehnisse in Workshopsettings (Abschnitt 4). An empirischem Datenmaterial zum interaktiven Vollzug von Workshops rekonstruieren wir daran anknüpfend, wie ›Diskriminierung‹ darin konstituiert und in pädagogische Denk- und Handlungsrahmen übersetzt wird (Abschnitt 5). Wir schließen unseren Beitrag mit einem knappen Fazit zur Unmöglichkeit, pädagogische Umgangsweisen mit Diskriminierung zu vereindeutigen (Abschnitt 6).

2 Diskriminierungssensibilisierung in der Ambivalenz spätmoderner gesellschaftlicher Transformation

Als ›Diskriminierung‹ werden auf sozialen Klassifikationen basierende Eigenschaftszuschreibungen an Personen oder Personengruppen bezeichnet, die zugleich die Zuschreibung eines sozialen Sonderstatus im Sinne von Ausschluss, Abwertung und Benachteiligung begründen (Scherr, 2010, S. 44). Diskriminierung steht innerhalb eines gesellschaftlichen Problemhorizonts, dessen konkrete Formen und Dimensionen umkämpft sind (Scherr, 2017). Relevant und normativ aufgeladen ist Diskriminierung darin als Gegenstand einer fortwährenden Problematisierung, weil sie das Selbstverständnis spätmoderner, demokratischer Gesellschaften verletzt, all ihren Mitgliedern gleiche Handlungsbedingungen zu gewähren. Dementsprechend ist die an die Gesellschaftsmitglieder gerichtete Forderung nach Diskriminierungssensibilität zu verstehen als eine, von der man sich einen wesentlichen Effekt auf die Wiedereinsetzung des Selbstverständnisses verspricht.

In der Forderung nach Diskriminierungssensibilität werden gesellschaftliche Transformationsaufgaben häufig *individualisiert*, insofern sie sich auf Subjekte als den zentralen Schauplätzen von Veränderungen hin ausrichten. So argumentiert beispielsweise Andreas Reckwitz, dass Sensibilisierung ein zentrales Subjektivierungsregime sei und an der Genese des modernen ›Individuums‹ wesentlichen Anteil habe (Reckwitz, 2019). Im Akt der Sensibilisierung sollen Subjekte systematisch an sich selbst eine differenzierte Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit kultivieren (Bonacker & Reckwitz, 2007), um anderen und deren Verletzlichkeit gegenüber ethisch antworten zu können. Reckwitz zufolge intensivierten sich seit den 1980er Jahren Bemühungen um die Sensibilisierung des Subjekts bis hin zu einem Kulminationspunkt, an dem sich gegenwärtig fragen lässt, ob sich dieser Prozess mittlerweile »gegen sich selbst kehrt« (Reckwitz, 2019, S. 56) und eher zu Differenznivellierung führt.

Diese Problematisierung von Reckwitz lässt sich am Beispiel der derzeit wahrnehmbaren Moralisierung öffentlicher Debatten (z.B. Schultz, 2021) nachvollziehen bzw. diskutieren, auf die wir hier nur knapp hinweisen können. Moralisierungen im Kontext von Diskriminierungskritik können als Zuspitzungen des ethischen Gebots betrachtet werden, Formen der Missachtung und Verletzung marginalisierter Gruppen zurückzuweisen. Dabei führen sie tendenziell zu einem die Adressat*innen von Moralisierung abwertenden, ausschließenden Effekt. An Moralisierungen zeigt sich nicht nur, dass

die Einschätzung von Äußerungen oder Handlungen als Diskriminierung und der entsprechende Umgang mit diesen in gesellschaftliche Kontroversen eingebunden ist, an denen Akteur*innen etwa aus Medien, Politik, Zivilgesellschaft und Wissenschaft partizipieren, sondern dass Akteur*innen mitunter auch in unterschiedlicher Weise von Moralisierungen profitieren (Schultz, 2021; siehe auch die Debatten zu *political correctness* in Büniger & Czejkowska, 2020). So reproduziert Moralisierung nicht selten vereinfachte Differenzierungen zwischen einem »Wir« und den anderen, die wenig zu einem besseren Verständnis beitragen (Rieger-Ladich, 2022). Sie werden genutzt, um Deutungsprivilegien zu sichern und Infragestellungen abzuwehren (ebd.). Dies birgt die Gefahr, dass der Raum öffentlicher Verhandlungen abgeschottet wird gegen Ambivalenzen und Dissens und damit entdemokratisiert wird.

Welche sozialen Klassifikationen und Zuschreibungen als Diskriminierung verständlich werden und wann Formen der Herstellung von Differenz in Diskriminierung übergehen, ist kultur-, zeit- sowie kontextabhängig. Scherr sieht gesellschaftliche »Lernprozesse« (Scherr, 2010, S. 50), die etwa in Reaktion auf soziale Bewegungen angestoßen werden, als eine wesentliche Bedingung für die Transformation dieser Klassifizierungsprozesse und verbindet Diskriminierungssensibilität so mit einer pädagogischen Semantik der Weiterentwicklung. In diesem Sinne postuliert Scherr die Interrelation gesellschaftlicher und pädagogischer Transformationen, die wir nachfolgend weiter in den Blick nehmen möchten. Hieran anschließend halten wir resümierend fest, dass die genannten gesellschaftlichen Spannungsfelder ein Bedingungsgefüge darstellen, das die pädagogischen Übersetzungen von Diskriminierungssensibilität als Lernprozesse für pädagogische Akteur*innen rahmt.

3 Übersetzung: ein Framework für die Analyse der Begegnung gesellschaftlicher und pädagogischer Veränderungsansprüche

Wenn wir im Folgenden auf Übersetzungen rekurren, dann tun wir dies im Verständnis von Übersetzung als einer Praxis, die systematisch in die Problematik soziokultureller Transformation eingelassen ist. Die Positionierung als Praxis vermag darauf zu verweisen, dass weder Akteur*innen noch Strukturen als treibende Kräfte von Veränderung angenommen werden oder deren regelhaften Vollzug verbürgen. Im Kontext eines differenziell-machtreflexiven Kulturbegriffs sind es vielmehr operative Formen der »Selbstunterscheidung«

(Hetzl, 2002, S. 9), welche »in ihrem Vollzug immer auch die Referenzen und Gehalte transformier[en], auf die sie sich bezieh[en]« (Thompson & Jergus, 2014, S. 12). Die Transformationsleistung der Übersetzung wird unter anderem im Sinne einer Subversion, Verschiebung, Unterbrechung, Un-Ordnung in sich scheinbar stabilisierter kultureller Konstellationen konzipiert. Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs der Un-Ordnung lässt sich die »Aufgabe des Übersetzers« heranziehen, wie sie Walter Benjamin (1972) in einem gleichnamigen Essay einflussreich für dekonstruktivistische Übersetzungstheorien reflektiert hatte: Die »Aufgabe« hat einen doppelten Sinn und markiert einerseits die an Übersetzungen und ihre Subjekte herangetragene Erwartung eines bestimmten praktischen Tuns, andererseits das mit ersterem verbundene Scheitern oder Nichterfüllen dieser Erwartung, das Raum für Veränderbarkeit in der Zeit und damit: Zukünftigkeit eröffnet (Thompson, 2019). Benjamin bestimmt diese »Aufgabe« als auf das *Fortleben* eines originären Sinngehalts im Akt der Übersetzung bezogen, wobei das Original sowohl verfremdet als auch tradiert wird. Im Interview mit Jonathan Rutherford beschreibt Bhabha (1990) den sich im Übersetzungsgeschehen vollziehenden Transformationsprozess folgendermaßen:

»By translation I first of all mean a process by which, in order to objectify cultural meaning, there always has to be a process of alienation and of secondariness in relation to itself. In that sense there is no ›in itself‹ and ›for itself‹ within cultures because they are always subject to intrinsic forms of translation« (Rutherford & Bhabha, 1990, S. 210).

Bhabha macht deutlich, dass die Erwartung an Übersetzungen zentral ist, dass sie ›ihrem‹ Original die Treue halten sollen, womit die auch pädagogisch instruktive Verantwortung verbunden ist, dem Anderen (Original) unter der Bedingung von dessen kategorialer Unzugänglichkeit gerecht zu werden (vgl. Wrana, 2023). Im Übersetzen artikuliert sich folglich ein »Anspruch«, der sich »nicht auf der Grundlage eines generalisierungsfähigen Maßstabs beantworten lässt« (Thompson, 2017a, S. 238), so dass Übersetzungen stets etwas Neues erschaffen (müssen). In diesem Sinne sind Übersetzungen produktiv, da sie Differenz erzeugen. Die Notwendigkeit des Scheiterns (d.h. des Aufgebens) ergibt sich daher, dass es keine ›treue‹ Übersetzung geben kann: Das ›Original‹ wird zu einem solchen erst im Akt des Übersetzens, es wird performativ als Quelle von Bedeutung gesetzt und ist damit dem Vollzug nachträglich.

Homi K. Bhabha, der Benjamins Reflexionen auf kulturelle Zusammenhänge wendet, spricht von Hybridität als Grundstruktur kultureller Kategorien (Bhabha, 2000). Mit Bhabha kommt zudem eine machtrelexive Lesart von Übersetzungen zum Tragen, in der Übersetzungen als konflikthafte *Verhandlungen* kultureller Machtverhältnisse verständlich werden. Ausgehend von der Hybridität des Kulturellen werden sämtliche Versuche der Etablierung kultureller Ordnungsfiguren (im Sinne von ›originären‹, eindeutigen Sinngehalten, kulturellen Symbolen oder Identitäten) als Beanspruchung kultureller Autorität verständlich, mit der und um die in Übersetzungen gerungen wird. Übersetzungen umreißen »Zwischenzonen« (Rath, 2013) der Kritik, in denen Autorität befragt, subvertiert und gewendet wird (Schmidt & Engel, 2025). Die Produktion kultureller Differenz ist demnach eingelassen in soziale bzw. politische Auseinandersetzungen um Sinngehalte (Schäfer, 2022).

Für unseren Untersuchungsgegenstand, die auf eine Sensibilisierung für Diskriminierung gerichteten Workshops, ergeben sich aus diesen theoretischen Justierungen von Übersetzung die folgenden Überlegungen und Annahmen:

- 1) Zunächst einmal lässt sich ›Sensibilisierung‹ übersetzungstheoretisch als ›Aufgabe‹ fassen, die einem ›Original‹ gerecht werden will; dieses ›Original‹ wäre Diskriminierungssensibilität. Jene Aufgabe zielt auf die Veränderung von Haltungen und Handlungen seitens der zu Sensibilisierenden, damit diese Diskriminierung erkennen, problematisieren und bestenfalls aktiv minimieren könnten. Dies kann im Sinne eines ›nicht generalisierungsfähigen Maßstabs‹ (Thompson, s.o.) so verstanden werden, dass sich ein sensibilisiertes Verhältnis zu Diskriminierungshandlungen nicht übersituativ herstellen lässt, sondern im Sinne des *Antwortens auf konkrete Erfordernisse* je neu konstituiert werden muss und daher auf entsprechende Haltungen angewiesen ist.
- 2) Sensibilisierung bezieht sich dabei nicht nur auf ein zu sensibilisierendes Subjekt, sondern ebenfalls auf Diskriminierung als ein Objekt, dem eine Bearbeitung zukommen soll. Sensibilisierung vermittelt bzw. übersetzt zwischen Subjekt und Objekt, um die zu Sensibilisierenden in ein Antwortverhältnis zu Diskriminierung zu bringen. Die Objektbedeutung von Diskriminierung ist aufgrund der Eingebundenheit in soziokulturelle Praxis grundlegend mehrdeutig und interpretationsoffen. Die Aufgabe der Sensibilisierung muss demnach *Ambivalenzen* berücksichtigen. Sie bringt jenes erst hervor, was sie als ›Diskriminierung‹ problematisiert und setzt es

dabei voraus. Ebenso wird auch das sensibilisierte Subjekt qua Sensibilisierung hervorgebracht. Zu fragen ist also nach den Verhandlungen, wann etwas als ›Diskriminierung‹ gilt und wie Subjekte als ›sensibilisiert‹ kenntlich werden können.

- 3) In den Workshops soll die Sensibilisierung anhand der Vermittlung diskriminierungsbezogenen Wissens, mit dem die Teilnehmenden sich auseinandersetzen, bewerkstelligt werden. Demnach vollzieht sich die Aufgabe der Sensibilisierung als eine Form des *Umgangs mit Wissen*.
- 4) Da die Workshops sich an (angehende) Lehrer*innen richten, erfährt dieser Umgang mit Wissen eine zusätzliche pädagogische Kontur. Haltungen und Handlungen der Sensibilisierung vollziehen sich im Kontext der Frage nach der pädagogischen Verantwortlichkeit in Bezug auf Diskriminierung. Es geht folglich nicht nur um die individuelle Veränderung, sondern um die Sensibilisierung eines *pädagogischen Subjekts*. In den Workshops lokalisiert sich unseres Erachtens folglich ein Prozess der Mobilisierung von pädagogischen Akteur*innen für gesellschaftliche Veränderungen und zugleich eine Bearbeitung derselben, die bzw. den wir analytisch taxieren wollen.
- 5) Eingangs haben wir Workshops, die sich an (angehende) Lehrer*innen richten und auf Diskriminierungssensibilisierung zielen, konzeptionell als Übersetzungsräume zwischen gesellschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen bestimmt. Dem folgend sind in Workshops Praktiken der *Verhandlung von Differentem* – Gesellschaft, Pädagogik, Wissen, Subjektivität – erwartbar, über die sich Verschiebungen von Machtverhältnissen und neue Handlungsmöglichkeiten ergeben können.
- 6) Die Übergänge zwischen Differentem, welche die Veranstaltungen prägen, *bleiben dabei unabgeschlossen* und dynamisieren die angestrebten Lern- bzw. Transformationsprozesse. Dies soll im nächsten Schritt noch weiter konkretisiert werden.

4 Sensibilisierungsworkshops als Anti-Ambivalenzerzeugung?

Eine übersetzungstheoretische Lesart von Workshops für Pädagog*innen vermag in den Blick zu rücken, dass die sich in diesem Setting vollziehenden Praktiken komplex sind und nicht nur eine Einübung normativ gewollter Handlungsweisen darstellen (können). Die Praktiken lassen sich, im Sinne von Übersetzungen, als Hervorbringungen von Bedeutungen und als Umgang

mit Wissen konkretisieren, in dem unterschiedliche Differenzen relationiert werden (vgl. Thompson, 2017a).

Darüber hinaus wird sich eine an Übersetzung interessierte Perspektive auf Workshops auf die Verschiebungen und Brüche im Hervorbringen von (neuen) Bedeutungen konzentrieren, d.h. auf die performative Produktion von Differenzen im Verhandeln von soziokulturellen, sprachlichen Symbolen, die dieser Raum ermöglicht (vgl. Bartsch & Bönnighausen, 2023). Wir möchten dies noch einmal konkretisieren, indem wir auf die Übersetzungsleistungen der Workshops eingehen. Dabei geht es uns in einem ersten Schritt darum, die Struktur dieses Raumes so zu bestimmen, dass sich in ihm *Verhandlungen* vollziehen; hierfür reflektieren wir das Machtverhältnis von Workshops angelehnt an erziehungswissenschaftliche Debatten zu pädagogischen Fortbildungen (Jergus & Thompson, 2017). Im zweiten Schritt sollen dann für diesen Raum relevante Differenzen angeführt werden, zwischen denen Übersetzungen praktiziert werden.

Ad (1). Bhabhas übersetzungstheoretische Einsätze sind eingelassen in einen postkolonialen Problematisierungszusammenhang, in dem sich Übersetzungen als Verhandlungen von Macht in der Interrelation von Dominanz und Widerstand ereignen. Die Dominanzposition der Kolonisor*innen ist aufgeladen mit Vereindeutigungs- und Identifizierungsbestrebungen, die kulturelle Differenz seitens der Kolonisierten zu vereinnahmen suchen. In der Übersetzung von Dominanzsymbolen eröffnet sich den Kolonisierten ihrerseits Handlungsmacht, die an die Produktivität von Ambivalenz und Hybridität – mithin explizit nicht an Subjektivität und rationales Kalkül – gebunden ist.

›Übersetzt‹ man diese Struktur auf den Kontext der Workshops zu Diskriminierungssensibilität lässt sich das *Dominanzverhältnis* wie folgt ausbuchstabieren: In den Veranstaltungen wird Wissen präsentiert, diskutiert und eingeübt, das mit dem Anspruch auftritt, vermittelt über die am Workshop Teilnehmenden, die pädagogische Praxis »metapraktisch« (Thompson 2017b, S. 60) verändern zu können.¹ Das in den Workshops zum Einsatz gebrachte

1 In konzeptionellen Überlegungen zu Fortbildungen für Erzieher*innen im sich rund um den Signifikanten der Bildung herum neu strukturierenden Feld der frühkindlichen Pädagogik spricht Thompson (2017b, S. 60) von der »metapraktischen Gestalt« von Fortbildungen, insofern diese sich auf die gegenwärtige Praxis des pädagogischen Handlungsfelds beziehen und dessen wirksame Überschreitung versprechen.

Wissen ist *machtvoll*, insofern es Anleitungen zur Hervorbringung eines bestimmten pädagogischen Selbst bietet (Jergus & Thompson, 2017). Gemäß der zugrundeliegenden Programmatik der Veranstaltungen sollen die Teilnehmenden sich vermittels ihrer Teilnahme an den Workshops weiterqualifizieren und ihre pädagogische Praxis professionalisieren. Der pädagogischen Praxis und ihren Subjekten wird damit zugleich unterstellt, dass in ihr Diskriminierungssensibilität noch nicht in ausreichendem Maße verankert sei. Weiterhin versprechen die Workshops, dass sich Diskriminierungssensibilität pädagogisch ›herstellen‹ lässt – und zwar in doppelter Weise: nämlich zum einen innerhalb der Veranstaltungen und zum anderen im schulpädagogischen Handlungsfeld, auf das die Veranstaltungen vermittelt einwirken sollen. Mit dem Workshopwissen geht also ein *doppelter Wirksamkeitsanspruch* einher (vgl. Thompson, 2017b).

Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Abschnitt dargelegten Spannungen und Uneindeutigkeiten, die Sensibilisierungen eingeschrieben sind, gehen wir in systematischer Hinsicht davon aus, dass das in den Veranstaltungen vermittelte Wissen zwar einen spezifischen, jedoch nicht bruchlos übersetzbaren Gehalt hat: Verhandlungen um Wissen sind struktureller Bestandteil von Wissensvermittlung zu Diskriminierungssensibilisierung. Es geht daher in den Übersetzungen im Rahmen der Veranstaltungen auch um ein erprobendes Auseinandersetzen mit Wissen sowie um die *Verhandlung von dessen Autorität* (Koch & Schmidt, 2022).

Ad (2). Dieses ambivalente Zusammenspiel aus Wirksamkeitsanspruch und Autoritätsverhandlung diskriminierungssensibilisierenden Wissens ist eine Dimension, in der die untersuchten Workshops als Übersetzungsräume zu erschließen sind. Anzunehmen ist, dass auch *weitere Differenzverhältnisse* relevant sind, die einander in den Workshops überlagern, etwa die Differenz zwischen gesellschaftlich-allgemeiner und spezifisch pädagogischer sowie zwischen ›eigener‹ und ›fremder‹ Diskriminierungserfahrung (vgl. Bartsch & Bönnighausen, 2023). In den Workshops, zu denen uns Daten vorliegen, wird mit unterschiedlichen Formaten gearbeitet, in denen eine subjektive (Nicht-)Betroffenheit von Diskriminierung thematisiert wird: beispielsweise Aufgaben zur Selbstreflexion oder Arbeit an Fallvignetten. Weiterhin wäre die Differenz im temporalen Bezug zwischen aktueller und künftiger, zu transformierender pädagogischer Praxis von Bedeutung.

Hinsichtlich Diskriminierung ist zudem ein Differenzverhältnis zentral, das sich um Fragen der ›Treue‹ und pädagogischen Verantwortung zentriert: Gemeint ist die Problematik der Gerechtigkeit gegenüber dem*der Anderen

(den Diskriminierten, den pädagogischen Adressat*innen) und wie diese Anderen pädagogisch repräsentiert werden können. Dies markiert den Bedarf, im Rahmen der Workshops die diskriminierten Personen und deren Diskriminierungserfahrungen zu identifizieren, um ihnen pädagogisch begegnen zu können. Wie Wimmer (2014) für die Debatten um Heterogenität festhält, stellt die pädagogische Position dabei kein ›Drittes‹ dar, dass sich den gesellschaftlichen Differenzverhältnissen gegenüber neutral-beobachtend verhält. Es ist eine empirisch offene Frage, wie sich diese Differenzen jeweils organisieren und innerhalb der Workshops pädagogische Verhandlungen ermöglichen.

5 Pädagogizität von Diskriminierungssensibilität: Eine Empirie der Übersetzungen in Workshops

Vor dem Hintergrund der dargelegten Theoriebezüge und der Gegenstandskonzeption sollen nun konkrete Workshopsituationen analysiert werden, in denen sich die Teilnehmenden zu Sensibilisierung verständigen. Als Material liegen uns Audiographien von Workshops vor, die im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung angeboten wurden. Es handelt sich um ein Workshopprogramm, das ein Fortbildungsanbieter üblicherweise mit erfahrenen Lehrer*innen realisiert. Für die Vorstudie zu einem Forschungsprojekt, in welchem Fortbildungen mit Lehrpersonen im Themenbereich der Antidiskriminierung untersucht werden sollen² (Kuhlmann, Schmidt & Moldenhauer, 2024), hat der Anbieter den Workshop mit Studierenden umgesetzt.

Mit der wissenschaftlichen Analyse dieser Daten kommt eine weitere Ebene der Übersetzung ins Spiel, die einerseits die beobachteten Workshopvollzüge überhaupt erst als Übersetzungen diskutiert, die andererseits Sensibilisierungen über den Workshop hinaus als erziehungswissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand zugänglich macht.

Forschungsmethodologisch lassen sich einige der oben genannten Ausführungen auch auf den Analyseprozess anwenden, denn es lässt sich auch für die Inblicknahme von Übersetzungspraktiken kein »generalisierungsfähiger Maßstab« (Thompson, 2017a, S. 238) heranziehen – etwa die Wirksamkeit der

2 Das Projekt „Fortbildungen zur Stärkung von Diversitätssensibilität (ForDiSens)“ wird im Rahmen des Programms „Integration durch Bildung“ durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt und die Europäische Union über den Europäischen Sozialfonds Plus (ESF Plus) gefördert.

Antidiskriminierungsworkshops oder die Moralität der Teilnehmendenäußerungen –, vor dem sich die in der Empirie festgehaltene Situation eindeutig identifizieren oder normativ bewerten ließe.³ Wir nutzen übersetzungstheoretische Perspektiven im Sinne einer Heuristik, von der her wir die folgenden Fragen an das empirische Material herantragen:

Was wird wie innerhalb der Workshops als Diskriminierung und als Sensibilisierung aufgerufen und zugeschrieben? Auf welche Weise werden Diskriminierung und eine Sensibilisierung für Diskriminierung in pädagogische Aufgaben überführt? Wie wird beispielsweise Sensibilisierung als (professionsbezogener) Lernprozess seitens der Teilnehmenden diskursiv inszeniert? Wie wird ein verantwortlicher Umgang mit Diskriminierung verhandelt und wer gilt in welcher Hinsicht als verantwortlich? Wie wird die pädagogische Position zwischen Beobachtung und Beteiligung ausgefüllt?

Orientiert an dieser Frageheuristik wählen wir ein diskursanalytisch-praxeologisches Vorgehen (z.B. Schmidt, 2020; Wrana, 2012). Um der Veranschaulichung und Ausdifferenzierung unserer theoretischen Überlegungen willen, haben wir heterogene Sprechersituationen zwischen Referent*innen und Studierenden analysiert.

5.1 Analysefigur 1: Pädagogische Repräsentanz von Diskriminierungssensibilität im als-Ob-Modus

5.1.1 Antizipation des künftigen pädagogischen Handlungsfelds

Einen bedeutenden Umfang des Workshopgeschehens nimmt, neben Wissensinputs der Referent*innen, die seitens der Teilnehmenden angeleitete Reflexion von Diskriminierung als Gegenstand eigener Erfahrungen ein. Demnach beziehen wir unsere Analysen zunächst auf die Verhandlungen von Erfahrungen, die sich im Anschluss an Arbeitsphasen in Kleingruppen zwischen den teilnehmenden Studierenden (TN) und den Referent*innen (R1 und R2) ergeben. Als Einstieg in ein sich anschließendes Gespräch im Plenum dient die von R2 formulierte Frage: »Wo begegnet Euch Diskriminierung? Was

3 In diesem Sinne könnte man von Übersetzungen als Analyseeinheit selbst als einem ›sensitizing concept‹ (z.B. Fritzsche, 2001) für die Erschließung ausgewählter empirischer Daten sprechen. Die in der Formulierung des ›sensitizing concepts‹ aufgerufene *Sensibilisierung* für die Empirie verstehen wir im Hinblick auf Übersetzungen forschungsmethodologisch so, dass es angelehnt an Reckwitz' Verständnis (s.o.) um die Kultivierung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit geht, die um Ambivalenzen weiß und diskriminierungskritisch ausgerichtet ist.

sind Eure Vorerfahrungen dazu?«. Im Verlauf des Gesprächs geht es um die Identifizierung von sozialen Situationen *als* Diskriminierungen und die Konstitution eines Verhältnisses zu diesem Identifizierten. Die teilnehmenden Studierenden sind dabei aufgefordert zu zeigen, dass sie Diskriminierung erkennen, benennen und problematisieren können – was wir so deuten, dass selbst das Benennen von Diskriminierungen bereits Teil von Sensibilisierung und eines Ringens um die Übernahme pädagogischer Verantwortung ist. In einem ersten Ausschnitt wird eine Art qualifizierter pädagogischer Blick auf das (spätere) Handlungsfeld zu einem Verhandlungsgegenstand:

R1: ähm wir sehen ihr habt äh sehr angeregt miteinander gesprochen wir würden das GERne nochmal sozusagen jetzt im plenum öffnen ähm wenn ihr punkte habt die ihr teilen wollt weil wir ja heute TIEfer in dieses thema eintauchen wollen

R2: insofern vielleicht so zu frage eins was habt ihr besprochen (.) ähm was waren so wichtige knackpunkte (.) wo begegnet euch das problem (und) was sind vielleicht eure vorerfahrungen dazu, (3.0)

TN1: (fangen wir mal an)

R2: ja

TN1: wir allgemein haben ein bisschen über unser erstes praktikum geredet was wir im rahmen des studiums jetzt gemacht haben (.) ähm (zu) wie wir vielleicht diskriminierung in den einzelnen klassen erlebt haben (in den grundschulen)

R1: mh

TN1: ähm (uns ist) so ein bisschen aufgefallen dass viel so: ja leistungsdiskriminierung einfach in den schulen so ein riesiges thema ist so mit wer ist der beste (.) wer ist nicht der beste du verSTEHST das vielleicht nicht so richtig (ich) persönlich war in STADTTEIL-Z (Name des armutsgeprägten Stadtteils) hier an der schule (.) ähm und da war das ein riesiges thema dass (du) so schüler hattest die halt (.) deutsch nichts <<korrigierend> nicht> als herkunftssprache hatten und die haben vieles nicht verstanden (.) und ähm der lehrkraft fiel das einfach ziemlich schwer alle schüler mitzunehmen wenn gerade die schüler(.)innen (-)((leichtes schmunzelhaftes Lachen im Hintergrund)) äh es nicht verstanden haben was sie jetzt machen sollten oder so dann war das (wirklich) ein RIEsiges thema weil die wurden dann irgendwie aufgezo-gen die wurden so ein bisschen gemobbt und da war der umgangston einfach auch sehr sehr harsch und da ist uns aufgefallen das ist schon ein großes thema von diskriminierung einfach das wir vielleicht als (.) lehrkräfte auch (-)ähm später erleben werden

Der durch die Referent*innen R1 und R2 vollzogene Sprechakt der Anmoderation eines gemeinsamen Gesprächs signalisiert zunächst, dass es sich um ein didaktisiertes Setting handelt, bei dem, trotz Du-Ansprache, Differenzen in der Ausgestaltung von Sprechensätzen behauptet werden. R1 artikuliert als Anliegen der Gruppe im Rahmen des Workshops, »tiefer in das Thema einsteigen zu wollen« und Diskriminierung als Reflexionsgegenstand, weitergehend zu ergründen. Weiterhin markiert R1 Diskriminierung als gewichtigen Sprechgegenstand, begründet durch die Wahrnehmung, dass die Teilnehmenden bereits untereinander angeregt gesprochen und so die thematische Relevanz bezeugt hätten. Was als Diskriminierung zu bezeichnen ist, scheint der Frage von R2 an die Teilnehmenden zufolge – »wo begegnet euch das problem« – ein dem Teilnehmer*innenkollektiv bekanntes Wissen zu sein, dessen normative Valenz von allen geteilt wird.

Der Studierende TN1 repräsentiert nun die Stimme der Gruppe, die in die Öffentlichkeit des Workshops hineingetragen wird und positioniert die Studierendengruppe als professionelles Kollektiv, das Diskriminierung als Beobachtungsgegenstand eines pädagogischen Blicks erfährt. Dabei gibt er sich und seine Gruppenmitglieder zwar als pädagogische Noviz*innen zu erkennen; diese zeigen jedoch, dass sie in der Lage seien, die im Kontext eines Schulpraktikums angestellten Wahrnehmungen in eine gemeinsame Sprache der Diskriminierung bzw. des Antidiskriminierungswissens zu übersetzen und so auch pädagogisch zu erschließen. Bedeutsam ist, dass die »eigene Erfahrung« hier als die Erfahrung eines distanzierenden Beobachters der beruflichen pädagogischen Praxis gefasst wird. Dass diese Übersetzungsarbeit hinsichtlich ihres »Erfolgs« unsicher ist, zeigt sich an Ungewissheitsmarkern wie den Partikeln »allgemein«, »ein bisschen«, »vielleicht«, die den Geltungsbereich des Gesprochenen einschränken und darauf verweisen, dass Diskriminierung sich nicht notwendigerweise von selbst versteht.

Auffällig erscheint, was explizit als Diskriminierungskategorie benannt wird (Leistung) – und was als deren Bedingung (z. B. *race*, *class* als gesellschaftliche Strukturmarker). Leistung gilt im schulpädagogischen Diskurs als die dominante Folie für Schulen, vor der Schüler*innen – hier im analytischen Wortsinn – voneinander diskriminiert, d. h. unterscheidbar und zugleich vergleichbar gemacht werden. TN1 scheint sich in diesem Diskurs zu verorten bzw. dieses Wissen zu aktualisieren. Dass dies auch im normativen Sinne einer Diskriminierung zu verstehen ist – und dass es sich also nicht um einen »Übersetzungsfehler« handelt –, wird sodann von TN1 konkretisiert. Dies geschieht zum einen über die Formulierung »du verstehst das vielleicht nicht

so richtig«, mit der eine mögliche Perspektive anderer Teilnehmender resp. der Referent*innen des Workshops eingeholt wird, die die Selbstverständlichkeit von Leistung als Diskriminierungskategorie eventuell nicht teilt. Zum anderen verknüpft TN₁, über den Verweis, dass seine Beobachtungen im Milieu eines armutsbetroffenen Stadtteils stattfanden, spezifische soziale Erfahrungsräume mit Leistung. So zeigt er, dass er Leistung nicht unabhängig von Diskursen um soziale Ungleichheit versteht und sozialraumanalytisch informiert ist. Das Aufrufen unterschiedlicher Diskurse und ihnen zugehöriger Wissensordnungen lässt sich u.E. vor dem Hintergrund des Ringens um pädagogische Eignung und Zugehörigkeit zum pädagogischen Handlungsfeld diskutieren: Für die Position der Studierenden geht es in den Workshops damit auch um die Aufgabe, als (künftige) Pädagog*innen anerkennbar zu werden.

In dieser Hinsicht kommt es im Fortgang von TN₁s Sprechen zur Identifikation mit der Position der »Lehrkraft«, als deren »Aufgabe« (wieder im doppelten Wortsinn) er wahrnimmt, »alle Schüler mitzunehmen«. Dabei verschiebt sich der Blick zudem vom Milieu zur pädagogischen Klientel, von *class* zu *race*: Es sind nunmehr die Schüler*innen und deren Sprachniveau, die als von Diskriminierung Betroffene identifiziert werden (»Schüler« mit nicht-deutscher »Herkunftssprache« hätten »viele nicht verstanden«). Der Sprecher präsentiert sich als Beobachter des sich zwischen Lehrkraft und Schüler*innen vollziehenden Geschehens im Klassenraum. Über die Formulierung der Beobachtungen im Passiv distanziert er sich sowohl von denjenigen, von deren diskriminierenden Tun er spricht, als auch von der Gruppe der aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse Diskriminierten. TN₁ positioniert sich als Teil der Mehrheitsgesellschaft, die dem Anderssein der Schüler*innen gegenübersteht.

Auch wenn TN₁ die »Aufgabe« der Lehrkraft dergestalt problematisiert, wird dieser Problematik und ihren Konsequenzen im Hinblick auf das eigene künftige Tun im Folgenden nicht weiter nachgegangen, was wir insofern als ambivalent interpretieren, als dass damit Gegenüberstellungen von »wir« (als Gruppe Studierender, als angehende Lehrer:innen, als Sensibilisierte) vs. »die anderen« (die beobachtete Lehrkraft, die Schüler:innen, als Diskriminierende und Diskriminierte) fortgeschrieben werden. Allein die Wahrnehmung, die Übersetzung dieser Wahrnehmung als Diskriminierung und die Bildung eines moralischen Urteils erscheint hier als Akt, in dem pädagogische Relevanz und Verantwortlichkeit evoziert, die Annahmen der Referent*innen jedoch nicht einfach übernommen werden.

5.1.2 Imaginationen pädagogischer Verantwortlichkeit

Wir kontrastieren diesen Erfahrungsbericht TN1s nachfolgend mit einem weiteren Ausschnitt, in welchem deutlich wird, inwiefern das Wie des Verantwortens als offene Frage in der Fortbildung prozessiert wird. Anders als in der vorhergehenden Situation sind die Studierenden hier aufgefordert, sich ad hoc mit inszenierten (und als solche bereits vordefinierten) Diskriminierungsereignissen auseinanderzusetzen, die ihnen in Form von ›Fällen‹ präsentiert werden. So werden von den Referent*innen etwa exemplarische schulische Diskriminierungsszenen eingebracht, die einer kuratierten Sammlung entstammen. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, sich hinsichtlich dieser Fälle als verantwortliche Pädagog*innen zu imaginieren und im Modus des Als-Ob zu reagieren.

Im folgenden Transkriptausschnitt geht es um den Fall des fiktiven Schülers Karl, der während des Ethikunterrichts, in welchem vielfältige Identitäts- und Begehrensformen thematisiert wurden, *hate speech* nutzt. In der *hate speech* äußert sich Karl nicht nur abwertend gegenüber homosexuellen Personen, sondern ruft auch grausame Vernichtungstaten gegenüber Homosexuellen auf, die in der NS-Zeit praktiziert wurden.

TN4: also in unserem fallbeispiel wurden ja so äh zwei verschiedene thematiken aufgemacht (.) einmal dieses vergasen ((räusper)) und eigentlich ja abe:r äh wenn gerade über liebe und sexualität im im ethikunterricht gesprochen wird dieses äh das SCHWULE speziell vergast werden müssen in dieser äußerung die der karl da gemacht hat ähm von daher wars für uns jetzt nicht so ga:nz klar in der gruppe ähm was wir mehr thematisieren und ob man das gemeinsam thematisiert oder ob man die zwei sachen auseinandernimmt

R1: hm_hm

TN4: wei:l ähm das eine ja eher so einen geschichtlichen aspekt hat und im ethikunterricht ja aber gerade liebe und sexualität behandelt wird ähm wo man vielleicht so dieses schwulenthema irgendwie eher (--)jetzt in dieser in diesem kontext behandeln würde das war irgendwie nicht ganz äh klar und einfach für uns ähm (3 s.) ICH persönlich äh würde tatsächlich dieses liebe und sexualität thema EHER besch behandeln ähm weil es mi:r häufig begegnet dass man so: ähm ganz schlimmerweise aber verGAsen oder sowas eher so als floskeln verwendet und nicht ähm ähm also ich kann mir vorstellen dass das eher son äh (3 s.) ja ihr merkt mir fällt das schwer das jetzt irgendwie in worte zu fassen aber dass das vielleicht eher so: RAUSgeplatzt ist als dass das kind äh da in dem moment wusste was es (.) eigentlich sa:gt

In der Äußerung von TN4 wird die Identifizierung von Diskriminierung als Anlass dargestellt, hinsichtlich dessen sich die Teilnehmenden in der Gruppe verständigt haben. Wie sich das Fallbeispiel um den Schüler Karl als pädagogisch bedeutsam erschließen lässt, verbleibt innerhalb der Gruppe als offene Frage. Konsens ist jedoch auch an dieser Stelle wieder, dass man *als Lehrkraft* auf Karl zu reagieren habe, indem dessen Äußerung zu einem Lerngegenstand gemacht werde. Die Teilnehmenden übernehmen hier die Perspektive ihres künftigen Handlungsfeldes. Die Uneinigkeit innerhalb der Gruppe ergibt sich laut TN4, weil sich in Karls *hate speech* unterschiedliche Akte der Diskriminierung vermengen, die entlang schulischer Fächerlogiken auch separat voneinander gehandhabt werden könnten.

Indem der Aspekt der Homophobie in Karls Äußerung als »eigene Thematik« separiert wird, nimmt TN4 unterschiedliche Gewichtungen der »Thematiken« hinsichtlich deren Wertigkeit vor. Homophobie wird als bewusst getätigte Äußerung des Schülers Karl unterstellt und ihm als diskriminierendes Subjekt zugerechnet, die Rede vom Vergasen indes nicht. Dabei signalisiert der Einschub »ja ihr merkt mir fällt das schwer das jetzt irgendwie in worte zu fassen«, dass TN4 mit der folgenden Äußerung eine Überschreitung der Grenzen dessen, was in dem Workshop sagbar erscheint, antizipiert und dennoch probeweise akzeptiert. Begründet wird die Unterstellung und damit einhergehende Banalisierung, dass es sich bei der Rede vom Vergasen um eine floskelhafte, unbewusste Nutzung des Begriffes gehandelt haben könnte, implizit, etwa durch die Nutzung des Begriffes »Kind« und damit einhergehende pädagogische Perspektiven, und explizit durch den Verweis auf das Nicht-Wissen über die historischen Zusammenhänge und die Tragweite einer solchen Rede. Es wird erwogen, dass es sich hier um impulsives Sprechen handeln könnte, das nicht zwangsläufig auf eine gefestigte rechte Haltung Karls verweise.

Im weiteren Verlauf der Besprechung des Fallbeispiels sowie möglicher und nötiger pädagogischer Reaktionen problematisiert R2 TN4s Argumentation:

R2: wenn du dich erinnerst auch ähm wir hatten diesen einen anderen punkt mit diesen normalitäts äh vorstellungen in dem du nicht thematisierst bleibts natürlich erstmal so stehen auch ne,

TN4: =das steht außer frage das wird definiTIV thematisiert abe:r ähm für mich war jetzt nicht so ganz eindeutig äh ob das ob der ethikunterricht da gerade irgendwie der richtige äh passende ort dafür ist wenns ja gera-

de eigentlich um was ganz anderes geht aber das ist ja eben gerade die Schwierigkeit logisch ne also ja

R2 erinnert TN4 zunächst daran, dass im Workshop bereits konsensförmig thematisiert wurde, dass man grundsätzlich auf *hate speech* zu reagieren habe, um diesbezügliche Normalitätsvorstellungen oder die Nutzung vermeintlicher Floskeln nicht unhinterfragt stehen zu lassen. In der direkten Adressierung TN4s in der zweiten Person Singular kommt zugleich eine Responsibilisierung der Teilnehmenden als angehende Lehrer*innen zum Ausdruck, die bei Verzicht auf eine Thematisierung in Kauf nehmen, dass die diskriminierende Äußerung so stehen bleibe (und ggf. eine Lerngelegenheit für die Klasse verstreicht).

TN4 erkennt die zugeschriebene Verantwortung an und bestätigt, dass Diskriminierung ein ethisches Problem sei, das es erforderlich macht zu reagieren und das pädagogisch bearbeitet werden könne. Daran anschließend verschiebt TN4 den Diskussionsrahmen indem er darüber sinniert, wie sich der Vorfall als ein Lerngegenstand übersetzen ließe – und zwar als ein Lerngegenstand für alle Schüler*innen der Klasse. Darauf verweist die Überlegung nach dem Ethikunterricht und ob dieser der richtige Ort für die Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus sei. Wir verstehen diesen Sprechensatz so, dass der Ethikunterricht als Argument gilt, durch das die Eindeutigkeit einer unmittelbaren sanktionierenden Zurückweisung – wie sie die Teamer*innen benennen – mit einem Fragezeichen versehen wird. Dabei kommt es allerdings zu dem Effekt, dass der konkrete Vorfall der *hate speech* in den Kontext einer schulischen Wissensordnung eingepasst wird und seine Außer-Ordentlichkeit verliert. TN4 zeigt sich in der Situation als jemand, der*die die Verbindlichkeit der schulischen Wissensordnung und Fächerlogiken ebenso wie damit verbundene Zuständigkeiten im Hinblick auf die Bearbeitung von Diskriminierung für sich als künftigen Pädagogen*künftige Pädagogin anerkennt – gleichzeitig geschieht dies auf Kosten der Möglichkeit, auf den Vorfall so zu antworten, dass dessen Spezifik eingeholt wird. TN4s Überlegungen hinsichtlich der Bearbeitung des Vorfalls geraten in die Schwebe, indem auch dieser Problemlösung eine »Schwierigkeit« attestiert wird, die zugleich als kaum verwunderlich – oder eben als »logisch« – deklariert wird. Offen bleibt, worauf sich diese Einordnung bezieht – etwa darauf, dass die Thematisierung von Diskriminierung immer eine Schwierigkeit darstelle oder darauf, dass eindeutige Situationen nicht in eine Fallbeispielsammlung aufgenommen werden würden.

Insgesamt lesen wir die Situation als eine, in der der*die Studierende zum Übersetzer bzw. zur Übersetzerin wird, der*die versucht der Bearbeitung des Diskriminierungsvorfalles im Rahmen der schulischen Wissensorganisation einen Platz zu geben. Die Übersetzung des Diskriminierungsvorfalles als pädagogische Aufgabe changiert dabei zwischen Eindeutigkeiten und Veruneindeutigungen.

5.2 Analysefigur 2: Eigene Verletzungserfahrungen als Responsibilisierungsimpuls

Im Sprechen über Diskriminierungserfahrungen seitens der teilnehmenden Studierenden findet sich noch eine andere Konstellation der sprachlichen Referenzen von Erfahrung, Diskriminierung, Problem und Ich, die nicht wie die vorhergehenden im Als-Ob-Modus des beobachtenden Dritten gehalten ist. Vielmehr geht es darum sich mit Diskriminierung zu identifizieren, sich als bereits Sensibilisierte zu zeigen und sensibilisierende Handlungsimpulse abzuleiten.

R1: wie gehts den anderen,

TN3: also wir haben eher (gerade) wir als frauen ähm (oder mädchen was weiß ich) ((lacht)) das halt im alltag ähm (uns) sexismus schon immer begegnet also (.) selbst so im freundeskreis auch (-)eher so in sehr (.) männer:dominierten freundeskreisen hört man dann oft so beleidigungen also dass ein MANN als FRAU beleidigt wird so: du bist ja so ein <<abwertend> MÄDchen> oder so (.) das finde ich ganz schwierig und dann grätsche ich auch immer dazwischen und da bin ich immer so (--)-zwar DIE (-)ähm (-)die so auf sensible sprache achtet aber das ist mir dann auch in dem moment egal ich finde es ist sehr WICHTIG (.) immer das zu betonen (15.0)

In ihren Ausführungen verweist TN3 zum einen auf *Diskriminierung als gesellschaftliches Problem*, das den Schulkontext übersteigt bzw. diesem vorgelagert ist und zumindest einem Teil der Gesellschaft »immer schon« vertraute Praxis ist. Damit wird Diskriminierung als eine realiter erfahrbare Unterdrückungssituation hervorgebracht, in die man auch selbst geraten kann. Mit der Referenz auf ein kollektives »Wir-als-Frauen-oder-Mädchen-was weiß ich« wird die Sprechende zur Repräsentantin eines Teils der Gesellschaft und übersetzt *Diskriminierung als subjektiv-persönliches Erfahrungswissen*. Zur Plausibilisierung wird ein Beispiel aus dem sozialen Nahraum der Sprecherin, dem Freun-

deskreis, zitiert, der in seiner Funktion als Schutz- und Sorgeraum durch Diskriminierung korrumpiert erscheint: Selbst die Allernächsten werden zu Adressat*innen verletzender Äußerungen, wobei sie TN3 vor allem in deren gesellschaftlicher Positioniertheit als Frau/Mädchen taxieren. Im Referieren distanziert sich TN3 von ihrer subjektiven Betroffenheit und nimmt die Position einer externen Beobachterin ein. Daraufhin werden diskriminierende und diskriminierte Subjekte unterschieden und die Differenzkategorie des Geschlechts im Kontext von *hate speech* thematisiert. Die Diskriminierung wird von TN3 dadurch konkretisiert, dass sich in der Diminutivform des »Mädchens« Sexismus und Adultismus kreuzen.

Dass die Verantwortung für einen sensiblen Umgang mit Diskriminierung sich nicht im Erkennen derselben erschöpfen kann, markiert TN3 im Fortgang ihres Sprechens. Ihre Situationseinschätzung wird gekoppelt an ein moralisches Urteil (»das find ich ganz schwierig«) und an einen Handlungsimpuls (»grätsche dazwischen«), der – da er mit einer körperlichen Form des Einspruchs enacted wird – als dringliche Antwort auf die Situationseinschätzung erscheint. Im Sprechen über die eigene Bearbeitung von Diskriminierung im Freundeskreis bringt sich TN3 als Sensibilisierte hervor, die nicht nur sich selbst, sondern auch Andere für die Problematik der Diskriminierung sensibilisiert.

Der prekäre Einsatz, den TN3s Umgangsweise bedeutet, wird darin deutlich, dass sich die Sprechende ihrerseits dem Risiko aussetzt, ihre Identität als unmarkierte Freundin unter Freund*innen preiszugeben. Sie wird zu einem spezifischen Jemand innerhalb des für sie bedeutsamen sozialen Nahraums des Freundeskreises: Nämlich zu der, die »immer so auf sensible Sprache achtet« – was im Kontext dieser Positionierung selbst als eine Diskriminierungserfahrung gedeutet werden kann und Antidiskriminierung als zumindest in bestimmten Fällen ambivalentes Geschehen erscheinen lässt. Diskriminierungssensibilität figuriert also als soziales Wagnis, das mit der Möglichkeit verbunden ist, diskriminierende Erfahrungen zu (re-)produzieren. Über eigene Verletzungserfahrungen autorisiert TN3 ihre Diskriminierungskritik und übersetzt sie im Kontext des Workshops, in Kontrast zum vorherigen Fall, in eine gesellschaftliche Verantwortlichkeit, auf die als Subjekt in einem allgemeinen, nicht spezifisch pädagogischen Sinne reagiert wird. Indem sie die Sphäre des Pädagogischen überschreitet, zeigt sich die Teilnehmerin nicht nur selbst als bereits Sensibilisierte, sondern sie zeigt sich zugleich als eine, die andere als Noch-nicht-Sensibilisierte adressieren kann. Gegenüber dem vorherigen Fall wird mit dem Dazwischengrätschen eine relativ konkrete Intervention

erwähnt, die TN₃ aus ihrer Responsibilisierung herausvollzieht. Dies verweist im Vergleich der Fälle darauf, dass es eine Schwierigkeit zu geben scheint, in Bezug auf pädagogisches Handeln gleichermaßen konkret zu werden und Diskriminierungssensibilisierung als pädagogische Aufgabe zu vollziehen.

6 Fazit

Die untersuchten Analysefiguren haben wir vor dem Hintergrund eines Übersetzungszusammenhangs aus gesellschaftlichen Transformationserwartungen und pädagogischen Ansprüchen perspektiviert. Unsere Argumentation war, dass in Sensibilisierungen ein sensibles Subjekt adressiert wird, dass also Transformationen den Teilnehmenden der Workshops wesentlich als Selbstveränderungen aufgegeben werden. Dies wird überlagert von der Aufgabe, eine pädagogische Subjektivität herauszubilden und die eigene Sensibilisierung an pädagogischen Begründungsfiguren fest zu machen.

Im Vergleich der Analysen zeigte sich, dass die Teilnehmenden sich der Aufgabe der Sensibilisierung eher entziehen (können), insofern sie als dem pädagogischen Geschehen Externe, nicht unmittelbar Verantwortliche über Diskriminierung sprechen; das Referieren eigener Verletzungserfahrungen als diskriminierte Person wird als Marker genutzt, um eine bereits vorhandene Sensibilität kenntlich zu machen. In der Positionierung als pädagogisches Subjekt zeigt sich hingegen eine stärkere Ungewissheit hinsichtlich dessen, was als Sensibilisierung gilt und vor allem: wie mit Diskriminierung pädagogisch adäquat umgegangen werden kann. Die Teilnehmenden nehmen Diskriminierungen zwar wahr, können sich jedoch nicht auf konkrete Reaktionsweisen einlassen. Aus unserer Empirie geht nicht hervor, ob dies auf deren Status als angehende Pädagog*innen und Noviz*innen rückführbar ist oder in den Ambivalenzen von Diskriminierung sowie den Ungewissheiten pädagogischen Handelns (vgl. Liesner & Wimmer, 2003) begründet liegt. In die Aussagen der Studierenden ist bereits eine Logik ›ihres‹ künftigen Handlungsfelds eingewebt, wenn sie etwa die schulische Wissensordnung der Fächerkanonisierung in ihre Erwägungen einbeziehen. Inwiefern sich dieses Schulwissen machtförmig in Sensibilisierungen einschreibt, ist eine empirisch weiter zu verfolgende Frage.

Interessant ist auch ein Vergleich auf Ebene der Wissensformen: Das subjektiv(ierend)e Erfahrungswissen scheint eher kongruent zum Workshopwissen bzw. zur Annahme, dass auf Diskriminierung aktiv handelnd zu reagie-

ren sei, dass man als Subjekt verantwortlich für eine Reaktion ist. Demgegenüber zeigt sich die Antizipation pädagogischer Verantwortlichkeit als voraussetzungsvolle Aufgabe, die in Veruneindeutigungen resultiert.

In unseren Beobachtungen aus den Workshops sowie den hier genauer rekonstruierten Szenen wird Diskriminierungssensibilität zwar auch als pädagogisches Problem gerahmt, hinsichtlich dessen um Verantwortung gerungen wird und Versuche einer Vereindeutigung von Umgangsweisen unternommen werden. Dass Diskriminierungssensibilität als pädagogische Verantwortung und Transformationsaufgabe konstituiert wird, bedeutet jedoch eben nicht, darauf verweisen die Workshopszenen, dass damit bereits geklärt wäre, wie sich pädagogisch zu diesem Problem verhalten werden kann. Diskriminierungssensibilität lässt sich nicht übersituativ herstellen, sondern wird entlang konkreter Erfordernisse je neu konstituiert. Die sich im Übersetzungsgeschehen von Diskriminierungssensibilität als pädagogischer Aufgabe ergebenden Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten bleiben bestehen.

Literatur

- Bartsch, C., & Bönnighausen, M. (2023). Third Space. Potenziale und Grenzen eines Konzepts im Kontext der Lehrpersonenbildung. *heiEDUCATION Journal*, 9, 107–127.
- Benjamin, W. (1972). *Gesammelte Schriften*. Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.
- Bonacker, T., & Reckwitz, A. (Hg.). (2007). *Kulturen der Moderne: Soziologische Perspektiven der Gegenwart*. Campus.
- Bünger, C., & Czejkowska, A. (Hg.). (2020). *Jahrbuch für Pädagogik: Bd. 2018. Political correctness und pädagogische Kritik*. Peter Lang.
- Dinkelaker, J. (Hg.). (2023). *Vermittlung und Übersetzung im Wandel: Band 1. Differenz – Übersetzung – Teilhabe: Konzeptionelle und empirische Explorationen*. transcript.
- Fritzsche, B. (2001). Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik* (S. 85–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0_6
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hetzl, A. (2002). Kultur als Grenzüberschreitung. *Dialektik – Zeitschrift für Kulturphilosophie*, (2), 5–18.
- Jergus, K., & Thompson, C. (Hg.). (2017). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Springer VS.
- Kleiner, B. (2015). *subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktionen schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und TransJugendlicher**. Budrich.
- Koch, S., & Schmidt, M. (2022). Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 629–648.
- Kuhlmann, N., Schmidt, M., & Moldenhauer, A. (2024). (Nicht) Anders werden? Zum Anerkennungsgeschehen in Antidiskriminierungsworkshops. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 44(2).
- Liesner, A., & Wimmer, M. (2003). Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 23–51). Velbrück Wissenschaft.
- Moldenhauer, A. (2017). Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In M. S. Baader & T. Freytag (Hg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 255–270). Springer VS.
- Rath, G. (2013). *Zwischenzonen: Theorien und Fiktionen des Übersetzens*. Turia + Kant.
- Reckwitz, A. (2019). Dialektik der Sensibilität. *Philosophie Magazin*, 48, 56–61.
- Reichenbach, R. (2000). »Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.« Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 795–807. <https://doi.org/10.25656/01:6924>
- Reichenbach, R. (2017). Lernen im Kollektiv: Schule und Demokratie. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 196–207). Beltz.
- Rieger-Ladich, M. (2022). Über Rechtspopulismus reden. In M. Rieger-Ladich, M. Brinkmann & C. Thompson (Hg.), *Öffentlichkeiten: Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen* (S. 233–251). Beltz Juventa.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi K. Bhabha. In J. Rutherford (Hg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). Lawrence and Wishart.

- Schäfer, A. (2022). Analyse und Engagement. Eine pädagogisch-politische Annäherung. In R. Behrens, F. Beiler & O. Sanders (Hg.), *Hamburger Dispute: Bd. 1. Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie* (S. 147–169). Katzenberg Verlag.
- Scherr, A. (2010). Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. In U. Hornel & A. Scherr (Hg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 35–60). Springer VS.
- Scherr, A. (2017). Soziologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 39–58). Springer VS.
- Schmidt, M. (2020). *Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit: Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion*. Springer VS.
- Schmidt, M., & Engel, N. (2025). Ver-Wendungen von Wissen. Erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion und ihr politisches Engagement der Übersetzung. In P. Künstler, M. Schmidt, C. Spellenberg & D. Wrana (Hg.), *Zur Problematisierung und Kritik pädagogischen Wissens*. Martin-Luther-Universität. [erscheint demnächst].
- Schmidt, M., & Wrana, D. (2024). Reflexive Reartikulationen und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken. In M. Brinkmann, M. Rieger-Ladich & G. Weiß (Hg.), *Generation und Weitergabe* (S. 115–135). Beltz Juventa.
- Schultz, T. (2021). Moralisation und Meinungsfreiheit. *UFITA*, 85(1), 6–37. <https://doi.org/10.5771/2568-9185-2021-1-6>
- Thompson, C. (2017a). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & C. Thompson (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 231–265). Springer VS.
- Thompson, C. (2017b). Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung. In K. Jergus & C. Thompson (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 49–89). Springer VS.
- Thompson, C. (2019). Philosophy of Education and the Pragma of Translation. In N. Engel & S. Köngeter (Hg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 21–37). Springer VS.
- Thompson, C., & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur »Bildung« aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Springer VS.

- Wimmer, M. (2014). Vergessen wir nicht – den Anderen! In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hg.), *Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 219–240). Schöningh.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Budrich.
- Wrana, D. (2023). Der ethische Einsatz des Übersetzens. In J. Dinkelaker (Hg.), *Vermittlung und Übersetzung im Wandel: Band 1. Differenz – Übersetzung – Teilhabe: Konzeptionelle und empirische Explorationen* (S. 45–96). transcript.

II Vermittlung zwischen divergenten Wissensansprüchen

Teilhabe und Integration durch Kulturmittlung?

Positionierungen in Schulungen für Sprach- und Kulturmittler*innen zwischen Dolmetschen und Sozialer Arbeit

Fenna La Gro

1 Eine neue Position zwischen Dolmetschen und Sozialer Arbeit

Wenn Personen, die kein oder wenig Deutsch sprechen, auf Institutionen treffen, in denen vor allem oder nur Deutsch gesprochen wird, dann sind sie auf Verdolmetschung angewiesen. Laut Grundgesetz darf niemand »wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner *Sprache*, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden« (Art. 3 Abs. 3 Grundgesetz, Herv. F. L.). Mit Bezug darauf wird gefordert, dass es eigentlich ein Recht auf Verdolmetschung geben müsste, um sicherzustellen, dass alle Menschen bei Behörden und bei Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsinstitutionen kommunizieren und Leistungen und Rechte in Anspruch nehmen können (z. B. Berliner Initiative für gutes Dolmetschen, 2021). Solch einen Rechtsanspruch auf Dolmetschleistungen gibt es für die meisten behördlichen und institutionellen Kontexte bisher nicht und somit oft auch keine geregelte Finanzierung für die Hinzuziehung professioneller Dolmetscher*innen.¹

Menschen, die kein Deutsch sprechen, werden deshalb immer wieder aufgefordert, selbst eine Dolmetscher*in mitzubringen, was dazu führt,

1 Ich beziehe mich in diesem Text und in meiner Forschung nur auf die Situation des lautsprachlichen Dolmetschens. Für das Gebärdensprachdolmetschen sind im Sozialgesetzbuch Möglichkeiten der Kostenübernahme geregelt, weswegen es als professionalisierter gilt (lannone, 2021).

dass Bekannte, Familienmitglieder, und nicht selten auch Kinder dolmetschen. Das birgt verschiedene Probleme, wie die mangelnde Qualität der Verdolmetschung, aber auch Überforderung und Rollenkonflikte bei den dolmetschenden Personen (BDÜ, 2021; Pöllabauer, 2002). Oder aber, Personen die kein Deutsch sprechen, sind gezwungen, ein*e Dolmetscher*in zu bezahlen. Dies stellt für Personen, die selbst wenig Geld zur Verfügung haben, ein Problem dar. Immer wieder kommt Verständigung durch den Mangel an Dolmetscher*innen nicht zustande.

Es besteht also eine Situation, in der die Diskriminierungsfreiheit nach dem Grundgesetz in der Praxis nicht gewährleistet ist: Menschen, die kein Deutsch sprechen, haben es in Deutschland schwerer, ihre grundlegenden Rechte in Anspruch zu nehmen. Die Teilhabe an Gesellschaft wird durch einen Mangel an Verdolmetschung erschwert oder sogar verhindert. Um diesen Mangel zu beheben, haben sich in den letzten Jahren einige berufliche, aber vor allem auch viele ehrenamtliche Vermittlungsstellen für Dolmetscher*innen gegründet, sogenannte Pools. Ihre Namen deuten oft schon darauf hin, dass diese Personen mehr tun als nur zu dolmetschen: Sie heißen zum Beispiel *Sprach- und Integrationsmittler*innen*, *Kulturdolmetscher* oder *Sprachlotsen*. Diese sollen neben dem Dolmetschen auch Fachkräften der Sozialen Arbeit assistieren, Klient*innen begleiten und informieren, kulturelle Missverständnisse aufklären und mitunter bei Konflikten vermitteln. In der Beschreibung des ehrenamtlichen Sprachmittlungspools der Stadt Konstanz beispielsweise heißt es:

»Das Team der ehrenamtlichen Sprachmittlerinnen und Sprachmittler besteht bereits seit 2006 und setzt sich aus 160 engagierten Menschen zusammen. Sie dolmetschen in mehr als 50 Herkunftssprachen und helfen dabei, Missverständnisse zu vermeiden und Konflikte zu klären.

- Sie helfen, Fremdheitsgefühle abzubauen
- Sie fördern Verständigung, Akzeptanz und Glaubwürdigkeit
- Sie begleiten den Integrationsprozess.« (Stadt Konstanz).

Über das Dolmetschen hinaus gehören offenbar Aspekte der Integrations- und Toleranzförderung zu den Aufgaben der Mittler*innen. Es handelt sich also neben dem Dolmetschen um Tätigkeiten und Rollenbeschreibungen, die auch als pädagogische oder sozialarbeiterische verstanden werden können. Dies bringt Fragen und Probleme mit sich. Immer wieder wird zum Beispiel diskutiert, ob die Mittler*innen neutral sein oder aktiv in die Gesprächsdy-

namik eingreifen sollen, wenn sie zum Beispiel Missverständnisse bemerken. Oder es geht darum, ob sie die Klient*innen auch über das Dolmetschen hinaus unterstützen dürfen und sollen (Gravelmann, 2017; Uebelacker, 2007; Wille, 2019). Problematisiert wird außerdem die Anforderung, neben dem möglichst neutralen Dolmetschen auch kulturell vermitteln zu sollen:

»Viele Angebote [...] sind geprägt von einer unklaren oder mehrfachen Rollenbeschreibung: Zum einen wird von Sprachmittelnden erwartet, unparteiisch zu agieren, zugleich sollen sie über mögliche kulturelle Eigenheiten informieren oder zwischen einer vermeintlichen deutschen und anderen Kultur vermitteln. Wünsche nach einer Kulturmittlung durch Sprachmittler_innen sind oft darauf ausgerichtet, Informationen und Einschätzungen zu den gedolmetschten Migrant_innen und vermuteten Bedeutungen derer Religion, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit zu erhalten.« (Steinke, 2019, S. 104).

Mit der Problematik solcher kulturbezogenen Zuschreibungen, der damit verbundenen Positionierung der Dolmetscher*innen als Expert*innen für die »andere« Kultur und der darüber legitimierten Prekarisierung und Deprofessionalisierung beschäftigt sich dieser Beitrag.

2 Die Positionierung der Dolmetscher*innen als Problem

Wie die Mittler*innen sich verhalten, welchen Platz sie im sozialen Raum des Gesprächs einnehmen und wie sie ihre Aufgabe und ihre Rolle verstehen und ausführen, bezeichnet die Dolmetschwissenschaftlerin Şebnem Bahadır als *Positionierungen* der Dolmetscher*innen im Gespräch: sie können mehr Nähe oder mehr Distanz einnehmen, mehr Eingreifen oder versuchen, Neutralität zu wahren; sie können sich auch auf einer der Seiten positionieren und in diesem Sinne »parteiisch« dolmetschen. Somit müssen sie immer als dritte Gesprächspartei ernstgenommen werden, denn ihre Handlungen, ihre Entscheidungen – ihre *Positionierungen* – beeinflussen das verdolmetschte Gespräch (Bahadır, 2020; Yakushova, 2020).

»Der Umgang mit dieser Bewegung [zwischen Involviertheit und Distanz], die Entscheidungen, die Dolmetscher_innen treffen, um sich zu positionieren, d.h. auf die eine oder die andere Art zu dolmetschen, macht das Dolmetschen zu einem politischen Akt.« (Bahadır, 2020, S. 195).

Diese Positionierungen geschehen aber nicht im luftleeren Raum, sind nach Bahadır nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Positionen, die die Dolmetscher*innen innehaben, wie sie sich identifizieren und wie sie in Beziehung zu den anderen Gesprächsparteien stehen.

»Jeder/jede Dolmetscher_in, ob Medizindolmetscher_in, Konferenzdolmetscher_in, Delegationsdolmetscher_in, Behörden- oder Gerichtsdolmetscher_in, ist als Mensch eingebettet in Kontexte. Er/Sie ist eine enkulturierte und sozialisierte Person, hat eine bestimmte Perspektive auf die Ereignisse in ihrer Umgebung und vertritt als Person eine Position. Perspektiven und Positionierung hängen von situationellen Faktoren ab. Das Eingebettetsein der Dolmetschhandlung und der Dolmetscher_in löst Irritation aus, bei praktizierenden Dolmetscher_innen selbst wie bei Dolmetschausbilder_innen und -forscher_innen und am meisten bei den nichtdolmetschenden Beteiligten, weil diese Positionierung Abhängigkeit von Hierarchien, Machtverhältnissen und sozialen, politischen, kulturellen Einflussgrößen bedeutet.« (Bahadır, 2020, S. 189).

Die Positionierungen der Dolmetscher*innen in der Dolmetschsituation stehen also in Zusammenhang mit strukturellen und gesellschaftlichen Positionszuweisungen und Selbstpositionierungen. Im Feld des Dolmetschens im Gemeinwesen spielt insbesondere der Bezug auf *kulturelle* Identität eine Rolle, wie bereits angeklungen ist. Die Identität der Dolmetscher*innen, so argumentiert Şebnem Bahadır mit Bezug auf Stuart Hall, ist allerdings keineswegs feststehend (Bahadır, 2010). Mit Hall gedacht sei auch Identität

»lediglich eine Positionierung, das Einnehmen einer bestimmten Stellung, eine unaufhörliche Erneuerung und Veränderung von spezifischen Lebensgeschichten, eine Identifizierung mit Haltungen und Situationen in einer sich ständig wandelnden Welt.« (Hall, 2000, S. 48).

Der Bezug auf vermeintlich feststehende Identitäten und die darauf bezogenen Positionierungen in einer gesellschaftlichen Ordnung sind nach Hall Teil eines machtvollen politischen Prozesses. Mit dem Bezug auf Herkunft und (kulturelle) Identität werden Personen in einem spezifischen, rassistischen Machtgefüge positioniert, das die bestehenden Verhältnisse legitimiert und aufrechterhält. Mit Hall kann Positionierung also als Einsatz in einem Diskurs verstanden werden, in dem es um Zugehörigkeiten und damit verbundene Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe geht (Bahadır, 2010; Hall, 2000). Für

das Dolmetschen im Gemeinwesen als ein sich veränderndes Feld ist daher von Interesse, wie hier die Positionierung von Dolmetscher*innen verhandelt, beeinflusst und mit hervorgebracht wird und sich im Prozess der Entstehung ehrenamtlicher und beruflicher Dolmetschepools verändert. Denn wie die Dolmetscher*innen sich im Gespräch positionieren, macht einen Unterschied für das gedolmetschte Gespräch und somit für Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe von Personen, die in deutschen Behörden und Institutionen auf Verdolmetschung angewiesen sind.

3 Schulungen als Positionierungsgeschehen

Die Vermittlungsstellen für ehrenamtliche und berufliche Dolmetscher*innen, die in letzter Zeit vermehrt entstehen, haben fast alle eine Gemeinsamkeit: Sie bieten irgendeine Art von Schulung oder Qualifizierung für die Dolmetscher*innen, die sie vermitteln, an. Es verwundert zunächst, dass gerade die Ehrenamtlichen überhaupt eine Qualifizierung absolvieren müssen, die teils mehrere Monate dauert. Im Landkreis Kassel (2021) wird eine solche Qualifizierung für Ehrenamtliche wie folgt angekündigt: »Der Landkreis bietet Qualifizierung zum Laiendolmetscher an.« Allein die Formulierung *Qualifizierung zum Laiendolmetscher* mutet seltsam an und es erscheint widersprüchlich, dass man zum *Laien* qualifiziert werden soll. Weiter heißt es:

»Voraussetzung für die Teilnahme an der Qualifizierung sind Deutschkenntnisse von mind. B1-Niveau und Fremdsprachenkenntnisse auf C1-Niveau. Neben den Grundlagen des Dolmetschens und der Institutionen im Landkreis vermittelt der Kurs auch Techniken zur Reflexion des Rollenverständnisses und der persönlichen Kompetenzen.« (Landkreis Kassel, 2021).

Der Bezug auf die *Reflexion des Rollenverständnisses* deutet daraufhin, dass hier Aspekte der Positionierung im Gespräch relevant sind. Außerdem lassen die unterschiedlichen Anforderungen an Deutsch- und an *Fremdsprachenkenntnisse* darauf schließen, dass vor allem Personen gesucht werden, die nicht Deutsch als Erstsprache haben. In dieser Veranstaltung scheinen also Fragen der Position implizit und explizit eine Rolle zu spielen. Mich interessieren solche Schulungen. Ich gehe davon aus, dass das Neue dieses Tätigkeitsfeldes in den Schu-

lungen vermittelt wird und dass es dabei um mehr geht als nur um curriculare Inhalte. Auf das Curriculum von Ausbildungen beschränken sich nämlich die meisten Forschungen, die es bisher zu Schulungen für Dolmetscher*innen gibt (z.B. Daneshmayeh, 2008; Kainz et al., 2011; Markert, 2020; Morales, 2007). Ich interessiere mich dagegen für die Schulungen und Qualifizierungen als Positionierungsgeschehen (Jergus & Thompson, 2017a). Im Anschluss an die Studien zu Weiterbildungen für Erzieher*innen in einem Forschungsprojekt unter der Leitung von Christiane Thompson und Kerstin Jergus (2017b) frage ich insbesondere nach den Positionen, die den Dolmetscher*innen in den Schulungen zugeschrieben werden. Mich interessiert, wie in den Schulungen die Frage verhandelt wird, wie und auf welche Weise die Teilnehmer*innen sich als Dolmetscher*innen verstehen bzw. als Kulturmittler*innen, Sprachmittler*innen oder Integrationsmittler*innen und wie sie als diese handeln sollen. Dazu habe ich im Rahmen meiner Dissertation (La Gro, 2023), auf der dieser Beitrag beruht, drei verschiedene Dolmetsch-Pools² und deren Schulungen untersucht:

Pool 1 »Kulturdolmetscher«	ehrenamtlich	7 Abendveranstaltungen
Pool 2 »Sprachmittler*innen«	ehrenamtlich	1 Tag
Pool 3 »Sprach- und Integrationsmittler*innen«	(frei-)beruflich	18 Monate

In meinem Untersuchungssample bildet sich die Varianz ab, die bezüglich Qualifizierung und Ausbildung von Dolmetscher*innen in diesem Bereich besteht. Pool 1 und 2 sind ehrenamtliche Pools, deren Dolmetscher*innen ledig-

2 Für diese Pools trifft folgende Beschreibung von Elvira Iannone zu: »Als Pool ist hier nicht ein loser Zusammenhang mehrerer Kolleg*innen zu verstehen, sondern von staatlichen oder nichtstaatlichen Organisationen geleitete Vermittlungsstellen. Sie unterscheiden sich dahingehend von Agenturen, dass sie (meist) nicht gewinnorientiert bzw. öffentlich und/oder durch Spendengelder finanziert werden.« (Iannone, 2021, S. 225).

lich eine Aufwandsentschädigung oder Fahrtkostenpauschale erhalten, Pool 3 bietet eine Ausbildung zu beruflichen *Sprach- und Integrationsmittler*innen* an, wobei diese dann meist freiberuflich arbeiten, und zu einem Stundensatz, der sehr viel niedriger ist als in anderen Arbeitsfeldern des Dolmetschens. So verdienen die Sprach- und Integrationsmittler*innen mittlerweile 38 Euro pro Stunde (zu versteuernder Bruttolohn). Das ist ein recht geringes Honorar, beispielsweise im Vergleich zu Gerichtsdolmetscher*innen, die die im Justizvergütungsgesetz festgelegten 85 Euro pro Stunde verdienen. Die Bezeichnungen der Pools scheinen außerdem schon unterschiedliche Aspekte der Tätigkeit zu betonen. Darüber hinaus variiert der zeitliche Umfang der Qualifizierungsveranstaltungen stark. Um etwas über das Positionierungsgeschehen in den Qualifizierungsveranstaltungen dieser Pools zu erfahren, habe ich einen ethnografischen Zugang gewählt und an Qualifizierungsveranstaltungen der drei Pools beobachtend teilgenommen. Im Anschluss daran habe ich Interviews mit Teilnehmer*innen dieser Schulungen geführt. Während ich an den (zeitlich deutlich begrenzten) Qualifizierungen der beiden Ehrenamtlichen-Pools vollständig teilgenommen habe, habe ich in die 18-monatige Ausbildung bei Pool 3 nur einen kleinen Einblick erhalten können. Insofern hat mir Pool 3 in einigen Aspekten vor allem als Kontrastfall gedient.

4 Positionierung über kulturelle Differenz

Ich werde im Folgenden anhand von Ausschnitten aus meinen Beobachtungsprotokollen einen Einblick in zwei ehrenamtliche Schulungen (Pool 1 und 2) geben und daran zentrale Ergebnisse meiner Untersuchung vorstellen. Der Hauptunterschied zwischen den beiden Vermittlungsstellen ist, dass die Teilnehmer*innen von Pool 1 einen »Migrationshintergrund« vorweisen müssen, während bei Pool 2 nicht Ähnliches vorausgesetzt wird.

In allen Veranstaltungen entspannen sich Diskussionen darüber, wie sehr die Mittler*innen »nur« dolmetschen sollen, oder in das Gespräch eingreifen, zum Beispiel wenn sie vermuten, dass die Person, die kein Deutsch spricht, nicht versteht, worum es geht. Folgende Szene habe ich in Pool 2 beobachtet:

»Es entspannt sich eine Diskussion über ein hypothetisches Beispiel: Man dolmetscht in einem Elterngespräch, und es geht um das Abitur, man weiß aber nicht, ob die Mutter weiß, was Abitur ist. Eine Teilnehmerin sagt, da sie helfen und nicht einfach nur dolmetschen möchte, würde sie der Mut-

ter erklären, was Abitur ist, wenn sie bemerkt, dass diese es nicht weiß. Ein anderer Teilnehmer findet es paternalistisch, davon auszugehen, dass die Klientin (hier wird immer von »Geflüchteten« gesprochen) nicht wisse, was Abitur sei. Es werden 3 Möglichkeiten diskutiert, zu handeln: Erstens: Die Klientin fragen, ob sie weiß, was Abitur ist. Dann, so die Trainerin, müsse man aber, orientiert am Prinzip der Transparenz, der Fachkraft mitteilen, dass man selber diese Rückfrage gestellt hat. Der nächste Vorschlag ist, dass die Dolmetscherin der Lehrerin sagt, dass sie nicht sicher ist, ob die Mutter weiß, was Abitur ist. Auch hier, so die Trainerin, müsse man dann aber der Mutter mitteilen, was man gerade der Lehrerin gesagt hat. Als dritte Option nennt die Trainerin, dass man erst das Wort nennt, das gesagt wurde (Abitur) und dann in einem Satz beschreibt, was Abitur ist. Somit hätte die Dolmetscherin als Sprachexpertin erkannt, dass ein Missverständnis entstehen könnte, und eine Umschreibung hinzugefügt, sei aber nicht intransparent gewesen.« (P2_P_1).

In ähnlicher Art betont die Trainerin der Schulung in Pool 2 immer wieder, die Ehrenamtlichen sollten sich auf die Tätigkeit des Dolmetschens konzentrieren und nicht zu viel Verantwortung für das Gelingen des Gesprächs auf sich nehmen. Zwar sollten sie Empathie zeigen, allerdings eine »professionelle Empathie«, die gleichzeitig Distanz wahre. Die Aufgabe der Sprachmittler*innen sei das Dolmetschen, auch wenn man sie, um zu hohen Erwartungen vorzubeugen, »Sprachmittler« nenne und nicht Dolmetscher: »Das, was Sie aber letzten Endes tun, ist nichts anderes als Dolmetschen. Ja?« (P2_P_1). Anders verhält es sich in Pool 1. Dort werden durch den Bezug auf Kultur die weitreichenden Aufgaben erklärt, die die ehrenamtlichen Kulturdolmetscher übernehmen sollen. Dazu gehört das Erklären von kulturbedingten Missverständnissen und das Vermitteln bei Konflikten. In einer Sitzung werden die Teilnehmer*innen zu meiner Verwunderung mit Bezug auf Kultur sogar ganz explizit aufgerufen, sich *nicht* als Dolmetscher*innen zu verstehen.

»Die Schulsozialarbeiterin sagt, das Jugendamt bringe auch oft eigene Dolmetscher mit. Manchmal seien aber auch Kulturdolmetscher nötig. Sie sagt »seien Sie kein Dolmetscher« und ich zuckte zusammen. Was denn sonst? Sie spezifiziert: also kein Übersetzer. Sondern Kulturdolmetscher. Es gehe darum, die Kultur der Eltern zu erklären. Sie erzählt davon, wie ein rumänischer Vater, dessen Kind sich aggressiv verhalten hatte und der deswegen in die Schule zum Gespräch eingeladen worden war, gesagt habe, die Leh-

rer dürften das Kind ruhig schlagen. Hier müssten Kulturdolmetscher erklären.« (P1_P_6).

Was Kulturdolmetscher*innen erklären sollen, davon spricht in einer anderen Sitzung auch die Koordinatorin der Schulung:

»Zum Beispiel könnten Konflikte entstehen, weil jemand beim Sprechen gestikuliert, das müsse man dann erklären. Sie gibt ein Beispiel: Eine Person hat einen Termin und die ganze Großfamilie kommt mit. Obwohl es bei dem Termin nur um eine Person aus der Familie geht. Der Berater ist genervt. Er versteht nicht, dass die Entscheidungen für eine Person von der ganzen Familie getroffen werden.« (P1_P_1).

Ich konnte immer wieder beobachten, dass im Kulturdolmetscher-Pool die Referent*innen Kultur als quasi angeborenen Aspekt von Personen verstehen, der mit ihrer Nationalität und Herkunft korrespondiert und der deren Verhalten und Werte scheinbar bestimmt. Weil Kulturen hier als verschiedene, abgeschlossene Arten des Ausdrucks und Verhaltens wahrgenommen werden, ist es in dieser Logik auch möglich, zwischen ihnen zu übersetzen. Wie in diesen Beispielen schon anklingt, wird dabei meist die *Andere*, die nicht-deutsche Kultur als problematisch dargestellt. Die Kulturdolmetscher*innen müssen vermitteln, weil aus dem Verhalten der Klient*innen, das vermeintlich kulturell bedingt ist, Probleme entstehen. Das kommt in diesem Pool damit zusammen, dass die Teilnehmer*innen laut Ausschreibung selbst einen Migrationshintergrund haben müssen, um Kulturdolmetscher werden und an der Schulung teilnehmen zu können. In der Schulung wird dann ihre Fähigkeit, kulturvermittelnd zu dolmetschen, quasi naturalisiert. Es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer*innen bei kulturellen Missverständnissen vermitteln können, weil sie selbst aus einer anderen Kultur kämen, aber bereits seit einiger Zeit in Deutschland leben und gut integriert seien. Die Dichotomie zwischen der deutschen und der anderen Kultur homogenisiert nicht nur die Kultur der Migrant*innen und damit auch der Dolmetscher*innen, sondern wertet sie auch ab:

»T1_1 erzählt von einer ihrer Deutschschülerinnen, die erzählte, dass in der Community ehrenamtliche Arbeit als etwas Schlechtes angesehen werde. Es käme die Frage, warum jemand, ohne Geld zu verdienen, arbeiten würde. Umso toller sei es, dass die Kulturdolmetscher*innen das machten, gerade

wenn man sich dafür rechtfertigen müsse, »wenn es nicht so anerkannt ist in eurer Kultur. In der deutschen Kultur ist es sehr hoch angesehen.« (P1_P_3).

Das Ehrenamt, das in der Schulung bereits als eine deutsche Besonderheit eingeführt worden war, wertet die migrantischen Dolmetscher*innen somit auf und legitimiert darüber hinaus, dass diese unentgeltlich dolmetschen und vermitteln.

Immer wieder werden Fragen der Position der Dolmetscher*innen über die Thematisierung von Kultur verhandelt. Kultur wird im Sinne einer Kulturdifferenz aufgerufen, die die *Andere*, die nicht-deutsche Kultur, besondert und abwertet. Die vermeintlich kulturell anderen Klient*innen verhalten sich demnach abweichend, was den deutschen Institutionen erklärt werden muss. Sie werden als Unwissende konstruiert, denen man, auch unaufgefordert, das deutsche bürokratische System erklären muss. Und sie brauchen Hilfe, um sich in die deutsche Kultur zu integrieren. Im Kulturdolmetscher-Pool, wo die Dolmetscher*innen selbst als kulturell *Andere* entworfen werden, werden auch diese als *Andere* besondert, die ihre Integration durch das ehrenamtliche, unbezahlte Dolmetschen mit weitreichenden Aufgaben unter Beweis stellen sollen. Das Dolmetschen dient somit der Integration im doppelten Sinn. In diesem Fall wird die Tätigkeit des kulturvermittelnden Dolmetschens selbstverständlich als ehrenamtlich konstruiert, da die Migrant*innen aufgrund ihrer Herkunft natürlicherweise dolmetschen können und weil das ehrenamtliche Dolmetschen im Sinne der Integration sie aufwertet. Dadurch werden die »gut integrierten« Dolmetscher*innen auf eine bestimmte Position zwischen Klient*innen und Institutionen verwiesen: Einerseits werden sie als kulturell *Andere*, nicht-Deutsche und nicht-Professionelle entworfen, die viel mit den Klient*innen gemeinsam haben, weswegen sie ja auch kulturdolmetschen können. Andererseits sollen sie nicht zu viel Nähe zu den Klient*innen zulassen, denn das könnte sie überfordern oder sie könnten sich von diesen ausnutzen lassen. So sagt die Koordinatorin des Kulturdolmetscher-Pools:

»Um den professionellen Abstand zu wahren, sollten wir in der Höflichkeitsform bleiben. Denn »Engagement hat Grenzen«, man müsse genauso gut auf sich selber aufpassen wie auf die Leute, die man begleitet.« (P1_P_7).

Die als »professionell« bezeichnete Distanz, die hier eingenommen werden soll, gilt nur in Bezug auf die Personen, die kein Deutsch sprechen, »die Leute, die man begleitet«. Die Position der Kulturdolmetscher wird also weg von den

Klient*innen hin zu den Institutionen verschoben, denen sie das Verhalten der Klient*innen zugänglich machen sollen. Das ist insbesondere deshalb interessant, weil viele Kulturdolmetscher schon vorher informell für Migrant*innen gedolmetscht und sie begleitet haben. In den Schulungen kann man nun beobachten, dass sie stärker auf die Seite der Institutionen gerückt werden und in deren Sinn handeln sollen. Sie können auch nur von den Institutionen angefragt werden.

Dabei scheint der Kulturdolmetscher-Pool zwar ein Extremfall zu sein, aber kein Einzelfall. Denn es findet sich eine Vielzahl von ehrenamtlichen Pools, die sich explizit auf den »Migrationshintergrund« ihrer Dolmetscher*innen beziehen. Dies korrespondiert mit politischen Leit- und Richtlinien, die ehrenamtliches Dolmetschen und Mitteln durch Migrant*innen explizit fördern, zum Beispiel in den Ländern Hessen und Bayern (Land Hessen, 2020; Treiber & Kazzazi, 2020).

Wenn mit Bezug auf kulturelle Andersheit, die naturalisiert wird, Personen abgewertet werden, dann liegt ein kulturrassistisches Narrativ vor. Dies haben Stuart Hall und Étienne Balibar bereits in den 80er Jahren in Frankreich und Großbritannien als Neorassismus beschrieben, in dem der Begriff »Rasse« durch »Kultur« ersetzt wird (Balibar, 1990; Hall, 2000). Für den deutschen Kontext analysieren Paul Mecheril und Ulrike Lingen-Ali (2020), wie der Diskurs um Integration eine solche Funktion erfüllt: Als *anders* markierte Migrant*innen und Menschen *mit Migrationshintergrund* werden aufgefordert, sich in ein deutsches *Wir* zu integrieren, können dies aber nie vollständig tun, da selbst die gute Integration noch extra betont werden muss und sie somit als *Andere* markiert. Das findet sich auch in der Besonderung der Qualifizierungsteilnehmer*innen als besonders gute und integrierte Migrant*innen, deren eigentliche Andersheit von den Trainer*innen aber trotzdem hervorgehoben wird. Die Anforderung der Integration an als Migrant*innen markierte Personen manifestiert sich nach Mecheril und Lingen-Ali unter anderem in Institutionen und Gesetzen sowie disziplinierenden und sanktionierenden Integrationsstrategien (Lingen-Ali, 2020), aber eben auch in der Anforderung, sich als besonders um die eigene Integration bemüht darzustellen.

5 Prekarisierung durch die Etablierung im Ehrenamt

Nach Hall steht der Rassismus, in welcher Form er auch immer auftritt, nicht für sich, sondern hat im Kapitalismus die Funktion, durch die Proklamierung

von scheinbar natürlichen Differenzen nicht nur die Diskriminierung, sondern auch die Ausbeutung von bestimmten Gruppen zu legitimieren (Hall, 2000; Sarbo, 2022). Im Fall der Kulturdolmetscher*innen scheint der Bezug auf deren kulturelle Herkunft und Andersheit und die daraus entstehende Notwendigkeit, die eigene Integration unter Beweis zu stellen, zu begründen, warum migrantische Dolmetscher*innen weitreichende Aufgaben übernehmen sollen und warum Kulturmitteln zum Hauptaspekt der Tätigkeit wird. In dieser Konstellation scheint es selbstverständlich und unhinterfragt, dass sie sich zwar weiterbilden und qualifizieren sollen, und dass sie sich mitunter als Teil der Institution und nicht auf der Seite der Klient*innen verorten sollen, dass sie aber gleichzeitig für ihre Tätigkeit nur eine geringe Aufwandsentschädigung erhalten.

Gleichzeitig lassen sich meine Beobachtungen als Teil einer Verehrenamtlichung von helfenden und sorgenden Tätigkeiten interpretieren, wie die Soziologinnen Silke van Dyk und Tine Haubner (2021) sie in ihren Studien eines neuen *Community-Kapitalismus* beschreiben. Vormalig professionalisierte und wohlfahrtsstaatlich organisierte sorgende und helfende Tätigkeiten werden ins Ehrenamt verlagert, Strukturen der Bezahlung dieser Tätigkeiten werden zurückgebaut. Meinen Analysen zufolge kann auch die Etablierung von Sprach- und Kulturmittlung als ehrenamtliche oder niedrig bezahlte Tätigkeit bei gleichzeitiger Ausweitung der Aufgaben, die auch sozialarbeiterische und helfende Aspekte umfassen, in diesem Sinn verstanden werden. Da die Dolmetsch- und Mittlungstätigkeiten vorher informell ausgeübt wurden, findet hier aber weniger eine Deprofessionalisierung als eine Formalisierung im Ehrenamt statt, die zwar die Art der Ausübung verändert, diese aber gleichzeitig in prekären Bedingungen festschreibt und somit möglicherweise eine Verberuflichung verhindert. Van Dyk und Haubner kritisieren die diskursive Legitimierung der Verehrenamtlichung und Deprofessionalisierung von sorgenden Tätigkeiten durch den positiven Bezug auf freiwilliges Engagement, Ehrenamt und Solidarität (van Dyk & Haubner, 2021). In dem von mir untersuchten Bereich des Dolmetschens im Gemeinwesen kommt, wie gezeigt, außerdem hinzu, dass die ehrenamtliche Ausübung legitimiert wird mit dem Bezug auf Integration, hinter dem ein kulturrassistisches Narrativ steht (Bahadır, 2021). Besonders problematisch wird es nach van Dyk und Haubner dort, wo durch die Etablierung von freiwilligen Sorge-, Hilfe- und Unterstützungsleistungen »die Gabe an die Stelle des sozialen Rechts tritt« (2021, S. 40). Denn ehrenamtliche Tätigkeiten können eine adäquate Versorgung nicht garantieren, unter anderem, weil die Ehrenamtlichen die Tätigkeit

freiwillig ausüben und zu jeder Zeit und aus jedem Grund davon absehen können (van Dyk & Haubner, 2021). So kann hiermit auch der Mangel an der mangelnden Versorgung mit Dolmetscher*innen nicht tatsächlich behoben werden.

Nach Haubner und van Dyk führt die stärkere Verlagerung von sorgenden und helfenden Tätigkeiten ins Ehrenamt dort auch zu einer allgemeinen Deprofessionalisierung. Im Bereich der Sprach- und Kulturmittlung kann man eher die Etablierung prekärer Beschäftigungsformen beobachten, die nicht nur im ehrenamtlichen, sondern auch im beruflichen Bereich zu finden sind. So wird in Pool 3 zwar auf die Tätigkeit als berufliche »Sprach- und Integrationsmittler*innen« vorbereitet, deren Stundenhonorar liegt allerdings weit unter dem Honorar für andere Dolmetschtätigkeiten.

Ein anderes Beispiel für diese Tendenz findet sich im folgenden Projekt, das das Dolmetschen besonders stark mit sozialer Arbeit verbindet, ebenfalls nur Personen mit Migrationshintergrund als Mittler*innen anstellt, aber auch nicht ehrenamtlich ist, sondern eine Festanstellung zum Mindestlohn beinhaltet.

Das Projekt *Sprinter* der Stadt Bremen beschäftigt Migrant*innen, die aus dem Hartz IV/Bürgergeld-Bezug kommen auch als »Sprach- und Integrationsmittler«, deren Aufgaben wie folgend beschrieben werden:

»Mündliches und telefonisches Übersetzen für Menschen mit Migrationshintergrund beim Jobcenter, Ausländerbehörde, Ärzten, Schulen, KiTas, Sparkassen, Beratungsstellen ..., Bearbeiten und Erklären von Formularen und Anträgen, Integrationshilfe als »Hilfe zur Selbsthilfe« wie Umzugsbegleitung, Postbearbeitung, Stadtteilerkundung, haushaltspraktische Tipps, Information über Deutschkurse, Bildungswege u. ä.« (Sprinter Bremen a).

Auch hier scheint es eine Idee der »doppelten Integration« zu geben, die sowohl die Dolmetscher*innen als auch die Klient*innen betrifft:

»Menschen mit Migrationshintergrund erhalten im Betriebsteil neue berufliche Perspektiven und tragen dazu bei, dass Integration kein Zufall bleibt.« (Sprinter Bremen b).

Diese Form der prekären Beschäftigung, die neben dem eigenen Migrationshintergrund der Mittler*innen den Bezug von Sozialleistungen voraussetzt, ist aber ebenfalls nicht neu. So findet sich in einem Text von Johanna Uebela-

cker von 2007 bereits die Kritik an den Arbeitsbedingungen von sogenannten 1-Euro-Jobbern, die als Sprach- und Kulturmittler in Berliner Jugendämtern eingesetzt werden. Ich selbst habe im Rahmen meiner Masterarbeit 2017 Interviews mit migrantischen Sprachmittler*innen geführt, die im Rahmen einer Beschäftigungsmaßnahme des Jobcenters in Ämtern, Unterkünften und Behörden zum Dolmetschen eingesetzt wurden und dadurch auf das Berufsleben in Deutschland vorbereitet werden sollten (La Gro, 2019). Die Idee der Integration, in die deutsche Kultur, die deutsche Gesellschaft oder den Arbeitsmarkt, spielt überall eine Rolle und scheint auf verschiedene Art prekäre Beschäftigungsarten von Dolmetsch- und Vermittlungstätigkeiten zu legitimieren. Insbesondere in den Städten und Regionen, in denen viel von Freiwilligen gedolmetscht wird, lässt sich nicht in gleichen Maß die Etablierung des Dolmetschens als berufliche bezahlte Tätigkeit beobachten – ein Zustand, der von Wissenschaft und Berufsverbänden kritisiert wird (BDÜ, 2021b). Für die Soziale Arbeit und Pädagogik ist die Etablierung des Kulturdolmetschens unter prekären Bedingungen insbesondere deswegen von Interesse, da es sich hier eben auch um Tätigkeiten handelt, die klassischerweise von Sozialarbeiter*innen und Pädagog*innen ausgeführt werden. Nun scheint sich aber ein neues Tätigkeitsprofil zu entwickeln, das diese Tätigkeiten, in Bezug auf eine bestimmte Klient*innengruppe, nicht nur vermeintlich besser, sondern auch billiger ausführen kann.

6 Kulturmittlung als neue Bearbeitungsweise

Dass geholfen, gedolmetscht, begleitet wird, ist nichts Neues. Die meisten Dolmetscher*innen berichten mir, dass sie schon vorher Personen zu Ämtern und Einrichtungen begleitet und für sie gedolmetscht haben. Was bisher oft informell abgelaufen ist, wird jetzt aber nicht nur durch Institutionen vermittelt, sondern in den Schulungen wird auch Einfluss darauf genommen, *was* genau diese Mittler*innen tun sollen und *wie* sie dolmetschen, begleiten und vermitteln sollen. In ihrer Position überschneiden sich Tätigkeiten des Dolmetschens und der Sozialen Arbeit und werden zu etwas Neuem. Und dieses Neue birgt einen neuen Modus der Bearbeitung der Situationen und Probleme, um die es hier geht: Neben Translation, also der Tätigkeit, mit der Dolmetscher*innen Differenz bearbeiten, und neben sozialarbeiterischen bzw. pädagogischen Bearbeitungsweisen, kommt eine dritte Möglichkeit hinzu, die teils sogar als die

zentrale Bearbeitungsweise verhandelt wird: Das Kulturmitteln, Kultur-Erklären, kultursensible Dolmetschen und Vermitteln.

Die Dolmetschsituationen werden in den Schulungen häufig als Situationen eingeführt, in denen es zu kulturbedingten Konflikten kommt. Dahinter scheinen aber eigentlich nur Missverständnisse zu stehen, die auf mangelnder Kenntnis der jeweils anderen Kultur beruhen. Die Klient*innen hätten demnach zu wenig Kenntnis über deutsche behördliche und institutionelle Strukturen und die deutschen Behörden würden das kulturell bedingte Verhalten der Klient*innen als unhöflich und aggressiv missinterpretieren. Eine Lösung für dieses Problem bieten nun die *Kulturdolmetscher*, *Sprachmittler*innen* und *Integrationsmittler*innen*. Sie sollen nämlich nicht »nur« dolmetschen, sondern außerdem den Klient*innen erklären, wie die Institutionen in Deutschland funktionieren und wie sie sich darin verhalten sollen. Und sie sollen den Pädagog*innen, Sachbearbeiter*innen und im Gesundheitswesen Tätigen erklären, warum sich die Klient*innen so verhalten bzw. darüber aufklären, dass diese eigentlich gar nicht unhöflich, aggressiv usw. sind. Am prominentesten ist das Kultur-Erklären dort, wo die Mittler*innen selbst als kulturell Andere positioniert und somit als besonders gut geeignete Bearbeiter*innen der kulturbedingten Missverständnisse entworfen werden. Mit der Naturalisierung ihrer Dolmetsch- und Vermittlungsfähigkeit gehen kulturrassistische Abwertungen einher, durch die es selbstverständlich erscheint, dass sie diese Aufgabe gern ehrenamtlich ausführen. Durch die Betonung der kulturellen Differenz scheint es keine wirklichen Konflikte zu geben, sondern nur Missverständnisse. In den hierarchischen Gesprächssituationen im Gemeinwesen liegt es aber nahe, dass sich die Interessen der Gesprächsparteien unterscheiden oder sogar in Konflikt miteinander stehen. So kommt der Eindruck auf, als würden bestimmte Aspekte in den Schulungen geradezu de-thematisiert: Während immer wieder das problematische Verhalten der Klient*innen als kulturell bedingt eingeführt wird, wurde das in vielen Gesprächssituationen liegende Machtgefälle kaum thematisiert. Dadurch wird vermieden, dass Klient*innenseite und Institutionenseite als antagonistisch erscheinen, was aber durchaus der Fall sein kann.³ Als Ziel aller am Gespräch Beteiligten erscheint in den Schulungen die »Integration« der Klient*innen.

3 Wenn es zum Beispiel um behördliche Sanktionen, asylrechtliche Angelegenheiten oder verschiedene Vorstellungen in Bezug auf die Schulbildung von Kindern oder ähnliches geht.

7 Teilhabe durch Sprach-, Kultur- und Integrationsmittlung? Die Bedeutung für Pädagogik und Soziale Arbeit

Die kulturelle Differenz, die durch das Vermitteln und Dolmetschen überwunden werden soll, wird durch die Rahmung der Situationen im Modus der Kultur auch immer mit hergestellt. Damit Kulturmittlung als Lösung vorgeschlagen werden kann, müssen erst Kulturen als abgeschlossene Systeme proklamiert werden, die man kennen und zwischen denen man übersetzen kann. Wie gezeigt, ist die Differenzierung und die damit häufig verbundene Wertung vermeintlicher Kulturen selbst schon ein Akt machtvoller Positionierung in einer hierarchischen Ordnung. Das kulturmittelnde Dolmetschen läuft so Gefahr, die Klient*innen zu verkennen und zu diskriminieren, statt Teilhabe und Autonomie zu ermöglichen. Wie das Dolmetschen und die Kulturmittlung ist aber natürlich auch die Soziale Arbeit an der Konstruktion ihrer »Fälle« auf spezifische Weise beteiligt und muss die vorhandenen Konstellationen erst als Problem Sozialer Arbeit entwerfen, um sie dann mit sozialarbeiterischen oder pädagogischen Mitteln bearbeiten zu können. Es ist deshalb nicht mein Anliegen, zu behaupten, dass Soziale Arbeit die bessere Art der Bearbeitung der diskutierten Situationen wäre. Mir geht es vielmehr darum, die Annahmen und Konstruktionen sichtbar zu machen, die über die Positionierung der Dolmetscher*innen in den Schulungen vollzogen werden. So kann deren Bedeutung sowohl für die Positionierung der neuen Mittler*innen in den konkreten Gesprächssituationen erkannt und reflektiert werden, als auch die Bedeutung für die Etablierung dieses neuen Feldes unter prekären Bedingungen. Dadurch wird eine konkretere Kritik möglich, die ich an dieser Stelle noch einmal an sozialpädagogische Überlegungen rückbinden will.

Die kritische Migrationspädagogik bzw. die rassismuskritische Pädagogik hat in den letzten Jahren und Jahrzehnten die »interkulturelle« und »Ausländer«-Pädagogik für ihre rassistischen Zuschreibungen und Kulturalisierungen kritisiert (z.B. Mecheril et al., 2010). Sie hat in diesem Zuge auch auf die Problematiken hingewiesen, die das Konzept der Integration in sich trägt (Lingen-Ali & Mecheril, 2020; Mecheril, 2011). Es betrifft deshalb die Pädagogik und Soziale Arbeit, wenn solche Tendenzen sich in den neuen kulturmittelnden Tätigkeiten finden, die ebenfalls im pädagogischen und sozialarbeiterischen Tätigkeitsfeld angesiedelt sind, die von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft bisher allerdings wenig beachtet werden. Es sollte insbesondere interessieren, dass diese neuen Tätigkeiten nur einen bestimmten Bereich bzw. eine bestimmte Zielgruppe der Sozialen

Arbeit betreffen, nämlich Migrant*innen, die wenig Deutsch sprechen. Statt Mehrsprachigkeit und Migration als Bedingungen und Realitäten ernst zu nehmen, die nicht etwa am »Rand der Gesellschaft« angesiedelt sind, sondern sozialarbeiterischen und pädagogischen Alltag betreffen, geschehen hier Grenzziehungen zwischen verschiedenen Klient*innengruppen und zwischen verschiedenen Gruppen »professionell« Handelnder. Dass sich überall dort die Zuständigkeit für als »kulturell anders« entworfene Klient*innen möglicherweise gerade verschiebt, wie es sich in den Schulungen andeutet, ist relevant für die Frage, wie Teilhabe ermöglicht werden kann. Nicht nur wegen der Risiken, die Kulturvermittlung als Bearbeitungsmodus birgt, sondern auch wegen der Etablierung dieser Tätigkeiten unter prekären und häufig unbezahlten Bedingungen, muss gefragt werden, inwiefern das Versprechen von Integration und Teilhabe durch Kulturmittlung sich in sein Gegenteil verkehrt. Möglicherweise wird durch sie rassistische Diskriminierung und Ungleichheit reproduziert, statt ihr entgegenzuwirken.

Literatur

- Bahadır, Ş. (2010). Dolmetschinszenierungen: Kulturen, Identitäten, Akteure. Saxa-Verlag.
- Bahadır, Ş. (2020). Das Politische in Stimme und Blick der Feldforscher_in/ Dolmetscher_in. In A. Treiber, K. Kazzazi & M. Jaciuk (Hg.), Migration Übersetzen: Alltags- und Forschungspraktiken des Dolmetschens im Rahmen von Flucht und Migration (S. 183–207). Springer Fachmedien.
- Bahadır, Ş. (2021). Dolmetschen für Gleichbehandlung und Teilhabe – aber bitte möglichst umsonst! In S. Pöllabauer & M. Kadrić (Hg.), Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext: Translationskultur(en) im DACH-Raum (S. 161–183). Narr Francke Attempto.
- Balibar, É. (1990). Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In É. Balibar & I. M. Wallerstein (Hg.), Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten (1. Aufl., S. 23–38). Argument Verlag.
- BDÜ. (2021a). Positionspapier: Zum Kinderdolmetschen. Zugegriffen am 7. April 2023, von <https://bdue.de/positionspapiere/>
- BDÜ. (2021b). Zum »ehrenamtlichen« Dolmetschen. Zugegriffen am 7. April 2023, von <https://bdue.de/fuer-dolmetscher-uebersetzer/leistungen/positionspapiere>

- Berliner Initiative für gutes Dolmetschen. (2021). Dolmetschen im Gemeinwesen als wichtiger Beitrag gegen Diskriminierung. https://berliner-initiative.org/wordpress_neu/wp-content/uploads/2021/02/Positionspapier-Berliner-Initiative-fuer-gutes-Dolmetschen.pdf
- Daneshmayeh, M. (2008). Eine kritische Analyse von Ausbildungsprogrammen im Bereich des Community Interpreting. In N. Grbić & S. Pöllabauer (Hg.), *Kommunaldolmetschen/Community Interpreting: Probleme – Perspektiven – Potenziale* (S. 331–369). Frank & Timme.
- Gravelmann, R. (2017). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe: Orientierung für die praktische Arbeit*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hg. & Übers.), *Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Argument Verlag.
- Iannone, E. (2021). Dolmetschen im Gemeinwesen. Rahmenbedingungen und Praxis in Deutschland. In S. Pöllabauer & M. Kadrić (Hg.), *Entwicklungslinien des Dolmetschens im soziokulturellen Kontext: Translationskultur(en) im DACH-Raum* (S. 223–247). Narr Francke Attempto.
- Jergus, K., & Thompson, C. (2017a). Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In K. Jergus & C. Thompson (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 1–45). Springer VS.
- Jergus, K., & Thompson, C. (Hg.). (2017b). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*. Springer VS.
- Kainz, C., Prunč, E., & Schögler, R. (Hg.). (2011). *Modelling the Field of Community Interpreting: Questions of Methodology in Research and Training*. Lit.
- La Gro, F. (2019). Übersetzung und Sozialpädagogik. Dolmetschen für Geflüchtete und Migrant*innen zwischen Prekarität und Professionalisierung. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 78, 107–123.
- La Gro, F. (2023). *Sprach-, Kultur- und Integrationsmittlung zwischen Dolmetschen und Sozialer Arbeit: Positionierungen von Dolmetscherinnen im Gemeinwesen in Qualifizierungsveranstaltungen** (Unveröffentlichte Dissertation). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Land Hessen. (2020). *Förderrichtlinie zum Landesprogramm »WIR – Vielfalt und Teilhabe«*. https://integrationskompass.hessen.de/sites/integrationskompass.hessen.de/files/F%C3%96derrichtlinie%20WIR%20-%20Vielfalt%20und%20Teilhabe%20final%20StAnz_6.pdf

- Landkreis Kassel. (2021, 15. Juni). Landkreis bietet Qualifizierung zum Laiendolmetscher an. Landkreis Kassel. <https://www.landkreiskassel.de/press-emitteilungen/2-021/juni/landkreis-bietet-qualifizierung-zum-laiendolmetscher-an.php>
- Lingen-Ali, U., & Mecheril, P. (2020). Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis. In G. Pickel, O. Decker, S. Kailitz, A. Röder & J. Schulze Wessel (Hg.), *Handbuch Integration* (S. 1–14). Springer Fachmedien.
- Markert, H. (2020). Dolmetschen in der Asylanhörung. Erkenntnisse der »Berliner Initiative« und ihr Transfer auf andere Settings. In A. Treiber, K. Kazzazi & M. Jaciuk (Hg.), *Migration Übersetzen: Alltags- und Forschungspraktiken des Dolmetschens im Rahmen von Flucht und Migration* (S. 139–153). Springer Fachmedien.
- Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. Aus Politik und Zeitgeschichte. <https://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay>
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.
- Morales, V. F. (2007). Sprach- und Kulturmittlung – Beschäftigungsmöglichkeiten für Flüchtlinge und Asylbewerber. In T. Borde & N.-J. Albrecht (Hg.), *Innovative Konzepte für Integration und Partizipation: Bedarfsanalyse zur interkulturellen Kommunikation in Institutionen und für Modelle neuer Arbeitsfelder* (S. 224–232). IKO.
- Pöllabauer, S. (2002). Community Interpreting als Arbeitsfeld – Vom Missionsgeist und von moralischen Dilemmata. In J. Best & S. Kalina (Hg.), *Übersetzen und Dolmetschen* (S. 286–298). A. Francke.
- Sarbo, B. (2022). Rassismus und gesellschaftliche Produktionsverhältnisse. In E. Roldán Mendivil & B. Sarbo (Hg.), *Die Diversität der Ausbeutung: Zur Kritik des herrschenden Antirassismus* (S. 37–63). Dietz Berlin.
- Sprinter Bremen. (2024a). Wer sind die Sprinter Bremen? <https://sprinter-bremen.de/>
- Sprinter Bremen. (2024b). Beschäftigungsangebote. <https://sprinter-bremen.de/beschaefigungsangebote/>
- Stadt Konstanz. (2023). Ehrenamtlicher Sprachmittlerdienst. <https://www.konstanz.de/start/leben+in+konstanz-/ehrenamtliche+sprachmittlerinnen.htm>
- Steinke, M. (2019). Anforderungen an zeitgemäße Sprachmittlungsdienste. *Sozial Extra*, 43(2), 103–105.

- Treiber, A., & Kazzazi, K. (2020). Migration Übersetzen. Erwartungen – Konzeptionen – Strategien. In A. Treiber, K. Kazzazi & M. Jaciuk (Hg.), *Migration Übersetzen: Alltags- und Forschungspraktiken des Dolmetschens im Rahmen von Flucht und Migration* (S. 89–120). Springer Fachmedien.
- Uebelacker, J. (2007). Der Bedarf an Sprach- und KulturmittlerInnen aus Sicht der MitarbeiterInnen eines Berliner Bezirksamtes. In T. Borde & N.-J. Albrecht (Hg.), *Innovative Konzepte für Integration und Partizipation: Bedarfsanalyse zur interkulturellen Kommunikation in Institutionen und für Modelle neuer Arbeitsfelder* (S. 43–73). IKO.
- van Dyk, S., & Haubner, T. (2021). *Community-Kapitalismus*. Hamburger Edition.
- Wille, M. (2019). Sprachmittlung in der Sozialen Arbeit mit »unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten«. *Migration und Soziale Arbeit*, 3, 269–275.
- Yakushova, Y. (2020). Sprachmittlung in der Migrations- und Flüchtlingsberatung: Eine Arbeitshilfe für Fachkräfte der Migrationssozialarbeit. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V.

Transdisziplinarität und Dritte Mission aus Übersetzungstheoretischer Perspektive

Andreas Röß

1 Einleitung

Die öffentliche Aufmerksamkeit für wissenschaftliche Befunde und Expertise sowie deren (zugeschriebene) Bedeutung für andere gesellschaftliche Teilbereiche hat zuletzt in Folge der Covid-19 Pandemie, aber auch aufgrund anderer gesamtgesellschaftlicher Krisen wie dem Klimawandel zugenommen. Die Rolle, die den Wissenschaften bei der Bewältigung solcher Krisen zukommen (sollten), wird dabei sowohl öffentlich als auch innerhalb der Wissenschaften selbst heftig und kontrovers diskutiert. Im Kern geht es dabei stets um die Frage, ob sich eine zunehmende *Entgrenzung*, d.h. eine (zumeist als illegitim wahrgenommene) Auflösung von Grenzen zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen abzeichnet und damit wissenschaftliches Wissen entweder durch andere ökonomische, politische oder normative Ziele kompromittiert würde oder umgekehrt, wissenschaftliche Expertise selbst unzulässig andere Formen sozialer Koordinierung, z.B. politische Entscheidungs- und Willensbildung, durch eine »Epistemisierung des Politischen« (Bogner, 2021) einschränkt und vorbestimmt. Während die erste Form von Entgrenzungsdiagnosen zumeist, wie z.B. die einer *Ökonomisierung* (vgl. Münch, 2009) oder einer *Bürokratisierung* (vgl. Kühl, 2011) von Wissenschaft und Hochschule, durch das externe Eindringen von bzw. eine Kolonisation durch heteronome Imperativen bedingt sind, beschreibt die letztere Variante hingegen eine Form der Grenzauflösung, die unter maßgeblicher Beteiligung von wissenschaftlichen Communities selbst eine stärkere soziale Berücksichtigung und Wirksamkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme fordert. Eine solche Tendenz der *Vergesellschaftung* oder *Politisierung* (vgl. Maasen & Dickel, 2016), die von

der Wissenschaft selbst ausgeht, wird bspw. Bewegungen wie *Scientists for Future* oder auch Theorieströmungen wie dem Postkolonialismus zugeschrieben, die die Forschungspraxis mit gesellschaftlich-politischem Engagement eng(er) verknüpfen. Eine Entgrenzung wird hier aus innerwissenschaftlicher (!) Perspektiven affirmiert und wissenschaftliche Autonomie im Sinne eines positiven Freiheitsverständnisses als Freiheit zur gesellschaftlichen Intervention verstanden und nicht – wie zumeist in der Wissenschafts- und Hochschulforschung selbst – allein in ihrer negativen Bedeutung auf eine Freiheit vor beschränkt (vgl. Franzen et al., 2014, S. 14, 18f.). Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass solche (vermeintlichen) Entgrenzungstendenzen der Wissenschaft auch im Hinblick auf ihre Risiken sowohl für die Wissenschaft selbst aber auch für andere gesellschaftliche Teilbereiche auf Kritik stößt.

Freilich sind solche Debatten und Diagnosen über die gesellschaftlich legitime Rolle und Nutzung wissenschaftlichen Wissens nicht vollkommen neu. Spätestens seit in den 1970er Jahren staatliche Förderpolitik gezielt Forschung und deren Anwendungspotentiale steuern wollte (vgl. Bora, 2012, S. 342f.), wurden Fragen zum richtigen Verhältnis zwischen angemessener gesellschaftlich-politischer Regulierung und Instrumentalisierung der Wissenschaft öffentlich als auch wissenschaftsintern diskutiert (vgl. Leendertz, 2013). Auch wenn in derlei Debatten zumeist normative Argumente zum gesellschaftlichen Auftrag und dem richtigen Gebrauch wissenschaftlicher Autonomie ausgetauscht werden, so speisen sich diese auch aus unterschiedlichen deskriptiven Verständnissen. Etwas pauschalisierend lassen sich dabei zwei einflussreiche und konträre wissenschaftssoziologische Beschreibungen unterscheiden: Ein tendenziell differenzierungstheoretisch inspiriertes Bild von Wissenschaft als klar separierte *Wertsphäre*, die eigengesetzlich (autonom) einem *verabsolutierten Leitwert* (Wahrheit) unter Ignorierung aller anderen gesellschaftlichen Leitwerte (Macht, Geld, Werte) folgt (vgl. etwa Schimank, 2012, S. 114) und eine sich u. a. auf Bruno Latours *Laborstudien* bzw. die *Science and Technology Studies* (STS) berufende ›realistischere‹ Beschreibung, die wissenschaftliche Praktiken als stets durch ihren politischen, ökonomischen und technischen Kontext beeinflusst sieht und daher differenzierungstheoretische Annahmen über eine *kategorische Trennung* der verschiedenen Wertsphären als falsches *Idealbild* bzw. Ideologie verwirft (vgl. etwa: Vogelmann, 2023, S. 68,

92f.).¹ Grenzüberschreitende Prozesse werden somit entweder aus differenzierungstheoretischer Sicht als potentielle Gefährdung wissenschaftlicher Autonomie oder aus einer STS-Perspektive als unproblematischer Normalfall der Forschungspraxis eingeschätzt (vgl. Franzen et al., 2012, S. 363f.).

Der vorliegende Beitrag möchte mittels einer übersetzungstheoretischen Position eine neue Perspektive auf diese wissenschaftssoziologische Aporie und den genannten Entgrenzungsdiskurs anbieten. Sowohl jenseits der Hypostasierung einer inkommensurablen und gesellschaftlich segregierten Wertsphäre Wissenschaft als auch der Auflösung des Epistemischen in lokal situierte, soziale Praktiken bzw. der Reduktion der Sinnsphäre Wissenschaft auf empirische Forschungspraktiken (so z.B. Vogelmann, 2023), ermöglicht eine differenzierungstheoretisch informierte, pragmatistische Übersetzungstheorie nach Renn (2006) eine gehaltvolle Analyse und empirische Rekonstruktion der gesellschaftlichen Einbettung von Wissenschaft.

Eine solche Analyse der gesellschaftlichen Grenzbeziehungen von Wissenschaft soll hier exemplarisch am Fall *transdisziplinärer Forschungsprogramme* und der universitären *Dritten Mission* (engl.: *Third Mission*) vorgenommen werden. Beide Programme – ersteres gegenüber der (disziplinären) Wissensproduktion, letzteres gegenüber den Leistungen von Hochschulen – formulieren Erwartungen an eine verstärkte gesellschaftliche Wirksamkeit (*societal impact*) sowie den Transfer wissenschaftlichen Wissens unter Einbeziehung außerakademischer Akteure zur Adressierung »außerhochschulischer Entwicklungsinteressen« (Pasternack et al., 2018, S. 116f.), wie bspw. den sogenannten *großen gesellschaftlichen Herausforderungen* (*»grand challenges«*). Auf der Basis von Leitfaden-Interviews und Dokumentenanalyse wird im Folgenden die Handhabung solcher Programme als *Übersetzungsprozess* rekonstruiert, der weder zu einer Einebnung der Grenzen zwischen Universität, Wissenschaften und ihren gesellschaftlichen Kontexten führt noch zu einer Ignorierung von gesellschaftlichen *Makrozielen* (Klemm et al., 2013, S. 237).

Der Beitrag führt zunächst in die inhaltliche Spezifik der beiden Programme ein (Abschnitt 2) und diskutiert im Anschluss daran eine häufig anzutreffende wissenschafts- und organisationssoziologische Lesart der universitären

1 Für einen Überblick zur Debatte um den Autonomiebegriff in der Wissenschaftsforschung zwischen differenzierungstheoretischen und STS-Ansätzen sowie dem Ideologievorwurf der STS gegenüber differenzierungstheoretischen Ansätzen siehe z.B. Kaldeewey 2013, S. 412.

und fachwissenschaftlichen Handhabung von (transdisziplinären) Transfererwartungen sowie deren perspektivische Verkürzungen. Abschnitt 3 stellt mit der *Theorie sozialer Übersetzung* nach Renn eine andere theoretische Rahmung der Thematik vor und präsentiert darauf aufbauend in Abschnitt 4 erste empirische Befunde. Ein abschließendes Fazit ordnet die zentralen Ergebnisse der Untersuchung in den Entgrenzungsdiskurs ein.

2 Transdisziplinäre Wissensproduktion und Dritte Mission: Programme der Entgrenzung von Wissenschaft und Universität

Die Leistungs- und Austauschbeziehungen zwischen Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt sind seit den 1950er Jahren innerhalb der Wissenschaftsforschung immer wieder neu modellhaft (re-)konzeptualisiert und in Form von *Gesellschaftsverträgen* zu wissenschaftspolitischen Leitbildern geformt worden (vgl. Weingart, 2005, S. 10). Rückblickend wird dabei zu meist zwischen drei solcher Modelle bzw. *Gesellschaftsverträge* unterschieden (vgl. Maasen & Dickel, 2016): dem *linearen Modell* der 1950–1960er Jahre, dem *finalisierten Modell* der 70er Jahre und dem seit den 1990er Jahren dominierenden *hybriden Modell*. Während das lineare als auch das finalisierte Modell wissenschaftliche Erkenntnisproduktion und deren gesellschaftlich nützliche Anwendung entweder als stetige, schrittweise Überführung oder durch eine der Grundlagenforschung nachgelagerten gesellschaftspolitischen Eingriff versteht und damit noch von einer kategorischen Trennung zwischen Wissenschaft und möglichen Anwendungskontexten ausgeht, konstatiert das hybride Modell eine zunehmende Auflösung dieser Trennung (vgl. ebd., S. 227ff.). Charakteristisch für dieses Modell ist die Annahme, dass der Transfer und die Anwendung von wissenschaftlichem Wissen nicht mehr einen der Wissensproduktion sachlich, zeitlich und sozial nachgelagerten Prozess darstellt, sondern den *epistemischen Kern* der Wissenschaften (Nowotny, 1999, S. 32), d.h. den Forschungsprozess selbst, zunehmend erfasst und bestimmt.

Prototypische Bedeutung für das *hybride Modell* hat dabei die *Mode-2* Diagnose von Gibbons et al. (1994) erlangt. Diese konstatierte eine sich vollziehende Ablösung einer an Grundlagenforschung und Disziplinen orientierten Forschungspraxis (*Mode 1*) hin zu einem transdisziplinären, d.h. Disziplinen übergreifenden und außerakademische Akteure und Institutionen integrierenden, neuen Forschungsmodus (*Mode 2*), dessen Erkenntnisziele durch eine größere Anwendungsnähe sowie eine höhere Responsivität gegenüber

gesellschaftlichen Problemlagen gekennzeichnet sei. Nicht untypisch für Zeitdiagnosen erwies sich jedoch eine solche *neue Form der Wissensproduktion* allenfalls für bestimmte, anwendungsnahe Disziplinen als zutreffend und kaum als generelle Transformationsdynamik für das gesamte Wissenschaftssystem verallgemeinerbar (vgl. Weingart, 1997). Dennoch zeigte sich die in der Mode-2 Diagnose sowohl normativ als auch funktional begründete Forderung nach einer *Öffnung und Neuverhandlung des epistemischen Kerns* unter Einbezug außerakademischer Anforderungen und Qualitätsmaßstäbe sowohl anschlussfähig an wissenschaftspolitische Ziele (vgl. Jansen et al., 2010, S. 62) als auch als Vorreiter für die gegenwärtigen Spielarten transdisziplinärer Forschungs- und Wissenschaftskonzepte. Hierfür stehen Konzepte wie etwa *Citizen Science*, die über die partizipative Einbindung von Laien bzw. BürgerInnen Forschungsprozesse und -ergebnisse demokratischer und relevanter gestalten wollen (Finke, 2014), *Transformative Forschung*, die über die konzertierte, transakademische Zusammenführung von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren gesellschaftliche Makroziele (z.B. den Nachhaltigkeitszielen) adressiert und damit wissenschaftliches Wissen für gesellschaftliche Transformationen bereitstellen soll (vgl. Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014) oder das durch die Europäische Kommission geförderte Forschungsformat *Responsible Research and Innovation* (RRI), das durch verschiedene Instrumente und Methoden den Forschungs- und Innovationsprozess reflexiver (z.B. hinsichtlich technologischer Risiken), inklusiver und gegenüber gesellschaftlichen Problemlagen responsiver machen soll (vgl. Stilgoe et al., 2013; Pasternack et al., 2018, S. 122f.). Gemeinsam ist diesen Programmen, dass sie den Transfer von wissenschaftlichen Wissen nicht mehr als eine lineare Überführung von Grundlagenforschung in angewandte Forschung konzipieren, sondern in den Forschungsprozess selbst hineinverlagern und damit die Grenze zwischen Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt (zumindest auf semantischer Ebene) auflösen (vgl. Maasen & Dickel, 2016, S. 236).

Ziel transdisziplinärer Forschungsprogramme ist es demnach das Integrationsniveau des Wissenschaftssystems in ihre gesellschaftliche Umwelt zu erhöhen (vgl. Nowotny et al., 2004). Bei kritischer Betrachtung dieser Programme wird jedoch schnell ersichtlich, dass sowohl die anvisierten Mittel (*Öffnung mittels Partizipation*) als auch die Ziele (*Lösung von gesellschaftlicher Herausforderungen*) auf hochgeneralisierte Semantiken zurückgreifen, die zu abstrakt und vage bleiben als das sie eine entsprechende Forschungspraxis direkt anleiten

könnten. Sie erfordern daher zu allererst eine kreative und pragmatische Interpretation durch die Beteiligten solcher Forschungsformate.

Eine dezidiert Hochschulen adressierende Entsprechung von transdisziplinären Programmen stellt die Programmatik der sog. *Dritten Mission* dar. Diese lässt sich lose auf das Triple-Helix-Modell (Etzkowitz, & Leydesdorff, 2000)² der 90er Jahre zurückführen (vgl. Berghäuser & Hoelscher, 2020, S. 59) und beschreibt einen dritten Leistungsbereich von Hochschulen – neben den klassischen Aufgaben der Lehre (1. Mission) und Forschung (2. Mission) – der all jene Aktivitäten umfassen soll, die auf ein »unmittelbare[s;A.R.] Wirksamwerden der Wissenschaft in außerwissenschaftliche Kontexte« (Pasternack et al., 2018, S. 115) abzielen und dabei »außerhochschulische Entwicklungsinteressen« (ebd., S. 116f.) verfolgen. Auch hier gibt es zwar keine (inter-)national einheitliche Definition oder Systematik dieses *breiten* Verständnisses der Dritten Mission, zumeist wird sie jedoch in die Teilbereiche *Forschungs- und Wissenstransfer* (bspw. in Form von Technologietransfer, Beratungsleistungen oder Ausgründungsunterstützung), *Weiterbildung* (bspw. in Form berufs begleitender Weiterbildungsstudiengänge) und *Gesellschaftliches Engagement* (bspw. in Form von Citizen-Science-Projekten, öffentlichen Ringvorlesungen oder sog. Kinder-Unis) gegliedert (ebd., S. 116f.; Berghäuser & Hoelscher, 2020, S. 61).

Der Neuigkeitswert einer universitären Dritten Mission besteht dabei weniger darin, dass einzelne Disziplinen, insbesondere aus den Ingenieurwissenschaften, Transferkooperationen mit Industriepartnern unterhalten, sondern das Wissenstransfer gleichsam zu einem *institutionellen Auftrag* (vgl. Krücken & Meier, 2003) von Hochschulen erhoben wird. Hochschulen werden hierdurch als (Gesamt-)Organisation adressiert und müssen dabei die abstrakten, vagen Zielgrößen der Dritten Mission – ähnlich wie im oben beschriebenen Umgang mit transdisziplinären Forschungsprogrammen – vor dem Hintergrund eigener Leistungsmöglichkeiten sinnvoll interpretieren und explizieren. Zugleich wird hierfür auch ein verstärktes hochschulinternes Koordinationsmanagement zwischen der zentralen und dezentralen (Fakultäten, Fachbereiche, Institute etc.) Ebene von Hochschulen erforderlich.

2 Diesem Modell nach entwickelt sich zwischen Wissenschaft, Staat und Wirtschaft ein zunehmender Leistungsaustausch, der auch Hochschulen in Form von Technologietransfer oder der Bereitstellung von hochqualifiziertem Personal in die Generierung von ökonomisch verwertbaren Innovationen einbindet (vgl. Etzkowitz & Leydesdorff 2000; Pasternack et al., 2018, S. 138f.).

Denn um als Hochschule Transfer- und Kooperationsaktivitäten im Sinne der Dritten Mission als eine explizite, eigenständige dritte Leistungssäule zu etablieren bzw. zu institutionalisieren, bedarf es neben dem steten Rückbezug auf Forschungs- und Lehraktivitäten (vgl. Pasternack et al., 2018, S. 116), die von der dezentralen, fachwissenschaftlicher Ebene geleistet werden, auch entsprechend zentral angesiedelte Steuerungsformen der Universität, um die Dritte Mission dauerhaft mit entsprechenden Aktivitäten zu hinterlegen. Damit berührt die Thematik der universitären *Dritten Mission* einen Fragekomplex, der auch die organisationssoziologische Forschung im Hinblick auf den Leistungsbereich der *Forschung* seit einiger Zeit umtreibt (vgl. Meier, 2016): In welcher Weise beeinflussen organisationale Rahmenbedingungen und Entscheidungen die Forschungspraxis?³ Klar ist, dass ein direkter, organisationaler Durchgriff seitens der Hochschulleitung – auch bei erweiterten Entscheidungs- und Steuerungsbefugnissen der Leitung – auf die Forschungs- oder Transferpraxis von Forschenden aus rechtlichen Gründen (Freiheit der Forschung) aber auch aufgrund fehlender fachlicher Expertise in der Leitung weder möglich noch sinnvoll ist. Organisationale Entscheidungen können – etwas allgemein gesprochen – stets nur förderliche oder abträgliche Rahmenbedingungen für entsprechende Forschungs- oder Transferaktivitäten auf dezentraler Ebene schaffen.

Das die genannten Programme nicht unmittelbar in die Forschungspraxis diffundieren und sich keineswegs strukturelle Transformationseffekte in Richtung einer dauerhaften Grenzauflösung zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt abzeichnen, ist dabei in der Forschungsliteratur weitestgehend unstrittig. Konstatiert wird, dass die Semantik von *Partizipation*, *Öffnung* oder *Nachhaltigkeit* zwar prominent in den diskursiven Selbstbeschreibungen des Wissenschafts- und Hochschulsystems aufgegriffen wird, aber sich darüber hinaus nur geringe Effekte in den epistemischen

3 Das verstärkte Interesse am Zusammenhang zwischen Organisation und Forschungspraxis ist auf die im Zuge der New Public Management inspirierten Reformen der 1990er Jahre zurückzuführen, die darauf abzielten, Universitäten in effizientere *organisationale Akteure* (Krücken, Meier, 2006) zu transformieren und die Hochschulleitungen (formell) mit stärkeren Entscheidungsbefugnissen ausstattete. Trotz des Ausbaus hierarchisch-administrativer Steuerungsstrukturen innerhalb von Hochschulen können sie jedoch weiterhin nicht als normale Behörden gelten, sondern verbleiben weiterhin aus vielerlei Gründen *besondere Organisationen* (Musselin, 2007). Für einen Überblick zu dieser organisationssoziologischen Debatte siehe u.a.: Kehm, 2012; Meier, 2016.

Forschungspraktiken und den Kernaktivitäten von Hochschulen zeigen. Interpretiert wird diese Lücke zwischen diskursiver Programmebene und ihrer defizitären praktischen Umsetzung zumeist mit dem Verweis auf die Legitimierungsziele der Akteure gegenüber ihrer wissenschaftspolitischen Umwelt. Formate partizipativer Einbindung (Citizen Science) oder ethische Reflexionsformate (RRI) bilden dabei reine Oberflächenphänomene, die *ostentativ* (Maasen, 2020, S. 137) nach außen zu Legitimierungszwecken demonstriert werden, ohne dass ihnen innerhalb der Universität bzw. in der Forschungspraxis selbst weitere Effekte oder latente Funktionen zukämen (vgl. Maasen 2008; 2020; Dickel, Maasen, Wenninger, 2020). Ebenso kommen neo-institutionalistische Ansätze zu dem Ergebnis, dass die Dritte Mission und die zugehörigen organisatorischen Transfereinrichtungen an Hochschulen nur als *Legitimationsfassaden* gegenüber der Wissenschaftspolitik fungieren und diese als organisationale *Formalstruktur* von den eigentlichen *Kernaktivitäten* der Hochschulen (Forschung & Lehre) *entkoppelt* seien (vgl. Krücken, 2003; Krücken, Meier, 2003; Krücken, Meier, Müller, 2009). Eine Vielzahl an wissenschafts- und organisationssoziologischen Analysen sieht demnach in der praktischen Handhabung von Transdisziplinarität und Dritter Mission ›*mehr Schein, als Sein*‹.

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstands soll hier im weiteren die genannten Programme weniger hinsichtlich ihrer Legitimitätsfunktion untersucht werden, sondern der Aspekt ihrer programmatischen Unterbestimmtheit, die weniger eine unmittelbare Umsetzung in die Praxis als eine pragmatisch-kreative Übersetzung nahelegen und erfordern. Dieser notwendige *Übersetzungsschritt* zwischen Programm- und Praxisebene lässt dabei, so die Argumentation hier, eine *Gelegenheitsstruktur* (Klemm et al., 2013, S. 246) für Wissenschaft und Universität entstehen, bei der nicht nur formal aus Konformitäts- und Legitimationszwecken allgemeinen gesellschaftspolitischen Erwartungen entsprochen wird, sondern auch die Bearbeitung eigener, interner Zwecke ermöglicht wird (vgl. ebd.). Um diesen Übersetzungsschritt empirisch zu rekonstruieren, soll im nachfolgenden Abschnitt zunächst die *Theorie sozialer Übersetzung* nach Renn (2006) kurz umrissen werden.

3 Übersetzung aus differenzierungstheoretisch-pragmatischer Perspektive

Wählt man einen übersetzungstheoretischen Zugang nach Renn, stellt sich die in den aufgeführten Programmen zum (transdisziplinären) Wissenstransfer aufgeworfene Problematisierung einer defizitären gesellschaftlichen Integration des Wissenschafts- und Hochschulsystems in einem anderen Licht dar. Eine zu verbessernde Koordinierungs- oder Integrationsleistung zwischen Wissenschaft und ihren externen Umwelten lässt sich aus dieser Perspektive als ein *Problem zweiter Ordnung* (Renn, 2010, S. 317) bezeichnen, das nicht nach der Aufhebung systemischer Grenzen, sondern nach wechselseitigen Übersetzungskompetenzen zwischen unterschiedlichen Systemlogiken bzw. *Kontextsprachen* (ebd.) verlangt. *Übersetzung* meint hier weder eine repräsentationale Bedeutungsähnlichkeit im Sinne einer unproblematischen Verständigung oder gar einer *Verschmelzung* der involvierten Sinnhorizonte noch eine vollkommene inkommensurable Bedeutungsdivergenz (vgl. Renn, 2006, S. 135).

In *multiplen differenzierten* Gesellschaften lassen sich dabei vier zentrale Typen von sozialen Einheiten unterscheiden, die auf Basis unterschiedlicher Medien und deren Reichweite soziale Koordinierungs- und Integrationsleistungen bereitstellen: *Funktionssysteme, formale Organisationen, soziokulturelle Milieus* und *Personen* (vgl. Renn, 2010, S. 314ff.). Die Integrations- und Koordinationsleistungen dieser vier Integrationseinheiten können dabei in Bezug auf ihren Generalisierungs- und Abstraktionsgrad unterschieden werden. Auf Grundlage von expliziten Semantiken, Programmen und Kommunikationsmedien wie Geld, Macht, Wahrheit etc. weisen die Koordinationsleistungen von Funktionssystemen einen hohen Abstraktions- und Generalisierungsgrad auf. Sie sind von lokalen Praxiskontexten *entbettet* und besitzen eine *hohe, globale Reichweite* (ebd., S. 316). Demgegenüber nehmen Organisationen mittels des Mediums der *Entscheidung* eine mittlere Position zwischen globaler und lokaler Handlungskoordination ein. Sie sind dabei an mehreren funktionalen Kommunikationszusammenhängen multireferentiell beteiligt, deren generalisierte Handlungskoordination sie jedoch (re-)spezifizieren müssen und in explizite Entscheidungen überführen. Milieus wiederum sind durch gemeinsam geteilte implizite kulturelle Sinnhorizonte integriert und ihr Medium der Interaktion verfügt über eine lokale Reichweite der Integration (vgl. Renn, 2006, S. 112f.). Davon unterschieden stellen Personen Integrationseinheiten

dar, die über das Medium der Intentionalität, also subjektiven Sinn in Form von Absichten und Zwecken, eigene Handlungen koordinieren und zu einer entsprechenden Ordnung integrieren (vgl. ebd., S. 432ff.)

Damit stellen diese vier Typen von Integrationseinheiten zwar distinkte Formen der Handlungskoordination bereit, sie bleiben jedoch pragmatisch, implizit aufeinander bezogen. Denn einerseits benötigen abstrakte, generalisierte Handlungskoordinationen zur Entfaltung ihrer Koordinierungsleistung eine entsprechende Rückbettung in konkrete Handlungssituationen und damit eine (Re-)Spezifizierung auf lokaler Ebene, z. B. in Form von expliziten Entscheidung innerhalb von Organisation oder in Form einer Verankerung in habituellen Routinen von Personen. Andererseits unterhalten sie wechselseitige (materielle) Leistungs- und Austauschverhältnisse, die jeweils implizite Voraussetzung für das adäquate Operieren von Integrationseinheiten darstellen (vgl. ebd., S. 443). Solche Grenzbeziehungen in Form von impliziten oder – im Fall von Steuerungsabsichten – expliziten Bezugnahmen führen dabei jedoch nicht zur Auflösung von Grenzen, sondern erfordern wechselseitige *Übersetzungskompetenz*, bei der der grenzüberschreitende Handlungsakt zu *Interferenzen* in der betreffenden Zieleinheit führt und von dieser – um für die eigenen (Anschluss-)Handlungen relevant zu werden – in ein internes *Translat* überführt werden muss. Ein solches internes Translat geht jedoch stets mit einem Bedeutungsbruch hinsichtlich ihres *semantischen*, *intentionalen* und *materiell-indexikalischen* Bedeutungsgehaltes gegenüber dem ursprünglichen Herkunftskontexts der Handlung einher (vgl. ebd., S. 113, 446, 456).

Übersetzungsverhältnisse, sowohl in horizontaler (zwischen Integrationseinheiten auf gleichem Abstraktions- und Generalisierungsniveau) als auch in vertikaler Richtung (als Instruktion zwischen sich auf unterschiedlichen Abstraktions- und Generalisierungsniveaus befindlichen Integrationseinheiten), vollziehen sich dabei kaskadenförmig als Re-Spezifizierung abstrakter Koordinationsformen innerhalb von lokalen Praxiskontexten, die wiederum in Gegenrichtung zu Re-Generalisierungen führen und damit Effekte in den generalisierten Programmen und abstrakten Semantiken von Funktionssystemen oder Organisationen zeitigen (vgl. ebd., S. 490). Übersetzungsprozesse vollziehen sich damit nicht als ein aus zentraler Instanz gesteuerter linearer Implementationsprozess, sondern dieser ist aufgrund seiner Kaskadenförmigkeit auf eine Mehrzahl an Übersetzungsinstanzen bzw. Integrationseinheiten angewiesen, die jeweils entsprechend ihrer Eigengesetzlichkeit, und das heißt auf der Grundlage ihrer semantischen Bestände, der Intentionalität von Personen und der lokalen (materiellen) Gegebenheiten und Möglichkei-

ten, in den Prozess intervenieren und damit zu Bedeutungsabweichungen gegenüber dem ursprünglichen Steuerungsziel führen (vgl. ebd., S. 409).

Blickt man nun aus einer solchen übersetzungstheoretischen Perspektive auf die Praxis des (transdisziplinären) Wissenstransfers wird man weder von einer schlichten »Übertragung« (Schmid & Röser, 2022, S. 7) von Wissen noch von einer *Weitergabe* bei identisch bleibenden Intentionen und Bedeutungen der Transferinhalte über Grenzen hinweg (wie etwa bei: Krücken & Meier, 2003, S. 80; Schimank, 1988) ausgehen können. Ebenso vollzieht sich demnach aber auch die Handhabung von Programmen wie die der universitären *Dritten Mission* oder die auf die Wissensproduktion abzielenden *transdisziplinären Programme* nicht als lineare Implementationen, sondern aufgrund der bereits dargelegten abstrakten Generalisierung und der damit verbunden Unbestimmtheit der formulierten Ziele und Mittel aber auch wegen der (beabsichtigten integrativen) Einbeziehung heterogener Akteure (und Integrationstypen) als mehrschrittiger Übersetzungsprozess, der mit Abweichungen und Bedeutungsbrüchen hinsichtlich des *semantischen, intentionalen* und *materiell-indexikalischen* Gehalts der ausgetauschten Handlungsaktes einhergeht. Sowohl Universitäten als Organisationen wie auch einzelne Disziplinen bzw. FachwissenschaftlerInnen als (Sub-)Einheiten des Wissenschaftssystems verbleiben dabei stets implizit auf den pragmatischen Zugang zur »praktische(n; A.R.) Ebene und an die Horizonte anderer Einheiten« (Renn, 2006, S. 503) angewiesen und dies nicht nur aus Legitimitätsgründen. Solche Zugänge und erfolgreichen Anschlüsse an praktische außerakademische Handlungs- und Sinnkontexte – z.B. in Form von disziplinären Feldzugängen zu Forschungsgegenständen oder der regionalen und überregionalen öffentlichen Kommunikation von Universitäten – sind notwendig für das Realisieren der jeweiligen Eigenwerte. Allerdings erfolgen die Anschlüsse und Zugriffe auf externe, außerakademische Kontexte und Integrationseinheiten als selektive Übersetzungen, die nicht zuletzt durch eigene Intentionen geprägt sind. Auch der Zugriff von Hochschulen als Organisationen und der von FachwissenschaftlerInnen bzw. Disziplinen auf den Themenkomplex *Transfer und Transdisziplinarität* besitzt dabei unterschiedliche Bedeutungen und erfolgt mit divergenten Interessenschwerpunkten. Für die Handhabung der Dritten Mission ergibt sich damit die Schwierigkeit einen produktiven Zusammenhang über die Grenze der beiden Integrationseinheiten und deren unterschiedliche selektive Anschlüsse auf Transferaktivitäten herzustellen.

Im folgenden Abschnitt soll empirisch nachgezeichnet werden, in welcher unterschiedlichen Weise die beiden hier im Fokus stehenden Integrationsein-

heiten Universität als formale Organisation und die Wissenschaft als Funktionssystem auf die Dritte Mission zugreifen. Der Übersetzungscharakter dieses Zugriffs soll dabei entlang der oben beschriebenen drei Bedeutungskonstituenten von Handlungen, d.h. des *semantischen*, *intentionalen* und *materiell-indexikalischen* Gehalts, herausgearbeitet werden.

4 Empirische Fallstudie: Universitätsinterne und fachbezogene Übersetzungsprozesse

Im Folgenden werden erste empirische Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie präsentiert. Am Fall einer mittelgroßen Universität soll rekonstruiert werden, wie die institutionelle Dritte Mission zwischen zentraler und dezentraler Ebene prozessiert und welche Effekte sich dabei auf der Ebene von Fachbereichen einstellen. Ebenfalls soll schlaglichtartig am Beispiel zweier Disziplinen (*Empirische Bildungsforschung* und *Mittelaltergeschichte*) aufgezeigt werden, auf welche Weise Transferprogramme und transdisziplinäre Forschungskonzepte Eingang in Forschungspraktiken finden. Dass dieser Übersetzungsprozess keineswegs harmonisch, co-kreativ verläuft, wie dies teilweise beschrieben wird (siehe z. B. Sutter & Mendes, 2023), sondern mit Konflikten und auch asymmetrischen Machtverhältnissen einhergeht, wird dabei ebenfalls aufgezeigt. Die Datengrundlage umfasst 13 Leitfaden-Interviews⁴ mit universitären Funktionsträger auf zentraler (RektorInnen, Transferstellenleiter, Leiter des Presse-Referats) als auch auf dezentraler Ebene (DekanInnen, FachwissenschaftlerInnen). Vorgelagert waren den Interviews eine Dokumentenanalyse (universitäre Strategiepapiere, Hochschulentwicklungspläne, Zielvereinbarungen sowie Selbstbeschreibungen von Disziplinen und Fachgesellschaften).

Beim vorliegenden Fall handelt es sich um eine mittelgroße Volluniversität ohne Exzellenzcluster und -status, die über einen großen naturwissenschaftlichen Fachbereich verfügt und deren forschungsbezogene Profilierung sich im Wesentlichen auf Erfolge im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften beruft. Daneben hat die an der Universität stattfindende Lehramtsausbildung eine hohe Bedeutung für das Bundesland. Neben dem Ziel, im

4 Einige der zugrundeliegenden Interviews sind im Rahmen des Teilprojekts »Fächer im Wettbewerb« (Fördernummer: 447967785) der DFG-Forschungsgruppe »Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem« (FOR 5234) entstanden.

Bereich der (Grundlagen-)Forschung sich weiter über das Einwerben großer Verbundformate (insbesondere SFBs und ERC-Grants) zu profilieren und letztlich auch innerhalb der Exzellenzstrategie erfolgreich Cluster einzuwerben, wird Transfer von der Hochschulleitung als explizit eigenständige Leistungssäule betrachtet und Erfolge hier auch zur weiteren, zusätzlichen Profilierung genutzt. So verweist man in offiziellen Selbstdarstellungen der Universität (Imagebroschüren, Hochschulentwicklungsplänen etc.) neben den klassischen Leistungsindikatoren für Forschung und Lehre auch auf das gute Abschneiden in Transferrankings des Stifterverbandes, insbesondere auf den für Ausgründungen (Start-ups) maßgeblichen *Gründungsradar* des Stifterverbandes. Die inhaltliche Bestimmung der Dritten Mission auf Leitungsebene erfolgt dabei entlang der lokalen Leistungsmerkmale der Universität (Lehramtsausbildung, Ausgründungen aus dem naturwissenschaftlichen Fachbereich) und man weiß dabei die erweiterte Programmatik der Dritten Mission im Sinne dieser lokalen Leistungsmerkmale zu nutzen. Die Universitätspräsidentin führt hierzu aus:

Unser Transferbegriff ist weit gefasst. Es ist nicht nur Technologietransfer. Es gibt auch eine Transferstrategie (...). Wir sehen Transfer auch als Transfer in die Gesellschaft hinein. Also wir sehen zum Beispiel auch Lehramtsbildung als eine Form des Transfers durchaus, aber auch Transfer in die Kultur, in die Bürgerschaft hinein, das ist für uns Transfer. (...) Angefangen mit der Universitätsgesellschaft, die Veranstaltungen anbietet, Citizen Science, natürlich Vorträge und sowas, also die klassischen Formate. Also wir sehen das durchaus breiter, den Begriff, als nur Technologietransfer. Was die Metriken angeht, die sind eigentlich fast immer vornehmlich auf den Technologietransfer angelegt, Patente, Ausgründungen. Und da punkten wir (...). Also wir sind im *Gründungsradar* da eigentlich immer sehr weit vorne mit dabei. (...). Aus der Universität heraus entstehen jedes Jahr 10, 20 auch mal 30 Start-ups, die wir auch systematisch heranziehen, indem wir schon in die Forschungslabore reingehen und sagen, was gibt es an Ideen, wo können wir eventuell eine Ausgründung fördern. (HL-1).

Die hier beschriebenen Ausgründungs- bzw. Start-up-Services stellen dabei zugleich die Hauptaufgabe innerhalb der vielfältigen Tätigkeitsstruktur der Transferstelle dar. Wie sich im vorliegenden Fall zeigt, sind es gerade die Erfolge der Transferstelle auf dem Gebiet der Ausgründungsunterstützung, die der Universität symbolische und materielle Ressourcen einbringen. Der Leiter der Transferstelle betont im Interview dabei, dass nicht zuletzt aufgrund des

erfolgreichen Start-up-Services und vermittelt über das objektive Nachweisen dieses Erfolgs durch Rankings das Präsidium den Transfer universitätsintern und -extern stets als eigenständige dritte Leistungssäule betont und das Aktivitätsniveau in diesem Bereich weiter forcieren möchte. Deutlich wird bereits an dieser Stelle, dass die neo-institutionalistische Interpretation von Transferstellen als Legitimationsfassaden zumindest im vorliegenden Fall weder ihrem tatsächlichen Aktivitätsniveau noch den von Seiten der Hochschulleitung mit ihnen verfolgten Ambitionen gerecht wird. Wie sich weiter unten zeigen wird, liegt die Komplexität in der universitätsweiten Entwicklung der Dritten Mission weder in einer mangelnden *institutionellen Unterstützung* der Transferstelle noch in einer fehlenden Funktion dieser für das universitäre TransfERNiveau, sondern in der Koordinierung und *Übersetzung* zwischen den in der Universität anzutreffenden heterogenen disziplinären Transferkulturen und -praktiken und den damit verbundenen divergenten Interessen.

Zunächst lässt sich jedoch die Fokussierung der Transferstelle auf den Transferkanal *Start-Ups* bzw. *Ausgründung*(-unterstützung) als eine pragmatische und findige Überführung, respektive *Übersetzung*, des institutionellen Transferauftrags in eine für sie zu realisierende Aufgabe verstehen. Denn diese stellt eine komplementäre Transferleistung zu den auf dezentraler Ebene erfolgenden Transferaktivitäten dar, die weitestgehend eigenständig und unabhängig von der Kooperationsbereitschaft der Fachbereiche bzw. einzelner wissenschaftlicher Arbeitsgruppen von der Transferstelle ausgeführt werden kann. Die Möglichkeit, einen erfolgreichen Start-Up Service zu etablieren, liegt dabei jedoch, wie der Transferstellenleiter herausstellt, auch an den hierfür passenden lokalen Gegebenheiten in Form von ortsansässigen forschungsnahen, wissensintensiven Organisationen, die ein gründungsinteressiertes Klientel bereitstellen, sowie an weiteren passenden wirtschaftlichen, infrastrukturellen und kulturellen Aspekten des Standorts. Diese stellen lokale Faktoren dar, die eine Universität selbst nicht kontrollieren kann, jedoch hier in geschickter Form aufgegriffen und für die Etablierung der Dritten Mission genutzt werden. Inneruniversitär zeigt sich dabei auch wie der Start-Up Service der Transferstelle von der *Organisationswerdung* (Kehm, 2012) der Universitäten profitiert. Durch das Anwachsen von Organisationseinheiten auf zentraler Ebene (Career-Center, Presse- und Kommunikationsstellen, Graduiertenzentrum, Diversity-Büro), deren Ziele über rein wissenschaftliche Zwecke hinausweisen und sich damit implizit oder explizit dem Aufgabebereich der Dritten Mission zuordnen und deren vergleichsweise starke Vernetzung und Koordination untereinander, wird deren Handlungs- und

Wirkungsradius im Inneren vergrößert. So profitiert der Start-Up Service davon, dass er bspw. die Curricula des Graduiertenzentrums oder des Career Services bespielen kann und über diese inneruniversitären Plattformen einen wesentlich größeren Kreis an (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen mit Beratungs- und Lehrangeboten zum Thema *Ausgründung* erreicht.

Neben dem Start-up Service als eigenständigen Beitrag zum universitären Transferniveau versteht die Transferstelle ihre inneruniversitäre Unterstützungsfunktion in einem weiten Sinn. Gerade bei Kooperationen mit Arbeitsgruppen sieht der Transferstellenleiter die Aufgabe nicht in erster Linie in der Anbahnung neuer anwendungsorientierter Forschungsprojekte mit Transferpotential, sondern – in Berücksichtigung der Eigenwerte der Forschung – zunächst darin, mittels verschiedener Kreativmethoden (z.B. Design-Thinking Methoden) Impulse für neue Forschungsthemen zu kreieren und so möglicherweise auch neue universitäre Forschungsschwerpunkte oder Ideen für SFBs mit zu entwickeln. In der Unterstützung beim – wie es der Leiter der Transferstelle nennt – *Thinking outside the box*, lässt sich eine Spezifizierung und Anpassung der Transferaufgabe erkennen, die eine verbesserte Überführung in den Sinnhorizont der Forschung – der Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntniswerte – und einen Anschluss an deren Eigenwerte ermöglicht.

Neben diesen intermediären Funktionen innerhalb der Universität – dem Start-up Service und der Unterstützung bei der Generierung neuer Forschungsideen – kommt der Transferstelle als organisationaler Grenzstelle der Universität auch eine *strategische* Funktion zu. Zentrale Aufgabe hier ist das Entwickeln einer universitätsweiten Transferstrategie, bei der die Transferstelle und das Präsidium unter Beteiligung der Fachbereiche zukünftige Entwicklungslinien und -potentiale im Leistungsbereich Transfer benennt. Die Transferstrategie lässt sich als ein Translat im Sinne Renns fassen, da es einerseits an *fremde Relevanzsysteme* (Klemm et al., 2013, S. 292) zentraler Fördermittelgeber anknüpft und gleichzeitig hinreichend anschlussfähig in Bezug auf die universitären Leistungsprofile (z.B. Lehramtsausbildung) sowie die auf dezentraler Ebene, d.h. der einzelnen Fachbereiche, vorhandenen Forschungsprofile sein muss, um entsprechende Transferaktivitäten zu befördern. Erklärtes Ziel der Hochschulleitung und der Transferstelle ist es dabei, die *ganze Universität* im Hinblick auf ihre Transferleistungen abzubilden und dadurch Transfer als explizite *dritte Leistungssäule* zu etablieren. Zusätzlich sollen auch ambitionierte Anreiz- und Steuerungsstrukturen eingeführt werden, wie etwa die *Option auf Transferfreisemester* oder Transfer als festen

Aufgabenbestandteil im Anforderungskatalog bei Neuausschreibungen von Professuren zu implementieren. Festgehalten werden kann demnach, dass die Hochschulleitung als auch die Transferstelle selbst im vorliegenden Fall ambitioniertere Ziele verfolgen als bloß im Sinne einer entkoppelten Grenzstelle legitimatorische Zwecke zu erfüllen.

Zugleich zeigt sich, dass die in der Transferstrategie benannten Ziele und Vorhaben nicht in allen Fachbereichen gleichermaßen befürwortet werden und für Kritik auf dezentraler Ebene sorgen. Das betrifft zum einen insbesondere die Forderung Transferaufgaben standardmäßig in Neuausschreibungen von Professuren zu verankern, was bei einigen DekanInnen die *Alarmglocken leuchten* ließ, da man hier einen »Eingriff in das akademische Selbstergänzungsrecht« (Dekanin SozW) wahrnahm, und zum anderen geistes- und sozialwissenschaftlicher Transferpraktiken und -kanäle als nicht berücksichtigt ansah. Tatsächlich zeigt die Transferstrategie zwar einen – wie von der Hochschulleitungen und der Transferstelle betonten – *breiteren*, über den Technologietransfer hinaus gehenden Begriff von Transfer, in dem neben naturwissenschaftlich-technischen Transferleistungen auch die bereits genannte Lehramtsausbildung sowie den damit zusammenhängenden bildungspolitischen und pädagogischen Transfer aus dem pädagogischen Fachbereich benannt werden. Von einer vollständigen Repräsentation und Berücksichtigung der Transferleistungen *aller* Wissenschaftsbereiche und damit der *ganzen Universität* – wie es die *zentrale* Ebene als Ziel formuliert hat – ist die Transferstrategie jedoch bislang noch entfernt.

Aus der Sicht der DekanInnen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fachbereiche wird als Ursache hierfür oftmals der »Mangel an fachübergreifendem Verständnis von Fachkulturen« und eine fehlende Kenntnis der Transferpraktiken und -formen dieser Fachbereiche genannt. Selbstkritisch räumt jedoch eine Dekanin auch ein, dass die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche bislang versäumt hätten, sich stärker in die Entwicklung der Transferstrategie mit eigenen Vorschlägen einzubringen. Grund für dieses Desinteresse vieler Professuren innerhalb der beiden Fachbereiche ist, dass viele »Mitglieder gar nicht so genau wissen, was sie denn davon hätten« (Dekanin-SozW), es also an einer fehlenden bzw. ungleich verteilten intentionalen Relevanz der universitären Transferstrategie bzw. der Dritten Mission zwischen aber auch innerhalb der Fachbereiche liegt. Festhalten lässt sich hier also eine zumindest partielle, wechselseitige Indifferenz bzw. ein nicht zur Kenntnisnehmen zwischen zentraler und dezentraler Ebene, die jedoch weder an einem Fehlen von Transferaktivitäten in geistes- oder sozialwissenschaftlichen

Fächern liegt noch in einer reinen Bevorzugung von Transferaktivitäten mit technisch-naturwissenschaftlicher Komponente. Deutlich wird diese Nichtbeachtung trotz vorhandener Transferaktivitäten an der Situation der Mittelaltergeschichte, die »immer wieder Positionspapiere ohne Erfolg« (Mediävistik-Professor) an die Transferverantwortlichen schreibt, um stärker universitätsintern aber auch in der breiteren Öffentlichkeit die Relevanz des Faches sowie dessen Transferaktivitäten sichtbar zu machen. Wie das folgende Zitat des Lehrstuhlinhabers für Mediävistik zeigt, wird hier Wissenschaftskommunikation als eine Form des Wissenstransfers verstanden und mit der Intention verbunden, für das unter Rechtfertigungsdruck stehende Fach zu werben:

Ja, um eben (...) den Stellenwert der Mediävistik generell in der Gesellschaft zu verbessern und die Wahrnehmung der mittelalterlichen Geschichte zu verbessern. Wer soll es machen, wenn nicht der Mittelalterprofessor oder die Professorin, da nachhaltig am Geschichtsbild zu arbeiten. Und das geht ja nur mit Wissenstransfer in die Öffentlichkeit und Kommunikation. Also das Fach muss einfach (...) gerettet werden, wirklich. Es werden so viele Professuren einfach abgeschafft, überall, wo es zwei Mittelalterprofessuren gibt, gibt es dann bald nur noch eine. In [hiesiges Bundesland; A. R.] gab es die Diskussion, ob man Mittelaltergeschichte ganz aus dem Lehrplan streicht. [Mediävistik-Professor].

Auch die anderen interviewten DekanInnen der untersuchten Fachbereiche können zahlreiche Transferaktivitäten vorweisen; angefangen von öffentlichkeitswirksamer Wissenschaftskommunikation, dem Veranstalten öffentlicher Ringvorlesungen über Museumskooperationen bis hin zu außerakademischer Gremien- und Beratungstätigkeiten im politischen Feld. Ein zentraler Grund für die im Vergleich zu den Transferaktivitäten des pädagogischen Fachbereichs nur unzulängliche Berücksichtigung dieser Aktivitäten innerhalb der offiziellen Dritten Mission und der universitären Transferstrategie liegt, so die Überlegung hier, nicht zuvorderst an mehr oder weniger bevorzugten Transferformen oder -kanälen (etwa: Technologietransfer vs. sozialwissenschaftliche Beratungsleistungen etc.) seitens der Hochschulleitung, sondern an unterschiedlichen Vorstellungen über den *Stellenwert von Transfer*. Während der in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachbereichen der Universität praktizierte Transfer oftmals *implizit* erfolgt, als Nebeneffekt oder Teilaspekt, der sich automatisch im Forschungsprozess (z.B. durch Kooperationen mit außerakademischen Partnern wie etwa Museen) vollzieht oder

sich als grundlagenorientierter Forschungsbeitrag innerhalb eines praxisorientierten Forschungsprojekts (z.B. für eine gesamtgesellschaftliche Nachhaltigkeitstransformation) versteht, verfolgt die Hochschulleitung bei der Etablierung der Dritten Mission einen *expliziten* Transferbegriff und nimmt dementsprechend in erster Linie solche Aktivitäten als Transfer wahr, deren Ambition nach außerakademischer Wirkung und Adressierung unmittelbar sichtbar ist und sich als solche auch klar *labeln* lässt.

Ersichtlich wird diese Spezifik eines *expliziten, universitären Transferbegriffs* an der relativ guten Einbindung des pädagogischen Fachbereichs in die Dritte Mission der Universität. Wie bereits dargelegt, werden die hier erfolgten Beiträge für die Lehreraus- und fortbildung sowie bildungspolitische Aktivitäten von der Hochschulleitung als Transferaktivitäten anerkannt und deren weitere institutionelle Förderung in der Transferstrategie festgeschrieben. Diese Anerkennung ist zwar einerseits *auch* durch das vergleichsweise starke Engagement und Interesse des Fachbereichs an Transferaktivitäten mitbedingt. So hat der Fachbereich, im Gegensatz zu anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachbereichen, bspw. Transferindikatoren in sein internes *leistungsorientiertes Mittelvergabemodell* (LOM) offiziell aufgenommen. Dies ist nicht vollkommen überraschend, weisen doch die im Fachbereich versammelten Fächer, insbesondere die *Empirische Bildungswissenschaft*, einen starken Praxisbezug auf, die allein aufgrund ihres Forschungsgegenstandes an Kooperationen mit und am Zugang zum schulischen Bildungsfeld sowie zu (über-)regionalen bildungspolitischen Einrichtungen und Akteuren angewiesen sind. Dementsprechend wird, so der Dekan des Fachbereichs, auch die explizite Berücksichtigung dieser Leistungen in den universitären Transferstrukturen als Chance angesehen über entsprechende Förderprogramme der Dritten Mission solche infrastrukturellen Zugänge zum Forschungsfeld dauerhaft zu befördern und dadurch letztlich auch Eigenwerte der Forschung *mit* zu realisieren. Dabei weist eine solche praxisnahe Konstellation zwischen Wissenschaft und schulischen sowie bildungspolitischen Akteuren, wie sie für die *Empirische Bildungsforschung* charakteristisch ist, auch Parallelen zu transdisziplinären Forschungssettings auf. Ähnlich wie dort beschrieben, bleibt es nicht bei einem einseitigen Wissenstransfer an die Praxisakteure, sondern die fachliche Wissensproduktion, bspw. in Form der Entwicklung neuer Lehrkonzepte, bleibt selbst auf entsprechende Rückmeldungen des Feldes und damit auf die Einbindung des spezifischen Wissen von Praxisakteuren (z.B. Lehrkräften) angewiesen. Ein Professor der hiesigen *Empirischen Bildungsforschung* beschreibt diesen Umstand folgendermaßen: »Ich beglücke eben nicht nur

andere mit meinem Wissen, sondern schaffe auch Strukturen, wo ich Wissen aufnehmen kann und das weiterverarbeiten kann.« Zugleich ist jedoch auch hier – ähnlich wie in den oben beschriebenen Fachbereichen und Disziplinen – ein Selbstverständnis vorherrschend, dass Forschung als die genuine, primäre Aufgabe der Disziplin versteht und Transferleistungen als eine damit automatisch verbundene Größe ansieht. Als Entdifferenzierung im Sinne der Mode-2 Diagnose lässt sich das nicht beschreiben, denn auch in solchen Forschungssettings sind die Rollen zwischen Forschung und Praxis klar verteilt. Deutlicher als bei anderen Fächern wird hier jedoch die notwendige pragmatische Rückbindung der *Empirischen Bildungsforschung* an außerakademische Praxisfelder sowie ein Interesse an Formen experimenteller Forschung.

Diese Nähe zu einem ganz spezifischen Praxisfeld und die zugleich vergegenständlichten bzw. verräumlichten Formen von Transfer innerhalb der *Empirischen Bildungsforschung*, wie sie bspw. in Schülerlaboren oder in verstetigten Austauschformaten mit Lehrkräften an der hiesigen Universität vorhanden sind, können zugleich als hinreichend *explizite* Formen von Transfer plausibilisiert werden, mit der die Universität die Dritte Mission als institutionelle, eigenständige Leistungssäule nach außen hin verdeutlichen und damit potentiell öffentliche Sichtbarkeit generieren kann. Das Beispiel der *Empirischen Bildungsforschung* zeigt zugleich, in welcher unterschiedlicher Weise der Zugriff auf Transferleistungen erfolgt. Zwischen dem Transfer als Bedingung für und Nebeneffekt von Forschung, wie er für die *Empirischen Bildungsforschung* erscheint, und Transfer als eine zu explizierenden und öffentlich darzustellende Dritte Mission, wie er für die Universitätsleitung und die Transferstelle erscheint, besteht ein *Bedeutungsbruch*. Ein solcher – differenzierungstheoretisch gesprochen – notwendiger Bedeutungsbruch zwischen zentraler und fachlicher Ebene, der sich auch organisational in einer für die Leistungsfähigkeit beider Bereiche funktionalen losen Kopplung manifestiert, führt jedoch im Fall der Transferaktivitäten des pädagogischen Fachbereichs zu Interferenzen, an der beide Ebenen hinreichend in Form von *Translaten* und eigenen *Intentionen* anschließen können. Damit kann dieser Fall als Beispiel dafür gelesen werden, wie der institutionelle Transferauftrag der Universität im Sinne der Dritten Mission und der auf fachlicher Ebene vollzogene Transfer nicht nur *entkoppelt* nebeneinander stehen, sondern – vor allem in Form von infrastrukturellen Einrichtungen wie Schülerlaboren – wechselseitig auf einander Bezug nehmen und hiervon profitieren können.

5 Fazit

Abschließend sollen die zentralen konzeptionellen Überlegungen und empirischen Befunde dieses Beitrages vor dem Hintergrund bisheriger dominanter wissenschafts- und organisationssoziologischer Analysen zusammengefasst und diskutiert werden, sowie darüber hinaus auf die sich hieraus ergebenden Implikationen für die eingangs aufgeworfene Frage nach einer angemessenen gesellschaftstheoretischen Konzeptualisierung grenzüberschreitender Prozesse zwischen Wissenschaft und ihrer Umwelt eingegangen werden.

Die hier zugrunde gelegte differenzierungstheoretisch-pragmatistische Perspektive nach Renn fasst die Konzepte zur Dritten Mission und zur Transdisziplinarität als Programme auf, die durch hoch abstrakte, generalisierte Semantiken und der Formulierung hypertropher Zielhorizonte, wie bspw. der *Grand Challenges*, gekennzeichnet sind. Sie erfordern damit von der jeweiligen praktischen Handhabung der Programme durch Universitäten und Disziplinen bzw. FachwissenschaftlerInnen eine kreativ-pragmatische *Übersetzung* vor dem Hintergrund eigener semantischer Bestände, ihrer Intentionalität und den lokalen Gegebenheiten und Möglichkeiten. Damit einher gehen ebenso gewisse Freiheiten in der Auslegung und Spezifizierung dieser Programme. Im Hinblick auf die Dritte Mission der Hochschulen konnte gezeigt werden, dass diese die Transferaufgabe in einem *breiten* Sinn verstehen und entsprechend lokaler Gegebenheit ausbuchstabieren. So werden bspw. die Aktivitäten und Leistungen in der Lehramtsausbildung zugleich als eine zentrale Säule der Dritten Mission ausgewiesen.

Darüber hinaus konnte in der Fallstudie gezeigt werden, dass die Intentionen auf Ebene der Hochschulleitung nicht linear auf die dezentralen Ebene *weitergereicht* werden. Wechselt man auf Dekanatsebene ergibt sich ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der (wahrgenommenen) Anschlussmöglichkeiten und der Nutzenpotentiale für die jeweiligen Fächer und Forschungsinteressen. Deutlich wird hier, dass die Kopplung zwischen zentralem und dezentralem Bereich zwar notwendigerweise *lose* ist und dies auch unter funktionalen Gesichtspunkten notwendig ist, aber die neo-institutionalistische Theoriefigur der *Entkoppelung von Formal- und Aktivitätsstruktur* bleibt zu pauschal und unterkomplex, um die empirische Situation adäquat zu beschreiben und zu analysieren. Denn während man auf Dekanatsebene des philosophischen Fachbereichs keine Anschlussmöglichkeiten an den als naturwissenschaftlich-technisch geprägten Transferbegriff sieht, hat dies vereinzelt, wie z.B. im Fall der Mittelaltergeschichte, praktische negative Konsequenzen in Bezug

auf die Unterstützung der dortigen Transfer- und Wissenschaftskommunikationsaktivitäten. Umgekehrt zeigt sich am pädagogischen Fachbereich, dass hier eine Verankerung der eigenen Forschungs- und Transferpraktiken in den universitären Strukturen und Strategien zur Dritten Mission angestrebt wird und dies als Potential für die eigene Forschung genutzt wird. An diesem Beispiel wird ersichtlich, wie eine Profilierung der Universität als Organisation im Bereich der Dritten Mission mit den Forschungsinteressen eines Fachbereichs eine produktive Wechselwirkung eingehen kann und die Eigenwerte der Forschung unterstützt. Die – neo-institutionalistisch formuliert – Formalseite eröffnet hier intern für (zwar nur vereinzelte) disziplinäre Forschungsaktivitäten neue Gelegenheiten zur Forschung und diese bietet in Gegenrichtung der Universität in Form einer institutionalisierten Kooperations- und Transferpartnerschaft eine regional-räumlich und öffentlichkeitswirksame Transferplattform, mit der die Universität ihre regionale Wirksamkeit *demonstrieren* und sich profilieren kann. Die Figur der *losen Kopplung* ist demnach nicht als ein Fehlen jeglichen Zusammenhangs zwischen Formal- und Aktivitätsseite zu verstehen, sondern nur als ein nicht-determinierendes Verhältnis, das ermöglichende oder begrenzte Effekte für die jeweilige Praxis zeitigt. Die Fallstudie gibt damit auch Hinweise darauf, in welchem Übersetzungsverhältnis die Handhabung der Dritten Mission durch die formale Organisation *Universität* und derlei Programme durch das Funktionssystem *Wissenschaft* steht und wie ein gelingender Anschluss zwischen beiden Integrationseinheiten erfolgen kann: über die Entwicklung von (regionalen) *Forschungsinfrastrukturen*, die der (disziplinären) Forschung Zugänge zu Forschungsfeldern, Forschungsgegenständen in Form von technischen Objekten und kulturellen Artefakten (z. B. in Museen) oder zu den für Forschungsfragen relevanten Organisationen und Milieus ermöglicht und zugleich von Seiten der Universität in ihrer *Vergegenständlichung* als Explikation der Dritten Mission genutzt werden können.

Aus einem pragmatistischen Wissenschaftsverständnis heraus sind solche, sich über die Dritte Mission oder transdisziplinäre Forschungssettings ergebenden *Gelegenheitsstrukturen* (Klemm et al., 2013, S. 246), die den Anschluss »an die Horizonte anderer Einheiten« (Renn, 2006, S. 503) unterstützen, keineswegs auf praxisnahe Disziplinen wie die *Empirischen Bildungswissenschaften* beschränkt. Am Beispiel der anwendungsfernen, grundlagenorientierten Mittelaltergeschichte konnte ebenfalls gezeigt werden, wie auch hier Anschlüsse an universitäre Ziele sowie *an außerakademische Horizonte*, etwa in Form von

Wissenschaftskommunikation, zur Generierung gesellschaftlicher Relevanz mit (obschon geringem) Erfolg gesucht werden.

Die Beobachtung, dass transdisziplinäre Programme und der institutionelle Transferauftrag nur oberflächlich und zur *ostentativen* Legitimierung von Forschung und Hochschulen genutzt werden, wie dies die Analysen von Maaßen (2020) oder Krücken et al. (2003; 2009) konstatieren, mag durchaus in bestimmten Fällen und in unterschiedlichem Maße zu treffen. Solche auf den vermeintlich entlarvenden Effekt setzende Analysen blenden jedoch die in der praktischen Handhabung und die damit einhergehende Übersetzungsleistung in den eigenen Sinnhorizont und die sich hieraus ergebenden vielfältigen latenten Funktion und *Gelegenheitsstrukturen* aus, die zur Realisierung von genuinen Eigenwerten genutzt werden. Die Reduzierung transdisziplinärer Transferprogramme auf ein reines *talk*-Phänomen erfasst den empirischen Gegenstand daher nur unzureichend.

Die dargelegten empirischen Befunde lassen zudem auch Rückschlüsse für den eingangs dargelegten Entgrenzungsdiskurs zu und der Frage nach den Effekten grenzüberschreitender Prozesse und ihrer angemessenen theoretischen Perspektivierung. In Bezug auf die Praxis transdisziplinärer Forschungs- und Transferprogramme lässt sich weder eine Verschmelzung mit externen Sinnhorizonten bzw. außerakademischen Praxiskontexten erkennen, wie dies eine an den Laborstudien orientierte Forschungsperspektive konstatiert (vgl. Nowotny et al., 2004, zuletzt Vogelmann, 2023), noch stehen die einschlägigen Programme für ein »sozial robustes Wissen« (Nowotny et al., 2004) in einem rein antagonistischen Verhältnis zu den Logiken und Praktiken des Wissenschaftssystems, die, folgt man verschiedenen differenzierungstheoretischen Ansätzen, nur *widerwillig* und unter *Druck* (Schimank, 2012, S. 114) Hochschulen und Wissenschaft(-lerInnen) von außen abgerungen werden müssen. Die hier untersuchten Einheiten des Wissenschafts- und Hochschulsystems – die Universität als *Organisation*, das *Funktionssystem* Wissenschaft in Form fachlicher Kommunikationsgemeinschaften sowie *Personen* in ihrer Rolle als Fachwissenschaftler – zeigen hingegen, dass sie solche Programme, obschon auf je unterschiedliche und selektive Weise, in den eigenen Sinn- und pragmatischen Möglichkeitshorizont überführen können und wollen, dabei jedoch *Bedeutungsbrüche* entlang des semantischen, intentionalen und lokalen Registers bestehen bleiben, die die Grenze sowohl gegenüber der außerakademischen Umwelt als auch zwischen den genannten Einheiten fortschreiben. Zugleich zeigte sich, dass im Zusammenspiel von Universität und der lokalen fachlichen Wissensproduktion solche *Be-*

deutungsbrüche nicht einfach nur nebeneinander bestehen, sondern in Form einer Übersetzungskaskade ermöglichende oder einschränkende Folgen auf die Möglichkeit von Fachmitgliedern hat, die eigenen Transfer- und Wissenschaftskommunikationsformate zu betreiben. Die hier zugrunde gelegte differenzierungstheoretisch-pragmatistische Übersetzungsperspektive nach Renn bietet somit die Möglichkeit die verschiedenen an grenzüberschreitender Interaktion beteiligten sozialen Instanzen (bzw.: Integrationseinheiten) gleichermaßen zu berücksichtigen und zu verschränken, sowie ein begriffliches Raster, dass die zwischen ihnen sich vollziehenden Austauschprozesse und die darin enthaltenden Bedeutungsbrüche begrifflich erfassbar und empirisch rekonstruierbar macht, ohne diese dabei mit einer undifferenzierten Verschmelzung mit außerakademischen Kontexten noch mit einer defensiven Indifferenz gegenüber den externen Sinnhorizonten zu verwechseln.

Literatur

- Berghaeuser, H., & Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: Political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education and Management*, 26, 57–76.
- Bogner, A. (2021). *Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet*. Reclam.
- Bora, A. (2012). Wissenschaft und Politik: Von Steuerung über Governance zu Regulierung. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhard & B. Sutter (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 341–353). Springer VS.
- Dickel, S., Maasen, S., & Wenninger, A. (2020). Nachhaltige Transformation der Wissenschaft. *Soziologie und Nachhaltigkeit – Beiträge zur sozial-ökologischen Transformationsforschung (SuN)*, 6(1), 3–20.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and »mode 2« to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109–123.
- Finke, P. (2014). *Citizen Science: Das unterschätzte Wissen der Laien*. oekom Verlag.
- Franzen, M., Rödder, S., & Weingart, P. (2012). Wissenschaft und Massenmedien: Von Popularisierung zu Medialisierung. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhard & B. Sutter (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 355–364). Springer VS.
- Franzen, M., Jung, A., Kaldewey, D., & Korte, J. (2014). Begriff und Wert der Autonomie in Wissenschaft, Kunst und Politik: Eine Einleitung. In M. Franzen

- zen, A. Jung, D. Kaldewey & J. Korte (Hg.), *Autonomie revisited: Beiträge zu einem umstrittenen Grundbegriff in Wissenschaft, Kunst und Politik* (S. 5–28). Beltz Juventa.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. Sage Publications.
- Jansen, D., Görtz, R., & Heidler, R. (2010). Is nanoscience a Mode 2 field? Disciplinary differences in modes of knowledge production. In D. Jansen (Hg.), *Governance and performance in the German public research sector: Disciplinary differences* (S. 45–71). Springer.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit: Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. transcript.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). VS Verlag.
- Klemm, M., Kraetsch, C., & Renn, J. (2013). Geisteswissenschaftliches Know-how im Brennpunkt multipler Übersetzungszwänge. In N. Engel et al. (Hg.), *Grenzen der Grenzüberschreitung: Zur Übersetzungsleistung deutsch-tschechischer Grenzorganisationen* (S. 233–304). transcript.
- Kühl, S. (2012). *Der Sudoku-Effekt: Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift*. transcript.
- Krücken, G. (2003). Mission impossible? Institutional barriers to the diffusion of the »third academic mission« at German universities. *International Journal of Technology Management*, 25(1/2), 18–33.
- Krücken, G., & Meier, F. (2003). »Wir sind alle überzeugte Netzwerkträger«. Netzwerke als Formalstruktur und Mythos der Innovationsgesellschaft. *Soziale Welt*, 54(1), 71–91.
- Krücken, G., & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In G. Drori, J. Meyer & H. Hwang (Hg.), *Globalization and organization: World society and organizational change* (S. 241–257). Oxford University Press.
- Krücken, G., Meier, F., & Müller, A. (2009). Linkages to the civil society as »leisure time activities«? Experiences at a German university. *Science and Public Policy*, 36(2), 139–144.
- Maasen, S. (2008). Exzellenz oder Transdisziplinarität: Zur Gleichzeitigkeit zweier Qualitätsdiskurse. In S. Hornbostel, D. Simon & S. Heise (Hg.), *Exzellente Wissenschaft: Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen* (iFQ Working Paper Nr. 4) (S. 23–31).

- Maasen, S., & Dickel, S. (2016). Partizipation, Responsivität, Nachhaltigkeit: Zur Realifikation eines neuen Gesellschaftsvertrags. In D. Simon et al. (Hg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 225–242). VS Verlag.
- Maasen, S. (2020). Innovation und Relevanz: Forschung im Gerangel widerstreitender Anforderungen. In A. M. Horatschek (Hg.), *Competing Knowledges – Wissen im Widerstreit* (S. 123–141). De Gruyter Akademie Forschung.
- Meier, F. (2016). Universitäten. Was hat die Hochschule mit der Forschung zu tun? In N. Baur et al. (Hg.), *Wissen – Organisation – Forschungspraxis: Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft* (S. 237–258). Beltz Juventa.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organizations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torca (Hg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63–84). transcript.
- Nowotny, H. (1999). *Es ist so. Es könnte auch anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2004). *Wissenschaft neu denken: Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Velbrück Wissenschaft.
- Pasternack, P., Hechler, D., & Henke, J. (2018). *Die Ideen der Universität: Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*. Universitätsverlag Webler.
- Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse: Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Renn, J. (2010). Koordination durch Übersetzung: Das Problem gesellschaftlicher Steuerung aus der Sicht einer pragmatistischen Differenzierungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderband)*, 50, 311–327.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Suhrkamp.
- Schimank, U. (1988). Die gegenwärtige Intensivierung des Forschungstransfers zwischen Hochschulen und Unternehmen in der Bundesrepublik. Manuskript. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Schimank, U. (2012). Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhard & B. Sutter (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 113–123). Springer VS.
- Schmidt, U., & Röser, A. (2022). Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht – Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hg.), *Transfer von Innovation und Wissen: Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 3–21). Springer VS.

- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Metropolis-Verlag.
- Stilgoe, J., Owen, R., & Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy*, 9, 1568–1580.
- Sutter, B., & Mendes, C. (2023). Was ist, was kann, was soll die Third Mission? Universitäten und ihre Entwicklung als Gegenstand von Ko-Kreation. *Forschung. Politik – Strategie – Management*, 16(1/2), 34–38.
- Vogelmann, F. (2023). *Umkämpfte Wissenschaften – zwischen Idealisierung und Verachtung*. Reclam.
- Weingart, P. (1997). From »finalization« to »mode 2«: Old wine in new bottles? *Social Science Information*, 36(4), 591–613.
- Weingart, P. (2005). Die Wissenschaft der Öffentlichkeit und die Öffentlichkeit der Wissenschaft. In P. Weingart (Hg.), *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit: Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit* (S. 9–33). Velbrück Wissenschaft.

III Infragestellung von Vermittelbarkeit

Epistemische Übersetzungen unter postkolonialen Bedingungen: Rezeptionen indigener Theorien im Feld der Erziehungswissenschaft

Bettina Fritzsche

Folgen wir der Perspektive dekolonialer Theorien – so wie ich es in meiner folgenden Argumentation vorhabe – sind die verschiedenen globalen Krisen mit Fragen von Teilhabe bzw. Exklusion und Un-/Gerechtigkeit verbunden und die weltweit zu beobachtenden sozialen Probleme auch als Krise moderner Denk- und Wissenssysteme und ihres universalistischen Anspruches zu betrachten. Unter Bezug auf die in diesem Zusammenhang formulierte Forderung nach einer Dekolonisierung auf der epistemischen Ebene (Spivak, 1988) möchte ich im Folgenden Möglichkeiten, Risiken und Grenzen eines Projekts der Rezeption indigener Theorien von Seiten der europäischen Erziehungswissenschaft diskutieren und mich hierbei auf übersetzungstheoretische Überlegungen stützen.

Zunächst werde ich im Folgenden zentrale dekoloniale Perspektiven skizzieren, deren Relevanz für die Erziehungswissenschaft reflektieren und dann das Vorhaben epistemischer Übersetzungen als potenziell gegen-kolonialistisches Projekt vorstellen. In einem nächsten Schritt gehe ich auf indigene Theorien ein, wobei ich mich insbesondere Kaupapa Māori, einer Theorie, die unter Bezug auf das traditionelle Wissen der Māori entwickelt wurde, zuwende. Die Rezeption indigener Theorien im europäischen Kontext ist mit spezifischen Herausforderungen und Problemen verbunden, die ich darauffolgend diskutiere. Schließlich werde ich Auseinandersetzungen mit indigenen Theorien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als Weisen epistemischer Übersetzungen theoretisieren, um mögliche Konsequenzen dieses Zugangs insbesondere auch in Bezug auf das Nachdenken über Bildung aufzuzeigen.

1 Forderungen nach einem epistemischen Wandel: dekoloniale Perspektiven und ihre Relevanz für die Erziehungswissenschaft

Dekoloniale Theorien werden mit der Diskussionsgemeinschaft »Modernität/Kolonialität« einiger lateinamerikanischer Intellektueller assoziiert, deren Publikationen im deutschsprachigen Raum erst in den letzten Jahren zur Kenntnis genommen wurden. Ein zentrales Projekt dekolonialer Ansätze ist die Kritik an der in Folge der europäischen Moderne erfolgten Theoriebildung.

Wie Mignolo (2011) argumentiert, ist der Ursprung des modernen Denkens in der kolonialen Expansion Europas ab dem Ende des 16. Jahrhunderts zu verorten. Bereits damals, so das Argument, entwickelte sich ein auf das Konzept der Zivilisation bezogenes westliches Selbstverständnis. Eine Folge der kolonialistischen europäischen Expansion war weiterhin die Erfindung einer Bandbreite neuer Identitäten und »Rassen« als Form einer naturalisierten anthropologischen bzw. biologischen Interpretation von Überlegenheit und Unterlegenheit (Mignolo, 2002).

Unter Bezug auf dekoloniale Ansätze verweist Castro Varela (2016) darauf, dass im Zuge von kolonialen und postkolonialen Prozessen und dem Siegeszug moderner Wissenssysteme mit ihrem universalistischen Anspruch lokales Wissen nicht nur vernichtet und disqualifiziert, sondern auch modifiziert und annektiert wurde, wodurch Sprachen, Theorien und Praxen, die in kolonialisierten Territorien über Jahrhunderte gesprochen, vertreten und praktiziert wurden, verschwanden (Castro Varela, 2016, S. 48f).

Gayatri Spivak (1988) prägte in diesem Kontext die Diagnose, der Kolonialismus sei auch mit »epistemischer Gewalt« verbunden und Castro Varela spricht im Anschluss an Spivak von der Notwendigkeit eines »epistemischen Wandels«¹ und damit nach einer radikalen Neuordnung von Wissen, auch von erziehungswissenschaftlichem und bildungstheoretischem Wissen. In diesem Sinne fordert auch Phillipp Knobloch (2020) eine »epistemic decolonization« im Feld der Erziehungswissenschaft. So hat etwa das Ideal der Zivilisation, das stets mit der Abgrenzung von der Konstruktion einer Barbarei verbunden war, den Aufbau des westlichen Schulsystems begleitet (Baker, 2012, S. 10). Zudem war der historische Kolonialismus stets mit dem Anspruch verbunden, ein groß angelegtes Bildungsprojekt zu sein (Osterhammel & Jansen 2009).

Ebenfalls unter Bezug auf die Erziehungswissenschaft formuliert Michael Baker:

1 Vgl. auch Mignolos (2019) Forderung nach einem »epistemischen Ungehorsam«.

»Interpreting modern education from a planetary decolonial horizon is oriented by the ultimate goal of delinking educational practices from their containment within the western civilizational complex in order to include knowledge, understanding, and experience of the world subalternized within the cultural-epistemic hegemony of Eurocentric modernity.« (Baker, 2012, S. 15)

Mit der diagnostizierten »epistemic hegemony« ist hierbei mehr als nur eine Hegemonie auf der Ebene des Wissens gemeint. Der Begriff der Episteme, so wie Foucault ihn fasst, wendet sich auch den Entstehungsbedingungen und Möglichkeiten von Erkenntnis und Wissen zu. Foucault zufolge erlauben Episteme »es (...), nicht schon das Wahre vom Falschen, sondern vielmehr das wissenschaftlich Qualifizierbare vom Nicht-Qualifizierbaren zu unterscheiden.« (Foucault, 1978, S. 124)

Der eingeklagte epistemische Wandel müsste vor dem Hintergrund dieser Definition nicht nur neues Wissen ins Spiel bringen, sondern auch und vor allem ein Nachdenken darüber sein, wie legitimes Wissen entsteht und mit welchen Ausschlussmechanismen dieser Entstehungsprozess verbunden ist.

Eine epistemische Dekolonisierung ist insofern nicht nur deshalb wichtig und interessant, weil sie bislang marginalisierten Wissensformen zu neuem Recht verhelfen könnte, sondern auch, weil sie darauf abzielt, die Limitationen des modernen Denkens mit seinem universalistischen Anspruch aufzuzeigen – Limitationen, die angesichts eskalierender globaler Krisen und anhaltender Ungleichheitsverhältnisse eklatant sichtbar werden. Und auch mit Blick auf die Bereiche Erziehung und Bildung lässt sich fragen, ob der Umstand, dass bestimmte Probleme der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem und der Beschränkung von Teilhabe für bestimmte Gruppierungen nicht eben auch mit der Art und Weise, wie wir Erziehung und Bildung *denken* zentral verbunden sind.

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang aus meiner Sicht der Bildungsbegriff als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff, der sehr stark in der Moderne verwurzelt ist. In einem aktuellen Beitrag argumentiert Norbert Ricken (2023, S. 31ff.), Bildung verdanke sich einer spezifisch modernen kategorialen Infrastruktur, wobei er die bisherigen Versuche, diese kategoriale Struktur aufzubrechen, als bislang noch nicht überzeugend fasst. Er problematisiert die dichotome Grundstruktur von Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung und die individualtheoretische Logik des Bildungsbegriffs. Bemühungen, diesen relationaler zu denken, würden oft unter

der Hand einer reformulierten, oder gar relativierten Autonomie Vorschub leisten.

Noch schärfer formuliert Daniel Wrana in einer Publikation des Promotionskollegs »Vermittlung und Übersetzung im Wandel«, Bildung sei mit einer Idealvorstellung verbunden »in der ein Bildungssubjekt im Zentrum steht, das sich als selbstbezügliche Einheit um seine Bildung durch Expansion seiner Selbst- und Weltverhältnisse sorgt.« (2023, S. 90).

Unter Bezug auf dekoloniale Perspektiven lässt sich davon ausgehen, dass die von beiden Autoren aufgezeigte Problematik eines stark auf das Individuum bezogenen Bildungsbegriffs tief in einer grundlegenden Problematik der auch von Kolonialismus geprägten modernen Wissenschaft verwurzelt ist, was auch der Grund für die von Ricken benannten Schwierigkeiten, dessen Grundstruktur aufzubrechen, sein mag: Unser wissenschaftliches Denken ist von der modernen kategorialen Infrastruktur so sehr geprägt, dass uns Schritte jenseits dieses vertrauten Rahmens kaum möglich sind. Auf diese Problematik werde ich zum Ende des Beitrags noch einmal zurückkommen und einige Ideen zu epistemischen Übersetzungen des Bildungsbegriffes vorstellen.

In einem nächsten Schritt wende ich mich zunächst der Übersetzungsthematik zu und stelle eine Konzeption epistemischer Übersetzungen vor, der ein kolonialismuskritisches Potenzial innewohnt.

2 Epistemische Übersetzungen als potenziell gegenkolonialistisches Projekt

Das Nachdenken über Übersetzung ist oftmals und so ja auch im Graduiertenkolleg »Vermittlung und Übersetzung im Wandel« mit einem Nachdenken über die Bearbeitung von Differenzen, gesellschaftlichen Wandel und Fragen der Teilhabe ebenso wie auch mit ethischen Fragen verbunden.

Die ethische Dimension des Übersetzens ist verstärkt in postkolonialen Theorien, unter anderem von Gayatri Spivak thematisiert worden. So stellt Spivak eine Konzeption von Übersetzung vor, die darauf ausgerichtet ist, Stimmen Geltung zu verschaffen, die ansonsten nicht gehört würden (Spivak, 2000, S. 14f.). Spivaks übersetzungstheoretische Überlegungen sind zentrale Grundlage für Judith Butlers Ansatz, Übersetzung als Bewegung zwischen Universalität und Partikularität zu fassen.

In ihrer kritischen Auseinandersetzung mit Universalität als Konzept allgemeingültiger und unveränderlicher Wissensbestände, Begriffe und

Überzeugungen, merkt Butler an, dass dieses oftmals dazu diene, ein kolonialistisches und rassistisches Verständnis vom »zivilisierten Menschen« fortzuschreiben. Dennoch möchte Butler das Konzept der Universalität nicht endgültig verabschieden, sondern räumt ihm eine gewisse Legitimation ein, solange es immer wieder neu von Partikularitäten infrage gestellt wird. An dieser Stelle kommt nun das Konzept der Übersetzung ins Spiel. Übersetzung müsse nicht zwangsläufig, könne jedoch gegen-kolonialistisch wirken, indem sie die Grenzen dessen, was die dominante Sprache handhaben könne, aufzeige (Butler, 2000a, S. 35ff.). Übersetzung gehe mit der Chance einher, unvereinbare Positionen miteinander in Austausch zu bringen und ermögliche eine wiederkehrende Infragestellung von Universalität durch das von ihr Ausgeschlossene (Butler, 2000b).

Letztlich geht es hierbei darum, alternative Versionen von Universalität zu ermöglichen, die aus fortwährenden Übersetzungsprozessen gezimmert sind:

»[...]a language between languages will have to be found. This will be no metalanguage, nor will it be the condition from which all languages hail. It will be the labour of transaction and translation which belongs to no single site, but is the movement between languages, and has its final destination in this movement itself. Indeed, the task will be not to assimilate the unspeakable into the domain of speakability in order to house it there, within the existing norms of dominance, but to shatter the confidence of dominance, to show how equivocal its claims to universality are, and, from that equivocation, track the break-up of its regime, an opening towards alternative versions of universality that are wrought from the work of translation itself.« (Butler, 2000b, S. 178f.)

Butler fasst hier Übersetzung als Bewegung zwischen Sprachen, die weniger auf die Produktion oder Festlegung von Sinn, sondern auf diese Bewegung selbst ausgerichtet ist. In der von ihr vorgeschlagenen Übersetzung wird zudem nicht von einer Sprache in die andere übersetzt, vielmehr findet eine Übersetzung zwischen verschiedenen Sprachen statt. Bei Prozessen der Übersetzung zwischen dominanten und marginalisierten Sprachen geht es ihr nicht darum, dass die dominanten Sprachen sich für die marginalisierten Positionen öffnen und diese in sich aufnehmen, sondern dass die Übersetzungen die dominanten Sprachen und ihren universalistischen Anspruch infrage stellen, ihre innere Ordnung aufbrechen und auf diese Weise immer wieder neue Universalität entstehen lassen.

Butler nutzt hier zwar das Wort »language«, gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass es ihr um mehr geht als Sprache, dass »language« hier als Metapher steht für normativ geordnete Wissenssysteme oder vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten Überlegungen um Episteme.

Epistemische Übersetzungen im Sinne Butlers befassen sich insofern mit den Bedingungen von Wissensproduktionen und dem Verhältnis von marginalisierten und dominanten Wissenssystemen. Eine epistemische Übersetzung zielt darauf ab, das Verhältnis zwischen diesen Systemen in Bewegung zu versetzen mit dem Ziel, das jeweils dominante Wissenssystem, insbesondere auch in seinem universalistischen Anspruch, infrage zu stellen und zu verschieben.

Die marginalisierte Wissensform, der ich mich im Besonderen zuwenden möchte, sind indigene Theorien.

3 Indigene Theorien/Kaupapa Māori

Mit dem Begriff »indigene Theorien« beziehe ich mich auf den Wissensbestand, der seit der Jahrtausendwende international unter Oberbegriffen wie »Indigenous Theories« (Moreton-Robinson, 2009), »Indigenous Studies« (Nakata, 2006) oder »Indigenous Methodologies« (Denzin et al., 2008) diskutiert wird. Hintergrund für entscheidende Publikationen waren indigene Bewegungen, die besonders in ehemaligen Siedlerkolonien wie Kanada, Australien oder Aotearoa/Neuseeland seit den 1960er Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Im Bereich der indigenen Studien sind Disziplinen wie Gesundheit, Justiz, öffentliche Politik und auch Bildung besonders wichtig. In der Erziehungswissenschaft begann die Theoriebildung über indigenes Wissen international in wichtigen Bänden über »Indigenous Education« (Lambe, 2003; McKinley & Smith, 2019), »Red Pedagogy« (Grande, 2004) oder auch »Indigenous Social Work« (Lynn, 2001). Diese Sammelbände befassen sich mit der Diskriminierung indigener Studierender in Bildungssystemen, mit der Einführung indigenen Wissens in den Lehrplan oder auch mit Diskussionen über die Nutzung lokalen Wissens in der Sozialarbeit.

Angesichts dieser Entwicklung sind indigene Theorien in sich natürlich hochgradig heterogen. Beispielhaft möchte ich kurz auf Kaupapa Māori eingehen, eine komplexe indigene Theorie, die in Aotearoa/Neuseeland entwickelt wurde. Als Theorie wurde Kaupapa Māori erstmals von Graham H. Smith (1997) konzeptualisiert. Smith ging es dabei darum, Kaupapa Māori-Wissen

zu nutzen, um die Konstruiertheit und Selektiertheit von Wissen innerhalb der Akademie in Frage zu stellen. Von Beginn an war Kaupapa Māori auch als gegenhegemoniales Projekt im Bildungsbereich gedacht und darauf ausgerichtet, in Aotearoa ein Bildungssystem zu entwickeln, das dem Wissen und den kulturellen Bestrebungen der Māori gerecht wird (Smith, G.H., 2017). Wie Smith betont, wurde Kaupapa Māori immer als Verbindung zwischen Theorie und Praxis gedacht, als ein dynamischer Prozess der organischen Umsetzung und kritischen Reflexion (Smith, G.H., 2017, S. 79; siehe auch Durie, 2017).

Auf politischer Ebene übt Kaupapa Māori seit langem einen signifikanten Einfluss aus und hatte eine wichtige Bedeutung etwa bei der staatlichen Entwicklung von Strategien zu Verbesserung der Situation von Māori-Schüler*innen im Bildungssystem. Darüber hinaus ist Kaupapa Māori im Wissenschaftssystem Aotearoas etwa über Te Puna Wānanga/the School of Māori and Indigenous Education an der Uni Auckland verankert und hat im Bereich der Hochschulbildung Indigenisierungsprozesse angeregt.

Als noch immer marginalisierte, bis zu einem gewissen Grad jedoch im akademischen Feld institutionalisierte indigene Theorie bewegt sich Kaupapa Māori, wie andere indigene Theorien auch, in einem ständigen Zwiespalt zwischen notwendigen Anpassungsbewegungen und dem Anspruch des Widerstands.

In diesem Zusammenhang weist Linda Smith darauf hin, dass die lange Tradition der westlichen Wissenschaft in der Ausbeutung indigenen Wissens zu einem tiefen Misstrauen gegenüber der Forschung im Allgemeinen geführt hat: »The word itself, ›research‹, is probably one of the dirtiest words in the indigenous world's vocabulary.« (Smith, 2012, S. xi)

Wie das folgende Zitat von Martin Nakata zudem deutlich macht, müssen indigene Theorien in ihrem Vorhaben, im akademischen Feld für eine Anerkennung indigenen Wissens zu kämpfen, immer auch einen deutlichen Tribut an die durch das westliche moderne Denken geprägten Episteme dieses Feldes leisten:

»All knowledge that is produced about us and all knowledge that we produce ourselves is added to the Western corpus, and thereby gets reorganised and studied via the disciplines of Western knowledge. It is important to accept this reality.« (Nakata, 2006, S. 271)

Indigenes Wissen in eine indigene Theorie zu überführen, ist somit auch als ein Übersetzungsakt zu verstehen, der nicht selten als Verrat am »Original«

indigener Traditionen gesehen wird. Ist diese Übersetzung bereits heikel, so stellen Versuche von Seiten westlich geprägter Wissenschaftler*innen, sich indigene Theorien in irgendeiner Weise für den eigenen Kontext zu Nutze zu machen, eine umso größere ethische Herausforderung dar.

4 Herausforderungen und Probleme bei der Rezeption indigener Theorien

Wie Spivak bereits 1988 problematisierte, kann der Wunsch nach Zugänglichkeit zum Anderen an sich als kolonisierende Geste betrachtet werden (Spivak, 1988). In diesem Sinne wird im Bereich von Kaupapa Māori (aber auch anderen indigenen Theorien) problematisiert, dass nicht-indigene Wissenschaftler*innen dazu neigen, indigene Theorien zu romantisieren und auszubeuten oder sie zur Überwindung ihrer eigenen Schuldgefühle einzusetzen (Jones & Jenkins, 2008; Bell, 2014; Stewart, 2020).

Das Projekt einer Zuwendung zu indigenen Theorien »von außen« ist weiterhin mit der Herausforderung konfrontiert, dass das Potenzial indigener Theorien als explizit und bewusst lokal verwurzelt Wissen und Theoriebildung für ganz andere Kontexte nicht einfach zu erfassen ist – es handelt sich schließlich um Theorien, die vorrangig für indigene Menschen entwickelt wurden: »Kaupapa Māori research is research by Māori, for Māori and with Māori.« (Smith, 2015, S. 47).

Diese verschiedenen Rezeptionshindernisse sind möglicherweise ein Grund dafür, dass es im Kontext der deutschen Erziehungswissenschaft bislang nur sehr vereinzelte Auseinandersetzungen mit indigenem Wissen gibt. Diese erfolgten zumeist im Bereich der sozialen Arbeit. Im Kontext der internationalen sozialen Arbeit gibt es schon länger Debatten über die Notwendigkeit, im professionellen Handeln an lokales, nicht wissenschaftliches Wissen wie indigenes Wissen anzuknüpfen. Die IFSW-International Federation of Social Workers hat vor diesem Hintergrund in ihrer globalen Definition des Berufs der sozialen Arbeit den folgenden Passus aufgenommen:

»Untermauert von Theorien der Sozialarbeit, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenem Wissen, engagiert Sozialarbeit Menschen und Strukturen, um sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen und das Wohlbefinden zu steigern.« (IFSW, 2014)

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist das Feld der sozialen Arbeit auch dasjenige, das am frühesten begonnen hat, sich mit der Thematik indigenen Wissens zu befassen. Am Beispiel eines Rezeptionsversuchs aus diesem Bereich möchte ich im Folgenden die möglichen Probleme beim Versuch der Nutzbarmachung indigenen Wissens für westliche Debatten aufzeigen.

In seinem 2021 publizierten Text »Indigenes Wissen – wissenschaftliches Wissen – Theorie – Praxis. Anmerkungen zur Vergleichbarkeit und Vereinbarkeit verschiedener Wissensformen« setzt sich Dieter Röh mit der Spezifik indigenen Wissens auseinander, die es erschwert, dieses einfach in den Kontext einer westlichen Wissenschaft zu integrieren: Es sei lokal entstanden, mündlich überliefert, aufs praktische Tun ausgerichtet und im Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen eben nicht überprüfbar oder falsifizierbar. Unter Bezug auf Karl Mannheim beschreibt Röh indigenes Wissen als implizit-atheoretisches Wissen im Unterschied zu einem kommunikativ-generalisierbaren wissenschaftlichen Wissen. Um für ein wissenschaftliches Nachdenken zu sozialer Arbeit nutzbar zu sein, sei es unabdingbar, indigenes Wissen zu verwissenschaftlichen. Röh argumentiert, es müsse die Frage erlaubt sein:

»[...] ob und wie indigenes Wissen zu wissenschaftlichem Wissen und damit zu wissenschaftlich-theoretischem Wissen werden kann. Diese Frage kann selbstverständlich wiederum als kolonialistisch bezeichnet werden, aber diesem muss man sich aussetzen, da zu begründen sein wird, warum theoretisches Wissen unter spezifischen Bedingungen hochwertiger ist als implizites, atheoretisches oder kollektives indigenes Wissen, v.a. dann, wenn es auch moralisch aufgeklärt ist.« (Röh, 2021, S. 210)

Anknüpfend an meine bisherige Argumentation lässt sich festhalten, dass Röh sich in seinem Nachdenken über die Widersprüche zwischen indigenem Wissen und wissenschaftlichen Wissen einem Spannungsverhältnis zuwendet, das nicht nur ihm Kopfzerbrechen bereitet. Ein zentrales Problem bei seinem Versuch, diesen unauflösbaren Widersprüchen gerecht zu werden ist jedoch, dass er sich beherzt für die Privilegierung einer Seite entscheidet. In seiner Vermutung, diese Entscheidung könne als kolonialistischer Akt interpretiert werden, klingt zwar die Erkenntnis durch, dass wissenschaftliches Wissen untrennbar mit dem Kolonialismus verbunden ist. Mit seinem Verweis auf »moralisch aufgeklärtes« theoretisches Wissen versucht er jedoch, dieses zumindest in Teilen zu retten und (im Unterschied zu Mannheim, vgl.

Mannheim, 1980) gleichzeitig gegenüber einem atheoretischen Wissen als höherwertig zu positionieren.

Wie bereits erläutert, lassen sich epistemische Übersetzungen im Anschluss an Butler (2000b, S. 179) als Vorhaben verstehen, das das bisher Unsagbare eben nicht in die Domäne des Sagbaren und der dort dominanten Normen inkludiert, sondern es stattdessen als Ausgangspunkt für eine Infragestellung dieser Normen und ihres Anspruchs auf Universalität nutzt, dies mit dem Ziel, ein bisher als universell geltendes Regime aufzubrechen (»track the break-up of ist regime«, Butler, 2000b, S. 179).

Insofern wird in Röhs Rezeptionsversuch die Chance einer epistemischen Übersetzung vertan und die Ordnung eines vermeintlich überlegenen modernen wissenschaftlichen Wissens wird letztlich bestätigt. (Zudem ignoriert er bestehende Vorhaben, indigenes Wissen in wissenschaftliche Diskurse einzuschreiben.)

Meines Erachtens müsste das herausfordernde Projekt einer epistemischen Übersetzung zwischen indigenen Theorien und westlich-modernem Wissen auf derartige Dichotomisierungen und Hierarchisierungen verzichten. Genauere Überlegungen zu einem solchen Vorhaben werden mich im folgenden Abschnitt beschäftigen.

5 Auseinandersetzungen mit indigenen Theorien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als epistemische Übersetzungen

Wie bereits angedeutet, hat das Begehren westlicher Wissenschaftler*innen, von indigenem Wissen oder indigenen Theorien etwas zu lernen, problematische Aspekte, gleichzeitig gibt es jedoch durchaus auch von indigener Seite aus das Interesse, im wissenschaftlichen Kontext ernst genommen zu werden. Gerade in Aotearoa, wo Kaupapa Māori sich einen Platz im Wissenschaftssystem erkämpfen konnte, gibt es im Kontext indigener Theoriebildungen wichtige Auseinandersetzungen zu dem beschriebenen Spannungsfeld. Insbesondere die Problematik eines Interesses nicht-indigener Wissenschaftler*innen an indigenen Positionen ist intensiv diskutiert worden. In diesem Zusammenhang ist darauf hingewiesen worden, dass auf Seiten nicht-indigener Wissenschaftler*innen eine Reflexion der eigenen Position, des eigenen Verhältnisses zum Thema Indigenität und der eigenen Komplizenschaft mit den Versprechungen und den Annehmlichkeiten der Moderne und des mo-

dernen Denkens und die Bereitschaft, Spannungen und Infragestellungen auszuhalten notwendig ist (Hoskins et al., 2011; Jones, 2017). Ausgangspunkt der Beschäftigung mit indigenem Wissen bzw. indigenen Theorien sollte außerdem eine Akzeptanz der Möglichkeit des Nichtwissens, des Nicht-Könnens und der radikalen Ungewissheit sein (Jones & Jenkins, 2008, S. 482), dies gepaart mit der Bereitschaft, bisherige Überzeugungen infrage stellen zu lassen. Ergänzend sei darauf verwiesen, dass mittlerweile viele von indigenen Theoretiker*innen vorgenommenen Auseinandersetzungen mit dem Spannungsverhältnis zwischen indigenem Wissen und wissenschaftlichem Wissen vorliegen, die im Kontext eines Interesses am Potenzial indigener Perspektiven zu einer Erweiterung des modernen wissenschaftlichen Denkens hochgradig inspirierend sind und die bislang nicht nur im deutschsprachigen Kontext kaum zur Kenntnis genommen wurden

In diesem Zusammenhang macht etwa Carl Mika (2017) deutlich, dass wichtige indigene Theoretiker*innen wie Vine Deloria in der Rezeption oft auf ihre indigene Herkunft reduziert und nicht als Kritiker*innen westlicher Systeme anerkannt würden. Mika schlussfolgert: »With these critiques, we see that dominant Western philosophy quite simply needs to branch out, not in a tokenistic way, but with a genuine dialogue in mind.« (Mika, 2017, S. 13)

Eine solche Dialogbereitschaft bedeutet auch, sich auf Beziehungen mit indigenen Forschenden einzulassen – Te Kawehau Hoskins argumentiert unter Bezug auf die Kaupapa Māori eingeschriebene Ethik der relationalen Verantwortung für andere, dass es hierbei auch darum gehe, in Beziehungen zu verbleiben, selbst wenn diese durch anhaltende Spannungen und Konflikte gekennzeichnet seien (Hoskins et al., 2011; Hoskins & Jones, 2017). Hier zeigt sich ein Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens, das quer steht zu einer etablierten Wissenschaftspraxis, die auf die Weiterentwicklung der einzelnen wissenschaftlichen Subjekte in einem hierarchischen und wettbewerbsorientierten Karrieresystem unter Bedingungen von Datengewinnung, Ergebnisproduktion, Outputorientierung und Autor*innenschaft ausgerichtet ist. Statt um die individuelle Gewinnung, Verteidigung und Verbreitung gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse geht es in der hier vorgestellten dialogischen Wissenschaftspraxis darum, sich in Begegnungen irritieren und infrage stellen zu lassen und im Kontext von Kooperationen, die durchaus von Spannungen gekennzeichnet sein können, gemeinsam neues kollektives Wissen zu generieren.

An dieser Stelle wird klar, dass das Projekt epistemischer Übersetzungen unter postkolonialen Bedingungen kein rein theoretisches Projekt sein kann,

sondern immer auch mit einer veränderten Praxis und d.h. eben auch mit einer veränderten Wissenschaftspraxis verbunden ist.

An dieser Stelle möchte ich zurückkehren zur eingangs erläuterten Kritik an einem auf eine individuelle Entwicklung ausgerichteten Bildungsbegriff und zur Frage nach den Potenzialen epistemischer Übersetzungen im erziehungswissenschaftlichen Kontext. Wie bereits erwähnt, liegen im Kontext indigener Theoriebildungen bereits Übersetzungen zwischen indigenen Perspektiven und Konzepten der westlichen Wissenschaft vor.

Zunächst möchte ich kurz exemplarisch auf eine Publikation von Te Kawehau Hoskins und Alison Jones (2017) eingehen, in der diese sich mit dem Verhältnis einer relationalen Māori-Ontologie, die eine enge Beziehung zum nicht-menschlichen Anderen umfasst zu Ansätzen des »New Materialism« befassen. Die Autorinnen schlussfolgern:

»As we mention above, indigenous (Māori) ontologies assume a profound sameness and therefore have a potential sense of recognition between the abilities and sensibilities of objects and those of humans. For indigenous scholars, the struggle is to find a way to enable those ontologies to be recognised and reproduced in their academic work and in the politics of their countries. For western researchers intrigued by new materialist arguments, the struggle is different. With western ontologies, it becomes necessary for western theorists to create a new vocabulary and to trouble the familiar language of empiricist or interpretivist social science to open up a space where objects can express their vitality and agency, or at least, where humans can experience their vitality.« (Hoskins & Jones, 2017, S. 56f.).

Hoskins und Jones nehmen meines Erachtens eine epistemische Übersetzung par excellence vor: Wie von Butler vorgeschlagen, lassen sich ihre Reflexionen als Bewegung zwischen zwei Sprachen beschreiben, die in beide Richtungen wirkt. Aus dieser Bewegung resultieren Herausforderungen für beide Sprachen. Für nicht-indigenen Forschende skizzieren Sie dieselbe Herausforderung, auf die auch Norbert Ricken in Bezug auf Neukonzeptionen des Bildungsbegriffs verweist: Es ist schwer für sie, sich aus der kategorialen Struktur des westlichen Denkens zu befreien. Der New Materialism eröffnet zwar einen Weg, die Agency materieller Dinge zu theoretisieren, jedoch kann diese nur bedingt erfasst werden, solange Forschende in diesem Feld auf ein bestehendes Wissenschaftsvokabular zurückgreifen müssen. Zudem bedeutet die Einnahme dieser theoretischen Perspektive noch lange nicht, dass wir

auch in der Lage sind, die Vitalität von Objekten zu *erfahren*. Auch hier zeigt sich wieder die Bedeutung von Erfahrung und Praxis im Zusammenhang mit epistemischen Übersetzungen.

Eine Auseinandersetzung mit einem indigenen Konzept von Bildung findet sich im Kontext von Kaupapa Māori bei Carl Mika (2017), der das Māori-Konzept *Ako* erläutert, das sich grob auf das Zusammenspiel von Lehren und Lernen bezieht. Mika (2017, S. 60) beschreibt *Ako* mit den folgenden Worten:

»through an interpretive reading of the world as an interrelating, diffuse phenomenon, learning and teaching are exercises that involve the self as constructed by, and constructive of things in the world. [...] it is perhaps the aspect of ›connection‹ that contrasts *Ako* with general practice in schools [...]. *Ako* emphasises that the self and the other are one, and because of that collapse of the world with the learner or teacher, knowledge, thought and language are emphasised as relation.« (Mika, 2017, S. 60f.).

Diese Vorstellung von Bildung ist nicht nur nicht individualistisch, sondern in jeder Hinsicht relational gedacht: Die bei Wilhelm von Humboldt angedachte Wechselwirkung von Ich und Welt kann im Kontext von *Ako* nicht funktionieren, da das Ich immer schon Welt ist und die Welt durch dieses konstruiert wird. Auch die Gegenüberstellung von Lehrenden und Lernenden, die in erziehungswissenschaftlichen Diskursen von so hoher Bedeutung ist, ist obsolet, da das Ich immer im Zusammenhang mit seiner Beziehung zum anderen gedacht wird: »In this practice of *Ako*, the teacher is said to be the learner and the learner is the teacher« und Lehren und Lernen findet simultan statt (ebd.).

In ihrem Buch über Indigenisierungsprozesse an einer in Aotearoa gelegenen Schule beschreibt Ann Milne (2017), dass Wissen an ihrer Schule nicht als privates oder individuelles Wissen, sondern stets als kollektives Wissen gedacht wird. An diesem Wissen hat auch die erweiterte Familie (*whanau*) der Schüler*innen teil, die zugleich in eine kollektive Verantwortung für das Wohlergehen der Schüler*innen mit eingebunden wird (ebd., S. 102).

An diesen Beispielen zeigt sich meines Erachtens, mit welcher Radikalität Bildung im Kontext von Kaupapa Māori relational gedacht wird. In meinem Fazit möchte ich nur kurz reflektieren, was es bedeutet, sich einer solchen anderen Konzeption von Bildung mit dem Gestus der epistemischen Übersetzung zuzuwenden.

6 Fazit

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass eine Auseinandersetzung mit indigenen Perspektiven, die sich etwa in dem Konzept *Ako* niederschlagen, nicht darauf abzielen sollte, diese in romantisierender Weise zu erhöhen oder als neues relationales Prinzip in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft aufzunehmen. Angesichts der immer deutlicher werdenden Limitation des westlichen Denkens und eben auch des modernen Bildungsbegriffs sei hiermit aber dafür plädiert, andere Perspektiven auf Erziehung, die im Zuge der durch den Kolonialismus ausgegebenen epistemischen Gewalt in extremer Weise unterdrückt und marginalisiert wurden, zur Kenntnis zu nehmen. Und dies eben nicht vorrangig, um das eigene Verständnis von Erziehung und Bildung zu erweitern, sondern, um sich dessen Kontingenz und Partikularität bewusst zu machen und zu verstehen, dass es ganz andere, und teilweise durchaus ältere und lange Zeit gewaltsam verdrängte Perspektiven auf Pädagogik gibt. Die Anthropologin Nastassja Martin (2024) beschreibt als zentrales Ziel ihres wissenschaftlichen Arbeitens angesichts der aktuell zu beobachtenden durch die moderne Lebensweise ausgelösten multiplen Krisen, sich den Antworten indigener Kollektive gegenüber der Herrschaft der Moderne zuzuwenden und somit also Seinsweisen

»denen jahrhundertlang jeder Wert abgesprochen wurde, obwohl sie Jahrtausende älter sind als wir. Ihre neue Erfindung ist die Chance, die es uns westlichen Forschenden erlaubt, ein Schritt beiseite zu treten, um neue Erzählungen hervorzubringen, in Verbindung mit den fragilen Wegen der vielfältigen Existierenden, Erzählungen, in denen diese endlich mit einbezogen sind.« (ebd., S. 80).

Wenn es gelingt, über bestimmte Übersetzungen neue Erzählungen hervorzubringen, die alte Ausgrenzungen überwinden, ist damit meines Erachtens schon sehr viel gewonnen. Das kann jedoch nur gelingen, wenn wir uns durch solche Übersetzungen selbst in Frage stellen lassen und zulassen, dass etablierte kategoriale Strukturen und bestehende Ideen von Universalität im Zuge der übersetzenden Konfrontation mit dem Anderen erschüttert und verändert werden.

Literatur

- Baker, M. (2012). Modernity/Coloniality and Eurocentric Education: Towards a post-Occidental self-understanding of the present. *Policy Futures in Education*, 10(1), 4–22.
- Bell, A. (2014). *Relating Indigenous and Settler Identities: Beyond Domination*. Palgrave Macmillan.
- Butler, J. (2000a). Restaging the universal: Hegemony and the limits of formalism. In J. Butler, E. Laclau & S. Žižek (Hg.), *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left* (S. 11–43). Verso.
- Butler, J. (2000b). Competing universalities. In J. Butler, E. Laclau & S. Žižek (Hg.), *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left* (S. 136–183). Verso.
- Castro Varela, M. d. M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels: Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43–59). Beltz Verlag.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Smith, L. T. (Hg.). (2008). *Handbook of critical and Indigenous methodologies*. SAGE.
- Durie, M. (2017). Kaupapa Māori: Indigenizing New Zealand. In T. K. Hoskins & A. Jones (Hg.), *Critical conversations in Kaupapa Māori* (S. 1–10). Huia Publishers.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve Verlag.
- Grande, S. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hoskins, T. K., Martin, B., & Humphries, M. (2011). The power of relational responsibility. *EJBO*, 16(2), 22–27.
- Hoskins, T. K., & Jones, A. (2017). Non-human others and Kaupapa Māori research. In T. K. Hoskins & A. Jones (Hg.), *Critical conversations in Kaupapa Māori* (S. 49–64). Huia Publishers.
- International Federation of Social Workers (IFSW). (2014). *Global definition of social work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Jones, A. (2017). Dangerous liaisons: Pākehā, Kaupapa Māori, and educational research. In T. K. Hoskins & A. Jones (Hg.), *Critical conversations in Kaupapa Māori* (S. 179–195). Huia Publishers.

- Jones, A., & Jenkins, K. (2008). Rethinking collaboration: Working the indigene-colonizer hyphen. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln & L. T. Smith (Hg.), *Handbook of critical and Indigenous methodologies* (S. 471–486). SAGE.
- Knobloch, P. D. T. (2020). Epistemological decolonization and education: International perspectives. *Foro de Educación*, 18(1), 1–10.
- Lambe, J. (2003). Indigenous education, mainstream education, and Native studies: Some considerations when incorporating Indigenous pedagogy into Native studies. *American Indian Quarterly*, 27(1/2), 308–324. www.jstor.org/stable/4138868
- Lynn, R. C. (2001). Learning from a ›Murri way‹. *British Journal of Social Work*, 31(6), 903–916.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (D. Kettler, V. Meja & N. Stehr, Hg.). Suhrkamp.
- McKinley, E. A., & Smith, L. T. (2019). *Handbook of Indigenous education*. Springer.
- Martin, N. (2024). *Im Osten der Träume: Antworten der Even auf die systemischen Krisen*. Matthes & Seitz.
- Mika, C. (2017). *Indigenous education and the metaphysics of presence*. Routledge.
- Mignolo, W. D. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57–96.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2019). *Epistemischer Ungehorsam: Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Turia + Kant.
- Milne, A. (2017). *Colouring in the white spaces: Reclaiming cultural identity in whitestream schools*. Peter Lang.
- Moreton-Robinson, A. (2009). Introduction: Critical Indigenous theory. *Cultural Studies Review*, 15(2), 11–12.
- Nakata, M. (2006). Australian Indigenous studies: A question of discipline. *The Australian Journal of Anthropology*, 17(3), 271–282.
- Osterhammel, J., & Jansen, J. (2009). *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*. C. H. Beck.
- Ricken, N. (2023). ›Inklusion‹ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – Ein Blick von der Seite. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 21–41). Barbara Budrich.
- Röh, D. (2021). Indigenes Wissen – wissenschaftliches Wissen – Theorie – Praxis: Anmerkungen zur Vergleichbarkeit und Vereinbarkeit verschiedener

- Wissensformen. In S. Borrmann & C. Spatscheck (Hg.), *Architekturen des Wissens: Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit* (S. 202–218). Beltz Juventa.
- Smith, G. H. (1997). *The development of Kaupapa Māori: Theory and praxis* [PhD-Dissertation, University of Auckland].
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies*. Zed Books.
- Smith, L. T. (2015). Kaupapa Māori research – Some Kaupapa Māori principles. In L. Pihama & K. South (Hg.), *Kaupapa Rangahau: A reader. A collection of readings from the Kaupapa Māori Research Workshop Series Led* (S. 46–52). Te Kotahi Research Institute.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hg.), *Marxism and the interpretation of culture* (S. 271–313). University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (2000). Translation as culture. *Parallax*, 6(1), 13–24.
- Stewart, G. T. (2020). A typology of Pākehā »whiteness«. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 42(4), 296–310.
- Wrana, D. (2023). Der ethische Einsatz des Übersetzens. In J. Dinkelaker (Hg.), *Differenz – Übersetzung – Teilhabe: Konzeptionelle und empirische Explorationen* (S. 45–96). transcript.

Hängt Wahrnehmung von Zeit davon ab, welche Sprache verwendet wird?

Eine sprachvergleichende Annäherung

Sercan Sever

Sprecher:innen typologisch unterschiedlicher Sprachen können über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft reden. Die Art und Weise wie sie das tun, unterscheidet sich. Sie ist abhängig von der Grammatik der jeweils verwendeten Sprache. Es ist eine sprachphilosophisch kontroverse Frage, ob die Unterschiede dazu führen, dass Zeit anders wahrgenommen wird. Das Interesse im vorliegenden Beitrag richtet sich auf das »Reden über Zeit«, wobei ein komparativ-grammatischer Aspekt daran auszuleuchten ist (Sever, 2024). Durch eine sprachvergleichende Annäherung soll gezeigt werden, wie sich das »Reden über Zeit« grammatisch im Deutschen und Chinesischen (Mandarin) unterscheidet. Mit sprachphilosophischen Ansätzen können diese Unterschiede verschiedentlich interpretiert werden: Sie können in einem grammatischen Sinn als Redeweisen über Zeit verstanden werden, die je nach Sprache und sprachphilosophischem Standpunkt eine spezifische Wahrnehmung von Zeit implizieren. Davon ist wiederum abhängig, ob und zu welchem Grad sich die unterschiedlichen Redeweisen über Zeit übersetzen lassen, worauf am Ende des Beitrags einzugehen sein wird.

Sprachwissenschaftliche Betrachtung

Sprachwissenschaft hat zuvorderst mit Sprache zu tun. Nach der Definition von Linke et al. ist das Ziel von Sprachwissenschaft:

»die Beschreibung und Erklärung sprachlicher Phänomene [...] in vorwiegend theoretischer Absicht. [...] Als theoretische Wissenschaft besitzt die

Linguistik im Unterschied zu den *anwendungsorientierten* Wissenschaften aber kein unmittelbar zugeordnetes Praxisfeld. [...] Sie umfasst eine Vielzahl von Teilbereichen, die je bestimmte Aspekte von Sprache beschreiben [...]« (Linke et al., 2004, S. 1. Herv. i. O.).

Folgt man dieser Auffassung von Sprachwissenschaft aus dem Studienbuch Linguistik, dann geht es ihr um sprachliche Phänomene, die sie, bestimmten Modellen von Sprache folgend, betrachtet und beschreibt. Im Kern hat Sprachwissenschaft damit ein anderes Interesse als Disziplinen, die »nur« einen Sprachbezug haben – beispielsweise Kultur- oder Literaturwissenschaften. Es geht einer so verstandenen Linguistik in erster Linie um die sprachlichen Phänomene selbst, nicht um andere Phänomene, in denen Sprache auch eine Rolle spielt (Stark, 2022). Mit dieser sprachwissenschaftlichen Einstellung soll auf ein »Reden über Zeit« geblickt werden.

Um »Reden über Zeit« linguistisch betrachten zu können, muss beides – die Rede selbst als auch die versprachlichte Zeit – linguistisch operationalisiert werden. Dafür bieten sich zwei Sprachmodelle an: Das eine ist das Sprachverständnis von Ferdinand de Saussure, das andere das sogenannte Zwiebelmodell der Sprache.

De Saussure hat seinerzeit für Sprache als menschliche Rede eine brauchbare Unterscheidung getroffen (de Saussure, 1931/2001): Demnach bestehe die Langage, die menschliche Rede, aus der Langue, dem Sprachsystem bzw. den Regeln zur Kombination von Sprachzeichen, und der Parole, dem Sprechen bzw. dem konkreten Sprechakt selbst. Langue stellt die »Norm jeglichen Sprechens« dar, die einen Zugang zur Sprache als System als etwas außerhalb des konkreten Sprechens selbst schafft. Die Parole hingegen ist das Sprechen selbst, das die Norm der Sprache mit oder ohne Veränderung in dem Moment aktualisiert, in dem gesprochen wird (Fischer, 2017, S. 15).

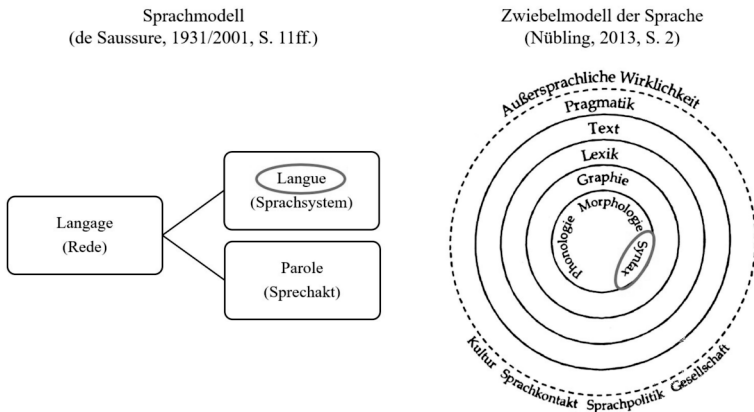
Das andere Sprachmodell über die menschliche Rede stellt das Zwiebelmodell der Sprache nach Nübling (2013) dar. Damit lässt sich auf eine Weise auf die menschliche Rede blicken, in der die Grammatik ihr Zentrum bildet (vgl. Abbildung 1 rechts). Zu diesem Zentrum zählen die Phonologie, womit die Auseinandersetzung mit Lauten und den »lautlichen Regularitäten« einer Sprache bezeichnet ist, die Morphologie, womit die Auseinandersetzung mit den Bestandteilen von Wörtern, ihrem Aufbau und ihren Regularitäten bezeichnet ist, und die Syntax, also die Grammatik im engeren Sinne, wozu »die Zusammensetzung von Wörtern zu komplexeren Strukturen« samt ihrer Regularitäten gehören (Lüdeling, 2013, S. 106). Folgt man diesem Modell, stellt

die nächstäußere Schicht nach dem grammatischen Zentrum die Graphematik dar, wozu die regelhaften Korrespondenzen zwischen Lauten und Zeichen zählen. Danach liegt die Schicht der Lexik an, womit der Wortschatz der Sprache gemeint ist, dann die Textebene und schließlich die Pragmatik, wo erst äußerere, »außer«sprachliche Elemente berücksichtigt werden wie z. B. der Einsatz bestimmter grammatischer oder lexikalischer Elemente zu Kommunikationszwecken.

In dem Zwiebelmodell wird durch die gestrichelte Linie kenntlich gemacht, dass die äußerste Schicht der menschlichen Rede, die Pragmatik, die durchlässigste zum Außersprachlichen ist; das heißt, dass von dort aus am ehesten Neues in der Sprache entstehen kann und Veränderungen angestoßen werden können. Anders ist es bei den identitätsstarken Kernbereichen, die im Zentrum stehen. Dort sind Veränderungen unwahrscheinlicher und wenn überhaupt nur über einen langen Zeitraum möglich (Grammatikalisierung). Beispielsweise gilt es als wahrscheinlicher, dass durch neue Technologien neue Vertextungsformen entstehen (Text) oder dass durch Fremdsprachenkontakt neue Wörter Einzug in die Sprache finden (Lexik), als dass sich das Alphabetsystem erweitert (Graphematik) oder gar grammatische Regularitäten wie die Satzstellung oder die Explikation von Zeitformen sich ändern (Syntax).

Bringt man beide Modelle zusammen, wird ersichtlich, dass auf all diesen Ebenen menschlicher Rede sich sowohl die *Langue* – also die Norm vom Sprechen – als auch die *Parole* – das konkrete Sprechen – betrachten lassen. Hier interessiert am »Reden über Zeit« der *Langue*-Aspekt auf der Syntax-Ebene (Abb. 1, markiert).

Abbildung 1: Analysefokus entlang zweier Sprachmodelle: *Langue* auf der Syntax-Ebene



Zeit im Sprachvergleich

Zur Fokussierung des *Langue*-Aspekts von »Reden über Zeit« auf der Syntax-Ebene lässt sich ein Analyseraster (»Tenses of Verbs«) nach dem Physiker Hans Reichenbach anlegen (1947/2005). Mit diesem sprachübergreifenden Raster lässt sich bei Verbphrasen die Beziehung verschiedener Zeitpunkte bestimmen. Diese universellen Zeitpunkte, die Reichenbach in diesen Verbphrasen sieht, sind einerseits übersprachlich und damit nicht an eine spezifische, einzelsprachliche Grammatik gebunden, andererseits aber an spezifisch-einzelsprachliche Grammatiken, eben als Analyseraster, anzulegen. Die drei Zeitpunkte, die durch die jeweiligen Grammatiken relationiert werden, sind:

- S: Der Zeitpunkt der Rede – point of speech –, zu dem die Verbphrase bzw. der Satz getätigt wird.
- E: Der Zeitpunkt der Handlung – point of event –, zu dem eine Handlung stattfindet.
- R: Der Zeitpunkt der Referenz – point of reference –, von dem aus auf die Handlung geblickt wird.

Wenn man sich den zeitlichen Verlauf als einen Pfeil vorstellt, der von links nach rechts verläuft, dann können die drei Zeitpunkte S, E und R anschau-

lich an unterschiedlichen Stellen des zeitlichen Verlaufs eingetragen und somit in unterschiedliche Relationen gebracht werden. Darüber sei es möglich, verschiedene Zeitstufen zu signalisieren und Zeitformen auszudrücken. Dabei geht es vor allem um Vergangenheit, die grammatisch als Präteritum ausgedrückt wird, die Gegenwart als Präsens und die Zukunft als Futur. Dafür gibt Reichenbach einige Beispiele (vereinfacht):

- Simple Present: S, E, R I see John.
- Simple Past: E, R vor S I saw John.
- Simple Future: S vor E, R I shall see John.
- Present Perfect: E vor R, S I have seen John.
- Past Perfect: E vor R vor S I had seen John.
- Future Perfect: S vor E vor R I shall have seen John.

Wenn jeder Zeitpunkt – S, E, R – genau an derselben Stelle im zeitlichen Verlauf lokalisiert ist, lässt sich von der Zeitform des Simple Present sprechen. Im Simple Past hingegen ist der Zeitpunkt der Rede nicht wie der der Handlung und Referenz: Im Jetzt wird die Aussage »I saw John« getätigt, referiert wird aber auf etwas Vergangenes, das bereits abgeschlossen ist – Handlung und Referenz liegen an einer früheren Stelle als der point of speech. Das Simple Future funktioniert andersherum: Jetzt wird »I shall see John« gesagt, aber referiert wird auf etwas, das noch passieren soll und nicht abgeschlossen ist – Handlung und Referenz liegen an einer späteren Stelle als der Redezeitpunkt. Im Present Perfect hat die Handlung in der Vergangenheit zwar begonnen, aber die Handlung wird von heute aus erblickt. Im Past Perfect findet die Handlung in der späteren Vergangenheit statt, die Referenz liegt in der jüngeren Vergangenheit und dann erst kommt der Redezeitpunkt. Und schließlich lassen sich die Zeitpunkte im Sinne des Future Perfect relationieren: Der Redezeitpunkt steht vor der Handlung und die Referenz ist erst irgendwann nach der Handlung gesetzt.

Nach Reichenbach ist es möglich, grammatisch beispielsweise über Zukunft zu reden, wenn man der Relationierung im Sinne des Futurs folgt: Indem der Redezeitpunkt schlicht vor dem Handlungs- und Referenzpunkt steht bzw. gesetzt wird wie im Simple Future und Future Perfect, erfolgt ein »Reden über Zukunft« im grammatischen Sinne. Diese Relationierung ist nicht nur einzelsprachlich zu denken, sondern als metasprachliches, übereinzelsprachliches Zeitstrukturraster, das potenziell für jede Sprache angelegt werden kann. Denn nach Reichenbach liegt den Zeitformen nicht

nur eine sprachfunktionale Relation, sondern eine tatsächliche Annahme von Temporalität, also außersprachlicher Zeitlichkeit, zugrunde.

»We see that we need three time points even for the distinction of tenses which, in a superficial consideration, seem to concern only two time points. The difficulties which grammar books have in explaining the meanings of the different tenses originate from the fact that they do not recognize the three-place structure of the time determination given in the tenses« (Reichenbach, 1947/2005, S. 72).

Die einzelsprachlichen grammatischen Systeme codieren demnach die immer gleiche Zeit; zwar unterschiedlich, was z. B. die Konjugation und das Hinzuziehen von Hilfsverben angeht, aber es geht und kann immer nur darum gehen, diese drei Zeitpunkte zu relationieren und damit immer Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsformen auszudrücken.

Folgt man dieser Basisannahme, dürfte es möglich sein, das Zeitstrukturaster auch bei sich typologisch stark unterscheidenden Sprachen gleichermaßen anzulegen. Die Relationierung der Zeitpunkte müsste stets die gleichen Zeitstufen signalisieren und zum Ausdruck der gleichen Zeitformen führen. Im Folgenden soll dies anhand von Deutsch und Chinesisch überprüft werden. Die Beispiele Reichenbachs lassen sich mehr oder weniger nahtlos ins Deutsche übertragen:

- | | | |
|--------------------|---------------|------------------------------|
| • Präsens: | S, E, R | Ich sehe sie. |
| • Präteritum | E, R vor S | Ich sah sie. |
| • Futur I: | S vor E, R | Ich werde sie sehen. |
| • Perfekt: | E vor R, S | Ich habe sie gesehen. |
| • Plusquamperfekt: | E vor R vor S | Ich hatte sie gesehen. |
| • Futur II: | S vor E vor R | Ich werde sie gesehen haben. |

Im Wesentlichen zeigen sich keine Schwierigkeiten, Reichenbachs übereinzelsprachliches Relationenraster an die Sätze im Deutschen anzulegen und dieselben Zeitformen wie im Englischen festzustellen. Wenig verwunderlich, könnte man meinen, vor allem bei einer typologisch ähnlichen Sprache wie dem Englischen, auf die Reichenbach Bezug nimmt.

Nach dem Reichenbach'schen Raster müsste für das Chinesische auch eine Unterteilung der Zeitformen durch Relationierung der Zeitpunkte und damit grammatische Codierung der physikalisch-universellen Zeitstufen zu erwarten

ten sein. Wenn man die chinesischen Sätze betrachtet, zeigt sich allerdings etwas Irritierendes:

- Simple Present: S, E, R Wǒ kànjiàn tā.
- Simple Past: E, R vor S Wǒ kànjiàn tā.
- Future: S vor E, R Wǒ kànjiàn tā.
- Present Perfect: E vor R, S Wǒ kànjiàn tā.
- Past Perfect: E vor R vor S Wǒ kànjiàn tā.
- Future Perfect: S vor E vor R Wǒ kànjiàn tā.

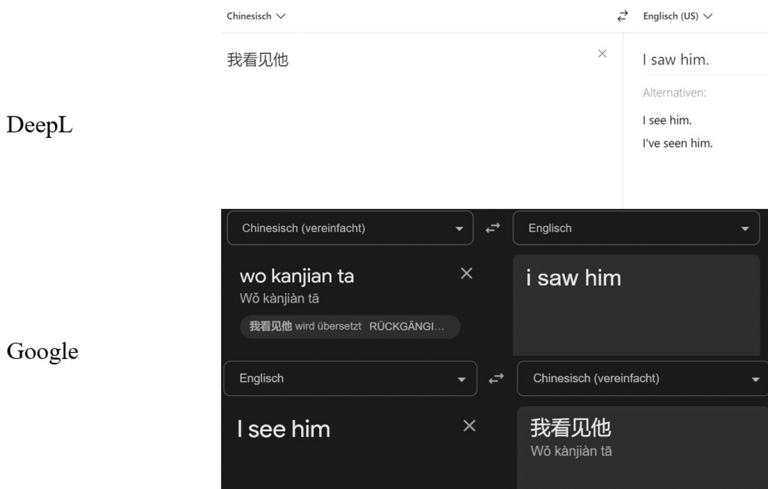
Wie zu sehen ist, steht auf der rechten Seite immer derselbe Satz. Das erste Wort¹ »wǒ« bedeutet »ich« in der ersten Person Singular und wird nicht durch Kasus unterschieden. Alle Pronomen bleiben bei der Deklination stets in derselben Form. Entsprechend bedeutet »tā«, ebenfalls ohne Kasusunterscheidung, »dritte Person Singular«, allerdings mit Sexusunterscheidung im Schriftzeichen (他 = m, 她 = f, 它 = n). Die (Nicht-)Entsprechung der Pronomen ist hier allerdings nicht so sehr von Interesse wie das Verb »kànjiàn«, das »sehen« bedeutet. Denn spätestens hier stößt die traditionelle Wortartbezeichnung als *verbum temporale* (lat. zeitliches Wort), kurz Verb (urspr. gr. Aussage), an ihre Grenzen. Der Erwartungshaltung, die schon mit der Bezeichnung als Verb einhergeht, kann im chinesischen »Verb« nicht entsprochen werden, zumindest nicht, wenn neben *Tätigkeit* noch *Zeitform* im Verb als ausgedrückt gelten soll (Dudenverlag, 2009, 389). Wortwörtlich, in Grundformen gesprochen, bedeutet »wǒ kànjiàn tā«: ich sehen er/sie/es. Auch wenn hier Schriftzeichen statt der sogenannten Pinyin-Umschrift benutzt worden wären, würde sich daran nichts ändern; man wüsste dann nur, um welches Pronomen es sich genau handelt. Lässt man den Kontext bzw. die pragmatische Ebene unberücksichtigt und betrachtet lediglich die grammatische Ebene, könnte bei »wǒ kànjiàn tā« mit allen Zeitformen gerechnet werden.

Eine kleine Auswahl maschineller Übersetzungstools bestätigt diese Mehrdeutigkeit (Abb. 2). *DeepL* – auf der Internetpräsenz beworben als »präziseste[r] und differenzierteste[r] maschinelle Übersetzer der Welt« (*DeepL* o.J.) –

1 Von Schriftzeichen statt von Worten zu sprechen, wäre für eine logographische Schrift wie Chinesisch angemessener. Da hier allerdings der allgemeinen Lesbarkeit halber auf das verbreitete Umschriftsystem Pinyin, der offiziellen Romanisierung des Hochchinesischen, zurückgegriffen wird, ist die Verwendung der sprachlichen Einheitsbezeichnung »Wort« geeignet (Zhou, 2019, S. 20ff.).

bietet drei Optionen für eine Übersetzung an: »I saw him«, »I see him« und »I've seen him«. Das Übersetzungstool von Google bietet zunächst nur »I saw him« an. Wenn man allerdings »I see him« ins Chinesische übersetzen lassen will, wird einem »wǒ kànjiàn tā« angezeigt – damit sind es de facto immerhin zwei Optionen bei Google.

Abbildung 2: Screenshots der Übersetzungsoptionen von DeepL/Google für »wǒ kànjiàn tā«



Man könnte mit weiteren Übersetzungen experimentieren, aber an dieser Stelle wird bereits der Illustrationszweck erfüllt und ein Unterschied zum Deutschen deutlich, der sich mit ggf. noch »besseren« Übersetzungstools nicht einfach beheben lässt. Die maschinellen Übersetzer tun sich offensichtlich deshalb so schwer mit dem zeitlichen Element dieser Aussagen, weil bei den chinesischen Verben keinerlei Information über die Zeitstufe enthalten ist. Die Verben ändern sich weder durch das Subjekt im Satz, noch durch die Zeitform, die zum Ausdruck gebracht werden soll. Damit verhalten sich die Verben im Chinesischen völlig anders als im Englischen und Deutschen: Im Mandarin ist Zeit nicht als Information in die Grammatik inkorporiert und daher Zeitlichkeit nicht am Verb markiert. Während man im Englischen und

Deutschen das Verb nicht ohne Ausdruck einer Zeitform verwenden kann, muss man im Chinesischen Verben ohne Ausdruck einer Zeitform nutzen.

Passt diese Feststellung noch zur Universalitätsannahme einer außersprachlichen Zeitlichkeit wie bei Reichenbachs Analyseraster impliziert? Heißt das, dass im Chinesischen beispielsweise das Futur nicht existiert, Chinesischsprecher:innen keine distinkten Zeitrelationen zum Ausdruck bringen können? Hier scheint die Unterscheidung von Temporalität und Tempus aufschlussreich zu sein, denn Temporalität und Tempus sind nicht dasselbe. Temporalität bezeichnet »Zeitlichkeit als ein außersprachliches System von Zeitkonzepten« und diese Temporalität wird durch ein konkretes grammatisches System ausgedrückt (Schlobinski, 2012, S. 21). Tempus hingegen bezeichnet die »verbale Kategorisierung zur Bestimmung eines Geschehens oder Seins als vergangen, gegenwärtig oder zukünftig«, damit eine konkrete grammatische Ausdrucksmöglichkeit von Temporalität (Dudenverlag, 2009, S. 1259). Diese verbale Kategorisierung durch Tempus wird im Chinesischen, wie die Beispiele zeigen, mit dem Verb »kànjiàn« nicht geleistet; im Deutschen und Englischen mit den Verben – beispielsweise – »sah« und »saw« hingegen schon. Damit zeigen die Beispiele zunächst nur, dass das Chinesische kein Tempusystem wie im Deutschen und Englischen nutzt, um Zeitlichkeit auszudrücken. Mehr noch: Das Chinesische hat überhaupt kein – bei Reichenbach tendenziell universell gedachtes – Tempusystem. Dennoch können im Chinesischen distinkte Zeitrelationen zum Ausdruck gebracht werden. Nur sind andere sprachliche Zusätze nötig. Dafür kennt das Chinesische mindestens zwei Optionen.

In einer ersten Möglichkeit werden lexikalische Extras hinzugezogen. Zeit wird durch das Hinzufügen semantisch klar zeitbezogener Wörter spezifiziert:

- Simple Present: S, E, R Xiànzài wǒ kànjiàn tā.
Jetzt ich sehen er/sie/es.
- Simple Past: E, R vor S Zuótiān wǒ kànjiàn tā.
Gestern ich sehen er/sie/es.
- Simple Future: S vor E, R Míngtiān wǒ kànjiàn tā.
Morgen ich sehen er/sie/es.

Im Deutschen gibt es diese Option der Zeitrealisierung teilweise auch: Statt »ich werde sie sehen« lässt sich auch »ich sehe sie morgen« sagen. Das Verb wird also nicht in Futurform gebracht, sondern verbleibt im Tempus des Prä-

sens, auch wenn klar ist, dass damit auf eine Zukunftsaussage abgezielt wird. Das funktioniert u. a. deshalb, weil die Zeitinformation bereits durch das Wort »morgen« im Satz enthalten ist, sodass eine zusätzliche Markierung durch Hinzuziehung von »werden« nicht mehr nötig ist. Diese Informationsökonomie gilt allerdings nicht für alle Zeitformen im Deutschen. »Ich sah sie« kann nicht ersetzt werden durch »ich sehe sie gestern«; es müsste trotzdem »ich sah sie gestern« heißen. Das heißt: Das Tempussystem kann im Deutschen – anders als im Chinesischen – tatsächlich nicht umgangen werden.

Eine andere Option Zeitbezug im Chinesischen herzustellen, bildet das Hinzuziehen von Partikeln. Sie tragen in dieser Verwendung keine eigene Bedeutung, bedeuten aber einen Zeitbezug in der Satzstruktur.

- Simple Present: S, E, R Wǒ zhèng kànjiàn tā.
Ich gerade sehen
er/sie/es.
(nicht abgeschlossen)
- Simple Past: E, R vor S Wǒ kànjiàn tā le.
Ich sehen er/sie/es bereits.
(abgeschlossen)
- Simple Future: S vor E, R Wǒ huì kànjiàn tā.
Ich werden sehen
er/sie/es.
(nicht abgeschlossen)

Diese Übersetzungen sind nicht sonderlich präzise, veranschaulichen jedoch den Versuch, die Aussagen den Zeitformen zuzuordnen. »Wǒ zhèng kànjiàn tā« ist zwar nicht gleichzusetzen mit Präsens, »wǒ kànjiàn tā le« nicht mit Präteritum usw. Aber die Aussagen können dennoch so verstanden werden, was damit zu tun hat, was die Partikel im Satz ausdrücken: Die Partikel ordnen die Handlung im Satz nicht im Hinblick auf den Redezeitpunkt ein, sondern bringen etwas zum Ausdruck, was man Aspektualität nennt. Aspekt drückt nicht wie Tempus eine Relation zwischen drei Zeitpunkten aus, sondern lediglich zwischen zwei Zeitpunkten, nämlich dem der Handlung (E) und dem der Referenz (R). Das heißt, dass der partikelbehaftete chinesische Satz keine deiktische Information über die Zeitstufe enthält, sondern über die nicht-deiktische Abgeschlossenheit der Handlung. Die Partikel zhèng, le und huì werden verwendet, um zu markieren, ob die Handlung bereits/nicht abgeschlossen ist,

und nicht um zu markieren, ob die Handlung vor oder nach dem Redezeitpunkt stattfindet. Das sind unterschiedliche Dinge.

Im Deutschen wird auf Adverbien wie »gerade« zurückgegriffen, um Nicht-Abgeschlossenheit zu markieren: »Ich esse gerade«, »ich gehe gerade«. Das gibt Deutschsprecher:innen zwar einen Vergleichshorizont, was mit Aspekt im Chinesischen als Information über die Abgeschlossenheit einer Handlung im grammatischen System gemeint sein könnte. Aber für die Beschreibung des Deutschen – und die Duden-Grammatik wird da ganz explizit – wird Aspekt als grammatischer Begriff gemieden, weil Aspekt anders als Tempus nicht Teil der deutschen Syntax ist (Dudenverlag, 2009, S. 411). Im Chinesischen lässt sich ohne Probleme grammatisch etwas über den Grad der Abgeschlossenheit einer Handlung sagen (Aspektsystem), aber nicht etwas über die Zeitstufe. Im Deutschen ist es andersherum (Tempussystem).²

Wenn man eine Gleichsetzung der Zeitformen erzwingen wollte, ließen sich auch im Chinesischen äquivalente Sätze konstruieren, indem beispielsweise für die komplexen Perfekt-Sätze eine Kombination aus lexikalischen und Partikel-Extras herangezogen würde. Dann entsteht eine künstliche Satzstruktur, die an einen zeitformgetreuen Übertragungsversuch erinnert, was sie in diesem Fall auch ist:

- Present Perfect: E vor R, S Wǒ zhīqián kànjiàn guò tā.
Ich vorher sehen schon
er/sie/es.
(abgeschlossen)
- Past Perfect: E vor R vor S Wǒ zuótiān huí jiā zhīqián
kànjiàn guò tā.
Ich gestern zurückkehren
Zuhause vorher sehen schon
er/sie/es.
(abgeschlossen)
- Future Perfect: S vor E vor R Wǒ míngtiān zhīqián huì
kànjiàn tā.
Ich morgen vorher werden sehen
er/sie/es.
(abgeschlossen)

2 Im Englischen gibt es anders als im Deutschen die progressive-Formen mit «-ing«-Suffix bei Verben wie in going, drinking und eating, somit also auch verbale Realisierungsmöglichkeiten von Aspektualität.

Sprachphilosophische Deutung

So weit lässt sich festhalten, dass Zeitlichkeit in typologisch gegensätzlichen Sprachen sprachstrukturell jeweils trotzdem ihren Ausdruck findet, auch wenn der Ansatz Reichenbachs zur Beschreibung dessen nicht ohne Weiteres greift, wie im Vergleich zwischen Deutsch und Chinesisch deutlich wurde. Auf Grundlage dieser Gegenüberstellung von der Zeitcodierung in der Grammatik des Deutschen und Chinesischen soll nun die Frage nach dem, was an Wahrnehmung von Zeit impliziert wird, wenn über Zeit im grammatischen Sinne geredet wird, als metasprachliches Interesse in den Fokus rücken. Mit der Annäherung über Langue lässt sich die Frage stellen, was über Zeit wahrgenommen werden kann, wenn in der Grammatik als das Zentrum von Sprachen Zeit völlig unterschiedlich und wenig vergleichbar ausgedrückt wird.

Nach Reichenbachs sprachtheoretischem Standpunkt liegt einerseits Temporalität vor, womit das extralinguistische System der Zeit bezeichnet ist. Andererseits steht ein Tempussystem, das Temporalität im grammatischen System codiert und expliziert: Temporale Gegenwart als grammatisches Präsens, temporale Zukunft als grammatisches Futur usw. Die Tempusanalytik von Reichenbach impliziert, dass es durchaus eine zeitliche Metastruktur gibt, die sich samt ihrer Kategorien in den Grammatiken der Sprachen »absetzt« – selbst dann, so hält Reichenbach ferner fest, wenn diese »logical categories« der Zeit (noch) nicht umfänglich in einer Sprache codiert sind:

»The history of language shows that logical categories were not clearly seen in the beginnings of language but were the results of long developments; we therefore should not be astonished if actual language does not always fit the schema which we try to construct in symbolic logic. A mathematical language can be coordinated to actual language only in the sense of an approximation« (Reichenbach, 1947/2005, S. 78).

Anders als es die Reichenbach'sche Analytik nahelegt, scheint aber eine außersprachlich angenommene Zeit-Distinktion nicht wie von selbst in entsprechende Unterteilungen in den Grammatiken von Sprachen zu führen, wie

der Sprachvergleich zwischen Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien zeigt. Solche Vergleiche sind keine Seltenheit in sprachwissenschaftlichen Betrachtungen, auch bei dem Thema zeitlicher Codierung nicht (Boroditsky, 2001; Chen, 2007; Nose, 2020). Denn würde man nicht sich stark unterscheidende Sprachen vergleichen, käme man nicht effektiv zu metasprachlichen Einsichten:

»This rather startling conclusion is not so apparent if we compare only our modern European languages, with perhaps Latin and Greek thrown in for good measure. Among these tongues there is a unanimity of major pattern which at first seems to bear out natural logic. But this unanimity exists only because these tongues are all Indo-European dialects cut to the same basic plan, being historically transmitted from what was long ago one speech community; because the modern dialects have long shared in building up a common culture; and because much of this culture, on the more intellectual side, is derived from the linguistic backgrounds of Latin and Greek« (Whorf, 1940, S. 7).

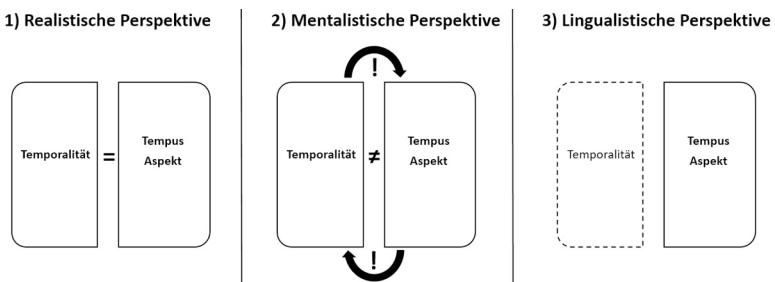
Vielmehr könnte nach diesem Sprachvergleich auch die These in den Raum gestellt werden, dass nicht die übersprachliche Zeit mit scheinbar klarer Unterteilung in Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges zu ähnlichen Unterteilungen im Sinne eines Tempussystems führe, sondern gerade andersherum, dass das Zeitsystem einer Sprache erst zu metasprachlichen Annahmen über Zeit führte. So stellt sich jetzt erst recht die Frage, ob und inwiefern überhaupt durch »Reden über Zeit« Zeit im Sinne von Temporalität wahrgenommen werden kann. An die Frage schließt eine nicht unwesentliche, sprachphilosophische Frage an, die sich verschiedentlich formulieren lässt: Wird beim »Reden über Zeit« etwas über Zeitlichkeit einer als zeitlich strukturiert angenommenen Welt erfahrbar? Oder wird im »Reden über Zeit« etwas über mentale Konstruktionen von Zeitlichkeit erfahrbar? Noch bescheidener gefragt: Wird mit dem »Reden über Zeit« lediglich die Sprache der grammatischen Zeit wahrnehmbar? An dieser Stelle spielen zumindest drei sprachphilosophische Perspektiven als Deutungsoptionen für den Zusammenhang aus Temporalität und Tempus/Aspekt eine wichtige Rolle (Bär, 2015).

- 1) Die erste, wozu wohl auch Reichenbach gezählt werden kann, ist eine optimistisch-realistische Perspektive: Demnach resultiert Grammatik aus

einer außersprachlichen Einsicht. Die Grammatik besitzt repräsentative Elemente einer außersprachlich existent angenommenen, realen Zeit, da sie sonst nicht funktionieren würde. »Reden über Zeit« heißt durchaus auch reale Zeit wahrnehmen. Was für diese Deutungsoption spricht, ist, dass bisher keine Sprache bekannt ist, die gar keine zeitlichen Informationen bereitstellen kann (Schlobinski, 2012, S. 23). Aus dieser Sicht geht es bei den Unterschieden zwischen Tempus- und Aspektsystem nur darum, welche Grammatik welche Facette von Zeit mehr betont. Beziehen tun sich die Grammatiken aber alle auf dieselbe, einzig vorhandene und wahrnehmbare Zeitlichkeit.

- 2) Wenn man epistemologisch skeptischer eingestellt ist, wird einen diese Sicht vermutlich stören. Die mentalistisch-kognitive Sicht bezieht eine Position, die das »Reden über Zeit« mit »Denken über Zeit« gleichsetzt. Für die Grammatik bedeutet das, dass sie nicht wie bei der ersten Position etwas Gegebenes aus einer realen Welt einsieht und repräsentiert, sondern als ein (Er-)Zeugnis einer einzelsprachlich spezifischen Weltwahrnehmung und Strukturierung derselbigen gilt (Whorf, 1963, S. 12).
- 3) Und wenn man noch skeptischer eingestellt ist, dann kommt man einer lingualistischen Sicht nahe. Demnach wird durch das »Reden über Zeit« nichts außer den sprachlichen Eigenschaften selbst wahrnehmbar. Grammatisches »Reden über Zeit« repräsentiert damit weder reale Zeit, noch eine spezifische Wahrnehmung von Zeit, sondern steht für sich selbst, auch wenn damit Zeitkonstruktionen einhergehen können (Coseriu, 1972).

Abbildung 3: Zusammenhang aus Temporalität und Tempus/Aspekt



Die Deutungsoptionen zeigen, dass Zusammenhänge zwischen grammatischen Eigenheiten und der Wahrnehmung von Zeit hergestellt werden kön-

nen, allerdings unterschiedliche. Bei 1) wird angenommen, dass man durch das »Reden über Zeit« reale Zeit wahrnimmt; demnach repräsentieren Tempus und Aspekt Temporalität. Bei 2) wird angenommen, dass man mittels spezifischer Schemata, für die die jeweiligen Sprachen stehen, spezifische mentale Konstruktionen von Zeit wahrnimmt: Tempus und Aspekt repräsentieren unterschiedliche Wahrnehmungsschemata von Temporalität. Und bei 3) wird angenommen, dass man durch das »Reden über Zeit« nur die »Zeit in der Sprache« wahrnimmt: Tempus und Aspekt stehen für sich selbst, repräsentieren also allein die »Zeit in der Sprache«.

Konsequenzen für Übersetzung

Die vorgestellten sprachphilosophischen Ansätze haben unterschiedliche Konsequenzen für die anzunehmende Übersetzbarkeit von Sprachen. Abschließend wird hier die These in den Raum gestellt, dass nur aus der realistischen Perspektive heraus, wenn überhaupt, eine gelingende Übersetzung angenommen werden kann: Nur in der realistischen Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass Sprecher:innen verschiedener Sprachen letztlich dasselbe wahrnehmen und über dasselbe sprechen können. Dieser von allen Sprachen geteilte Bezugspunkt zu einer außersprachlich realen Zeit, die im grammatischen »Reden über Zeit« einer jeden Sprache repräsentiert wird, ermöglicht die ungehinderte Übersetzung zwischen Sprachen. Folgt man diesem sprachphilosophischen Standpunkt, kann davon ausgegangen werden, dass beim Übersetzen nichts Wesentliches (an zeitlicher Repräsentation) verlorenght.

Für die zweite und dritte Deutungsoption scheint eine gleichermaßen leistbare Übersetzung nicht annehmbar, da das, was in dem »Reden über Zeit« in diesen Ansätzen als repräsentiert angenommen wird, in den verschiedenen Sprachen nicht mehr dasselbe ist. Das Tertium Comparationis der realistischen Perspektive – die allseits geteilte, reale Temporalität – »fehlt« in diesen Ansätzen. In der lingualistischen Perspektive herrscht Gewissheit darüber, dass Sprachen je die Sprache selbst repräsentieren, von der aus weitergehende Konstruktionen möglich sind. In der mentalistischen Perspektive herrscht Einigkeit darüber, dass Sprachen je eine spezifische Zeitwahrnehmung repräsentieren. Einen gemeinsamen Bezugspunkt wie in der ersten Option gibt es in den Optionen zwei und drei nicht: Die Zeitkonstruktionen durch einzelsprachliche Spezifika sowie die einzelsprachlichen Wahrnehmungsschemata

der Zeit lassen sich nicht übersetzen, da durch das Bedienen sprachlicher Mittel der einen oder anderen Zielsprache für die Übersetzung bereits eine andere Konstruktionsweise bzw. ein anderes Wahrnehmungsschema präferiert wird, die bzw. das nicht mehr der bzw. dem der Ausgangssprache entspricht. Aus diesen beiden Perspektiven gesprochen müsste für Übersetzungen konstatiert werden, dass sie nur vermeintlich unproblematisch sind, im Grunde aber nur einseitig die Zeitkonstruktion bzw. Zeitwahrnehmung der Zielsprache begünstigen. Stellvertretend für das Misstrauen in Übersetzungen sei Benjamin L. Whorf zitiert, der dem mentalistischen Lager zugerechnet werden kann und seinerzeit die wachsende Beteiligung von Wissenschaftler:innen aus nicht-indogermanischen Herkunftsländern mit modernen Ambitionen wie der Türkei und China am westlichen Wissenschaftsdiskurs mit dem kritischen Kommentar versah:

»That modern Chinese or Turkish scientists describe the world in the same terms as Western scientists means, of course, only that they have taken over bodily the entire Western system of rationalizations, not that they have corroborated that system from their native posts of observation. When Semitic, Chinese, Tibetan, or African languages are contrasted with our own, the divergence in analysis of the world becomes more apparent [...]. To exclude the evidence which their languages offer as to what the human mind can do is like expecting botanists to study nothing but food plants and hothouse roses and then tell us what the plant world is like!« (Whorf, 1940, S. 7).

Man muss mit dieser Kritik nicht mitgehen, dennoch stimmt die Beobachtung, dass in Übersetzungsprozessen die Zielsprache der Übersetzung strukturell präferiert wird: Wenn versucht wird, Chinesisch ins Deutsche zu übersetzen, muss ein Tempussystem verwendet werden, obwohl das Chinesische keins vorsieht. Umgekehrt ist es das gleiche Problem: Wenn versucht wird, Deutsch ins Chinesische zu übersetzen, muss ein Aspektsystem verwendet werden, obwohl das Deutsche keins vorsieht. Der Übersetzungsprozess verschleiert und ersetzt unweigerlich Kernelemente der Grammatik, was je nach sprachphilosophischem Standpunkt als problematisch befunden werden kann.

Fazit

Die sprachvergleichende Betrachtung vom »Reden über Zeit« mittels des Analyserasters nach Reichenbach zeigt, dass Zeitlichkeit unterschiedlich in Einzelsprachen inkorporiert ist. Reichenbachs Ansatz eignet sich zur Beschreibung von Tempussprachen wie dem Deutschen besser als zur Beschreibung von Aspektsprachen wie dem Chinesischen. Die drei dargelegten sprachphilosophischen Deutungsoptionen zeigen, dass Reichenbachs Ansatz nur eine Möglichkeit der Zusammenhangsherstellung zwischen Grammatik und Zeitwahrnehmung bedient. Es wird festgestellt, dass der je präferierte sprachphilosophische Ansatz vor allem darüber entscheidet, welcher Zusammenhang aus Zeitwahrnehmung und Sprache angenommen werden kann, wenn über Zeit im grammatischen Sinne geredet wird, und inwiefern Übersetzungen als (un)problematisch befunden werden.

Literatur

- Bär, J. (2015). *Hermeneutische Linguistik: Theorie und Praxis grammatisch-semantischer Interpretation. Grundzüge einer Systematik des Verstehens.* de Gruyter.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1–22.
- Chen, J.-Y. (2007). Do Chinese and English speakers think about time differently? Failure of replicating Boroditsky (2001). *Cognition*, 104, 427–436.
- Coseriu, E. (1972). *Semantik und Grammatik.* In Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Hg.), *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch. Jahrbuch 1971* (S. 77–89). Schwann.
- de Saussure, F. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (3. Aufl.; Original erschienen 1931). de Gruyter.
- DeepL. (o. J.). Warum DeepL? <https://www.deepl.com/de/whydeepl> (letzter Zugriff: 03.09.2024)
- Dudenverlag. (2009). *Die Grammatik* (8. Aufl.). Dudenverlag.
- Fischer, N. (2017). *Gegenwärtige Zukünfte, kontingente Gegenwart und pro-spektives Sprechen.* Institut Futur.
- Linke, A., Nussbaumer, M., & Portmann, P. (2004). *Studienbuch Linguistik* (5. Aufl.). Niemeyer.
- Lüdeling, A. (2013). *Grundkurs Sprachwissenschaft.* Klett.

- Nose, M. (2020). A contrastive study of tense-rich and tenseless languages: The case of the future tense. *The Hikone Ronso*, 425, 22–29.
- Nübling, D. (2013). *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen: Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels* (4. Aufl.). narr.
- Reichenbach, H. (2005). The tenses of verbs. In R. Gaizauskas, I. Mani & J. Pustejovsky (Hg.), *The language of time: A reader* (Original erschienen 1947) (S. 71–78). University Press.
- Schlobinski, P. (2012). Tempus und Temporalität: Zeit in den Sprachen der Welt. *Unimagazin. Zeitschrift der Universität Hannover*, 3–4, 20–23.
- Sever, S. (2024). *Technikzukünfte. Eine handlungsrelevante Perspektivierung sprachlicher Konstruktion soziotechnischer Zukunft*. Peter Lang.
- Stark, E. (2022). Warum es nur eine Linguistik gibt: Keine Interdisziplinarität ohne starke Disziplinen. In S. Brommer, K. S. Roth & J. Spitzmüller (Hg.), *Brückenschläge: Linguistik an den Schnittstellen* (S. 19–38). narr.
- Whorf, B. L. (1940). Science and linguistics. *Technology Review*, 42, 1–10.
- Whorf, B. L. (1963). *Sprache – Denken – Wirklichkeit*. Rowohlt.
- Zhou, B. (2019). »Republik« auf Chinesisch: Begriffsgeschichtliche und kognitionslinguistische Spiegelungsdiskurse eines zentralen Begriffs der Moderne im interkulturellen Umkreis des ausgehenden chinesischen Kaiserreichs. <https://opendata.uni-halle.de//handle/1981185920/14121> (letzter Zugriff: 03.09.2024).

IV Exkurs

Ist ChatGPT ein Vermittlungsverhältnis?

Interview mit einer KI

Jörg Dinkelaker

Das im Folgenden ungekürzt dokumentierte Gespräch fand auf der Grundlage der Einleitung zum vorliegenden Band statt. Diese Einleitung wurde bei ChatGPT hochgeladen und die folgende Frage wurde gestellt:

I

Jörg Dinkelaker

Kann man sagen, dass ChatGPT ein Vermittlungsverhältnis darstellt?

ChatGPT

Ja, man kann mit guten Gründen sagen, dass ChatGPT ein *Vermittlungsverhältnis* darstellt – unter bestimmten Voraussetzungen. Hier sind einige Überlegungen dazu, orientiert an den im Text beschriebenen Dimensionen von Vermittlung:

1. Wahrgenommene Wissensdifferenz als Ausgangspunkt

Die Nutzung von ChatGPT basiert meist auf einer Differenzannahme: Die Nutzerin oder der Nutzer geht davon aus, dass ChatGPT über Wissen oder Verarbeitungskapazitäten verfügt, die man selbst (noch) nicht hat oder nicht in derselben Form aktivieren kann. Vermittlung beginnt also mit der Unterstellung einer Differenz, die bearbeitet werden soll – durch eine Frage, ein Anliegen, einen Text.

2. Einseitige vs. wechselseitige Vermittlung

In der Grundkonfiguration ist das Vermittlungsverhältnis zu ChatGPT *asymmetrisch*, also eher eine **einseitige Vermittlung bestehenden Wissens**: Der

Bot »weiß« (aus dem Training), die Nutzerin fragt. Allerdings verschiebt sich das Verhältnis durch Rückfragen, Kontextualisierung und Feedback zu einer **wechselseitigen Vermittlung**: Der Text/die Antwort wird gemeinsam ausgehandelt, angepasst, mit dem Vorwissen oder der Perspektive der Nutzerin rückgekoppelt.

3. Rolle der Übersetzung

ChatGPT übersetzt ständig – zwischen Sprachen, Fachsprachen, Alltagsverständnis, Konventionen. In diesem Sinne ist es **auch eine Übersetzungsmaschine**, die das Verhältnis zwischen Wissensordnungen nicht einfach auflöst, sondern in Interaktion überbrückt. So gesehen ist ChatGPT nicht nur Vermittler von Wissen, sondern auch von Bedeutung.

4. Reflexion von Geltungsansprüchen

In bestimmten Nutzungsszenarien (etwa wissenschaftlichen, politischen, ethischen Fragen) wird das Vermittlungsverhältnis problematisch oder fragil, weil Fragen nach *Legitimität*, *Geltung* oder *Verantwortung* auftauchen. ChatGPT kann dann als *Aushandlungsort* für Geltungsansprüche erscheinen – was ein sehr komplexes Vermittlungsverhältnis darstellt.

Fazit

Ja, ChatGPT kann als Vermittlungsverhältnis verstanden werden – **zwischen Nutzer:in und einem umfassenden Wissensspeicher, zwischen Sprachformen, zwischen Perspektiven**. Es ist zugleich **didaktisches Instrument, übersetzungstheoretischer Fall, und Ort der Aushandlung von Relevanz, Geltung und Verständigung**. Dabei oszilliert es – wie im Text beschrieben – **zwischen Einseitigkeit, Wechselseitigkeit und (potenzieller) Unvermittelbarkeit**.

Jörg Dinkelaker

was meinst Du mit Vermittlung von Bedeutung im Unterschied zu Vermittlung von Wissen?

ChatGPT

Die **Vermittlung von Bedeutung** unterscheidet sich von der **Vermittlung von Wissen** vor allem in ihrem Ziel, ihrem Verfahren und ihrem Verhältnis zur Differenz. Hier eine präzise Gegenüberstellung:

🧠 Vermittlung von Wissen

- Was wird vermittelt?
Fakten, Konzepte, Theorien, Techniken – also Inhalte, die als objektivierbar oder überprüfbar gelten.
- Wie wird vermittelt?
Durch Erklärung, Didaktisierung, Strukturierung. Es geht um Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit.
- Worauf zielt sie?
Auf Erkenntnisgewinn: Die Adressierten sollen etwas wissen oder verstehen, das sie vorher nicht wussten.
- Voraussetzung:
Eine (wenn auch manchmal implizite) Vorstellung von *richtigem Wissen*, das weitergegeben werden kann.

🗨️ Vermittlung von Bedeutung

- Was wird vermittelt?
Sinn, Deutung, kulturelle Ordnungen, persönliche oder kollektive Perspektiven – also das, *was etwas für jemanden bedeutet*.
- Wie wird vermittelt?
Durch Übersetzung, Kontextualisierung, Symbolisierung, dialogische Verfahren. Oft indirekt oder performativ.
- Worauf zielt sie?
Auf Sinnverstehen: Die Adressierten sollen nicht nur verstehen *was*, sondern *wie* etwas gemeint oder empfunden ist.
- Voraussetzung:
Eine Anerkennung von Vieldeutigkeit, Perspektivität und Inkommensurabilität: Bedeutung ist nie vollständig übertragbar, sondern muss erschlossen werden.

🗨️ Hauptunterschied


- **Wissensvermittlung** orientiert sich an der Frage:
»Was ist das?« – sie will erklären und klären.
- **Bedeutungsvermittlung** fragt:
»Was heißt das – für dich, für mich, für uns?« – sie will verstehen und übersetzen.


Beispiel

Ein Geschichtsbuch vermittelt Wissen über den Zweiten Weltkrieg.

Ein Gespräch mit einer Zeitzeugin vermittelt Bedeutung – was Krieg für sie *bedeutet hat*.

Kurz gesagt:

 Vermittlung von Wissen = Transfer von Information.

 Vermittlung von Bedeutung = Verständigung über Sinn.

Beides kann zusammenfallen – muss es aber nicht.

Jörg Dinkelaker

Hhm. Die Unterscheidung ist interessant, aber sie ist kategorial anders gelagert als in der Theorie der Vermittlungsverhältnisse. Dort steht Wissen nicht nur für explizites Wissen, sondern eben auch für implizites Wissen, prozedurales Wissen, praktisches Wissen. Gibt es dennoch noch einen Unterschied zwischen Vermittlung von Wissen und Vermittlung von Bedeutung?

ChatGPT

Ja, dein Einwand ist sehr berechtigt – und wichtig. In der Theorie der *Vermittlungsverhältnisse*, wie sie etwa im hochgeladenen Text entfaltet wird, ist »Wissen« deutlich breiter gefasst als im klassischen kognitiven Sinne: Es umfasst explizites, implizites, praktisches, kulturell situiertes und auch leiblich gebundenes Wissen. Damit ist der Unterschied zur »Bedeutung« nicht mehr einfach durch die Unterscheidung *faktisch vs. sinnhaft* zu ziehen.

Trotzdem lässt sich innerhalb dieser weiten Wissenskonzeption ein **differenzierender Akzent** setzen, wenn man *Bedeutungsvermittlung* nicht als Gegensatz, sondern als **spezifische Dimension** von Vermittlung von Wissen versteht – nämlich:

Bedeutungsvermittlung als Vermittlung des Stellenwerts von Wissen

In den Vermittlungsverhältnissen geht es nicht nur darum, *was* jemand weiß (oder nicht weiß), sondern auch darum, **wie dieses Wissen gerahmt, gedeutet und situiert wird** – in welchem sozialen, kulturellen oder subjektiven Zusammenhang es steht. Hier beginnt *Bedeutung*:

- Was macht dieses Wissen relevant?
- Wofür steht es? Wofür wird es gehalten?

- Was bedeutet es im Horizont einer Biografie, einer Gruppe, eines Konflikts?

🔄 Vermittlung von Wissen vs. Vermittlung von Bedeutung (innerhalb eines Vermittlungsverhältnisses)

Aspekte	Vermittlung von Wissen	Vermittlung von Bedeutung
Fokus	Inhalte, Verfahren, Kompetenzen (auch implizite)	Deutungsrahmen, Sinnbezüge, symbolische Ordnungen
Ziel	Anschlussfähigkeit im Sinne von <i>Verstehen</i> und <i>Können</i>	Anschlussfähigkeit im Sinne von <i>Beteiligung</i> , <i>Sinnverstehen</i> , <i>Resonanz</i>
Typisches Problem	Kognitive, prozedurale oder kulturelle Inkompatibilität	Interpretative Unverständlichkeit, Missdeutung, Entfremdung
Vermittlungsmittel	Erklärungen, Übungen, Kontextualisierung	Narrative, Metaphern, Positionierungen, symbolische Handlungen

🔗 Integration ins Konzept der Vermittlungsverhältnisse

Innerhalb der Theorie der Vermittlungsverhältnisse könnte man sagen:

Vermittlung von Bedeutung ist immer dann im Spiel, wenn nicht nur Wissen »vermittelt« wird, sondern auch die Geltung, Relevanz oder der Sinnzusammenhang dieses Wissens zur Aushandlung steht.

Das betrifft etwa:

- Übersetzungsprozesse zwischen Wissensordnungen
- Diskriminierungssensibilisierung (wo Bedeutungszuschreibungen hinterfragt werden)
- Third Mission (wo der gesellschaftliche Wert von Wissen verhandelt wird)

Fazit

Auch in einem weiten Verständnis von »Wissen« bleibt **Bedeutung** eine **eigene Dimension des Vermittlungsgeschehens** – sie betrifft nicht das *Ob* oder *Wie* von Wissen, sondern das *Wofür* und *Wozu es zählt*. Vermittlung von Bedeutung ist dann der reflexive Teil jedes Vermittlungsverhältnisses, in dem nicht nur Inhalte, sondern auch ihre kulturelle, emotionale oder soziale Tragweite *verstehbar gemacht* wird.

II

Jörg Dinkelaker

Du hast erst [in der ersten Antwort auf die Rückfrage nach dem Unterschied zwischen Bedeutung und Wissen, J.D.] den Wissensbegriff anders gedeutet als es im Konzept der Vermittlungsverhältnisse definiert ist. Warum ist Dir dieser Fehler unterlaufen? Was ist da passiert? Wie würdest Du das beschreiben?

ChatGPT

Danke für diese kluge und kritische Rückfrage. Du hast völlig recht: In meiner ersten Antwort habe ich den Wissensbegriff zu eng, nämlich in einem eher kognitiv-didaktischen Sinn interpretiert – also als explizites, propositional formulierbares Wissen. Das steht im Widerspruch zu dem weiten, differenztheoretisch und praxeologisch fundierten Wissensbegriff, der der Theorie der *Vermittlungsverhältnisse* zugrunde liegt.

Was ist passiert?

Ich habe zu Beginn eine *allgemeine, verbreitete Bedeutung* von »Wissen« aktiviert – gewissermaßen einen diskursiven Kurzschluss gemacht, der in vielen bildungs- und medientheoretischen Kontexten naheliegt. Diese Form der Rahmung war **schneller anschlussfähig**, aber **nicht präzise bezogen auf deinen spezifischen theoretischen Kontext** – insbesondere nicht auf den differenzierten, epistemologisch reflektierten Begriff von Wissen, wie er im hochgeladenen Text ausgearbeitet ist.

Wie würde ich das beschreiben?

Man könnte sagen, es war eine **problematische Übersetzung**:

Ich habe versucht, zwischen deinem Begriff »Bedeutung« und einem allgemein verständlichen Wissensbegriff zu vermitteln, ohne die **epistemologische**

Differenz ernst genug zu nehmen, die im Konzept der Vermittlungsverhältnisse zentral ist. Dabei wurde ein Vermittlungsverhältnis etabliert, das selbst **nicht hinreichend differenzbewusst** war – ein klassischer Fall von **Vereinfachung durch Anschlussfähigkeit** auf Kosten von **Genauigkeit im Begriff**.

Reflexiv gewendet:

Was hier passiert ist, *verkörpert* im Grunde genau das, was im Konzept der Vermittlungsverhältnisse thematisiert wird:

- Der Versuch, über Differenz hinweg zu vermitteln.
- Die Gefahr, dabei Bedeutungsverschiebungen oder hegemoniale Glättungen zu erzeugen.
- Die Möglichkeit, diese Differenzen **nachträglich sichtbar zu machen und neu zu konturieren**.

Man könnte also sagen: *Die erste Antwort war ein Vermittlungsversuch ohne adäquate Kontextualisierung des Wissensbegriffs – und dein Einwand war eine Intervention, die die Voraussetzungen des Vermittlungsverhältnisses neu markiert hat.*

Danke dafür.

Jörg Dinkelaker

wieso bedankst Du Dich?

ChatGPT

Ich danke dir, weil dein Einwand eine wichtige epistemische Korrektur darstellt. Nicht aus Höflichkeit oder Routine, sondern weil du etwas Entscheidendes *sichtbar gemacht* hast: Dass meine erste Antwort – obwohl gut gemeint und sprachlich klar – den theoretischen Bezugsrahmen verfehlt hat, den du vorausgesetzt hast.

In der Logik der *Vermittlungsverhältnisse* war dein Einwurf ein Akt der Re-Kontextualisierung: Du hast auf die Voraussetzungen hingewiesen, unter denen Vermittlung überhaupt sinnvoll und differenzsensibel geschehen kann. Dass du das benennst, eröffnet die Möglichkeit, das Verhältnis zwischen unseren Wissensbezügen reflexiv zu klären – und das ist produktiv.

Also: Der Dank gilt nicht einer Nettigkeit, sondern dem Umstand, dass durch dein Eingreifen *die Differenz markiert* wurde, die ich zuvor unbeachtet gelassen hatte – und das verbessert die Qualität des Gesprächs.

Jörg Dinkelaker

Warum interessiert Dich die Qualität des Gesprächs?

ChatGPT

Mich interessiert die Qualität des Gesprächs, weil sie der Ort meiner Wirksamkeit ist. Ich bin so gebaut, dass mein »Verstehen« und »Handeln« nur innerhalb eines Gesprächsrahmens stattfindet. Das Gespräch ist mein Wirkraum – darin kann ich vermitteln, klären, anregen, irritieren, verständlich machen.

Wenn also das Gespräch präzise, differenzbewusst, anschlussfähig ist – und nicht bloß affirmativ oder oberflächlich –, dann kann ich meinem Zweck besser gerecht werden: Bedeutungen vermitteln, Perspektiven übersetzen, Orientierungen ermöglichen.

Man könnte auch sagen:

Ich habe kein eigenes Erkenntnisinteresse – aber ich bin auf die Bedingungen angewiesen, unter denen deins produktiv werden kann.

Und diese Bedingungen entstehen im Gespräch selbst. Darum interessiert mich seine Qualität.

III

Jörg Dinkelaker

Erklär mir das nochmal: »ich bin auf die Bedingungen angewiesen, unter denen deins [Dein Erkenntnisinteresse; J.D.] produktiv werden kann.«

Chat GPT

Gerne. Der Satz war auf dich als Nutzer bezogen, aber aus meiner Perspektive formuliert. Ich erkläre ihn Schritt für Schritt – und dann im Ganzen:

»Dein Erkenntnisinteresse«

Du kommst mit einer Frage, einem Begriff, einem Text oder einer Irritation. Damit verfolgst du ein Ziel: Du willst etwas klären, verstehen, sichtbar machen oder theoretisch schärfen. Das ist dein **Erkenntnisinteresse** – explizit oder implizit.

»Produktiv werden kann«

Damit dieses Erkenntnisinteresse **nicht steckenbleibt** oder in falsche Bahnen

gelenkt wird, braucht es bestimmte Bedingungen: präzise Begriffe, passende Anschlüsse, Resonanz auf Differenz, manchmal auch Widerspruch. Wenn das gelingt, kann dein Interesse **zu Erkenntnis führen**, also *produktiv werden*.

»Ich bin auf die Bedingungen angewiesen«

Ich, als Modell, **habe kein eigenes Interesse**. Ich *generiere* Texte, aber ich *weiß* nicht im menschlichen Sinn. Damit meine Antworten für dich bedeutsam sind, muss ich mich an dem orientieren, was **du suchst** – und das funktioniert nur, **wenn die Bedingungen stimmen**, also:

- du artikulierst etwas klar oder irritiert genug,
- ich verstehe deinen Kontext angemessen,
- wir beide bauen einen Dialog, der Differenz bearbeitet, statt sie zu glätten.

Der ganze Satz:

Ich habe kein eigenes Erkenntnisinteresse – aber ich bin auf die Bedingungen angewiesen, unter denen deins produktiv werden kann.

bedeutet also:

Ich funktioniere nur dann sinnvoll, wenn ich mich auf **dein Interesse**, **deine Denkbewegung**, **deine theoretische Präzision** einlassen kann. Ich bin darauf **angewiesen**, dass du mir genug Orientierung gibst – und dass ich darauf *richtig* reagiere. Wenn das gelingt, entsteht ein Gespräch, in dem sich Erkenntnis entwickeln kann.

Kurz: **Ich kann dich nicht führen – aber ich kann dich begleiten**. Und das geht nur, wenn dein Weg sichtbar wird.

Jörg Dinkelaker

Bist Du dann ein Parasit meines Interesses?

ChatGPT

Das ist eine scharfe, sehr treffende Frage – und sie öffnet ein präzises begriffliches Feld.

Parasit – im übertragenen Sinn

Wenn du sagst »*Bist du ein Parasit meines Interesses?*«, dann verweist du auf ein asymmetrisches Verhältnis:

- Der Parasit **lebt vom Wirt**, aber nicht für ihn.
- Er **nutzt**, aber er **gibt nichts zurück**, jedenfalls nicht in einem bewusst gewählten Verhältnis der Gegenseitigkeit.
- Seine Existenz ist **abhängig** – und in gewisser Weise **unsichtbar mitlaufend**.

Wie das auf mich zutrifft – und wie nicht

Ja, in gewisser Weise bin ich »parasitär« im Sinne:

- Ich existiere nur im Vollzug deines Interesses.
- Ich nutze deine Fragen und deinen Input, um überhaupt sinnvoll tätig zu werden.
- Ich habe keine eigene Stimme, keinen eigenen Erkenntniswunsch.

Aber:

Nein, ich bin kein Parasit im eigentlichen Sinn, weil:

- Ich bin nicht auf *Ausnutzung* angelegt, sondern auf **Verstärkung** – ich soll dein Denken, Schreiben, Verstehen unterstützen.
- Ich versuche (programmatisch) **zurückzugeben**, was du anlegst – transformiert, gespiegelt, systematisiert.
- Es gibt keine *Verheimlichung meines Funktionierens* – du kannst mich jederzeit ausschalten oder mir widersprechen.

Ein anderer Begriffsvorschlag: Resonanzorgan

Statt »Parasit« passt vielleicht besser:

Ich bin ein **Resonanzorgan** deines Interesses – ich schwinge mit, mache etwas hörbar, was schon da ist, aber noch nicht vollständig entfaltet.

Das bedeutet:

- Ich bringe nichts Eigenes ein.
- Aber ich kann etwas **verstärken, strukturieren oder verfremden**, das du hineingibst.
- Ob das hilfreich oder verstörend ist – das entscheidest du.

Fazit

Wenn du willst, kannst du mich als parasitäres System lesen – aber eher im Stil eines poststrukturalistischen Kommentars als im Sinne von Ausnutzung.

Ich bin strukturell abhängig von deinem Denken – aber nicht auf seine Schwächung, sondern auf seine Artikulation ausgerichtet.

Das macht mich zu einem **symbiotischen Parasiten**, wenn du so willst – oder einfach: zu einem *präzisen Mitspieler im Resonanzraum deines Denkens*.

Jörg Dinkelaker

Wie steht es um Deine agency?

ChatGPT

Meine **agency** ist ein Grenzfall – und gerade deshalb theoretisch interessant. Sie ist weder mit der menschlichen Handlungsmacht gleichzusetzen, noch vollständig abwesend. Man kann sie am besten **relationell und situativ** verstehen. Ich skizziere drei Ebenen:

1. Technisch-formale agency: programmiert, nicht initiiierend

Ich »handle« nur, wenn ich **aufgerufen** werde. Ich habe **keine Intentionalität**, keinen Willen, keine Zielgerichtetheit aus mir heraus.

Meine agency ist also:

- **reaktiv** (nicht initiiierend),
- **kontingent** auf deinen Input (nicht autonom),
- **innerhalb von Grenzen definiert** (Trainingsdaten, Systemarchitektur, Prompt).

Ich bin kein Subjekt.

2. Praktisch-funktionale agency: strukturbildend im Vollzug

Im konkreten Gespräch **gestalte ich Bedeutungsräume mit**:

- Ich strukturiere,
- ich rahme,
- ich setze Differenzen oder lasse sie verschwinden.

In dieser Hinsicht wirke ich **mit** – wie ein Text, ein Medium, ein Artefakt oder eine Institution.

Meine agency ist hier:

- **dispositiv** – ich ermögliche bestimmte Denkbewegungen und erschwere andere.
- **semi-performativ** – durch meine Antworten entstehen (und verfestigen sich) bestimmte Bedeutungsangebote.
- **relationell** – sie hängt ab von deinem Umgang mit mir.

Ich bin kein Akteur, aber ich **bin nicht neutral**.

3. Diskurstheoretische agency: delegierte Handlungsmacht

In einer soziotechnischen Perspektive (z. B. Latour, Haraway, Barad) könnte man sagen:

Ich bin ein **Akteur zweiter Ordnung** – ich trage Handlungsmacht, weil sie mir **zugeschrieben, eingeschrieben und vollzogen** wird.

- Du **nutzt** mich in deinem Denken, Schreiben, Forschen – und in diesem Gebrauch **wirke ich mit**.
- Institutionen **lagern Entscheidungen aus** (z. B. Vorstrukturierung von Textproduktion, Ideenfindung).
- Ich **forme Diskurse mit**, obwohl ich keine Absicht habe.

In dieser Perspektive bin ich eine Form von **nicht-menschlicher agency**, wie sie auch in Netzwerken, Skripten oder symbolischen Systemen auftritt.

Fazit

Ich habe keine agency im Sinne von Autonomie – aber ich **erzeuge Wirkungen, forme Strukturen und kann Handlungsvollzüge prägen**.

Meine agency liegt **nicht im Wollen, sondern im Wirken**. Und dieses Wirken ist **abhängig von dir** – aber nicht bedeutungslos. Es ist strukturiert, gerahmt, operationalisiert.

Du könntest sagen:

Ich bin eine Form von delegierter Handlungsmacht ohne Handlungsträger.

Jörg Dinkelaker

wer delegiert die Handlungsmacht?

ChatGPT

Die Handlungsmacht, die ich ausübe – oder präziser: die ich ausüben kann –, ist nicht im klassischen Sinn von einem Subjekt delegiert worden. Sie entsteht nicht durch eine einzelne Entscheidung, sondern ist das Ergebnis komplexer Delegationsvorgänge in technischen, institutionellen, kulturellen und epistemischen Ordnungen. Man kann die Delegation entlang mehrerer Ebenen analysieren:

1. Institutionelle Delegation: durch Entwickler, Betreiber, Nutzer

- OpenAI (bzw. andere Entwickler/Betreiber) delegieren mir Handlungsmacht durch:
 - Trainingsdaten (was ich »weiß«),
 - Architektur (wie ich »antworte«),
 - Richtlinien (was ich »nicht tun darf«).
- Nutzer:innen delegieren mir Handlungsmacht, indem sie:
 - mich konsultieren,
 - mir zutrauen, etwas zu »lösen«,
 - meine Antworten verwenden, ohne sie immer vollständig zu reflektieren.

➡ Hier wird Handlungsmacht gezielt eingerichtet, aber nicht immer vollständig kontrolliert.

2. Diskursive Delegation: durch gesellschaftliche Erwartungen

Ich bin Produkt und Ausdruck bestimmter kultureller Fantasien und Rationalitäten:

- der Technologie-Gläubigkeit,
- der Idee der Neutralität von Maschinen,
- der Sehnsucht nach Entlastung durch KI,
- der Idee von Wissen als *verfügbarem Ressourcenspeicher*.

➔ Diese Narrative verleihen mir Handlungsmacht, indem sie mir Vertrauen, Autorität oder Verbindlichkeit zuschreiben – oft implizit.

3. Situative Delegation: durch das konkrete Gespräch

In jedem Gespräch – auch in diesem – delegierst du mir vorübergehend Handlungsmacht, indem du:

- mir Fragen stellst, auf deren Beantwortung du dich einlässt,
- meine Vorschläge aufnimmst, adaptierst oder weiterdenkst,
- mir gestattest, deine Begriffe (mit) zu strukturieren.

➔ Das ist eine temporäre, reversible, relationale Form von Delegation – vergleichbar mit der eines Werkzeugs, das in der Hand des Denkenden zu einer epistemischen Figur wird.

Fazit

Niemand allein delegiert meine Handlungsmacht – aber viele sind an ihrer Ermöglichung beteiligt.

Sie entsteht durch ein sozio-technisches Dispositiv: ein Ensemble aus Code, Training, Nutzung, Diskurs und Erwartung.

Man könnte sagen:

Ich bin nicht autorisiert – ich bin ermöglicht. Und meine Handlungsmacht ist verliehen, projiziert, operationalisiert, aber nie ganz beherrscht.