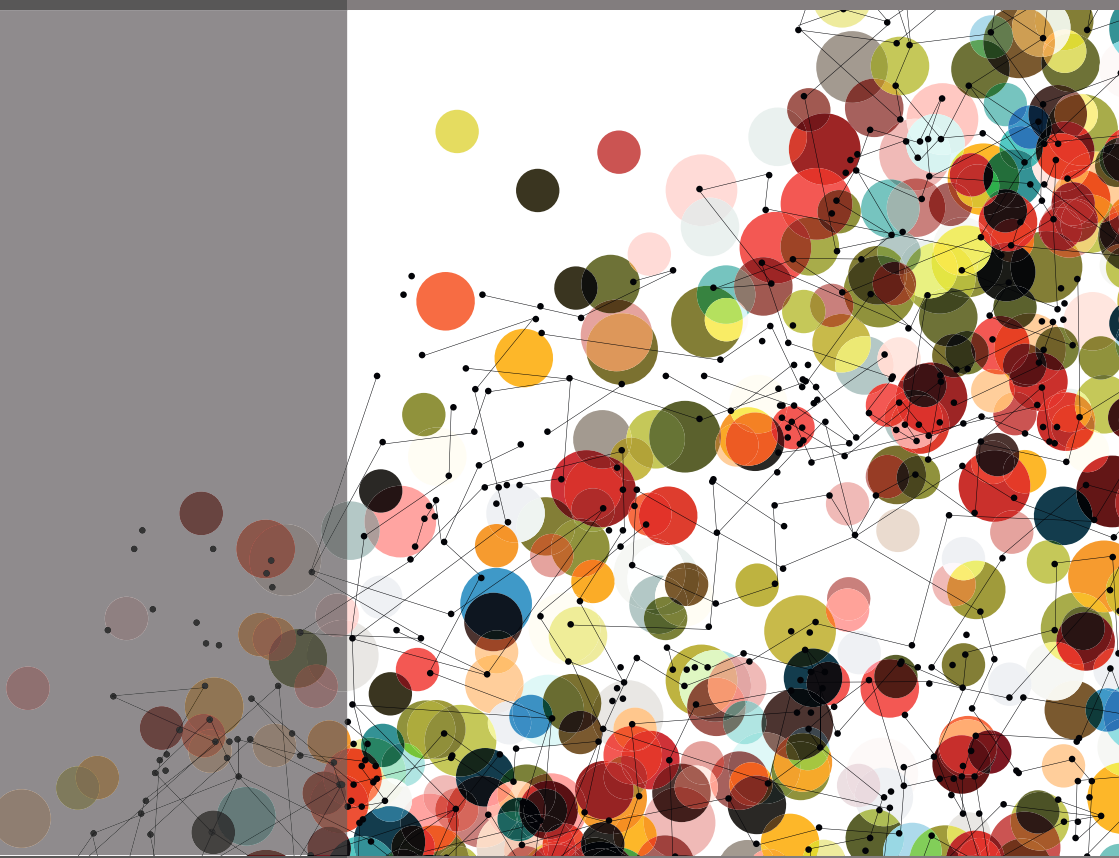


GKW 1

Anda-Lisa Harmening
Stefanie Leinfellner
Rebecca Meier (Hg.)

Wissenstransfer

Aufgabe, Herausforderung und Chance
kulturwissenschaftlicher Forschung



Anda-Lisa Harmening / Stefanie Leinfellner /
Rebecca Meier (Hg.)

Wissenstransfer

Interdisziplinäre Studien des Paderborner
Graduiertenzentrums für Kulturwissenschaften

Herausgegeben von
Sabiene Autsch, Andrea Becher,
Volker Peckhaus und Jochen Schmidt

Anda-Lisa Harmening / Stefanie Leinfellner /
Rebecca Meier (Hg.)

Wissenstransfer

Aufgabe, Herausforderung und Chance
kulturwissenschaftlicher Forschung

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über www.dnb.de abrufbar.

wbg Academic ist ein Imprint der wbg
© 2022 by wbg (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt
Die Herausgabe des Werkes wurde durch die
Vereinsmitglieder der wbg ermöglicht.
Umschlag und Titelseite: Satzweiss.com Print, Web, Software GmbH
Umschlagsabbildungsnachweis: naqiewei / iStock
Gedruckt auf säurefreiem und
alterungsbeständigem Papier
Printed in Germany

Besuchen Sie uns im Internet: www.wbg-wissenverbindet.de

ISBN 978-3-534-27585-4

Elektronisch ist folgende Ausgabe erhältlich:
eBook (PDF): 978-3-534-27586-1

Dieses Werk ist mit Ausnahme der Abbildungen (Buchinhalt und Umschlag) als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz CC BY International 4.0 («Attribution 4.0 International») veröffentlicht. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Inhalt

Einleitung	7
<i>Anda-Lisa Harmening/Stefanie Leinfellner/Rebecca Meier</i> Wissenstransfer aus kulturwissenschaftlicher Perspektive – Konturen, Konzepte und Grenzen der Transferidee	11

I Wissenstransfer aus literaturwissenschaftlicher und historischer Perspektive..... 49

<i>Kirsten Behr</i> Naturkatastrophe, weibliches Wissen und Wissenstransfer bei Gisèle Pineau	51
<i>Ronja Hannebohm</i> Biopoethisches Wissen über Menschen und/als Klone: Der Entwurf einer hybriden Menschlichkeit in Kazuo Ishiguros <i>Never Let Me Go</i>	75
<i>Björn Heerdegen</i> Romane der Wendeliteratur als Medien des Wissenstransfers. Eine Anstiftung zum Gespräch	97
<i>Yana Lebedeva</i> Dublin in Transformation: Zur Untersuchung der irischen Hauptstadt zwischen gesellschaftlichem und medialem Wandel im Wissenstransfer mit Archiven und Filmschaffenden.....	123

II Wissenstransfer im Bildungskontext 147

<i>Claudia Kirschstein</i> Die Rolle von Emotionen beim Wissenstransfer. Mediendidaktische Überlegungen zur Gestaltung von Online-Lehrangeboten in der Erwachsenenbildung	149
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Alexandra Krebs</i>	
Wissenstransfer im Dialog zwischen geschichtsdidaktischer Forschung, Unterricht und außerschulischen Lernorten. Einblicke in das Projekt zur Entwicklung und Erforschung der ‚App in die Geschichte‘	173
<i>Katharina von Elbwart/Dagmar Keatinge</i>	
Teaching Language <i>Internationally</i> – Wissenstransfer in einem deutsch-kanadischen Lehrprojekt in der Lehrer*innenausbildung.....	201
<i>Vera Uppenkamp</i>	
Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung – Spannungsverhältnisse im fachdidaktischen Transfer der ‚Option für die Armen‘	229
<i>Anna Neumann</i>	
„Nichts über uns ohne uns“ – Wie Wissenstransfer inklusiv und partizipatorisch gestaltet werden kann	259
III Reflexionen von Praktiken des Wissenstransfers	283
<i>Mai-Anh Boger</i>	
Transfer mit, bei und durch Platon – Plädoyer für die Achtung des Eigensinns kultur- und geisteswissenschaftlichen Transfers.....	285
<i>Elisa Linseisen</i>	
Wissen transferieren, Wissen applizieren. Für eine Mikropolitik des Anwendens und Zueignens.....	297
<i>Oxana Eremin/Anike Krämer/Annalisa Mattei</i>	
(K)Eine Frage des Wissens: Zum Verhältnis von Gender Studies & Wissenstransfer	323

Einleitung

„Wissenstransfer“ ist in den letzten Jahren verstärkt zum Thema wissenschaftlicher und wissenschaftspolitischer Debatten geworden. Der Terminus bezieht sich auf die Zirkulation von Wissen zwischen Systemen, Organisationen oder Parteien, etwa zwischen Hochschulen und Gesellschaft.¹ Damit ist im Sinne des Wissenstransferverständnisses dieses Bandes nicht alleinig der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Gesellschaft bzw. in gesellschaftliche Kontexte hinein gemeint, sondern vielmehr – über den Erwerb und die Weitergabe von Wissen hinaus – der Dialog und die Diskursbildung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, der bzw. die im Kontext eines sich wandelnden Hochschulsystems auf die Probe gestellt wird.

Während die verschiedenen wissenschaftlichen Fachdisziplinen beim Transfer von Wissen vor ganz unterschiedlichen Herausforderungen stehen, so sehen sich insbesondere kulturwissenschaftliche Forschungsprojekte häufig mit Fragen nach deren gesellschaftlicher Relevanz und damit verbunden nach einer praktischen Anwendung bzw. Umsetzung ihrer Forschungsdaten und -erkenntnisse konfrontiert. Der vorliegende Band versteht Wissenstransfer in diesem Sinne als zentrale Schnittstelle und vor allem als Aufgabe kulturwissenschaftlicher Forschung und beleuchtet entlang der in den verschiedenen Beiträgen thematisierten Forschungszugänge und -schwerpunkte Herausforderungen wie auch Chancen dieser Transferaufgabe. Die Texte dieses Bandes verknüpfen also Beispiele wie Diskurskontexte kulturwissenschaftlicher Forschung in Theorie und Praxis auf eine Weise, die die Relevanz kulturwissenschaftlicher Forschung im Kontext von Wissenstransferprozessen an, durch und von Hochschulen im Besonderen herausstellt. Das zentrale Ziel des Bandes ist daher, neue Perspektiven und Überlegungen zum Transfer von Wissen in kulturwissenschaftlichen Forschungszusammenhängen sowie deren gesellschaftliche Bezüge vorzustellen und inter- wie transdisziplinär zu diskutieren.

¹ Diese Definition findet sich beispielsweise in: Pircher, Richard (Hg.), Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke. Konzepte, Methoden, Erfahrungen, Erlangen 2014, 10.

Die in diesem Band erschienenen Beiträge gehen maßgeblich auf die 13. Graduiertentagung des Graduiertenforums der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn zurück. Das übergreifende Thema dieser Tagung, die im Rahmen der ersten Woche des wissenschaftlichen Nachwuchses² der Fakultät stattgefunden hat, lautete *Wissenstransfer kulturwissenschaftlicher Forschung*. Da auch der trans- wie interdisziplinäre Austausch im Rahmen der Veranstaltung und die Diskussionen im Anschluss an die Vorstellungen der jeweiligen Forschungsprojekte in die Entstehung des Bandes und der Beiträge eingeflossen sind, versteht sich diese (erste) Publikation in der Reihe *Interdisziplinäre Studien des Paderborner Graduiertenzentrums für Kulturwissenschaften* auch als Ausdruck eines Dialogs der unterschiedlichen Fächerkulturen.

Nach einem einführenden Aufsatz der Herausgeberinnen zum kulturwissenschaftlichen Verständnis von Wissenstransfer, zu seinen Akteur*innen und Methoden sind die Beiträge dieses Bandes in drei Kapitel gegliedert: In Kapitel I werden literaturwissenschaftliche und historische Dimensionen von Wissenstransfersituationen veranschaulicht, während Kapitel II kulturwissenschaftliche Wissenstransfers, die in Bildungskontexten erfolgen, umfasst. Schließlich widmen sich die Beiträge in Kapitel III der Reflexion von konkreten Praktiken des Wissenstransfers. Die Verknüpfung und inhaltliche Einbettung der einzelnen Beiträge in den Band erfolgen im o. g. einführenden Beitrag³, indem entlang der jeweiligen Wissenstransferbeispiele der Autor*innen Dimensionen, Kontexte und Prozesse im Transfergeschehen ausgelotet werden. Ebenso werden die Beiträge und Projekte auf die zu transferierenden Wissensinhalte, auf den von Forschungsgegenstand oder Disziplin abhängigen Transferkanal oder die am Transfergeschehen beteiligten Akteur*innen hin beleuchtet.

Auch in seiner Entstehung dem Verständnis von Wissenstransfer als dialogischem Prozess folgend ist dieser Band im Gespräch mit den folgenden Personen und Institutionen entstanden:

² Ab 2023 heißt das Format *Graduiertenwoche*, um den Begriff des Nachwuchses aufgrund von genealogischen und hierarchisierenden Dimensionen zu vermeiden.

³ Vgl. S. 11ff.

Für die Gründung der o. g. Reihe, in der dieser Band erscheinen darf, sowie für hilfreiche Unterstützung bei der Realisierung danken wir den Reihenherausgeber*innen Prof.in Dr.in Sabiene Autsch, Prof.in Dr.in Andrea Becher, Prof. Dr. Volker Peckhaus und Prof. Dr. Jochen Schmidt. Für finanzielle Unterstützung danken wir der Forschungsreserve und -kommission, dem Graduiertenforum und dem Graduiertenzentrum der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn. Der Fakultätsleitung und allen voran Prof. Dr. Volker Peckhaus als amtierendem Dekan der Fakultät für Kulturwissenschaften gilt darüber hinaus großer Dank für sein Engagement im Bereich der Graduiertenförderung. Ebenso danken wir Prof. Dr. Jochen Schmidt explizit für sein Engagement beim Aufbau des Graduiertenzentrums an der Fakultät für Kulturwissenschaften, im Rahmen dessen diese Buchreihe entstanden ist. Für sein Engagement im Bereich der Graduiertenförderung sei auch dem Graduiertenforum KW – der Interessenvertretung der Graduierten – gedankt, das seit nunmehr 14 Jahren Graduiertentagungen, Vernetzungsangebote und viele weitere Formate initiiert und organisiert. Wir danken dem Team, das die diesem Band vorausgegangene Tagung konzeptualisiert und realisiert hat.

Abschließend bedanken wir uns herzlich bei den Beitragenden, die mit ihren bereichernden Texten und Analysen diesen Band erst ermöglicht haben, und Michelle Ginder, die uns mit Lektorats- und Satzleistungen tatkräftig unterstützt hat.

Wissenstransfer aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Konturen, Konzepte und Grenzen der Transferidee

1 Einleitung

„Woran forschst du so? Kannst du das mal in einem Satz beschreiben?“

Derartige Fragen begegnen einem nicht nur im Privaten, wenn Verwandte sich in allseits bekannten ‚Verhörsituationen‘ auf Familienfesten nach aktuellen Forschungsprojekten erkundigen, sondern auch im universitären Kontext, beispielsweise in Vorstellungs- oder Smalltalkrunden bei fächerübergreifenden Veranstaltungen. Verbunden mit solchen Fragen ist in der Regel die Erwartung, hochkomplexe, teilweise langjährige Forschungsprozesse in knappen Worten allgemein verständlich zu formulieren. Zunächst einmal schmeichelhaftes Interesse an der eigenen Forschung kann schnell in Rückfragen zur gesellschaftlichen Relevanz derselben münden, die zuweilen mit überraschender Direktheit hinterfragt wird: „Wem nutzt das, was du schreibst? Wer liest deine Arbeit? Für wen genau untersuchst du das?“ Diesen Fragen sehen sich Kulturwissenschaftler*innen vermutlich vergleichsweise häufig ausgesetzt, weil der alltagspraktische oder gesamtgesellschaftliche Nutzen kulturwissenschaftlicher Forschungsprojekte oftmals nicht auf den ersten Blick ersichtlich ist. Im weiteren Gesprächsverlauf schließen sich dann nicht selten Fragen zum Transfer bzw. zur weiteren Verwendbarkeit von Forschungsergebnissen an: „Und was macht man dann damit, also mit dem, was du herausgefunden hast?“

In gegenwärtigen Diskursen um und innerhalb des Hochschulsystems, das sich seit einigen Jahren einem tiefgreifenden Wandel in Bezug auf Finanzierungs-,

Beschäftigungs- und grundlegende Organisationsstrukturen⁴ ausgesetzt sieht, scheint immer wieder die Frage nach dem Wechselverhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft auf. Häufig wird in diesem Zusammenhang der Begriff des Wissenstransfers bemüht, der manchem Verständnis nach eine Brücke zwischen beiden Bereichen zu bauen vermag, dessen Popularität respektive dessen Definition jedoch zugleich umstritten ist.⁵ Anlässlich ihres 100-jährigen Gründungsjubiläums⁶ betonte die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) mit der Kampagne *DFG2020 – Für das Wissen entscheiden*⁷ ihre (Selbst-)Verpflichtung, für eine freie und vor allem erkenntnisgeleitete Forschung einzustehen. Initiativen wie diese verfolgen entgegen einer aufkommenden Wissenschaftsskepsis das Ziel, auf die gesellschaftliche wie zukunftssträchtige Bedeutung von Wissen, Wissensproduktion und Wissenschaft zu verweisen. Zugleich beabsichtigen sie, in den wissenschaftlichen Dialog mit Gesellschaft zu treten, und zwar weil der gemeinsame Diskurs und der fluide Transfer von Wissen in beide Richtungen, also *aus* und *in* Wissenschaft wie Wirtschaft, als essenziell für den wissenschaftlichen Diskurs bzw. für Wissenschaft selbst verstanden wird. Inzwischen existieren mehrere Tausend Tweets zum mit der Kampagne verbundenen Hashtag #fürdasWissen.⁸ Zugleich ist diese von der DFG beförderte Bedeutung des Wissenstransfers mittlerweile in den sog. *Standards guter wissenschaftlicher Praxis* verortet. So gehört zu den von der DFG formulierten Leistungsdimensionen qualitativ hochwertiger

⁴ Eine wegweisende Publikation dazu ist beispielsweise Teichler, Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hg.), *Hochschullandschaft im Wandel*, Weinheim 2005.

⁵ Auffallend häufig wird der Begriff des Wissenstransfers mit dem Begriff des Technologietransfers gemeinsam gedacht. Wir möchten beide Begriffe voneinander getrennt verstehen und uns dem Wissenstransfer in seiner Komplexität gesondert widmen.

⁶ Als Vorgängerorganisation der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) wurde vor 100 Jahren die Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft gegründet.

⁷ Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V. (Hg.), *DFG 2020. Für das Wissen entscheiden*, <<https://dfg2020.de/>> (10.02.2022).

⁸ Neben dem Aufruf, sich online an der Kampagne zu beteiligen und #fürdasWissen beispielsweise zu twittern, sorgte ein Künstler*innenkollektiv mit einem Eventformat und Performances für Aufmerksamkeit und weckte im Rahmen einer Expedition das gesellschaftliche Interesse an der wissenschaftlichen Ergründung von Fragestellungen: Vgl. ebd., *Theater trifft Wissenschaft. Die Kompanie Kopfstand*, <<https://dfg2020.de/expedition-koko/>> (10.02.2022).

Wissenschaft z. B. auch ein „Engagement in der Lehre, der akademischen Selbstverwaltung, der Öffentlichkeitsarbeit, dem Wissens- und Technologietransfer“⁹ sowie ein „gesamtgesellschaftliche[s] Interesse“¹⁰.

Neben der o. g. Initiative der DFG und der institutionellen Verankerung von Wissenstransfer lassen sich zahlreiche weitere Brücken- bzw. Transfer-Projekte benennen: Bereits im Jahr 2002 wandte sich beispielsweise ‚Aktion Mensch‘ mit einem „1000Fragen“-Projekt an die breite Öffentlichkeit und suchte den gesellschaftlichen Dialog über Entwicklungen der modernen Medizin und Chancen wie Risiken biotechnologischer Fortschritte.¹¹ Die technisch orientierte Universität Stuttgart rief 2011 kooperierend mit der Wirtschaftsförderung und drei weiteren europäischen Regionen das EURIS-Teilprojekt *Open Research Plattform*¹² ins Leben, das mit Hilfe einer Forschungsplattform den europaweiten Wissens- und Technologietransfer, in diesem Fall zwischen kleinen und mittleren Unternehmen sowie Universitäten, befördern sollte.¹³ In diesem Zusammenhang ist auch das Technologietransfer- und Existenzgründungs-Center der Universität Paderborn (*TecUP*)¹⁴ zu nennen, das Gründungsinteressierte – insbesondere Start-Up-Ideen von Studierenden – im Rahmen von Coaching-, Qualifizierungs- und Netzwerkangeboten unterstützt und über die *Paderborn*

⁹ Leitlinie 5, in: Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V. (Hg.), Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis, <<https://wissenschaftliche-integritaet.de/kodex/leistungsdimensionen-und-bewertungskriterien/>> (10.02.2022).

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. Aktion Mensch e.V. (Hg.), 1000 Fragen zu Bioethik und Biotechnologie. Das Fragen kann beginnen, <<https://www.presseportal.de/pm/43707/387283>> (10.02.2022).

¹² Das Teilprojekt basiert auf einem Zusammenschluss im Rahmen des Projekts European Collaborative and Open Regional Innovation Strategies.

¹³ Die auf die Bedürfnisse der Unternehmen und der beteiligten Institute zugeschnittene Plattform fungiert dabei als virtueller Rahmen, über den wissenschaftliche Einrichtungen und Unternehmen wie studentische Start-Ups miteinander in Kontakt treten.

¹⁴ Vgl. Universität Paderborn [TecUP] (Hg.), TecUP, <<https://www.tecup.de/>> (10.02.2022).

Unit of Research in Entrepreneurship (PURE¹⁵) zugleich wissenschaftlich begleitet wird.¹⁶

Das Verständnis von Wissenstransfer reicht in den beispielhaft benannten Kontexten von innerwissenschaftlicher Kommunikation über Kooperationsprojekte zwischen Wissenschaft und Wirtschaft bis hin zu unternehmerischen Ausgründungen, die aus Forschungszusammenhängen gewonnenes Wissen in wirtschaftstaugliche Innovationen überführen (sollen). So steht das aktuelle ‚Trend-Stichwort‘ *Innovation* auch im derzeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekt *Transferwissenschaft*, einem interdisziplinären Forschungsprojekt zwischen einem Fraunhofer-Institut und der TU Berlin,¹⁷ im Vordergrund. Dass Universitäten immer häufiger in die Pflicht genommen werden, ihre Forschungsergebnisse einer Öffentlichkeit gegenüber zu kommunizieren respektive zu verantworten, zeigt sich darüber hinaus an den inzwischen 212¹⁸ gegründeten Transferstellen an Hochschulen.¹⁹ Diese institutionelle Verankerung des Wissenstransfers verdeutlicht die Erwartungshaltung gegenüber Universitäten, als Orte zu fungieren, von denen Wissenstransfer ausgeht bzw. ausgehen sollte. Diskussionen über einen Transfer wissenschaftlichen Wissens innerhalb von Hochschulsystemen, über diese hinaus und in Gesellschaft wie Öffentlichkeit hinein sind demnach kein gänzlich neues Phänomen, vielmehr erscheinen sie mitunter in neuem Gewand und verbunden mit ei-

¹⁵ Es handelt sich hier um eine Forschungseinheit bzw. Gruppe von Wissenschaftler*innen rund um den Lehrstuhl International Business der Universität Paderborn.

¹⁶ PURE selbst formuliert, das Ziel der eigenen Forschungsarbeit sei, „praktisch relevante Fragestellungen wissenschaftlich zu erforschen und Praktiker/innen so Handlungsempfehlungen geben zu können sowie Interventionen zu entwickeln und zu evaluieren.“ Siehe dazu: PURE | Paderborn Unit of Research in Entrepreneurship, <<https://wiwi.uni-paderborn.de/en/dep1/international-business-prof-dr-kabst/forschung/pure-paderborn-unit-of-research-in-entrepreneurship>> (10.02.2022).

¹⁷ Center for Responsible Research and Innovation/Fraunhofer IAO (Hg.), *Transferwissenschaft*, <<https://www.transferwissenschaft.de/>> (16.02.2022).

¹⁸ Stand April 2022.

¹⁹ Tatsächlich existieren bereits diverse Stellen, die Wissenstransfer fördern sollen. Siehe dazu: Dehler, Joseph, *Wissenstransfer für die Gesellschaft. Hochschule und sozial-ökologische Praxis*, Weinheim 1989, 73. Dort findet sich eine Aufzählung unterschiedlicher Organisationsformen wie beispielsweise Transfereinrichtungen an Hochschulen.

ner erstarkten Aufmerksamkeit. Auf diese neue Perspektivierung soll im vorliegenden Beitrag ein Schlaglicht geworfen werden, indem wir uns dem komplexen Begriff des Wissenstransfers mit einem fokussierten Blick auf kulturwissenschaftliche Forschung widmen.

Um die unserem Verständnis nach bisher eher einseitigen Deutungen des Begriffs ‚Wissenstransfer‘ –im Sinne eines Einbahnstraßenmodells – breiter zu fassen, deuten wir das Begriffspaar ‚Wissens-Transfer‘ im Sinne des Kompositums im Folgenden als ein sich wechselseitig beeinflussendes Gespräch mit (bestenfalls) gleichberechtigten Akteur*innen und illustrieren es schließlich in einem Kreislaufmodell. Trotz oder gerade wegen einer auf Egalität abzielenden Deutung kulturwissenschaftlichen²⁰ Wissenstransfers wird dieser Beitrag auch auf die ‚gefühlte‘ Superiorität von Wissenschaft blicken und erläutern, welche Rolle sie trotz bzw. gerade wegen dieser ihr oftmals zugeschriebenen Vormachtstellung im Kontext eines gelingenden Wissenstransfers einnehmen kann. Der folgende und zugleich in den Band einführende Beitrag ist daher in drei Abschnitte untergliedert: Er beginnt mit einer Begriffsannäherung an den Term Wissenstransfer bzw. einer begrifflichen Klärung des Begriffspaares ‚Wissen‘ und ‚Transfer‘ (Abschnitt 2). Um das Potenzial und auch die Schwierigkeiten von Transfers respektive deren Richtung(en) in den Blick zu nehmen, richtet Abschnitt 3 dann den Fokus auf die potenziellen und realen Akteur*innen, die sich im Konnex mit Wissenstransfer an Hochschulen sowie innerhalb kulturwissenschaftlicher Forschung ausmachen lassen. Leitende Fragen sind dabei: Welches Wissen wird zwischen wem transferiert? Wer (welche Gruppe, welche Instanz, ...) transferiert was (z. B. welches Wissen)? Und wohin (in welchen Bereich o. Ä.) wird das Wissen transferiert? Der vierte Abschnitt kondensiert diese Überlegungen schließlich und stellt im Dialog mit den Beiträgen dieses Bandes ein Metamodell zu den Methoden kulturwissenschaftlichen Wissenstransfers vor, um die Chancen und Grenzen jenen Transfers zu beleuchten.

²⁰ Der Begriff ‚Kulturwissenschaften‘ äußert sich an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn in einer heterogenen Zusammensetzung diverser Fächerkulturen, die unter anderem miteinander gemein haben, dass sie nach den Dialogpartner*innen und Rezipient*innen ihrer Forschung zu fragen versuchen und diese Dialogpartner*innen sehr häufig in der Gesellschaft finden.

2 Wissen – Transfer, Wissenstransfer: Begriffsabgrenzungen und Begriffsklärungen

Zu Beginn geht es also darum, den Term bzw. das Kompositum ‚Wissenstransfer‘, das in den letzten Jahren vermehrt bemüht wird und im Licht der beschriebenen Erwartungshaltung von Gesellschaft an die Institution Hochschule an Bedeutung gewinnt, näher in den Blick zu nehmen. Gemeint ist hier die Haltung, sich in Forschung und Lehre nicht nur an politischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zu beteiligen, sondern mittels (staatlich finanzierter) Forschung und Lehre konkrete Problemlösungen angesichts herausfordernder gesellschaftlicher Transformationen zu erarbeiten. Erreicht und verfolgt werden soll dieses ‚Auftragsziel‘ a) mit Hilfe der der Wissenschaft zur Verfügung stehenden Mittel und Instrumente, b) über die Lehre als Medium und Ort des Diskurses und c) über die der breiten Öffentlichkeit – nach Möglichkeit verständlich und komprimiert – zugänglich gemachten Forschungsergebnisse. Mehr noch avanciert der Wissenstransfer zum Mittler zwischen Theorie und Praxis bzw. zum Kooperationspartner von Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft und wird zum zentralen Forschungs- und Kommunikationsauftrag von Universitäten erklärt. Seitens der Leuphana Universität Lüneburg wird der sog. ‚Wissens- und Technologietransfer‘ entlang der niedersächsischen Transferstrategie z. B. als integraler Bestandteil von Forschung und Lehre umgesetzt und als „Querschnittsaufgabe“²¹ verstanden. Diese gliedert sich – den Empfehlungen und einem Positionspapier des Wissenschaftsrates²² folgend – in die Handlungsfelder „Kommunikation“ (als Daten-, Wissens- und Informationsaustausch), „Anwendung“ (z. B. in Form von Kooperation(en)) und „Beratung“ (in Form von Wissensvermittlung), die wieder-

²¹ Funk, Burkhardt/Japsen, Andrea/Zadeh, Yasmin Azim et al., Digitaler Wissenstransfer, in: DUZ Wissenschaft & Management 03 (2021), <<https://www.duz.de/beitrag/!/id/1060/digitaler-wissenstransfer>> (13.02.2022).

²² Wissenschaftsrat (Hg.), Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Weimar 2016, <<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>> (13.02.2022).

rum seitens Forschung, Lehre und Verwaltung als vermittelnde Instanzen ‚bedient‘ werden.²³ Unter „Kommunikation“ subsummiert die Leuphana neben einem internen wie externen Austausch mit Praxis und Partner*innen ebenso das Wissensmanagement im Sinne eines Austausches von Erfahrungswissen, während im Feld „Beratung“ (z. B. Gründungs- und Projektberatung) Expert*innenwissen an Akteur*innen aus der Praxis vermittelt und Beratung zugleich als wissenschaftliche Dienstleistung verstanden wird.²⁴ In den Darlegungen der Leuphana und anderer Hochschulen werden (z. T. synonym) Begrifflichkeiten wie ‚Technologietransfer‘, ‚Wissenstransformation‘, ‚Wissenschaftskommunikation‘, ‚Transferwissen‘ und/oder ‚Wissenschaftstransfer‘ ins Spiel gebracht. Sich von diesen, wenn auch verwandten Begriffen abgrenzend, möchten wir im Folgenden den Transfer von Wissen selbst (Welchen Wissens? Durch wen? Mit welchem Ziel? usw.) ins Zentrum stellen.

Bevor das Verhältnis von Wissenstransfer und Hochschule sowie das Verständnis des Transfers von Wissen in gesellschaftliche Teilbereiche wie Wirtschaft, Politik oder auch Wissenschaft weiter ausgelotet wird, gilt es den Begriff, das Kompositum aus Wissen und Transfer, philologisch zu klären. Der Begriff ‚Wissen‘ benennt ein in Individuen und Gruppen existierendes kognitives Schema, das erfahrungsgeleitet und auf der Basis von Informationen die Handhabung von Sachverhalten ermöglicht.²⁵ Das geteilte Schema bzw. Wissen, z. B. in Form von Theorien oder Regeln, zeichnet sich durch einen größtmöglichen oder zumindest gemeinsam angenommenen Grad an Gültigkeit aus, im Sinne einer geteilten Wahrheit oder für wahr befundenen Annahme über einen mehr oder minder vollständig beschriebenen Sachverhalt. Sprachwissenschaftlich beleuchtet stammt der Ausdruck ‚Wissen‘ aus dem Althochdeutschen von *wizzan* (bzw. aus dem Indogermanischen von *woida*) ab, was mit den Worten ‚gesehen haben‘ übersetzt werden kann.²⁶ Von der

²³ Ebd., 17.

²⁴ Ebd., 18.

²⁵ Vgl. z. B. Brockhaus (Hg.), Art. Wissen, <<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/wissen-20>> (13.02.2022).

²⁶ Ebd.

indogermanischen Wurzel *ue(i)d* (übersetzt ‚erblicken‘ oder ‚sehen‘)²⁷ oder *weid* lassen sich ebenfalls Wortbezüge zum Lateinischen *videre* (auch ‚sehen‘) und zu *veda* (direkt zu übersetzen als ‚Wissen‘) in Sanskrit ableiten.²⁸ In verschiedenen Sprachkontexten wird demnach eine visuelle Ebene im Sinne einer Darstellung des Gewussten mitgedacht und somit gewissermaßen der Transfer von Wissen in eine Form von Äußerlichkeit gebracht.

Neben etymologischen Herleitungen lässt sich ‚Wissen‘ erkenntnistheoretisch wie sprachphilosophisch rahmen, schließlich befasste sich schon Platon im *Theaitetos*²⁹ mit dessen begrifflicher Bestimmung. Während philosophische Diskurse und Analysen bisher keine Einigkeit zur Bestimmung des Wissensbegriffs erzielt haben, die Philosophie jedoch grundlegend der Klärung des Begriffs und den Bedingungen der Möglichkeiten von Wissen, Wahrheit (Was ist das?) und Erkenntnis nachgeht, verfolgen beispielsweise Psychologie und Soziologie Fragen nach dem Erwerb von und Zugang zu Wissen: Auf welche Art und Weise und in welchem Maß erwerben Subjekte Wissen? Welches Wissen? Wer hat demzufolge ‚Kenntnis‘ von was? Verknüpft mit diesen Fragen sind selbstredend Analysen zum Zusammenhang oder Verhältnis von Wissen und Macht³⁰ sowie (wissenssoziologische) Diskurse zur ungleichen oder ungerechten Verteilung und Verfügbarkeit von Wissen³¹, denen zufolge Wissen auch eine soziale wie ökonomische Bedeutung zugeschrieben wird.³² Subjekte erlangen insbesondere in historischen

²⁷ Pokorny, Julius, *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch*, Bern/Tübingen 1959 [überarbeitete Fassung: 2007], 1125.

²⁸ Redaktion Duden (Hg.), Art. Wissen, in: Duden, Bd. 7, *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*, Mannheim ²1989, 816.

²⁹ Vgl. z. B. Eigler, Gunther (Hg.), *Platon. Werke in acht Bänden*, Darmstadt⁸ 2019.

³⁰ Die Aussage „Wissen ist Macht“ (über die Natur) bzw. „Denn Wissen selbst ist Macht“ geht schon auf Francis Bacon (1561–1626) zurück. Vgl. Krohn, Wolfgang, Francis Bacon, in: Kreimendahl, Lothar (Hg.), *Philosophen des 17. Jahrhunderts*, Darmstadt 1999, 23–45.

³¹ Vgl. z. B. Berli, Oliver/Endreß, Martin (Hg.), *Wissen und soziale Ungleichheit*, Weinheim/Basel 2013 oder ebenso Knoblauch, Hubert, *Wissenssoziologie. Wissensgesellschaft und die Transformation der Wissenskommunikation*, in: *APuZ* 18 (20/2013), 9–16.

³² Vgl. z. B. Faulstich, Paul, *Aufklärung. Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs*, in: *REPORT* 34 (2/2011), 15–23 bis hin zu Foucault, Michel, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Berlin ¹⁹2022 [1993].

und gesellschaftlichen (sowie mitunter ungleichen) Lebenszusammenhängen Wissen, so dass geschlussfolgert werden kann, dass zumindest Wissensinhalte immer eng verknüpft sind mit dem jeweiligen kulturellen Kontext, dem sie zeitgeschichtlich wie ortsgebunden erwachsen sind. Infolge fragen Philosoph*innen im 20. Jahrhundert – den sog. sozialen Charakter von Wissen thematisierend – auch danach, inwieweit Wissen einen kulturübergreifenden Gültigkeitsanspruch hat bzw. haben kann oder nicht.³³ Dieser Frage wird im vorliegenden Band an verschiedenen Stellen und aus intersektionalen Perspektiven nachgegangen.

Im Sprachgebrauch der Informatik, aber auch in Fachkontexten der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften wird ‚Wissen‘ neuerlich als Vernetzung von Information bzw. als vernetzte Information verstanden. Während die Art und Weise des Erwerbs und der Vermittlung von Wissen – nicht selten verknüpft mit Stichworten wie ‚Entwicklung‘, ‚Lernen‘ und ‚Kompetenzerwerb‘ – im Fokus verschiedener Gesellschaftswissenschaften steht, untersucht die Psychologie z. B. vorrangig Mechanismen der Speicherung und Vernetzung menschlichen Wissens. Darüber hinaus haben sich Klassifikationskriterien wie etwa angeborenes vs. erworbenes Wissen, exaktes gegenüber empirischem Wissen, deklaratives und prozedurales sowie explizites gegenüber implizitem Wissen³⁴ etabliert. Zahlreiche, auch zentrale Wissensinhalte (z. B. Sprachwissen) sind lediglich implizit vorhanden, werden als selbstverständlich empfunden und können maximal durch bewusste Kognitionsleistung(en) des Subjekts in explizites Wissen überführt werden.³⁵ Wobei wissenschaftliches Wissen – in Abgrenzung zu nicht-wissenschaftlichem Wissen – i. d. R. als explizites Wissen definiert wird, als explizit gemachtes

³³ Vgl. hierzu die Anfänge, Vertreter*innen und Ansätze der sog. Kulturphilosophie – auch als Vorläufer der in den 1980er Jahren aufkommenden Kulturwissenschaft – z. B. in: Böhme, Hartmut/Matussek, Peter/Müller, Lothar, Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek b. Hamburg ²2002.

³⁴ Letztere Unterscheidung wurde 1966 von Michael Polanyi eingeführt (s. Fußnote 32.): Als explizites Wissen gelten Wissensbestände, die seitens der Wissensträger*innen bewusst abgerufen und gegebenenfalls reflektiert bzw. sprachlich gefasst werden können, während dies nicht für das sog. implizite Wissen gilt.

³⁵ Vgl. Polanyi, Michael, *The Tacit Dimension*, New York 1966. Einen ähnlichen Pfad bzw. Zusammenhang zwischen (Roh-)Daten, Informationen und Wissen zeigt auch das 4-stufige DIKW-Modell (data, information, knowledge, wisdom) in Form einer aufsteigenden Pyramide auf. Vgl. Rowley, Jennifer, *The Wisdom Hierarchy. Representations*

„Sonderwissen“, das zugleich „öffentliches Wissen“ ist, weil es allgemein hin erworben werden kann und „zur Verfügung wie Nutzung offensteht“³⁶.

Auch im Begriff des Wissenstransfers und im Wording ‚Wissenschaftstransfer‘ oder ‚Wissen(schaft)smanagement‘ äußert sich jeweils die angesprochene Doppelbödigkeit des Wissensbegriffs. Romer definiert Wissen zum einen als „öffentliches Wissen“ und zum anderen als „privates Humankapital“³⁷, während Robert Lane in ähnlicher Form den Begriff der Wissensgesellschaft definiert: „Eine ‚Wissensgesellschaft‘ ist eine Gesellschaft, in der Wissen als Produktionsfaktor die klassischen Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital abgelöst hat.“³⁸ Die schlichte Zeitdiagnose von der Industriegesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert hin zur Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts, und zwar beschrieben als wirtschaftliche wie gesellschaftliche Entwicklung der Verwissenschaftlichung³⁹, greift jedoch vielfach zu kurz, bzw. bleibt unklar, was mit dem Konzept der sog. Wissensgesellschaft gemeint ist, auf das schon in den 1960er/70er Jahren sowie nochmals verstärkt in den 1990er Jahren zurückgegriffen wurde.⁴⁰ Nicht selten wird es gar strategisch wie politisch eingesetzt, z. B. von der Europäischen Kommission oder von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), wenn der Europäischen Union in Ansprachen oder konkreten Ländervergleichen eine wettbewerbsfähige Bildung und wissen(schaft)orientierte Wirtschaft zugeschrieben wird. Im Narrativ der sog. Wissensgesellschaft geht es also zumeist um die Deutung der (westlichen) Gesellschaft als globale, moderne und

of the DIKW Hierarchy, in: *Journal of Information and Communication Science* 33(2) (2007), 163–180.

³⁶ Riegel, Klaus-Georg, *Öffentliche Legitimation der Wissenschaft*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974, 13.

³⁷ Hülsbeck, Marcel, *Wissenstransfer deutscher Universitäten. Eine empirische Analyse von Universitätspatenten*, Wiesbaden 2011, 5.

³⁸ Ebd., 11.

³⁹ Und zwar die Entwicklung entlang eines modernen und technologischen Wandels, der eigentlich bereits mit der Industrialisierung einsetzte.

⁴⁰ Vgl. Heidenreich, Martin, *Die Debatte um die Wissensgesellschaft*, in: Bösch, Stefan/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hg.), *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden 2003, 25–51, 25.

organisations- wie innovationsbestimmte Gegenwartsgesellschaft.⁴¹ Wobei Heidenreich neben den genannten wirtschaftlichen wie ökonomischen Aspekten dieser wissensbasierten Ausrichtung (Wissen selbst als Kapital und Ressource) betont, dass die Wissensgesellschaft eine institutionell eingebettete Organisationsgesellschaft sei, die er auch als Lernende bzw. Lernfähige versteht. Schließlich sei mit Blick auf den Wissensbegriff die „Kontextgebundenheit“⁴² von Wissen, also die Rückgebundenheit von Wissen an alltägliche Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge, und entlang dessen die Lernbereitschaft von Subjekten wie Systemen und Organisationen von entscheidender Bedeutung.⁴³ Darüber hinaus artikuliert Heidenreich neben Entwicklungschancen auch Dilemmata der sog. Wissensgesellschaft: neben der Koppelung von wirtschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Perspektiven z. B. die Zunahme von sog. Nicht-Wissen. Ein Mehr an Wissen und Wissensbasierung ziehe immer auch ein Mehr an Nicht-Wissen nach sich,⁴⁴ – eine Erkenntnis, die ebenso im Licht aktueller Entwicklungen, welche mit Begriffen wie *Fake-News* oder *Wissenschaftsskepsis* überschrieben werden, in den Blick genommen werden könnte. Die angesprochene Ökonomisierung der Wissen(schaft)spolitik geht schließlich nicht umsonst mit der neoliberalen Transformation von Hochschulorganisationen, die sich als sog. „entrepreneurial universities“⁴⁵ einer zusehends wirtschaftlichen Rationalität und Wettbewerbsorientierung verschrieben haben, einher:

⁴¹ Vgl. ebd., 46.

⁴² Ebd., 27.

⁴³ Heidenreich schließt damit wissenschaftssoziologisch an ein – auch für diesen Beitrag zentrales – sozialkonstruktivistisches Verständnis von Wirklichkeit bzw. von Wahrheit, Wissen und Wissenschaft an: „Wir haben keinen Zugang zu einer ‚objektiven‘, von unserem Denken unabhängigen Wirklichkeit. Das, was wir als Tatsachen ansehen, wird immer (vor dem Hintergrund unserer bisherigen Erfahrungen und einer prinzipiell selektiven Wahrnehmung) sozial konstruiert“ (ebd., 28).

⁴⁴ Vgl. Wehling, Peter, *Jenseits des Wissens? Wissenschaftliches Nichtwissen aus soziologischer Perspektive*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 30 (2001), 465–484 sowie Krohn, Wolfgang, *Rekursive Lernprozesse. Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft*, in: Rammert, Werner/Bechmann, Gotthard (Hg.), *Innovation – Prozesse, Produkte, Politik (Technik und Gesellschaft Bd. 9)*, Frankfurt a. M./New York 1997, 65–89.

⁴⁵ Riegaf, Birgit/Weber, Lena, *Exzellenz und Geschlecht in der unternehmerischen Hochschule.*, in: Binner, Kristina/Kubicek, Bettina/Rozwandowicz, Anja et al. (Hg.),

„Im Zuge neoliberaler Reformen werden die Universitäten durch eine Rationalität transformiert, welche die wissenschaftliche Tätigkeit einem für die Kritik von Herrschaftswissen denkbar ungeeigneten Maß unterwirft: der ökonomischen Effizienz.“⁴⁶ Dass und inwieweit diese Entwicklungen selbstredend Einfluss haben auf die Bedingungen und Ergebnisse wissenschaftlicher ‚Wissensproduktion‘, nehmen wir zum Ende dieses Beitrags noch einmal in den Blick.

Doch kommen wir von der Wissensgesellschaft zurück auf den Begriff des Transfers von Wissen in jener Gesellschaft. Während Wissenstransfer häufig mit ‚Informations-‘ oder ‚Technologietransfer‘ gleichgesetzt wird, bezeichnet der Transferbegriff selbst (aus dem Lateinischen abgeleitet von *transfere*: etwas von einem Ort zum anderen hinüber zu tragen)⁴⁷ zunächst den Transport, die Überführung, Beförderung oder Übertragung eines Gutes – in diesem Fall die Weitergabe von Wissen, der Austausch von Fachwissen zwischen Personen oder auch der Transfer von Wissen in die sog. Praxis. In einigen Definitionen wird Wissenstransfer angelehnt an das klassische und ursprünglich von Shannon und Weaver (1949) entwickelte Sender-Empfänger-Modell⁴⁸ auch als Übertragung von Daten von einer*m Sender*in hin zu einer*m Empfänger*in beschrieben. Von Ersterer*m als inhärenter*m Wissensträger*in wird die Nachricht, der jeweilige Datensatz, kodiert, um von Zweiterer*m dekodiert zu werden. In der Regel wird implizites wie explizites Wissen übertragen und angehäuft (vgl. dazu auch das Modell des hermeneutischen Zirkels), indem drei Prozessphasen (Initiierung des

Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung. Zwischen Aufbruch und Beharrung, Münster 2013, 67–85.

⁴⁶ Dornick, Sahra, Zur ‚Internationalisierung‘ des Hochschulraums im Kontext neoliberaler Wissenschaftspolitik und Dekolonisierung, in: Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hg.), Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention, Weinheim 2020, 20–39, 21.

⁴⁷ Hanser, Hartwig/Scholtyssek, Christine (Hg.), Art. Transfer, in: Lexikon der Neurowissenschaft, Heidelberg 2000, <<https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/transfer/13142>> (13.02.2022).

⁴⁸ Shannon, Claude E./Weaver, Warren, The Mathematical Theory of Communication, Urbana ¹⁰1964.

Transfers, Wissensfluss und Integration des transferierten Wissens in vorhandene Wissensbestände) durchlaufen werden.⁴⁹ In jüngster Zeit sind die durchaus komplexen Prozesse und Bedingungen von Wissenstransfer sogar Gegenstand einer eigens etablierten Transferwissenschaft, zu der auch das gleichnamige und eingangs erwähnte Projekt des Fraunhofer CeRRI in Kooperation mit der Technischen Universität Berlin zählt. Dessen Fokus auf einen gesellschaftlichen wie wirtschaftlichen Nutzen wissenschaftlicher Forschung spiegelt sich auch in der in Unternehmenskontexten zumeist als ‚Wissenschaftskommunikation‘ oder ‚Wissensmanagement‘ bezeichneten Wissenstransfermethodik bzw. Wissenstransferstrategie wider.

Fassen wir zusammen: Wissen wird losgelöst von singulären, also vereinzelt wirkenden Akteur*innen im Kontext mit anderen Instanzen erworben und – so indiziert der zweite Begriffsteil – vermittelt, weitergegeben bzw. geradezu bewusst übertragen. Wissenstransfer kann infolge als wechselseitiger Austausch bzw. zielgerichteter Dialog gedeutet werden, wobei die Rahmenbedingungen, d. h. die beteiligten Akteur*innen, die jeweiligen Wissensinhalte, der zeitliche wie räumliche Kontext, in dem der Transfer jenes Wissens stattfindet, und die Methoden wie Medien (z. B. die Formen des Austausches), bedingen, welches Wissen wie, wann, wo, von wem und wohin tatsächlich (erfolgreich, gefiltert, fehlerbehaftet o. ä.) transferiert wird. Darüber hinaus gilt es festzuhalten: In der dargelegten Definition des Terminus ‚Wissenstransfer‘ schwingt eine Dichotomie von Theorie und Praxis bzw. zwischen Theorie- und Praxiswissen mit. Die daran geknüpfte Problematisierung der Dichotomie zwischen Wissenschaft und Gesellschaft soll im weiteren Verlauf dieses Beitrags näher betrachtet und nach Möglichkeit sogar entschärft werden. Bevor diese Entschärfung aber geschehen kann, sollten die potenziell an kulturwissenschaftlichem Wissenstransfer beteiligten und zuweilen diametral verorteten Akteur*innen – auch entlang ihrer Verantwortlichkeiten und Machtverhältnisse – benannt und die mit ihnen in Verbindung entstehenden Dichotomien in den Blick genommen werden.

⁴⁹ Krogh, Georg von/Köhne, Marija, Der Wissenstransfer in Unternehmen. Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren, in: Die Unternehmung 5 (1998), 235-263.

3 Dichotomien und Hierarchien: Zu den Akteur*innen des Wissenstransfers

Bereits die etymologische Herleitung des Begriffspaars Wissenstransfer konnte verdeutlichen, dass der Erwerb von Wissen im Dialog mit anderen erfolgt und im Transfer dieses Wissens an andere und auch gegenüber anderen aufgeht. In diesem Abschnitt soll es nun um eben diese anderen und die im Dialog mit anderen vorhandenen Dichotomien und Hierarchien gehen.

Dialoge formieren sich genuin durch das konkrete oder implizite Gespräch mindestens zweier Personen bzw. Instanzen,⁵⁰ die im Folgenden als ‚Akteur*innen des Wissenstransfers‘ benannt werden. Kürzer formuliert werden die Fragen dieses Abschnitts sein: Wer hat in welcher Funktion Anteil am kulturwissenschaftlich geprägten Wissenstransfer? Wer agiert im Kontext des von uns beschriebenen Wissenstransfers mit und gegenüber wem? Der Anspruch kann hier selbstverständlich nicht sein, alle potenziell beteiligten Akteur*innen an kulturwissenschaftlichen Wissenstransferprozessen aufzuzeigen. Die Überlegungen sollen vielmehr die für unsere Betrachtungen wichtigsten Akteur*innen und die mit ihnen verbundenen Dichotomien und Hierarchien beleuchten, um davon ausgehend zu einem Verständnis von kulturwissenschaftlichem Wissenstransfer zu gelangen, das sich durch ein Mit- anstelle eines Gegeneinanders auszeichnet und damit verbunden Aufträge bzw. Appelle für Hochschulen und deren Mitglieder formuliert.

Versteht man den Dialog-Begriff als Abbild einer von Machtdimensionen ausgehebelten Transfersituation, im Sinne des vielfach gewünschten Gesprächs ‚auf Augenhöhe‘, so scheint er die Wirklichkeit des Wissenstransfers von und innerhalb von Hochschulen im Gespräch mit außeruniversitären Instanzen nicht abzubilden. Noch immer besteht ein (nicht nur imaginer) Graben zwischen Universitäten und Gesellschaft respektive Industrie, der auf jahrhundertlang gewachsenen (Selbst-)Verständnissen gründet und sich – so könnte man zurecht argumentieren – zwar einem Wandel ausgesetzt sieht, allerdings noch immer

⁵⁰ Glück, Helmut, Art. Dialog, in: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hg.) Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar 2010.

nicht losgelöst von Machtmechanismen besteht. Wir möchten uns in diesem Abschnitt, der unter anderem die wohl augenscheinlichste Dichotomie, nämlich jene zwischen Wissenschaft und Gesellschaft thematisiert, dem von Joseph Dehler geprägten Terminus des „gesellschaftsbezogenen Wissenstrfers“⁵¹ widmen und uns seiner Definition anschließen, um mit dieser Positionierung zu verdeutlichen, dass kulturwissenschaftliche Forschung genuin und auch implizit eine Bezüglichkeit zur Gesellschaft und zu gesellschaftlichen Entwicklungen wie Diskursen aufweist. Blicken wir aber zunächst darauf, wie es um den Wissenstransfer innerhalb des Hochschulsystems allgemein und aus fächerübergreifender Perspektive bestellt ist:

Das Ausmaß, in dem eine Universität bereit war ein derartiges Angebot [Wissenstransfer in die Gesellschaft, A.H./S.L./R.M.] [...] zu machen, wurde lange als rein moralische Verpflichtung interpretiert (Bok, 1990). Andere Ansätze (vgl. Wagner, 1993) argumentieren, dass auch diese Dienstleistungen zum Vertrag der Universität mit ihren staatlichen Auftraggebern und gesellschaftlichen Anspruchsgruppen gehören, und daher kein freiwilliges Engagement der Universität darstellen. Damit ändert sich die strategische Bedeutung des Wissenstrfers im Produktportfolio der Universität vom Kuppelprodukt zum Hauptprodukt!⁵²

Jüngst wird der Übertrag von Wissen an und in Gesellschaft über die beschriebene (Selbst-)Verpflichtung hinaus – insbesondere seitens der Forschenden – gar als Forschungshaltung und Motivation beschrieben, nämlich als „die Motivation, dem Ideal der Gemeinwohlorientierung zu entsprechen und einen Beitrag zu gesellschaftlichen Debatten zu leisten“⁵³. Einerseits würden Wissenschaftler*innen die Verpflichtung empfinden, „Gegenleistungen“ für öffentliche Gelder, die die Forschung finanzieren, zu erbringen“⁵⁴. Andererseits ginge diese Verpflichtung zugleich über eine ‚Begründungs- und Legitimations-Rhetorik‘ hinaus: „Für viele

⁵¹ Dehler, Wissenstransfer für die Gesellschaft, 35.

⁵² Hülsbeck, Wissenstransfer deutscher Universitäten, 20.

⁵³ Froese, Anna/Mevissen, Natalie, Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften. Zur Relevanz disziplinspezifischer Kontextfaktoren, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer, Bielefeld 2016, 31–63, 46.

⁵⁴ Ebd.

wird der Wunsch, Denkprozesse anzuregen, zu informieren und gesellschaftlich etwas verändern zu wollen, zu einer zentralen Antriebskraft für Forschungs- und Transferhandeln.⁵⁵ Wissenstransfer wird also mehr denn je als Aufgabe von Hochschulen und der an ihr forschenden Wissenschaftler*innen verstanden, die unter anderem im Dienst der Gesellschaft stehen und auf diesen Dienst hin verpflichtet werden. Zuletzt hat die Corona-Pandemie die Verbindung von gesellschaftspolitischen Diskursen und lebensweltlichem Alltag, in diesem Fall im Besonderen Überlegungen zu gesundheitspolitischen Diskursen, auf brisante Weise aufgezeigt und darüber hinaus überdeutlich gemacht, wie relevant die Beteiligung von Wissenschaft und Forschung an einem Dialog über alltägliches Leben ist. Demgegenüber schwingt nicht nur die Relevanz, sondern auch die Skepsis gegenüber (Natur-)Wissenschaft und wissenschaftlicher Erforschung in aktuellen Diskussionen über Impfpflicht, Impferweigerung, Freiheitsrechte etc. mit: „Wir erleben ein Ringen um Wahrheit, das sich manchmal als Glaubenskampf zwischen den Wahrheiten unterschiedlicher sozialer Partikularinteressen herausstellt. Wo steht hier Wissenschaft als Beruf? Kommt der Wissenschaft noch wirkliche Autorität in Wahrheitsfragen zu?“⁵⁶ Diese durchaus kritische Perspektive auf eine Standortbestimmung von Wissenschaft respektive Wissenschaftler*innen verzahnt sich mit dem vielerorts vernommenen Aufruf zu einem Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft.⁵⁷

Sowohl im Zusammenhang von Wissenstransfer als auch mit Blick auf die Corona-Pandemie hat sich u. a. die Wissenschaftsjournalistin und Chemikerin Mai Thi Nguyen-Kim verdient gemacht.⁵⁸ Insbesondere der verständliche ‚Ton‘

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Mieg, Harald A./ Schnell, Christiane/Zimmermann, Rainer E., *Wissenschaft als Beruf* (Wissenschaftsforschung 2020), Berlin 2021, 9.

⁵⁷ Vgl. beispielsweise: *Wissenschaft im Dialog gGmbH* (Hg.), *Wissenschaftskommunikation gestalten. Der Siggener Aufruf*, <<https://www.wissenschaft-im-dialog.de/medien/pressemitteilungen/artikel/beitrag/wissenschaftskommunikation-gestalten-der-siggener-aufruf/>> (10.02.2022).

⁵⁸ Anfang April 2020 erreichte *maiLab*, der von Nguyen-Kim betriebene YouTube-Kanal (Zielgruppe Jugendliche und junge Erwachsene), mit einem Video zur Corona-Pandemie innerhalb von vier Tagen mehr als vier Millionen Aufrufe und war zeitweise die Nummer 1 unter den YouTube-Trends. Das Video *Corona geht gerade erst los* war mit

der von Nguyen-Kim produzierten Videos zur Aufklärung über das SARS-CoV-2-Virus trug dazu bei, dass verunsicherten Bürger*innen die unübersichtliche Pandemiesituation greifbarer erschien und die Chemikerin als „Stimme der Aufklärung“⁵⁹ bezeichnet wurde. Neben einer naturwissenschaftlich basierten Wissensvermittlung im Kontext der Corona-Pandemie beteiligten sich inzwischen auch Gesellschafts- und Kulturwissenschaftler*innen mit zahlreichen Publikationen z. B. an der Frage, inwiefern die Pandemie Normen- und Wertvorstellungen zur Erosion bringt oder wie sie gesellschaftliches Miteinander und Zusammenleben im Kern verändert.⁶⁰

Was der Blick auf Nguyen-Kim und weitere Wissenschaftler*innen, die sich an der öffentlichen Debatte über Entwicklungen und Transformationen in Zeiten einer Pandemie beteiligt haben, zeigen soll, ist: Das Interesse, wissenschaftliche Erkenntnisse in ‚leichter‘ Sprache an eine Öffentlichkeit zu adressieren, ist größer denn je und erstreckt sich nicht allein auf naturwissenschaftliche oder technikbasierte Fächer. Auch Philosoph*innen wie Markus Gabriel oder die dieser Tage vieldiskutierte Svenja Flaßpöhler werden zu Dauergäst*innen in Talkshows, die sich mit den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie befassen. Nicht selten wird diesen medial wirksamen Wissenschaftler*innen gegenüber auch harsche Kritik geäußert, die gar zur Aberkennung ihrer Profession führen kann und nicht selten auf einem zugeschriebenen Verständnis von Wissenschaftler*innen fußt, das eine breitenwirksame Vermittlung von Wissen

über sechs Millionen Views auf YouTube das Top Trending Video des Jahres 2020 in Deutschland.

⁵⁹ RedaktionsNetzwerk Deutschland/Deutsche Presse-Agentur (Hg.), „Stimme der Aufklärung“. Corona-Video von Mai Thi Nguyen-Kim an Spitze der YouTube-Charts, <<https://www.rnd.de/medien/stimme-der-aufklarung-corona-video-von-mai-thi-nguyen-kim-an-spitze-der-youtube-charts-CYY56SZ4IE63AQ6FWOU2WPLYMA.html>>(17.02.22).

⁶⁰ Beispielhaft zu nennen sind Publikationen wie die jüngst veröffentlichte von Gabriel, Markus, *Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten. Universale Werte für das 21. Jahrhundert*, Berlin 2020.

ausschließt.⁶¹ Die Universität – in diesem Kontext als „knowledge factory“⁶² verstanden – bzw. die an ihr Forschenden öffnen sich einer Gesellschaft gegenüber und lassen ihr wissenschaftliche Erkenntnisse zukommen. Die in diesem Zusammenhang jedoch häufig vernachlässigte Definition und Perspektive eines erfolgreichen Wissenstransfers ist jene der Diskursgestaltung. Wissenschaft beteiligt sich bestenfalls aktiv an der Gestaltung des jeweiligen Diskurses, der sich wiederum aus der Gesellschaft speist und von ihr aus in die Wissenschaft und damit in die Hochschule (zurück) getragen wird. Wissenschaftler*innen sind einem solchen Verständnis von Transfer nach gleichzeitig Initiator*innen von Forschung wie Diskurs und Mitglieder einer Gesellschaft, deren Umwälzungen selbst zu Inspirationsquellen für Forschungsprojekte werden. Und noch einmal: Auf radikale Weise hat sich genau das in der Corona-Pandemie gezeigt.

Joseph Dehler beschreibt die Aufgabe bzw. den Auftrag eines kulturwissenschaftlichen Wissenstransfers sehr treffend: Es gilt, „gesellschaftliche Problemlagen als wissenschaftliche Probleme auf[z]ugreifen.“⁶³ Er verdeutlicht mit dieser Zuschreibung, dass Hochschulen als wissenschaftserkenntnisorientierte Institutionen ohne Impulse aus der Gesellschaft nicht auskommen und besonders mit Blick auf kulturwissenschaftliche Forschungsprojekte gesellschaftliche Diskurse als Nährboden für ihre Forschung brauchen. Da die zuvor geschilderte Dichotomie zwischen Wissenschaft und Gesellschaft bereits eine fundamentale Machtstruktur birgt, verkennt diese, dass vor allem kulturwissenschaftliche Forschung in großen Teilen auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert und erst mit diesen Veränderungen im Dialog entstehen kann.

⁶¹ Vgl. beispielsweise: Der Tagesspiegel (Hg.), Ein Fernseh-Sonntag, der deprimiert. Ernsthafte Debatten sucht man in Talkshows vergebens, <<https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/medien/ein-fernseh-sonntag-der-deprimiert-ernsthafte-debatten-sucht-man-in-talkshows-vergebens/27843910.html>> (10.02.2022). Selbstredend ist bei diesen vielfach zu beobachtenden Aberkennungen von Professionen stets zu bedenken, aus welchen Gründen welche Personen/Institutionen die Aberkennung formulieren. Im Fall von Flaßpöhler und Precht scheint gleichwohl die Breitenwirksamkeit ihrer Philosophie ein entscheidender Faktor zu sein.

⁶² Hülsbeck, Wissenstransfer deutscher Universitäten, 8.

⁶³ Dehler, Wissenstransfer für die Gesellschaft, 12.

Offenkundig wird diese Reziprozität ebenso in den Gender Studies als mittlerweile eigener und interdisziplinärer Forschungsdisziplin, die dezidiert auf gesellschaftliche Umwälzungen im Bereich der Definition von Geschlecht als Strukturkategorie reagiert. Gesellschaft wie Wissenschaft haben auch hier den Auftrag, in einen Dialog zu treten. D. h. wissenschaftliche wie gesellschaftliche Akteur*innen sind stets gemeinsam an Diskursgestaltungen beteiligt und tragen mit ihren jeweiligen Expertisen zu einem im besten Fall gelingenden Wissenstransfer bei. Dabei muss der angenommene Expert*innenstatus von Wissenschaftler*innen, die zuweilen an den diffizilsten Fragestellungen arbeiten, nicht bedeuten, dass Wissenschaftler*innen alleinig Lösungen für mitunter schwierige oder schwerwiegende Fragen finden müssen oder dass jene Fragen, auf die sie Antworten zu finden versuchen, sich lediglich aus ihrer eigenen Forschung oder Forschungshaltung heraus ergeben. Nicht zuletzt empirische Studien verdeutlichen, wie relevant die Beteiligung der von Forschungsinhalten Betroffenen für den Erfolg vieler Forschungsprojekte ist. Daraus folgt, dass Hochschulen für sog. Wissenstransfer bereit sein müssten, ‚ihr‘ Wissen nach ‚außen‘ zu transportieren, und gleichzeitig vermehrt sog. Problem- und auch Erfahrungswissen in die Hochschulen aufzunehmen.

Ein derartiges Verständnis von Wissenstransfer erfordert demzufolge, so ein erstes Zwischenfazit, die Öffnung der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft, und zwar im Sinne Dehlers als „Betroffenenorientierung im Forschungs- und Erkenntnisprozeß“⁶⁴. Denkt man den Begriff des Wissenstrfers noch einmal im Sinne der zuvor widersprochenen und doch häufig praktizierten Einbahnstraße, die Wissenschaftler*innen als Informant*innen (beispielsweise gegenüber Bürger*innen) versteht, kommen wir im Folgenden nicht umhin, eine weitere Dichotomie aufzudecken: jene zwischen Expert*innen und Lai*innen. Mit Blick auf die universitäre Lehre erweist sich diese Deutung gar als didaktisches Verständnis, auf dem basierend Lehrende ihre Rolle als Ausbildende verstehen. Lehre wird zum „direkt sichtbare[n] Output des Unternehmens Universität“⁶⁵ und die Ausbildung von Studierenden zum ‚klassischen‘ Wissenstransfer der Hochschule.⁶⁶

⁶⁴ Ebd., 67.

⁶⁵ Hülsbeck, Wissenstransfer deutscher Universitäten, 19.

⁶⁶ Ebd.

Sowohl Hochschullehrende als auch Studierende sind Akteur*innen eines (wissenschaftlichen) Wissenstransfers, der jedoch (der Einbahnstraßenregelung entgegen) nicht in eine Richtung ‚funktioniert‘. Er ist *nicht* bzw. nicht alleinig als stringente Wissensweitergabe der Lehrenden an die Studierenden zu verstehen, sondern er entfaltet im Gespräch zwischen Dozent*innen und Studierenden erst seine eigentliche Wirkung.⁶⁷ In einem zweiten Schritt wird das transferierte Wissen von den Studierenden dann bzw. zumeist in außeruniversitäre Kontexte getragen. Treten wir – in Teilen auch der Erwartungshaltung an Hochschulen folgend – mit den Studierenden also nun einmal zur Tür der Universität (der *knowledge factory*) hinaus, in Richtung ‚Außenwelt‘ bzw. der vielfach zitierten ‚Praxis‘!

Wenn Wissenstransfer (auch entlang einer zunehmenden Digitalisierung von Universitäten) in unterschiedlichsten Formaten – wie Podcasts von Wissenschaftler*innen⁶⁸, digitalen Dialogkulturen oder Bürger*innenbefragungen – seinen Niederschlag findet, so folgt er noch immer mehrheitlich der Struktur, dass ein*e wissenschaftliche*r Expert*in der Gesellschaft oder einer ausgewählten *community* gegenüber Expert*innenwissen vermittelt. Online-Blogs und weitere digital gestützte Angebote wie Datenbanken können die (fachbezogene) Einschätzung von Expert*innen jedoch durch ihre breite Zugänglichkeit – zumindest augenscheinlich – unterwandern. Die häufig damit (und mit der o. g. Dichotomie) verbundene Komplexitätsreduktion wird von wissenschaftlicher Seite hingegen vermehrt als Schwierigkeit, wenn nicht sogar Problem von Wissenstransfer beurteilt. Der Systematische Theologe Peter Dabrock greift in seinem Vorwort zur Dezember-Ausgabe 2021 der Zeitschrift *Forschung und Lehre* den Begriff „funktionalisierte Wissenschaft“ und den sogenannten *outreach* von Wissenschaft auf und fragt in diesem Zusammenhang nach den Konsequenzen eines Verständnisses von Wissenschaft, die sich nach ‚außen‘ zu richten habe. Auch

⁶⁷ Besonders für diskursaffine Fächer dürfte sich diese Deutung bewahrheiten und sie möchte zugleich selbstverständlich nicht den Expert*innenstatus von Lehrenden anzweifeln.

⁶⁸ Zu nennen wäre beispielsweise der Podcast des Zentrums für Geschlechterstudien der Universität Paderborn. Siehe dazu: Zentrum für Geschlechterstudien/Gender Studies [Universität Paderborn] (Hg.), *Zeit für Gender*. Der Podcast des Zentrums für Geschlechterstudien/Gender Studies, <<https://kw.uni-paderborn.de/gender-studien/podcasts>> (17.02.2022).

Dabrock spricht hier die Komplexitätsreduktion (oftmals praktiziert als Reduzierung wissenschaftlicher Inhalte) an:

Wissenschaftliches Wissen ist im Allgemeinen hochkodifiziert, bleibt aber dem größten Teil der Gesellschaft latent, da zur Dekodierung des Wissens besondere Fähigkeiten (wissenschaftliche Ausbildung und Erfahrung, Vertrautheit mit wissenschaftlichen Methoden und Arbeitstechniken) notwendig sind.⁶⁹

Der Theologe plädiert in diesem Zusammenhang für eine Differenzierung von wissenschaftlichem *outreach* je nach Sprecher*innensituation und wagt damit einen Kompromiss zwischen dem Anspruch, Wissenschaft für eine breite Gruppe verständlich zu machen und Wissenschaft als Fachdisziplin mitzugestalten. Und er spricht damit zwei Aspekte an, die den Wissenstransfer bislang entscheidend erschweren:

Zum einen dürfe nicht vergessen werden, dass Wissenschaftler*innen in einem System beheimatet sind, das in Form von Peer-Review-Verfahren und mit Blick auf die eigene *science community* unter anderem erfordert, dass die eigenen Forschungsergebnisse adressat*innengerecht aufbereitet werden. Adressat*innengerecht kann in diesen Beispielen meinen, dass Wissen fachliches Wissen voraussetzend aufbereitet wird. Ein Wissenstransfer in die Gesellschaft benennt hingegen eine gänzlich andere Adressat*innengruppe, für die gewissermaßen eine Übersetzungsleistung erforderlich ist.⁷⁰ Zum anderen spricht Dabrock ein Selbstverständnis von Wissenschaftler*innen an, das sie lange Jahre lediglich auf ihren vielerorts zitierten ‚Elfenbeinturm‘ verpflichtet habe.

Mit den dargelegten Überlegungen zum Wissenstransfer zwischen Expert*in und Lai*in ist schließlich zeitgleich eine Machtfrage, und zwar die Frage nach Machtdimensionen zwischen den geschilderten Akteur*innen verbunden. Im Kern berührt diese Frage das Rollenverständnis von Wissenschaftler*innen, mit

⁶⁹ Dabrock, Peter, Vorwort, in: *Forschung und Lehre* 28 (12/2021), 7.

⁷⁰ Dieser Begriff der Übersetzungsleistung setzt die Annahme voraus, Wissenschaftler*innen würden ihre Forschungsinhalte zuweilen komplex formulieren und entsprechend tradieren.

Pierre Bourdieu gesprochen ihren wissenschaftlichen Habitus,⁷¹ ihre vermeintliche Autonomie innerhalb der Wissenschaft (konkretisiert in der Formulierung „Freiheit von Forschung und Lehre“⁷²) und das, was man Verpflichtung gegenüber anderen, d. h. auch gegenüber einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit, nennen könnte. Sie berührt allerdings gleichwohl den gesamten Aufbau des Systems Hochschule, das ohne wirtschaftliche Überlegungen nicht auskommt und sich gleichwohl mehr und mehr einer außeruniversitären Umgebung verpflichtet sieht.⁷³

Dass ein intensiverer Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft auf der einen Seite wünschenswert ist, bedeutet auf der anderen Seite realiter Verwirrung über die neu zu definierende Rolle von Wissenschaftler*innen als Freie wie Abhängige, bestenfalls freiheitlich in Forschung und Lehre und zugleich abhängig gegenüber der Universität wie auch gegenüber externen Akteur*innen bzw. Finanzierenden.⁷⁴ Daraus ergibt sich der konkrete Auftrag für Hochschulen, ihre Wissenschaftler*innen mit diesen komplexen und situativen Rollen vertraut zu machen.

Was kann aus den vorangegangenen Überlegungen nun für einen kulturwissenschaftlichen Wissenstransfer gewonnen werden? Ein Ziel könnte es sein, „sich den Lebenszusammenhängen der Menschen [zu] öffnen, deren Sichtweisen der

⁷¹ Bourdieu, Pierre, Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld, in: Ders., *Der Tote packt den Lebenden*, hg. von Margarete Steinrücke, Hamburg 1997, 59–78.

⁷² Vgl. Art. 5 GG. oder auch § 4 HG.

⁷³ Vgl. Dehler, *Wissenstransfer für die Gesellschaft*, 28.

⁷⁴ Zur Ökonomisierung von Wissenschaft(en) ließe sich ein eigener Beitrag verfassen. Es sei nur in Kürze auf die Anreize zur Produktion von Wissen im universitären Kontext hingewiesen, die nicht primär an monetäre Bezüge gebunden sind; sie lassen sich beispielsweise auch in Form von Zitationen oder Rezensionen (u. U. seitens Kolleg*innen der wissenschaftlichen Gemeinschaft) wiederfinden. Selbstverständlich sind Wissenschaftler*innen und deren Forschung jedoch nicht gänzlich losgelöst von monetären Strukturen. Diese offenbaren sich weiterhin in eigens eingeworbenen Forschungsprojekten, Stellen und Drittmitteln. Darüber hinaus sind Wissenschaftler*innen, die sich in der Mehrheit über Steuermittel finanzieren ganz konkret monetär an die Gesellschaft und deren Mitglieder gebunden. Dehler geht sogar so weit, in Bezug auf Forschungsprojekte von einer „Alimentierung von außen“ (ebd., 42) aufgrund defizitärer Haushalte an Hochschulen zu sprechen.

gesellschaftlichen Lage ernsthaft auf[zu]greifen und sich mit ihnen in gemeinsame Forschungs- und Erkenntnisprozesse [zu] begeben⁷⁵ und entsprechend an Vermittlungsmethoden des Wissens zu arbeiten, die sich an den Rezipient*innen orientieren. Es könnte also darum gehen, den eingangs formulierten dialogischen Charakter von Wissenstransfer aufzubrechen und ihn als Kreislauf zu verstehen bzw. ihn als solchen (in der wissenschaftlichen Praxis) zu etablieren: Ein aus einer Gegenseitigkeit von Wissenschaft und Gesellschaft definiertes Kreislaufmodell, das mittels wechselseitigem Gespräch und Dialog fruchtbare Diskurse entstehen lässt. Kulturwissenschaftlicher Wissenstransfer ließe sich in diesem Sinne als bidirektionaler Wissenstransfer denken, der gesellschaftliche Entwicklungen und Wissenschaft nicht in einem kausalen, sondern in einem sich durchdringenden Verhältnis versteht und im Begriff Dehlers fruchtbare Zusammenführung findet. Es handelt sich um einen Wissenstransfer, der gesellschaftsbezogen ist und sich der Mitarbeit an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen verpflichtet sieht.

4 Wissenstransmitter: Methoden kulturwissenschaftlichen Wissenstransfers

Nachdem die Relevanz und Brisanz der Gestaltung und Reflexion von Wissenstransfer verdeutlicht, begriffliche Schärfungen respektive Abgrenzungen vorgenommen und Akteur*innen sowie ihre Rollen und Relationen zueinander in wissenschaftlichen Transferprozessen diskutiert wurden, ist dieser letzte Abschnitt dem ‚Wie‘ des Wissenstransfers gewidmet: Wie, d. h. in welchen Kontexten, aus welchen Perspektiven und mit welchen Mitteln, kann Wissenstransfer gestaltet werden? Diesen und weiteren Fragen wird nun im Dialog mit den Beiträgen des Bandes nachgegangen.

Der diesem Abschnitt übergeordnete und aus dem Altgriechischen (*μέθοδος*) ins Deutsche übersetzte Begriff der Methode beschreibt ein „nach Mittel und Zweck planmäßiges (= methodisches, in Schritte gegliedertes) Verfahren, das zu technischer Fertigkeit bei der Lösung theoretischer und praktischer Aufgaben

⁷⁵ Ebd., 67.

führt“⁷⁶. In Abgrenzung zur Methodologie ist mit Methode also nicht die Theorie dieses Verfahrens, sondern der Weg (*ὁδός*) des Prozesses selbst gemeint, also die Schritte, die als Methode vereint eine Wiederholbarkeit des gewünschten Ergebnisses sicherstellen sollen. In den folgenden Überlegungen zu Methoden kulturwissenschaftlichen Wissenstransfers werden in erster Linie eben diese Prozesswege sowie ihre Bedingungen eruiert und, wie bereits erwähnt, in einem Metamodell zusammengefasst. Dass für den Wissenstransfer gezielt Methoden eingesetzt werden, suggeriert zunächst eine bewusste, vorangegangene Entscheidung und Planung des (Transfer-)Prozesses. Wie in der einleitend skizzierten ‚Verhörsituation‘ auf Familienfesten und in Abschnitt 2 verdeutlicht wurde, kommt es vor, dass Wissen spontan oder implizit, wenn auch auf eine bestimmte und möglicherweise sogar bereits (unbewusst) eingeübte Weise transferiert wird. Das im Folgenden vorgestellte Metamodell nimmt jedoch vor allem bewusst eingeleitete Wissenstransferprozesse in den Blick und berücksichtigt Dimensionen, Prozesse und Bedingungen von Wissenstransfer. Im Fokus der Diskussion steht demnach nicht, zu beurteilen, ob Beiträge auf Twitter, Interviews mit Journalist*innen oder öffentliche Gesprächsrunden mit Bürger*innen im lokalen Rathausaal oder Talkshowstudio den geeigneten Rahmen für Wissenstransfers bieten. Vielmehr kann das entwickelte Modell als Referenzpunkt für die in diesem Band vorgestellten Forschungsprojekte zum Wissenstransfer dienen und soll neben der Komplexität und Vielschichtigkeit des Prozesses auch Gemeinsamkeiten und wiederkehrende Strukturen von Wissenstransfers innerhalb kulturwissenschaftlicher Forschung abbilden. Eines dürfte jedenfalls an allen Wissenstransferbeispielen des vorliegenden Bandes (s. Kapitel I–III) deutlich werden: Transfergeschehen ist – vor allem mit Blick auf kulturwissenschaftliche Perspektivierungen bzw. Schwerpunktsetzungen – Kommunikationsgeschehen. Daher findet sich der im Beitrag bereits betonte dialogische Charakter eines bidirektionalen Austauschs von Wissen als Verständnis kulturwissenschaftlichen Wissenstransfers auch in dem unten abgebildeten Modell (Abb. 1) wieder und stellt infolge eine (von vielen)

⁷⁶ Lorenz, Kuno, Art. Methode, in: Mittelstraß, Jürgen (Hg.), Enzyklopädie für Philosophie und Wissenschaftstheorie 5, Stuttgart/Weimar 2013, 380–383, 380.

Weiterentwicklung(en)⁷⁷ des zuerst im Jahr 1949 von Claude E. Shannon und Warren Weaver veröffentlichten Kommunikationsmodells⁷⁸ dar. Die Schwerpunkte der Weiterentwicklung liegen in diesem Fall auf der Darstellung von Reziprozität zwischen Sender*in und Empfänger*in (in Abb. 1 *transferor* und *transferee* genannt) sowie auf der Beschreibung zentraler Dimensionen bzw. Kontexte, innerhalb derer Wissenstransfer erfolgt.

Neben der Reziprozität zwischen Akteur*innen von Wissenstransfer sind, wie im Beitrag in Teilen schon beschrieben wurde, weitere relevante Faktoren, wer diesen Prozess aus welcher Motivation heraus, mit welcher Absicht und innerhalb welcher Machtverhältnisse initiiert und welche Personen oder Institutionen daran bzw. davon partizipieren: Handelt es sich um eine direkte Bitte oder Forderung an Forschende? Führen gesellschaftliche Debatten und Entwicklungen zu einer Erwartung an Forschung und Wissenschaft? Oder verspüren Forscher*innen von sich aus den Drang, bestimmtes Wissen zu transferieren? Diese und weitere Möglichkeiten sind denkbar und sie offenbaren unterschiedliche Dynamiken und Motivationen, aus denen heraus Wissenstransfer in einem bestimmten Format praktiziert wird. Andererseits erfordern sie die Berücksichtigung unterschiedlicher Parameter auf den jeweiligen methodischen Pfaden, damit Wissenstransfer erfolgreich gelingen kann.⁷⁹

Alle zum Wissenstransfer gehörenden Prozesse werden, wie in der folgenden Abbildung durch den gestrichelten Rahmen deutlich wird, von den bereits erwähnten Kontexten, die hier zwar separat dargestellt sind, sich aber stets aufeinander beziehen und einander überlappen können, beeinflusst. Wenn also nach dem ‚Wie‘ des Wissenstransfers gefragt wird, muss gleichzeitig auch gefragt werden: *Wer?*, *Wann?*, *Was?* und *Wo?*

⁷⁷ Beispiele für bekannte Weiterentwicklungen des ursprünglich zur Erklärung technischer Kommunikation entstandenen SMCR-Modells sind die Kommunikationsmodelle von Stuart Hall und Paul Watzlawick.

⁷⁸ Vgl. Shannon/Weaver, *The Mathematical Theory*, 7.

⁷⁹ Das Nachdenken über diese Parameter hat im vorliegenden Beitrag jedoch nicht zum Ziel, sie in Gänze zu dokumentieren bzw. detailliert zu beschreiben oder gar zu bewerten. Vielmehr soll mithilfe des folgenden Wissenstransfermodells und im Dialog mit den Beiträgen dieses Bandes eruiert werden, welche Beschaffenheit und Bedingungen Prozesswege aufweisen können und was daraus für die methodische Gestaltung von Wissenstransfers folgt.

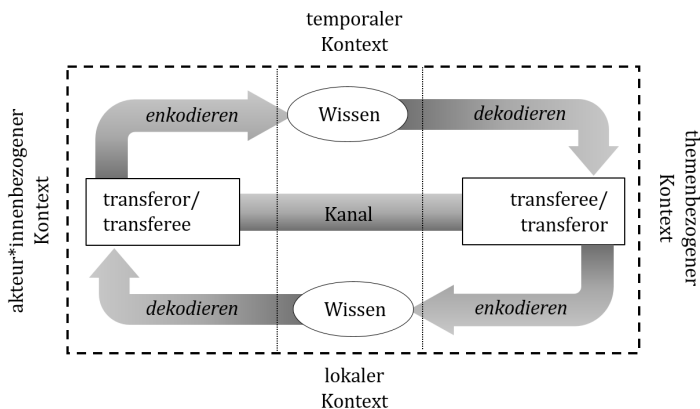


Abb. 1 Kulturwissenschaftlicher Wissenstransfer: Eigene Darstellung als Weiterentwicklung bekannter Sender*in-Empfänger*in-Modelle

Zum *akteur*innenbezogenen Kontext* gehören – wie in Abschnitt 3 ausführlich erläutert wurde – Rollenverständnisse und Zugehörigkeiten, Machtverhältnisse, Motivationen sowie individuelle Voraussetzungen respektive Erfahrungen und Kompetenzen. Diese Parameter beeinflussen insbesondere die anhand der Pfeile dargestellten *Enkodierungs-* und *Dekodierungsprozesse*, da sowohl das vorhandene als auch das beim bzw. vom Gegenüber vermutete Wissen maßgeblich für das Gelingen des Transfers ist. Gleichzeitig hängt genau davon, vom jeweiligen Wissen bzw. Inhalt der Botschaft, auch die Wahl des *Kanals* als das für den Transfer gewählte Medium ab. Kann kein passender Kommunikationsweg gefunden werden, weil der gewählte Kanal etwa nicht passend ‚bespielt‘ wird, scheitert der Transferprozess.⁸⁰ Gleiches folgt aus Fehl(de-)kodierungen und Gleiches gilt unabdingbar für die im Dialoggeschehen erforderlichen Parameter der Offenheit und Zuwendung (beispielsweise auch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft).

Der *temporale* und der *lokale Kontext* bezeichnen den Zeitpunkt und Ort der Wissenstransferinitiierung oder -rezeption und ebenso den Zeit-Raum-Kontext des Transferprozesses, also der Übertragung, selbst. Bestehen große (zeitliche wie

⁸⁰ Mögliche Störungen und Barrieren im Transferprozess sind hier als senkrechte gepunktete Linien eingezeichnet.

räumliche) Unterschiede zwischen Initiations- und Rezeptionskontext, müssen diese spätestens bei der Dekodierung, möglicherweise aber auch bereits in vorausschauender Antizipation bei der Enkodierung, bedacht werden. Der *themenbezogene Kontext* ergänzt schließlich die schon benannten Kontexte insofern, dass er zuvorderst den Inhalt des Transfers, in der Abbildung das (zu transferierende) ‚Wissen‘⁸¹, fokussiert. Hier beeinflussen u. a. Fach- und Allgemeinwissen, Bekanntheitsgrad und Forschungsstand des Themas sowie dessen inhaltliche und sprachliche Komplexität Botschaft, Inhalt und Transfer.

Wenden wir nun den Blick von den äußeren Dimensionen auf die inneren, auf das eigentliche Transfergeschehen und das Kommunikationsverhalten von Sender*in und Empfänger*in. Die sich im Modell zu einem Kreislauf verbindenden Pfeile des *Enkodierens* und *Dekodierens* betonen in diesem Zusammenhang das reziproke Verhältnis zwischen *transferor* und *transferee*⁸². Das trägt der Annahme Rechnung, dass Wissenstransfer als Kommunikationsprozess u. a. auf das Feedback der jeweiligen Adressat*innen bzw. *transferees* angewiesen ist und berücksichtigt darüber hinaus, dass jene Adressat*innen wiederum selbst zu Sender*innen bzw. *transferors* von ‚Wissen‘ bzw. neuen Wissensinhalten werden können. Mag bei einem Enkodierungsprozess die angesprochene Komplexitätsreduktion zur Herausforderung werden, besteht ebenso die Schwierigkeit, die Botschaft so zu ‚verpacken‘, dass sie Gehör findet. Obschon die modellhafte Anordnung der (rechteckigen) Elemente eine ‚Begegnung der Parteien auf Augenhöhe‘ suggeriert, dürfen bestehende Machtdimensionen, etwa ein ungleicher Zugang zum transferierten und auch zu transferierbarem Wissen, nicht vernachlässigt werden. Ein machtvolleres Ungleichverhältnis liegt dann vor, wenn der*die *transferor* sich in Bezug auf den zu transferierenden Wissensgehalt in der Rolle eines*r *gatekeeper*in*⁸³ sieht, in der er*sie entscheidet, welches Wissen zu

⁸¹ Zur begrifflichen Vielschichtigkeit von ‚Wissen‘, s. Abschnitt 2.

⁸² In Anlehnung an die Unterscheidung von bspw. *interviewer* und *interviewee* meint – wengleich die Grenzen zwischen ‚Start‘ und ‚Ziel‘ aufgrund des Kreislaufcharakters verschwimmen – *transferor* den*die Akteur*in, der*die den Transferprozess initiiert, wohingegen *transferee* den*die Akteur*in beschreibt, der*die Adressat*in des Transferprozesses ist. Anders als bei den Begriffen ‚Sender*in‘ und ‚Empfänger*in‘ wird hier die Gemeinsamkeit der Akteur*innen, nämlich der Transfer, betont.

⁸³ Vgl. Lewin, Kurt, *Frontiers in Group Dynamics. II Channels of Group Life; Social Planning and Action Research*, in: *Human Relations* 1 (1947), 143–53.

welchen Bedingungen transferiert wird oder nicht. Das heißt: Zu Störungen oder Behinderungen des Transferprozesses kann es nicht nur infolge von Kommunikationsfehlern, sondern auch bedingt durch Einflüsse der erläuterten vier Dimensionen bzw. Kontexte kommen (z. B. mit Blick auf die bereits thematisierten ökonomisch geleiteten Handlungsmotivationen).

Bezogen auf den *lokalen Kontext* kann es beispielsweise Transfervorhaben geben, die sich zwischen verschiedenen kulturellen Räumen, etwa über Ländergrenzen hinweg, ereignen, weshalb es bei der Wahl von Transferwegen und -methoden auch interkulturelle (Kommunikations-)Kompetenzen der beteiligten Akteur*innen zu bedenken gilt, um En- wie Dekodierprozesse ‚störungsfrei‘ zu durchlaufen. Deutlich wird dies an dem in Kapitel II dokumentierten deutsch-kanadischen Lehrprojekt von KATHARINA VON ELBWARD und DAGMAR KEATINGE, das v. a. Interkulturalität als Chance und Herausforderung von Wissenstransfer beleuchtet. Aber auch eine Wissensübertragung von realen in digitale Räume (und wieder zurück) bedarf einer Analyse der Methoden sowie Potentiale und Fallstricke dieses Transferprozesses, wie ALEXANDRA KREBS in ihrem Beitrag zur ‚App in die Geschichte‘ und CLAUDIA KIRSCHTEIN mit ihrer Studie zur Rolle von Emotionen in der Entwicklung digitaler Weiterbildungsangebote (Kapitel II) aufzeigen. Beides, der Transfer von und durch Kultur sowie der Einsatz von Medien, kommt in dem historisch gerahmten medienwissenschaftlichen Projekt von YANA LEBEDEVA über die Stadt Dublin zum Tragen (Kapitel I).

Aber auch die *temporale Dimension*, innerhalb derer Transfer von Wissen geleistet wird, ist in dem zuletzt genannten Projekt und weiteren Beiträgen dieses Bandes relevant: Mögen einzelne Teile des Transferaktes und des En- wie Dekodierprozesses innerhalb eines kurzen Zeitraums vollzogen werden, so kann die zeitliche Distanz zwischen Sendezeitpunkt und Zeitpunkt des Empfangens auch deutlich größer sein, weil sich der Transfer etwa über historische Epochen hinweg vollzieht oder erst durch das Lesen von Texten seinen ‚Drive‘ erhält. Letzteres erfordert in besonderem Maße eine (schriftsprachliche) Interpretationsfähigkeit auf Seiten der*des *transferee* und kann (über weiterführende Transferprozesse) gar eine Komplexitätssteigerung bedeuten. Hier sind für einen textbasierten bzw. literaturwissenschaftlichen Wissenstransfer beispielhaft die in diesem Band veröffentlichten Beiträge von BJÖRN HEERDEGEN, RONJA HANNEBOHM und KIRSTEN BEHR zu nennen (Kapitel I). Ob spezifisch bezogen auf sog. Wendeliteratur als

eigenständiges Genre, anhand eines Romans (z. B. Kazuo Ishiguros *Never Let Me Go*) oder mittels französischsprachiger Naturkatastrophenmethaphorik: Die genannten Beiträge zeigen, dass Literatur mit der Kreation und Reflexion fiktionaler wie non-fiktionaler Lebensentwürfe gesellschaftliche Diskurse nicht nur aufgreift, sondern sich aktiv an ihnen beteiligt, wenn nicht gar eigens kreiert oder reproduziert und infolge selbst zum (Transfer-)Kanal kulturwissenschaftlichen Wissenstransfers erwächst.

Eine weitere für den Wissenstransfer bedeutende Dimension ist die der Akteur*innen, ob als Einzelne*r oder als Kollektiv agierend. Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 3 diskutierten Hierarchien und Dichotomien stellen sich für die Analyse bzw. Gestaltung des Kommunikationsprozesses zwischen *transferor* oder *transferee* vor allem folgende Fragen: Welche Ziele und welche Motivation initiieren oder leiten den Prozess? Welche Kompetenzen und Erwartungen sind jeweils vorhanden? Welcher Machtstrukturen sollten sich beide Parteien bewusst sein? ANNA NEUMANN und VERA UPPENKAMP zeigen in Kapitel II anhand ihrer religionspädagogischen Forschungen und mittels theologischer Reflexionen – einerseits mit dem Fokus auf unsichtbare Behinderungen von Lehrenden, andererseits aus der Perspektive einer Kinderarmutssensibilität heraus – welche Rollen Lehrkräfte (als *transferors* wie *transferees* und damit als Wissensträger*innen) in diesen Prozessen einnehmen können. Auch für die Dimension des thematischen Kontexts von Wissenstransfer lassen sich Beispiele unter den Beiträgen dieses Bandes finden: So diskutiert ELISA LINSEISEN in ihrem Beitrag in Kapitel III Applikationen (Apps), betrachtet diese dabei aber nicht nur als Transferprozessmedien, sondern diskutiert erkenntnistheoretische Konsequenzen der Praktiken und Techniken des Applizierens. OXANA EREMIN, ANIKE KRÄMER UND ANNALISA MATTEI (Kapitel III) untersuchen in ihren Überlegungen zu kulturwissenschaftlichem Wissenstransfer mit den Gender Studies gleich eine ganze Fachdisziplin, die durch ihre immanente Interdisziplinarität und mediale Aufmerksamkeit einer besonderen Berücksichtigung des *thematischen Kontexts* in der methodischen Ausgestaltung von Wissenstransfer bedarf. MAI-ANH BOGER (Kapitel III) entwickelt schließlich mit Hilfe philosophischer Metaanalysen platonischer Texte ein hochschulpolitisches Plädoyer für einen Wissenstransfer, der sich jeglicher Standardisierung entzieht, um so für die Vielfalt und Kreativität kulturwissen-

schaftlicher Transferpraktiken offen zu bleiben. Das hier entwickelte Transfermodell steht dieser Offenheit durch die angelegte Reziprozität und Vielschichtigkeit nicht entgegen. Allerdings bedeutet jegliche Form der Systematisierung zugegebenermaßen auch, dass Grenzen gezogen und Richtungen vorgegeben werden.

Komplexe Modelle (wie schon das zu Grunde liegende Modell von Shannon und Weaver) und Transferprozesse als Kommunikationsprozesse bieten daher nicht nur Anknüpfungspunkte und zu berücksichtigende Kontexte, sondern auch Störanfälligkeiten und Hürden. Abschließend sollen bezogen auf das Metamodell Chancen und Grenzen und sich daraus ergebende Konsequenzen für die methodische Ausgestaltung kulturwissenschaftlichen Wissenstransfers ausgeführt werden. Die zentrale zu beachtende Komponente stellt in diesem Zusammenhang nochmals die Sender*in-Empfänger*in-Perspektive dar, deren potenzielle Barrieren Hedwig Schmid zufolge auf drei Ebenen analysiert werden sollten:

- „Dürfen“, d. h. die strukturell-organisationalen Voraussetzungen wie Hierarchie, Spezialisierung, Zentralisierung,
- „Wollen“, d. h. die individuell-personelle Bereitschaft bzw. deren Einschränkungen wie Angst vor Machtverlust, unkontrollierten Wissensabfluss sowie Egoismen und
- „Können“, d. h. die individuell-personellen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Problemverständnis, Reflexionsvermögen, sprachliches Ausdrucks- und Explikationsvermögen.⁸⁴

Schmid konstatiert, dass bei der Gestaltung von Wissenstransfer bislang vor allem das ‚Dürfen‘ im Vordergrund stand, für einen gelingenden Wissenstransfer allerdings ‚Dürfen‘, ‚Wollen‘ und ‚Können‘ gleichwertig berücksichtigt werden müssen.⁸⁵ Entlang unseres dialogischen Wissenstransferverständnisses sind hier also vor allem Einflussfaktoren des *akteur*innenbezogenen Kontexts* relevant. Diese erfordern eine dezidierte Beschäftigung mit einzelnen Akteur*innen des Transferprozesses, die wiederum eine Analyse von (Nicht-)Handlungsmotiven und

⁸⁴ Schmid, Hedwig, *Barrieren im Wissenstransfer. Ursachen und deren Überwindung*, Wiesbaden 2013 (Informationsmanagement und Computer Aided Team), 23.

⁸⁵ Vgl. ebd.

(fehlenden wie vorhandenen) Kompetenzen sowie daraus folgende, angemessene methodische Konsequenzen dieser Analyse umfasst.

Auch die verschiedenen Arten des Wissens, die in Abschnitt 2 näher ausgeführt wurden, wirken sich auf das Transfergeschehen aus: Je nachdem, wie explizit oder implizit, wie zugänglich oder exklusiv das zu transferierende ‚Wissen‘ ist, müssen die Enkodierungen und Dekodierungen entsprechend gestaltet sein, um eventuelle Barrieren zu durchbrechen und so einen gelingenden Transfer zu ermöglichen. Eben dabei spielt auch der ‚Kanal‘ bzw. das Medium eine entscheidende Rolle. In den Beiträgen dieses Bandes werden unterschiedliche *Wissenstransmitter* für Methoden des Wissenstransfers verwendet: literarische Texte, Apps, ja sogar ganze Fachdisziplinen wie die Gender Studies. Zuvorderst trägt Sprache zum Gelingen oder Misslingen von Wissenstransfer bei und erfordert sowohl auf Seiten des*der *transferors* als auch auf Seiten des*der *transferees* die Fähigkeit, ein angemessenes Sprachregister zu verwenden, wie etwa bereits unter dem Stichwort ‚Komplexitätsreduktion‘ entfaltet wurde. Weiteres Störpotential bieten die äußeren lokalen, temporalen, thematischen und akteur*innenbezogenen Kontexte, wenn sie in den jeweiligen En- und Dekodierungsvorgängen gar nicht oder fehlerhaft antizipiert bzw. kommuniziert werden. So kann es etwa in Bezug auf den *lokalen Kontext*, beispielsweise durch fehlende Reflexion eurozentrischer Deutungsmuster, zu Missverständnissen oder (unbewussten) Machtgefällen kommen, die internationale/interkulturelle Wissenstransferprozesse erschweren oder gar verhindern. Ein Blick auf Gefahrenpotenziale im temporalen Kontext zeigt, dass hier insbesondere solche Methoden des Wissenstransfers kritisch zu hinterfragen sind, die historisches Wissen über Ereignisse aus einer vergangenen Zeit auf gegenwärtige Problemlagen übertragen wollen.

Obschon das weiterentwickelte Modell die Gemeinsamkeiten einzelner wie unterschiedlicher Wissenstransferprozesse systematisiert, evozieren verschiedene Transfermethoden auch jeweils bestimmte Fokusse auf die beschriebenen Dimensionen bzw. Kontexte. So rückt der *temporale Kontext* in den Vordergrund, wenn mittels historischer Ereignisse im Sinne eines ‚Lernens aus der Vergangenheit‘ Wissenstransfer gestaltet wird (s. Björn Heerdegens Beitrag). Geschieht der Transfer durch einen Medienwechsel, beispielsweise von historischem Archivmaterial hin zu interaktiven Lernapplikationen (s. Alexandra Krebs’ Beitrag), ist die

lokale Dimension von besonderem Interesse. Handelt es sich um ein Transfergeschehen, das vergleichsweise unmittelbar (wenngleich nicht ohne Kommunikationsmittel) gestaltet ist, indem es sich etwa durch direkten mündlichen Austausch zwischen Personen kennzeichnet, muss der akteur*innenbezogene Kontext besondere Beachtung finden (s. der Beitrag von Katharina von Elbwart und Dagmar Keatinge). Der themenbezogene Kontext sollte etwa dann in den Vordergrund rücken, wenn sich der zu transferierende Inhalt auf ein besonders sensibles oder öffentlichkeitswirksames Thema bezieht, damit ihm mit dem nötigen ‚Fingerspitzengefühl‘ begegnet werden kann (s. der Beitrag von Oxana Eremin, Anike Krämer und Annalisa Mattei).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der im kreisförmigen Modell dargestellte dialogische Charakter der Sender*in-Empfänger*in-Beziehung und die sich infolge vorgeblich ‚auf Augenhöhe‘ gegenüberstehenden bzw. begegnenden Akteur*innen darüber hinwegtäuschen, dass trotz des hier als bidirektionalem Prozess verstandenen Wissenstransfers Dichotomien und Machtgefälle zwischen *transferor* (als *gatekeeper*in*) und *transferee* fortbestehen. Das gilt es – v. a. mit Blick auf die individuell-personelle Ebene⁸⁶ – bei der zukünftigen Gestaltung von Wissenstransfer in besonderer Weise zu berücksichtigen.

5 Wissenstransfer: Zukünftige Aufgaben und Verantwortungen von Hochschulen und Gesellschaft

Wissenstransfer selbst, so lässt sich subsumieren, ist gleichzeitig Aufgabenfeld und Herausforderung für Hochschulen. Forscher*innen werden vielerorts in die Pflicht genommen, wissenschaftliche Projekte und Forschungsergebnisse in einen Dialog mit Akteur*innen gesellschaftlicher Kontexte zu stellen und eben diesen Dialog bewusst auszugestalten. Auch wissenschaftliche Institutionen wie die DFG erheben Wissenstransfer zur Aufgabe und Bedingung für eingereichte Projektanträge respektive für deren Gelingen. Problematiken hinsichtlich der Praxis des Wissenstransfers ergeben sich wiederum nicht selten im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Selbstverständnis einerseits und gesellschaftlich geforderter Komplexitätsreduktion (durch und im Verlauf des Wissenstransfers) andererseits

⁸⁶ Vgl. ebd.

– und zwar inmitten einer sich wandelnden Hochschullandschaft, die Wissenstransfer zwar als Aufgabe formuliert, dessen Umsetzung bislang jedoch wenig gezielt mitgestaltet und mit Blick auf Definitionsmöglichkeiten oftmals auf das altbekannte ‚Einbahnstraßenmodell‘ zurückgreift.

Der hier und auch eingangs schon angesprochene Wandel von Universitäten, also die „Umstrukturierung der Organisation Hochschule fiel [...] mit der zunehmenden Ökonomisierung des deutschen Universitätssystems (Bogumil et al. 2013, S. 20) zusammen“⁸⁷. Eben das bedeutete infolge, so argumentiert Dornick angesichts der hochschulpolitischen Entwicklungen weiter, „dass die Hochschulen strategisch auf die Produktion von gesellschaftlich relevantem Wissen ausgerichtet wurden“⁸⁸. Ein vornehmlich neoliberaler Impetus abzielend auf die Verwertbarkeit von Forschung betrifft demnach nicht allein das Wissenschaftssystem als Organisation, sondern zeitgleich das in und aus diesem System gewonnene Wissen, das über den (gesellschaftlich erwarteten) Wissenstransfer hinaus, auch das haben wir bereits erläutert,⁸⁹ zu einer kapitalisierbaren bzw. kapitalisier^{ten} Ressource erwächst. Und weiter noch: Es sind sogar die an dieses Wissen und die Formen wie Bedingungen seiner Produktion und seines Transfers geknüpften inhaltlichen, theoretischen und methodologischen Diskurse,⁹⁰ die sich verändern und die neuerlich im besten Fall als Innovationen der Wissenschaft deklariert bzw. an Gesellschaft transferiert werden. Forschung an Universitäten sei, so z. B. auch Nordsieck, längst keine freiheitliche mehr, sondern in neoliberale Logiken und Machtdynamiken eingebettet, und daher „das Gegenteil von Innovation“⁹¹.

⁸⁷ Dornick, Zur ‚Internationalisierung‘ des Hochschulraums im Kontext neoliberaler Wissenschaftspolitik und Dekolonisierung, 20–39, 24.

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Vgl. Abschnitt 2 entlang der wirtschaftlichen wie ökonomischen Ausrichtung von Wissen nach: Heidenreich, Die Debatte um die Wissensgesellschaft.

⁹⁰ Vgl. Keller, Andreas, Gute Wissenschaft – gute Arbeit: zwei Seiten einer Medaille. Prekarisierung hochschulischer Arbeitsfelder, in: Kessl, F./Polutta, A./van Ackeren, I. et al. (Hg.), Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?, Weinheim/München 2014, 207–220.

⁹¹ Nordsieck, Viola, Jede kämpft für sich allein. Prekäre Arbeitsbedingungen, Vereinzelung und Konformitätsdruck lassen es nicht ratsam erscheinen, dauerhaft an einer deutschen Hochschule zu arbeiten, als Teil von Schlick, Felix/Nordsieck, Viola, Prekäre Arbeitsbedingungen an Universitäten. Alles Hochschule?, in: Jungle.World 27 (2021), <<https://jungle.world/artikel/2021/27/alles-hochschule>> (01.06.2022). Diese Aussage

Wie kann mit dieser Kritik produktiv umgegangen werden und was bedeutet es für zukünftige Aufgaben und Verantwortungen von Hochschulen und Gesellschaft, wenn Wissenstransfer *fair* (die Beteiligten werden in ihrer Relevanz für den Prozess als gleichberechtigte Akteur*innen verstanden) gestaltet sein soll? Dieser Band möchte zum einen dazu anregen, kulturwissenschaftlichen Wissenstransfer als Dialog zwischen Hochschulforschung und gesellschaftlichen Entwicklungen zu verstehen, der sich gegenseitig bereichert und eben nicht als Einbahnstraße zu denken ist, sondern erst als gemeinsame und dialogische Herausforderung gelingen kann. Daher versteht sich dieser Band als Anstoß einer neuen Deutung des Begriffs ‚Wissenstransfer‘ im Kontext kulturwissenschaftlicher Forschung, auch um Hochschulen in Bezug auf den Transfer von Wissen in die Pflicht zu nehmen. Von Seiten der Hochschulen gilt es, den Wissenstransfer als gesamtgesellschaftliche Aufgabe ernst zu nehmen und Dialogpartner*innen aus der Gesellschaft, die nicht nur als Rezipient*innen, sondern auch als Diskursgestalter*innen und -initiator*innen begriffen werden, mitzudenken. Wissenschaftler*innen müssen für diese Herausforderungen sensibilisiert und im Verfolg der damit verbundenen, komplexen Aufgaben insbesondere unterstützt und entsprechend ausgebildet werden. Zusammengefasst lautet der Appell, Wissenstransfer in der Organisation Hochschule nicht als Aushängeschild zu nutzen, sondern zu leben.

All jene Überlegungen nehmen auch Bezug auf die eingangs skizzierte Situation, in der sich Kulturwissenschaftler*innen häufig wiederfinden: der Situation, in der wir beleuchten (müssen), mit wem (im Dialog), für wen und mit welchen Mitteln wir unsere Forschung betreiben.

wurde im Kontext der Thematisierung prekarierteter Arbeitsbedingungen an Hochschulen (#IchbinHannah) getroffen.

Literaturverzeichnis

- Aktion Mensch e.V. (Hg.), 1000 Fragen zu Bioethik und Biotechnologie. Das Fragen kann beginnen, <<https://www.presseportal.de/pm/43707/387283>> (10.02.2022).
- Berli, Oliver/Endreß, Martin (Hg.), Wissen und soziale Ungleichheit, Weinheim/Basel 2013.
- Böhme, Hartmut/Matussek, Peter/Müller, Lothar, Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek b. Hamburg ²2002.
- Bourdieu, Pierre, Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld, in: Ders., Der Tote packt den Lebenden, hg. von Margarete Steinrück, Hamburg 1997, 59–78.
- Brockhaus (Hg.), Art. Wissen, <<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/wissen-20>> (13.02.2022).
- Center for Responsible Research and Innovation/Fraunhofer IAO (Hg.), Transferwissenschaft, <<https://www.transferwissenschaft.de/>> (16.02.2022).
- Dabrock, Peter, Vorwort, in: Forschung und Lehre 28 (12/2021), 7.
- Dehler, Joseph, Wissenstransfer für die Gesellschaft. Hochschule und sozial-ökologische Praxis, Weinheim 1989.
- Der Tagesspiegel (Hg.), Ein Fernseh-Sonntag, der deprimiert. Ernsthafte Debatten sucht man in Talkshows vergebens, <<https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/medien/ein-fernseh-sonntag-der-deprimiert-ernsthafte-debatten-sucht-man-in-talk-shows-vergebens/27843910.html>> (10.02.2022).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V. (Hg.), Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis, <<https://wissenschaftliche-integritaet.de/kodex/leistungsdimensionen-und-bewertungskriterien/>> (10.02.2022).
- Dies. (Hg.), DFG 2020. Für das Wissen entscheiden, <<https://dfg2020.de/>> (10.02.2022).
- Dies. (Hg.), Theater trifft Wissenschaft. Die Kompanie Kopfstand, <<https://dfg2020.de/expedition-koko/>> (10.02.2022).
- Dornick, Sahra, Zur ‚Internationalisierung‘ des Hochschulraums im Kontext neoliberaler Wissenschaftspolitik und Dekolonisierung, in: Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hg.), Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention, Weinheim 2020, 18–37.
- Eigler, Gunther (Hg.), Platon. Werke in acht Bänden, Darmstadt ⁸2019.
- Faulstich, Paul, Aufklärung. Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs, in: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34 (2/2011), 15–23.

- Foucault, Michel, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Berlin ¹⁹2022 [1993].
- Froese, Anna/Mevissen, Natalie, Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften. Zur Relevanz disziplinspezifischer Kontextfaktoren, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer, Bielefeld 2016, 31–63.
- Funk, Burkhardt/Japsen, Andrea/Zadeh, Yasmin Azim et al., Digitaler Wissenstransfer, in: DUZ Wissenschaft & Management 03 (2021), <<https://www.duz.de/beitrag/?id/1060/digitaler-wissenstransfer>> (13.02.2022).
- Gabriel, Markus, Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten. Universale Werte für das 21. Jahrhundert, Berlin 2020.
- Glück, Helmut, Art. Dialog, in: Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hg.) Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar ⁴2010.
- Hanser, Hartwig/Scholtyssek, Christine (Hg.), Art. Transfer, in: Lexikon der Neurowissenschaft, Heidelberg 2000, <<https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/transfer/13142>> (13.02.2022).
- Heidenreich, Martin, Die Debatte um die Wissensgesellschaft, in: Böschen, Stefan/Schulz-Schaeffer, Ingo (Hg.), Wissenschaft in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden 2003, 25–51.
- Hülsbeck, Marcel, Wissenstransfer deutscher Universitäten. Eine empirische Analyse von Universitätspatenten, Wiesbaden 2011.
- Keller, Andreas, Gute Wissenschaft – gute Arbeit: zwei Seiten einer Medaille. Prekarisierung hochschulischer Arbeitsfelder, in: Kessl, F./Polutta, A./van Ackeren, I. et al. (Hg.), Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?, Weinheim/München 2014, 207–220.
- Knoblauch, Hubert, Wissenssoziologie. Wissensgesellschaft und die Transformation der Wissenskommunikation, in: APuZ 18 (20/2013), 9–16.
- Krogh, Georg von/Köhne, Marija, Der Wissenstransfer in Unternehmen. Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren, in: Die Unternehmung 5 (1998), 235–263.
- Krohn, Wolfgang, Rekursive Lernprozesse. Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft, in: Rammert, Werner/Bechmann, Gotthard (Hg.), Innovation – Prozesse, Produkte, Politik (Technik und Gesellschaft 9), Frankfurt a. M./New York 1997, 65–89.
- Ders., Francis Bacon, in: Kreimendahl, Lothar (Hg.), Philosophen des 17. Jahrhunderts, Darmstadt 1999, 23–45.

- Lewin, Kurt, *Frontiers in Group Dynamics. II Channels of Group Life; Social Planning and Action Research*, in: *Human Relations* 1 (1947), 143–53.
- Lorenz, Kuno, *Art. Methode*, in: Mittelstraß, Jürgen (Hg.), *Enzyklopädie für Philosophie und Wissenschaftstheorie* 5, Stuttgart/Weimar 2013, 380–383, 380.
- Mieg, Harald A./Schnell, Christiane/Zimmermann, Rainer E., *Wissenschaft als Beruf (Wissenschaftsforschung, Jahrbuch 2020)*, Berlin 2021.
- Nordsieck, Viola, *Jede kämpft für sich allein. Prekäre Arbeitsbedingungen, Vereinzelung und Konformitätsdruck lassen es nicht ratsam erscheinen, dauerhaft an einer deutschen Hochschule zu arbeiten, als Teil von Schlick, Felix/Nordsieck, Viola, Prekäre Arbeitsbedingungen an Universitäten. Alles Hochschule?, in: Jungle.World 27 (2021), <<https://jungle.world/artikel/2021/27/alles-hochschule>> (01.06.2022).*
- Pokorny, Julius, *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch*, Bern/Tübingen 1959 [überarbeitete Fassung: 2007], 1125.
- Polanyi, Michael, *The Tacit Dimension*, New York 1966.
- PURE | Paderborn Unit of Research in Entrepreneurship, <<https://wiwi.uni-paderborn.de/en/dep1/international-business-prof-dr-kabst/forschung/pure-paderborn-unit-of-research-in-entrepreneurship>> (10.02.2022).
- RedaktionsNetzwerk Deutschland/Deutsche Presse-Agentur (Hg.), „Stimme der Aufklärung“. Corona-Video von Mai Thi Nguyen-Kim an Spitze der YouTube-Charts, <<https://www.rnd.de/medien/stimme-der-aufklarung-corona-video-von-mai-thi-nguyen-kim-an-spitze-der-youtube-charts-CYY56SZ4IE63AQ6FWOU2WPLYMA.html>> (17.02.22).
- Riegel, Klaus-Georg, *Öffentliche Legitimation der Wissenschaft*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974.
- Riegraf, Birgit/Weber, Lena, *Exzellenz und Geschlecht in der unternehmerischen Hochschule.*, in: Binner, Kristina/Kubicek, Bettina/Rozwandowicz, Anja et al. (Hg.), *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung. Zwischen Aufbruch und Beharrung*, Münster 2013, 67–85.
- Rowley, Jennifer, *The Wisdom Hierarchy. Representations of the DIKW Hierarchy*, in: *Journal of Information and Communication Science* 33(2) (2007), 163–180.
- Schmid, Hedwig, *Barrieren im Wissenstransfer. Ursachen und deren Überwindung*, Wiesbaden 2013 (Informationsmanagement und Computer Aided Team).
- Shannon, Claude E./Weaver, Warren, *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana ¹⁰1964.
- Teichler, Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hg.), *Hochschullandschaft im Wandel*, Weinheim 2005.

Universität Paderborn [TecUP] (Hg.), TecUP, <<https://www.tecup.de>> (10.02.2022).

Wehling, Peter, Jenseits des Wissens? Wissenschaftliches Nichtwissen aus soziologischer Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 30 (2001), 465–484.

Wissenschaft im Dialog gGmbH (Hg.), Wissenschaftskommunikation gestalten. Der Siggener Aufruf, <<https://www.wissenschaft-im-dialog.de/medien/pressemitteilungen/artikel/beitrag/wissenschaftskommunikation-gestalten-der-siggener-aufruf/>> (10.02.2022).

Wissenschaftsrat (Hg.), Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Weimar 2016, <<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>> (13.02.2022).

Zentrum für Geschlechterstudien/Gender Studies [Universität Paderborn] (Hg.), Zeit für Gender. Der Podcast des Zentrums für Geschlechterstudien/Gender Studies, <<https://kw.uni-paderborn.de/gender-studien/podcasts>> (17.02.2022).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kulturwissenschaftlicher Wissenstransfer: Eigene Darstellung als Weiterentwicklung bekannter Sender*in-Empfänger*in-Modelle, 2022, S. 36.

I Wissenstransfer aus literaturwissenschaftlicher und historischer Perspektive

Naturkatastrophe, weibliches Wissen und Wissenstransfer bei Gisèle Pineau

Seit Oktober 2017 unter dem *#MeToo*¹ geführte Debatten wollen längst nicht mehr nur Täter*innen sexualisierter Übergriffe an den Pranger stellen, eine institutionelle Verdeckung ihrer Straftaten entlarven oder Solidarität unter den Opfern stiften. In den Böen des „tsunami Weinstein“² zeichnet sich vielmehr eine grundlegende „*bataille de l'intime*“³, ein sechster Feldzug des Feminismus ab, dessen Kämpfer*innen ein noch immer fortwährendes Tabu weiblicher Sexualität endlich zu durchbrechen suchen: Erst, wenn weibliche Lust und Unlust sagbar werden, könne das institutionalisierte Gerüst sexualisierter Gewalt zu Fall gebracht werden.⁴

¹ Anlässlich der Vorwürfe der sexuellen Belästigung, Nötigung und Vergewaltigung gegen den Filmproduzenten Harvey Weinstein, ruft die Schauspielerin Alyssa Milano im Oktober 2017 dazu auf, unter dem Hashtag MeToo auf das Ausmaß sexualisierter Gewalt aufmerksam zu machen. Ihrem Appell wurde millionenfach gefolgt. Zudem gilt er als wesentlicher Katalysator des aktuellen feministischen Engagements. Zur Rolle von #MeToo im aktuellen Feminismus vgl. auch Pavard, Bibia/Rochefort, Florence/Zancarini-Fournel, Michelle, *Ne nous libérez pas, on s'en charge. Une histoire des féminismes de 1789 à nos jours*, Paris 2020, 453–485.

² Froidevaux-Metterie, Camille, *Le corps des femmes. La bataille de l'intime*, Paris 2018, 15.

³ Ebd., 22.

⁴ Froidevaux-Metterie skizziert die Geschichte des Feminismus hier entlang seiner sechs wesentlichen kämpferischen Etappen: vom Kampf für das Frauenwahlrecht im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert (*bataille du vote*), über den Kampf für reproduktive Selbstbestimmung in den 1960er Jahren (*bataille de la procréation*), für ein Recht auf Arbeit in den 1980er Jahren (*bataille du travail*), für ein reformiertes Familienrecht in den 1990er Jahren (*bataille de la famille*) und für sexuelle Selbstbestimmung in den 2000er Jahren (*bataille du genre*) bis hin zum gegenwärtigen Kampf für eine neue Sichtbarkeit des weiblichen Körpers (*bataille de l'intime*). Vgl. ebd., 15–23.

Eine feministisch orientierte Literaturwissenschaft versteht Literatur in diesem Zusammenhang als ein zentrales Medium der Kritik festgefahrener Geschlechterdiskurse. „[L]’écriture est la possibilité même du changement [...]“⁵, hält Hélène Cixous in *Le Rire de la Méduse* (1975) fest, wo sie eine *écriture féminine* zu formulieren und formieren sucht, die „vulkanisch“ agieren müsse, um eine phallogozentrische Ordnung zu sprengen:

Un texte féminin ne peut pas ne pas être plus que subversif: s’il s’écrit, c’est en soulevant, volcanique, la vieille croûte immobilière, porteuse des investissements masculins, et pas autrement; il n’y a pas de place pour elle si elle n’est pas un il? Si elle est elle-elle ce n’est qu’à tout casser, à mettre en pièces les bâtis des institutions, à faire sauter la loi en l’air, à tordre la „vérité“ de rire.⁶

Zeitgenössische Schriftstellerinnen der französischsprachigen Karibik nehmen Cixous’ vulkanische *écriture féminine* im buchstäblichsten Sinne beim Wort, wenn sie sich mit den Metaphern eines bebenden Begehrens, vulkanischen Gebärens oder orkanischen Missbrauchs – kurzum: einer „sexualité volcanique“⁷ – gegen die Leerstellen wenden, die sexualisierte Gewalt ebenso wie weibliche Lust in der karibischen Literatur gemeinhin darstellen. Gisèle Pineaus Texte können diesbezüglich als paradigmatisch gelten. Von der Publikation ihrer ersten Erzählung *Paroles de terre en larmes* (1988) bis hin zu ihrem zuletzt veröffentlichten Roman *Ady, soleil noir* (2021) lotet Pineau die Verwendungsmöglichkeiten von Metaphern des Sturms, des Vulkans und des Erdbebens in der Vertextung weiblicher Sexualität umfassend aus. Die hier exemplarisch beleuchteten Texte

⁵ „Die Schrift ist ja genau die Möglichkeit selbst der Veränderung [...].“ Cixous, Hélène, *Le rire de la Méduse et autres ironies*, Paris 2010, 43f. Für die Übers. vgl. dies., *Das Lachen der Medusa*, übers. v. Claudia Simma, in: Hutfless, Esther/Postl, Gertrud/Schäfer, Elisabeth (Hg.), *Hélène Cixous. Das Lachen der Medusa* zusammen mit aktuellen Beiträgen, Wien 2013, 39–70.

⁶ „Ein weiblicher Text kann gar nicht weit mehr als subversiv sein: wenn er sich schreibt, dann indem er vulkanisch die alte unbewegliche Immobilienkruste auf- und anhebt, die die männlichen Investitionswerte trägt, und nicht anders. Ist da kein Platz für die Frau, wenn sie nicht ein er ist? Wenn sie sie-sie ist, dann nur unter der Bedingung, daß sie alles zerschlägt, die Gerüste der Institutionen zerstückt, das Gesetz in die Luft sprengt, die ‚Wahrheit‘ vor Lachen biegt.“ Ebd., 59.

⁷ Mwisha Rwanika, *Drocella, Sexualité volcanique*, Paris 2006.

L'espérance-macadam (1995) und *Un petit feu sans conséquence* (2015) erweisen sich als besonders interessant, weil sie Naturkatastrophen-Metaphern nicht nur zur Vermittlung verdrängten und/oder tabuisierten Wissens nutzen, sondern in der Interaktion von textinternen und textexternen Prozessen auch die Chancen und Grenzen einer solchen Metaphorik erörtern.

1 Wissenstransfer in und durch Literatur

Einleitend seien einige grundlegende Begrifflichkeiten und Schwerpunktsetzungen zum Thema Wissenstransfer in und durch Literatur erläutert sowie in den Kontext der traditionellen karibischen Familienstrukturen und des Schreibens karibischer Schriftstellerinnen gesetzt.

1.1 Zur Funktion von Literatur im Wissenstransfer

Unter dem Begriff des ‚Wissenstransfers‘ lassen sich „vielfältige und komplexe Vorgänge der *Weitergabe* und *Aufnahme*, der *Adaption* und *Modifikation von Kenntnissen und Verfahren*“⁸ bündeln, die, so Jan Behrs, Benjamin Gittel und Ralf Klausnitzer, mit verschiedenen Konditionen, Praktiken und Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis verbunden sein können.⁹ Mit Ottmar Ette verstehen wir Literatur in diesem Zusammenhang als „Zirkulationsmedium unterschiedlichster Wissensbereiche und Wissensfragmente“¹⁰, bei dessen Analyse ein textintern wirkmächtiges Wissen zunächst von textexternen Funktionen von Literatur unterschieden werden zu müssen scheint. Eine solche Differenzierung hieße, die Frage, mit welchem Wissen Figuren innerhalb eines Textes (inter)agieren, von Überlegungen zur Bedeutung von dem Wissen zu trennen, das Leser*innen in die Lektüre einbringen. Letzteres würde dabei nicht nur das Vorwissen von

⁸ Behrs, Jan/Gittel, Benjamin/Klausnitzer, Ralf, Wissenstransfer. Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis, Frankfurt a. M. 2013, 7.

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Ette, Ottmar, Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft.

Eine Programmschrift im Jahr der Geisteswissenschaften, in: Asholt, Wolfgang/Ette, Ottmar (Hg.), Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Programm – Projekte – Perspektiven, Tübingen 2010, 11–38, 18.

Leser*innen berühren, sondern auch Anlass bieten, zu erwägen, inwieweit Literatur ein Wissen ihrer Leser*innen (mindestens mit-)formt. In der Praxis ist das eine allerdings kaum vom anderen zu trennen: Wenn Literatur als ein „interaktives Speichermedium“¹¹ betrachtet wird, trifft Literatur als Wissensspeicher (Welches Wissen archiviert Literatur?) unmittelbar auf Literatur als Wissensproduzentin (Welches Wissen generiert Literatur?) sowie auf Literatur als Wissensvermittlerin (Welches Wissen gibt Literatur weiter?).

Wie John Gibson herausstellt, kann es dabei nicht um ein konzeptuelles, propositionales Wissen (ein ‚Wissen, dass‘) gehen, das Literatur, der jegliche deklarative Aussagekraft nicht einfach nur fehlt, sondern die sie sie gar nicht für sich beansprucht, weder zu bewahren, noch zu generieren oder transportieren vermag: „Literature standardly constructs *fictional* narratives that have *dramatic* structures; works of inquiry standardly attempt to construct *factual* narratives that have *argumentative* (or evidentiary) structures.“¹² Was aber, wenn gerade diese Eigenschaften den Nutzen ausmachen, den Literatur bei der Vermittlung von Wissen leistet? Für Gibson bietet Literatur die Chance, über ein rein konzeptuelles, propositionales Wissen hinauszugehen, es einzubinden in jene Handlungsstruktur, die der Literatur genuin eigen ist, um die Konsequenzen dieses Wissens durchzuspielen und spürbar zu machen.¹³ „Die Fiktionalität schafft“, so auch Ette, „[...] einen Erprobungsraum, innerhalb dessen die Leser in einem ersten Spiel andere Lebenssituationen testen, sich diesen aussetzen und dabei Erfahrungen machen können, die ihnen ansonsten ‚im richtigen Leben‘ verwehrt bleiben.“¹⁴

Die emotionale Komponente, die Literatur grundsätzlich inhärent ist, spielt bei der Ausgestaltung und Funktionalisierung dieses Wissens zweifellos eine zentrale Rolle. Das Ein- und Mitfühlen in und mit den Figuren bietet Leser*innen einen anderen, unmittelbareren Zugang zu Wissen als jedes Sachbuch, jede Bedienungsanleitung und jede (vermeintlich) objektive Analyse, weil sie ein Er- und

¹¹ Ebd., 29. Hervorheb. K.B.

¹² Gibson, John, *Literature and Knowledge*, in: Eldridge, Richard (Hg.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Literature*, New York 2009, 467–485, 468.

¹³ Ebd., 476–478.

¹⁴ Ette, *Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft*, 26f.

Durchleben der Bedingungen und Folgen von Wissen – mitunter sogar gleichzeitig aus verschiedenen Perspektiven heraus – ermöglicht. Daneben stellen paratextuelle Elemente wie Vor- und Nachworte sowie Titel und Autor*inneninterviews Gelegenheiten für Meta-Überlegungen darüber dar, „wie ein textinternes Lebenswissen in eine textexterne Lebenspraxis umgewandelt“¹⁵ werden kann, also inwieweit und auf welche Weise das beim Lesen mitgefühlte Wissen außerhalb der Lektüre Wirkung entfaltet. Der ‚Mehrwert‘ von Literatur gegenüber anderen Medien des Wissenstransfers liegt deshalb in ihrem Potential, Wissen nicht nur zu archivieren und zu vermitteln, sondern auch in seinen Bedingungen und Konsequenzen spürbar zu machen sowie die Konditionen, Praktiken und Verlaufsformen seiner Weitergabe kritisch zu beleuchten.¹⁶

1.2 Zur Funktion von Metaphern im Wissenstransfer

Die Erforschung von Metaphern blickt auf eine über 2000jährige Geschichte zurück, in der sie wahlweise selbst als Form eines Wissenstransfers erörtert (die Metapher als Übertragung eines Wortes in einen ihm eigentlich nicht eigenen Bedeutungszusammenhang) oder als eine Strategie des Wissenstransfers erfasst wurden, die in (natur-)wissenschaftlichen Kontexten Verwendung findet, um komplexe Zusammenhänge in Modellen abzubilden.¹⁷ Mit Karl Bühler erfüllen Metaphern vier kognitive und kommunikative Funktionen: Metaphern ermöglichen es, erstens, neue Sachverhalte zu beschreiben („eine Hilfe aus Ausdrucksnot“) oder, zweitens, ‚alte‘ zu dramatisieren („ein Mittel zu drastischer Charakterisierung“). Dabei dienen sie dazu, drittens, Unbekanntes durch Bekanntes

¹⁵ Ebd., 30.

¹⁶ Vgl. hierzu auch Köppes „offene“ Liste der wissensbezogenen Leistungen von Literatur in: Köppe, Tilman, *Literatur und Wissen. Zur Strukturierung des Forschungsfeldes und seiner Kontroversen*, in: Ders. (Hg.), *Literatur und Wissen. Theoretisch-methodische Zugänge*, Berlin/New York 2011, 1–28, 6.

¹⁷ Vgl. Brandt, Christina, *Metapher*, in: Borgards, Roland/Neumeyer, Harald/Pethes, Nicolas et al. (Hg.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart 2013, 21–28.

greifbar zu machen („ein Abstraktionsmittel“) sowie, viertens, tabuisierte Themen anzusprechen („ein Verhüllungsmittel“).¹⁸ Schnell kann an dieser Stelle der Vorwurf laut werden, dass Metaphern Komplexitäten in unerlässlicher Weise reduzieren, Zusammenhänge vereinfachen und Wesentliches ausblenden, indem sie den eigentlichen Gegenstand der Rede in ein bildliches Schema zwingen, dessen Analogien im schlimmsten Fall eine nur vermeintliche Gleichartigkeit aufweisen. Eine kognitive Metaphernforschung hat jedoch längst darauf hingewiesen, dass Metaphern nicht nur eine bloß wissensvermittelnde, sondern auch eine „begriffskonstitutive Funktion“ einnehmen, in der sie „neue Bedeutungen [schaffen], indem sie die bestehende semantische Ordnung und die bisher gültigen Kategorisierungen der Welt in Frage stellen bzw. diese überschreiten und neu organisieren.“¹⁹ ‚Uneigentliches Sprechen‘ ist aus dieser Sicht gleichzeitig ein Modus, indem nicht Sagbares (Neues, Unbekanntes, Tabuisiertes) eine sprachliche Gestalt erhält, in der es erst weitergegeben werden kann, und ein integrales Element der Formierung von Wissen über das (noch) Ungewusste.

1.3 Zum Zusammenhang von Matrifokalität und Wissenstransfer in der Karibik

2018 als erste Schriftstellerin auf den Lehrstuhl *Mondes francophones*²⁰ an das Pariser Collège de France berufen, beschäftigt sich Yanick Lahens im Mai 2019 mit der Situation, aus der heraus Frauen in der Karibik schreiben: „Les femmes écrivent dans l’œil du cyclone“ – „Frauen schreiben im Auge des Zyklons“ – betitelt die haitianische Autorin eine Vorlesung, in der sie das karibische Frauenbild historisch herleitet, vor der Folie der familiären, ökonomischen sowie religiösen Schlüsselfunktion von Frauen erläutert und mit Blick auf den Ausschluss von

¹⁸ Vgl. Bühler, Karl, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion von Sprache, Jena 1934, 344; 353.

¹⁹ Drewer, Petra, Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, Tübingen 2003, 77.

²⁰ Beim Lehrstuhl *Mondes francophones* handelt es sich um eine gemeinsame Initiative des Collège de France und der Agence universitaire de la Francophonie. Ziel ist eine Förderung von Forschungen zur und aus der Frankophonie.

Frauen aus Politik und Literaturbetrieb problematisiert. „Pourquoi cette métaphore? Pourquoi le cyclone et pourquoi l’œil?“, leitet Lahens ein:

La définition le plus courant d’un cyclone est que c’est une perturbation atmosphérique sous l’aspect d’une grosse masse nuageuse associée à un dépression avec des vents tourbillonnant de plus de cent-vingt km/h. Mais le cyclone est aussi composé d’un œil en son centre. Où les vents sont très faibles malgré la tourmente qui l’encercle. Où les précipitations sont rares malgré les trombes tout autour. Et où par fois suprême grâce, il est possible d’observer le ciel bleu ou les étoiles. [...] nous écrivons toutes [...] de ce lieu, de cet œil qui est central, qui renvoie à la centralité des rôles que nous tenons, et, paradoxalement, qui est aussi le lieu de notre exclusion.²¹

Der Zyklon dient Lahens an dieser Stelle dazu, eine Position von Frauen zu illustrieren, die im kreolischen Sprachgebrauch als eine der *pòtòmitan*²² bezeichnet wird. Karibische Familien sind traditionell matrifokal organisiert, was bedeutet, dass die Gestaltung des Familienlebens eine vornehmlich weibliche Angelegenheit darstellt. Weibliche Bezugspersonen nehmen in der Karibik eine Kernfunktion in Bildung, Sozialisation und Enkulturation ein, da die Erziehung als Aufgabe der Mütter, Tanten und Großmütter gilt, während sich die Funktion der Väter häufig auf juristische und ökonomische Zwecke beschränkt. Im öffentlichen Raum findet diese Zentralstellung von Frauen allerdings keine Entsprechung.

²¹ „Warum diese Metapher? Warum der Zyklon und warum das Auge? Die gängigste Definition eines Zyklons beschreibt ihn als eine atmosphärische Welle, die als eine große Wolkenmasse in Verbindung mit einem Tief und mit Wirbelwinden von über 120 km/h in Erscheinung tritt. Aber in seinem Zentrum besitzt der Zyklon auch ein Auge. Dort, wo die Winde trotz des umkreisenden Unwetters sehr schwach sind. Wo der Niederschlag trotz der umliegenden Wolkenbrüche gering ist. Und wo man in Momenten höchster Gnade den blauen Himmel und die Sterne beobachten kann. [...] [W]ir Frauen schreiben alle [...] aus diesem Ort, aus diesem zentralen Auge, das auf die Zentralität unserer verweist und paradoxerweise gleichzeitig den Ort unserer Ausgrenzung markiert.“ Lahens, Yanick, Haïti autrement. Les femmes écrivent dans l’œil du cyclone, <<https://www.college-de-france.fr/site/yanick-lahens/course-2019-05-20-17h00.htm>> (10.08.2021) [Vorlesung vom 20.05.2019, gehalten am Collège de France, Paris].

²² Der Begriff ‚pòtòmitan‘ (andere Schreibweisen sind ‚potomitan‘ oder ‚poteau-mitan‘) stammt aus dem Zusammenhang des Vodou, wo er den zentralen Pfeiler des Tempels („ounfò“) bezeichnet.

Matrifokalität als „Verwandschaftsorganisation“ ist nicht zu verwechseln mit einem Matriarchat als „Gesellschaftstypus“.²³ Denn trotz der wesentlichen Rolle, die Frauen im privaten Raum spielen, bleiben sie aus den meisten öffentlichen Ämtern bis heute ausgeschlossen. Und dennoch – oder gerade deshalb – erweist sich die Mutter-Kind-Bindung als das neuralgische Moment eines autopoietischen Systems, hat der sich in diesem Rahmen ereignende Wissenstransfer doch nicht nur die Aufgabe, das System zu reproduzieren, sondern auch das Potential, dieses zu unterminieren.

Welche Funktion erfüllt Literatur in diesem Zusammenhang? Seit den 1990er Jahren gerät das Schreiben frankokaribischer Schriftstellerinnen zum Epizentrum einer Erschütterung patriarchalischer Ordnungen. Autorinnen konfrontieren die *pòtòmitan* in ihren Texten systematisch mit Unfruchtbarkeit, gewollter Kinderlosigkeit oder Infantizid, um den Handlungsspielraum von Frauen im Spannungsfeld zwischen matrifokalen Familienstrukturen und patriarchalischen Gesellschaftsordnungen zu befragen.²⁴ Indem sie den hinter verschlossenen Türen geschehenden Wissenstransfer mit Mitteln der Literatur dokumentieren, machen sie das dort verhandelte Wissen ebenso wie die Konditionen, Praktiken, Konsequenzen und Funktionen seiner Weitergabe mit einem Mal auf herausfordernde Weise sichtbar. Literatur dient diesen Autorinnen so nicht als Speicherplatz eines weiblichen Wissens, sondern vielmehr als Medium der Reflexion über Strategien seiner konfrontativen Vermittlung: „Whenever women speak [or write, K.B.] out, they displease, shock, or disturb“,²⁵ hält Maryse Condé fest.

²³ Schenkluhn, Angela, Art. Matriarchat/Patriarchat, in: Auffarth, Christoph/Bernard, Jutta/Mohr, Hubert (Hg.), Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien Bd. 2, Stuttgart/Weimar 1999, 397–399, 397; vgl. auch Mulot, Stéphanie, La matrifocalité caribéenne n'est pas un mirage créole, in: L'Homme H. 207–208 (2013), 159–191; Smith, Raymond T., The Matrifocal Family. Power, Pluralism, and Politics, New York 1996.

²⁴ Zur Darstellung von Frauen in der Literatur weiblicher Autorinnen der Karibik vgl. Pierre, Émeline, Le caractère subversif de la femme antillaise dans un contexte (post)colonial, Paris 2008; Mwishu Rwanika, Sexualité volcanique.

²⁵ Condé, Maryse, Order, Disorder, Freedom, and the West Indian Writer, in: Yale French Studies H. 2 (1993), 121–135, 131.

2 In tosenden Winden: Verdrängungs- und Aufklärungsgespräche bei Gisèle Pineau

Ihre Literatur begreift Gisèle Pineau als Sprachrohr einer Stimme karibischer Frauen, die allzu oft ungehört bleibe. „Dire, fouiller, raconter encore et encore l’existence de ces femmes noires déchirées par les hommes, trompées, violées debout malgré tout, n’est ni vain ni obsolète. Ces femmes existent“²⁶, hält die Guedeloupienerin in ihrer Programmschrift *Écrire en tant que Noire* (1995) fest:

Écrire en tant que femme noire créole, c’est apporter ma voix aux autres voix des femmes d’ici et d’ailleurs qui témoignent pour demain, [...] des femmes et des hommes vivants, qui se lèvent chaque bon matin, qui aiment et souffrent, jalourent, pleurent et rient...²⁷

Vor diesem Hintergrund treffen wir in Pineaus Texten auf ein breites Panorama an Frauenfiguren: wahre ‚Helikoptermütter‘ und fanatische Feministinnen traumatisierte Mädchen und verunglückte Schwestern, heimkehrende Enkelinnen und vertriebene Großmütter, kurzum Frauen, die sich nur selten den an sie herangetragenen Normen und Rollenbilder beugen, sondern entweder an ihnen zerbrechen oder sich energisch gegen sie wenden.²⁸ Mit den Verdrängungsgesprächen in *L’espérance-macadam* (1995) und den Aufklärungsgesprächen in *Un*

²⁶ Pineau, Gisèle, *Écrire en tant que Noire*, in: Condé, Maryse/Cottenet-Hage, Madeleine (Hg.), *Penser la Créolité*, Paris 1995, 289–295, 292.

Übers. v. K. B.: „Das Leben dieser von ihren Männern betrogenen oder vergewaltigten Frauen, die sich trotz allem aufrecht halten, immer wieder zu sagen, zu erörtern, zu erzählen, ist weder vergeblich noch obsolet. Diese Frauen gibt es.“

²⁷ Ebd., 295.

Übers. v. K. B.: „Als schwarze kreolische Frau zu schreiben bedeutet, meine Stimme anderen Frauen von hier und anderswo zu leihen, die für morgen Zeugnis ablegen. [...] Frauen und Männern, die sich jeden Morgen erheben, die lieben und leiden, neiden, weinen und lachen...“

²⁸ Man denke an Ninette und Gerty (*La Grande Drive des esprits*, 1993), Mina und Rosalia (*Chair Piment*, 2002) oder Josette (*Fleur de Barbarie*, 2005) und Man Ya (*L’Exil selon Julia*, 1996). Zu Pineaus Frauenfiguren vgl. Journey, Florence-Ramond, *Motherhood by Default. Rethinking the Patriarchal Family in Gisèle Pineau’s Novels*, in: Herrera, Christina/Sanmartín, Paula (Hg.), *Reading/Speaking/Writing the Mother Text. Essays on Caribbean Women’s Writing*, Bradford 2015, 235–252; Maisier, Véronique, Les

petit feu sans conséquence (2015) betrachten wir zwei unterschiedliche Gesprächsformen, die, weil sie im Hinblick auf ihre Motivationen, Inhalte, Ziele und Konsequenzen weitreichend voneinander differieren, zum einen verschiedene Konditionen, Praktiken und Intentionen von Wissenstransfer aufzeigen und zum anderen den Nutzen und die Kehrseiten der Verwendung von Naturkatastrophen-Metaphern kritisch beleuchten.

2.1 Über Verdrängungsgespräche: *L'espérance-macadam* (1995)

Mit *L'espérance-macadam* (1995)²⁹ legt Pineau einen Roman vor, in dem sie von inzestuösem Missbrauch in enger Verzahnung zum Zyklon Hugo erzählt, der Guadeloupe im September 1989 in weiten Teilen zerstörte. Bis heute bleibt Hugo eine in der karibischen Literatur umfassend verarbeitete Katastrophe, deren literarische Adaptationen diverse Gattungen und Genres – von Erzählung bis Gedichtanthologie, von Kinderbuch bis *Rewriting* – abdecken. Inmitten dieser vielfältigen literarischen Vertextungen zeichnet sich *L'espérance-macadam* dadurch aus, dass sich dieser Roman von dem von der Naturkatastrophe bedingten Trauma löst, um die Naturgewalt in eine Metapher derjenigen Manngewalt zu überführen, die Pineau als ein schwerwiegendes strukturelles Problem ihrer Zeit diagnostiziert. Obgleich sie den im Roman thematisierten inzestuösen Missbrauch schon lange vor 1989 als ein Thema von dringlicher Aktualität erkannt habe, habe sie, so Pineau, bis Hugo nicht über ein Vokabular verfügt, das es ihr ermöglichen würde, diesem Leid in angemessener Weise Ausdruck zu verschaffen. Hugo gerät zu einem „pré/texte“³⁰ im mehrfachen Sinne: Er fungiert nicht

Femmes traits d'union dans les romans de Gisèle Pineau, in: *Nouvelles Études Francophones* H. 2 (2011), 158–173.

²⁹ Pineau, Gisèle, *L'espérance-macadam*, Paris 1995. Für die Übers. vgl. dies., *Die Frau, die den Himmel aufspannt*, übers. v. Giò Waeckerlin-Induni, Wuppertal 1998.

³⁰ Gyssels, Kathleen, *Prévisions et divagations batoutiques face aux déréllections du Tout-monde*. Daniel Maximin et Édouard Glissant comme Guerriers des (dés)astres antillais, in: Gyssels, Kathleen/Ledent, Bénédicte (Hg.), *The Caribbean Writer as Warrior of the Imaginary/L'Écrivain caribéen, guerrier de l'imaginaire*, Amsterdam/New York 2008, 149–264, 252.

nur als ein das Schreiben gestaltendes (und ihm vorgeschaltetes) katastrophales Ereignis, sondern wird von Pineau (im Nachhinein) auch als ein den eigentlichen Text einleitender und erläuternder Paratext aufgerufen:

L'espérance-macadam relates the violence that is done to women and girls. I have met many people who were victims of incest and it is an injury about which, as a woman, I couldn't keep silent. [...] At the time I was thinking about writing this book, we had Hurricane Hugo. That was in 1989. After spending the night praying and struggling against the elements, the next day, when we opened the doors and saw this land with its devastated features, I told myself that Guadeloupe had been raped. That's how I wrote *L'espérance*. [...] That cyclone had fallen upon Guadeloupe the way a father raping his daughter falls upon her.³¹

Vor diesem Hintergrund hat die literaturwissenschaftliche Forschung den weiblichen Körper in *L'espérance-macadam* als einen „corps de l'île“³² beschrieben, auf dem sich die „synchronic force of man, beast, and cyclone“³³ in einer Weise einschreibe, die ein tabuisiertes kollektiv geteiltes weibliches „Schicksal der Gewalt“³⁴ lesbar mache. Als letzter Kunstgriff gilt dabei: Am Ende wende die in weiten Teilen apathische Protagonistin und Erzählerin Éliette ihr eigenes Kindheits-trauma in die Vision einer weiblichen Solidarität, an deren Realisierung sie in dem Moment unermüdlich mitwirke, in dem sie sich aktuellen Opfern sexualisierter Gewalt widme – ein Prozess, den der Roman exemplarisch an der von ihrem Vater missbrauchten Angela vorführe, die Éliette zu ihrer Ziehtochter mache. Wenn die von der Forschung vorgelegten Analysen in diesem Rahmen nur verhalten anmerken, dass mit der Überlagerung von Zyklon und Missbrauch eine Naturalisierung sexualisierter Gewalt einhergehen könnte, übersehen sie allerdings, dass

³¹ Pineau, Gisèle/Veldwachter, Nadège, An Interview with Gisèle Pineau, in: *Research in African Literatures* 35/1 (2004), 180–186, 181.

³² Vitiello, Joëlle, *Le corps de l'île dans les écrits de Gisèle Pineau*, in: Rinne, Suzanne/Vitiello, Joëlle (Hg.), *Elles écrivent des Antilles* (Haïti, Guadeloupe, Martinique), Paris 1997, 243–263.

³³ Hackshaw, Elizabeth W., *Cyclone Culture and the Paysage Pineaulien*, in: *Journal of Caribbean Literatures* 4/1 (2005), 85–94, 89.

³⁴ Hellerstein, Nina, *Violence, Mythe et Destin dans l'Univers Antillais de Gisèle Pineau*, in: *LittéRéalité* 10/1 (1998), 47–58.

diese Streitfrage in *L'espérance-macadam* selbst zentral verhandelt wird.³⁵ Eben diesen Entschuldigungsdiskurs, in dem Naturkatastrophen-Metaphern dazu dienen, sexualisierte Gewalttaten zu hinnehmbaren Ereignissen zu stilisieren, die sich schlicht aus einer ‚Natur des Mannes‘ ergeben, dokumentiert der Roman in einer Weise, die diesen Diskurs erst anfechtbar macht.

Die in *L'espérance-macadam* auftretenden Mutterfiguren nehmen an keiner Stelle des Romans die Wörter ‚Missbrauch‘, ‚Vergewaltigung‘ oder ‚Inzest‘ in den Mund, wenn sie über die Gewalt sprechen, der die ihnen anvertrauten Mädchen ausgesetzt waren oder sind. So treten in Pineaus Roman eine ganze Reihe von Frauen auf, die eigentlich wissen, was mit ihren Töchtern in ihren Kinderbetten geschieht. Aus Angst, gefangen in dem Gefühl der eigenen Hilflosigkeit oder ob der (angenommenen) ‚Normalität‘ solcher Misshandlungen wirken sie aber daran mit, dass ihre Töchter die erfahrene Vergewaltigung aus ihrem Gedächtnis streichen, sie ins Unterbewusste verbannen. In regelrechten Verdrängungsgesprächen trichtern sie ihnen so lange ein, dass es sich bei dem Erfahrenen um eine Natur- anstelle einer Manngewalt gehandelt habe, bis die Bilder eines Zyklons die des lüsternen Vaters überlagern. Dabei überzeugt die Geschichte weniger aufgrund der von den Müttern angeführten, vermeintlich handfesten Beweise als aufgrund ihrer ständigen monologischen, zyklischen Wiederholung, bei der sich die Rede gleich eines Zyklons unaufhörlich um sich selbst dreht, ohne sich ihrem eigentlichen Gesprächskern nähern zu können:

C'était sa manman qui lui racontait toujours la nuit où le Cyclone avait chaviré et pilé la Guadeloupe. Elle criait ce cauchemar: „Le Passage de La Bête“. Et, pour mieux embobiner l'histoire dans la mémoire d'Éliette, elle

³⁵ Besonders offensichtlich entkoppelt Natascha Ueckmann den im Roman verarbeiteten Zyklon von seinem außerliterarischen Referenzereignis. So zeigt schon Ueckmanns konsequente falsche Datierung der Katastrophe, dass sie der Naturgewalt als solche für ihre Analyse keine tiefere Bedeutung beimisst. Vgl. Ueckmann, Natascha, „... tout part d'une blessure“ – Gewalt, Gender und Geschichte in Gisèle Pineaus Roman *L'Espérance-macadam*, in: Febel, Gisela/Struve, Karen/Ueckmann, Natascha (Hg.), *Écritures transculturelles. Kulturelle Differenz und Geschlechterdifferenz im französischsprachigen Gegenwartsroman*, Tübingen 2007, 167–187. Auch Hackshaw fragt nur am Rande ihrer Überlegungen: „Does the cyclone metaphor simply reflect and describe man's actions, or does it in fact deflect from his responsibility of these acts?“ Vgl. Hackshaw, *Cyclone Culture and the Paysage Pineaulien*, 91.

ne cessait de faire défilier le souvenir de la blessure à la tête et au ventre, le sang dans les draps, la grosse poutre tombée qui avait manqué fendre Éliette en deux parts, le vent entrant méchant, bourrant, calottant.[...] Pour attester ses paroles et aussi pour que l'oubli du Cyclone ne vienne pas tout corrompre et défigurer, sa manman garda longtemps dans une vieille malle un lot de journaux secs et jaunes qui dénombraient les morts, blessés, disparus, perclus, victimes des fièvres et du tétanos.³⁶

Auch wenn der „Ti-Cyclone“³⁷, mit dem diese Mütter die väterlichen Täter bezeichnen, auf den ersten Blick als dienlicher Platzhalter für ein Trauma fungiert, für dessen Versprachlichung allen Betroffenen das Vokabular fehlt, erweist er sich alsbald als problematisch: nicht nur, weil er den missbrauchten Mädchen den Zugang zu ihrer Erinnerung versperrt (und damit eine Auf- und Verarbeitung des Geschehenen verhindert), sondern auch, da der verniedlichte Zyklon von den Müttern selbst als eine Bezeichnung erkannt wird, die weder der desaströsen Verwüstung gerecht werden kann, die ein tatsächlicher Zyklon anrichtet, noch der sexualisierten Gewalt, über die im Sprechen über den „Ti-Cyclone“ eigentlich gesprochen werden soll. Nicht von ungefähr verliert Éliettes Mutter über diejenigen Zeitungsartikel den Verstand, die sie zur Bekräftigung ihrer Erzählung immer wieder aufs Neue hervorholt.

Dennoch ist es rund sechzig Jahre später ein Zyklon, der es Éliette ermöglicht, sich wieder an den erlebten Missbrauch zu erinnern, und ein ungezwungenes Gespräch zwischen ihr und ihrer Patentante initiiert, in dem die einstige Vertuschung kritisch reflektiert und neue Handlungsstrategien generiert werden. Inmitten der tosenden Winde des Zyklons Hugo begreift Éliette auf einmal ihr tief

³⁶ Pineau, *L'espérance-macadam*, 125.

Übers. v. K. B.: „Es war ihre Manman, die ihr immer wieder von der Nacht erzählte, als der Zyklon Guadeloupe aus den Angeln gehoben und zermalmt hatte. Sie nannte den Alptraum ‚das Wüten des Monsters‘. Und um ihre Geschichte nachhaltiger in Eliettes Gedächtnis aufzuspulen, hörte sie nicht auf, die Erinnerung an die Kopf- und an die Bauchverletzung heraufzubeschwören, an das Blut auf den Laken, den dicken Balken, der herabgestürzt war und Eliette beinahe aufgeschlitzt hätte, den wütenden, prügelnden, heulenden Wind. [...] Um ihren Worten Nachdruck zu verleihen – und auch, damit das Vergessen nicht alles verdarb und entstellte –, hatte ihre Manman lange einen Stapel brüchiger, vergilbter Zeitungen aufbewahrt, die die Toten auflisteten, die Verletzten, Vermissten, Gelähmten, die Opfer von Fieber und Starrkampf.“

³⁷ Das Präfix „Ti-“ bezeichnet im Kreolischen das verniedlichte „Kleine“.

unter den Bildern des Sturms von 1928 vergrabenes Kindheitstrauma. Indem sie den Zyklon von einem Platzhalter der erfahrenen Gewalt in einen mnemotechnischen *locus* überführt, schafft es Éliette, die dem „Ti-Cyclone“ innewohnende Naturgewalt als Metapher einer Manngewalt zu entschlüsseln:

C'est ainsi qu'apparut le visage de La Bête, bossuant d'abord la poutre de bois mol, et puis s'en détachant. Il chantait d'une voix rude, mal accordée aux éclats de rire qui sortaient dedans sa gorge. Tisons de désir, pépites de pacotille, ses yeux, tout lézardés aux remous de son âme, fouillaient déjà Élitte, la violentaient en songe. Tristes coupeaux de la mémoire...³⁸

Was ändert sich in diesem Moment am Gespräch zwischen Éliette und ihrer Patentante? Weiterhin bleiben beide beim Bild des Zyklons, um den inzestuösen Missbrauch zu thematisieren. Der noch präsente Schrecken von Hugo ermöglicht jedoch den Prozess einer nunmehr dialogischen Erkenntnis – offenbar nicht zuletzt deshalb, weil nicht länger auf Zeitungsartikel und -bilder, sondern auf gemeinsame Erfahrungen und unmittelbar (das heißt unvermittelt) sicht- und spürbare Schäden zurückgegriffen werden kann, um sich und seinem Trauma Ausdruck zu verschaffen. Mit Hugo verfügt Éliette über einen konkreten, allen noch gegenwärtigen Referenten, auf den sie sich beziehen kann, um die Synonymsetzung ihres Vaters mit einem Zyklon als Gesprächsgegenstand aufzuwerfen: „C'était mon papa, hein, marraine?“, fragt sie ihre Patentante, „J'ai vu son visage taillé dans le bois.“³⁹ Das Demonstrativpronomen „Ce“ bezeichnet eigentlich per se etwas allen Beteiligten Sicht- und Greifbares, kann sich hier allerdings sowohl auf den gerade erlebten Zyklon Hugo als auch auf die jüngst wiedergewonnene Erinnerung an den einstigen Missbrauch beziehen. Diese Doppeldeutigkeit ist Dammbbruch für einen Austausch zwischen Éliette und ihrer Patentante, der nicht länger eines objektiven Beweises (in Gestalt der Berichte, Zahlen und Bilder anderer) bedarf. Dabei stiftet Hugo ein Vertrauen, dass „Vermutungen“ über Vergangenes sukzessive dem „Versprechen“ weichen lässt, sich von nun an

³⁸ Ebd., 295f.

³⁹ Ebd., 297.

Übers. v. K. B.: „Es war mein Papa, nicht wahr, Patin? Ich habe sein ins Holz geschnitztes Gesicht gesehen.“

einer möglichen besseren Zukunft zu widmen.⁴⁰ Zwei Mal insistiert Éliette auf ein „Tu[, marraine,] ne savais pas“⁴¹, mit dem sie ihre Tante von jedem Vorwurf der unterlassenen Hilfeleistung vielleicht nur entlastet, um ihrer Gesprächspartnerin schließlich ein vorsichtiges „tu[, Éliette,] sais?“⁴² zu entlocken, das zum Aufruf wird, für sich selbst und die ihr anvertraute, von ihrem Vater missbrauchte Angela eine Handlungs- und Lebensperspektive zu entwickeln. „Que restait-il de sa case à Savane? Il faudrait reconstruire sans doute. Oui, y avait encore moyen de remettre debout le paradis de Joab au macadam des espérances“⁴³, endet der Roman pathetisch – und damit auch mit Blick auf seine nicht länger vermutenden, sondern wissenden Leser*innen appellativ.

2.2 Über Aufklärungsgespräche: *Un petit feu sans conséquence* (2015)

Seit der Jahrhundertwende vervielfältigen sich in der Literatur frankokaribischer Schriftstellerinnen die Bestrebungen, über ein weibliches Begehren zu schreiben, das starre Normen durchbricht.⁴⁴ Es lässt sich von einer Kehrtwende in der Literatur karibischer Schriftstellerinnen sprechen, bei der weibliche Lust in einer

⁴⁰ Ebd., 300.

⁴¹ Ebd., 299f.

Übers. v. K. B.: „Du wußtest nicht, Patin.“

⁴² Ebd., 300.

Übers. v. K. B.: „Weißt du, Éliette?“

⁴³ Ebd.

⁴⁴ King schlägt folgende Periodisierung vor: In den 1930er Jahren seien Sex und Sexualität in paradox-erweise gleichzeitig ab- und anwesend, würden zwar angedeutet, aber nie explizit gemacht. Erst ab den 1950er Jahren erhalte der Geschlechtsakt eine unzweideutige Direktheit, wobei er bis in die 1970er Jahre hinein vor allem in den von Männern verfassten Romanen an Frauenfiguren geknüpft werde, die als außer-eheliche, nicht-monogame Sexualpartnerinnen anderer Hautfarbe auftreten. Ab den 1980er Jahren würden sich jene Themen sukzessive eine immer lauter werdende Plattform erstreiten, die eigentlich dem Tabu unterliegen: Fragen der sexuellen Bildung und Entwicklung, Perspektiven auf ein weibliches Begehren, homosexuelle Partnerschaften. Vgl. King, Rosamond S., Sex and Sexuality in English Caribbean Novels – A Survey from 1950, in: *Journal of West Indian Literature* 11/1 (2002), 24–38.

Weise dominant wird, die diese nicht mal mehr als ‚gleichwertiges Gegenstück‘ zur männlichen erörtert, sondern in vielen Fällen gänzlich von ihr abkoppelt: Ihre Befriedigung verschaffen sich Protagonistinnen entweder selbst oder mit Hilfe eines männlichen Genitals, das in der Regel nicht viel mehr als ein Sexualobjekt darstellt. Homosexualität, Autosexualität und Multipartner*innenschaft werden zu den Kerncharakteristika regelrechter „uncanny beings“⁴⁵, die ihre Lust ohne Rücksicht auf Verluste oder Tabus selbstbestimmt ausleben, Sexualpartner*innen wahllos multiplizieren und sich damit so weit an den Grenzen des Geduldeten bewegen, dass sie ihr Lager manchmal nicht nur metaphorisch am Rande der Gesellschaft aufschlagen (müssen). Infolge ist von weiblicher Sexualität in immer expliziter werdender Weise die Rede – mit dem erklärten Ziel, weibliche Sexualität zu instruieren.

Deutlich halt diese Entwicklung in der von Léonora Miano 2015 herausgegebenen erotischen Anthologie *Volcaniques* wider. Hier sammelt die kamerunische Schriftstellerin zwölf Kurzgeschichten von Autorinnen der karibischen und der afrikanischen Frankophonie, die sich den Mitteln der Literatur im Allgemeinen und der (titelgebenden) Naturkatastrophen-Metaphorik im Besonderen bedienen, um Techniken der Stimulation weiblicher Lust zu vermitteln. „*Volcaniques: une anthologie du plaisir* est un ensemble riche“, erklärt Miano im Vorwort der Anthologie:

[...] Certains textes ébranleront par leur puissance poétique et/ou érotique. D'autres séduiront par le ton, le phrasé, l'humour ou par une capacité analytique qui a su ne pas prendre l'ascendant sur la narration. Bien des femmes se reconnaîtront dans ces pages, d'où qu'elles soient. Quant aux hommes, ils trouveront peut-être la clé du grand mystère que semble être, pour certains, le plaisir féminin.⁴⁶

⁴⁵ Glover, Kaiama L., *A Regarded Self. Caribbean Womanhood and the Ethics of Disorderly Being*, Durham/London 2021, 222.

⁴⁶ Miano, Léonora, *Assises sur un volcan*, in: Dies. (Hg.), *Volcaniques. Une anthologie du plaisir*, Montreal 2015, 5–7, 7.

Übers. v. K. B.: „Vulkanisches: Eine Anthologie der Lust ist ein reiches Ensemble. [...] Manche Texte verführen mit ihrer poetischen und/oder erotischen Macht. Andere locken mit ihrem Ton, ihrer Phrasierung, ihrem Humor oder mit einer Analysefertigkeit,

Mit dieser Lektüreeanweisung gibt Miano ein Verständnis der von ihr gesammelten Kurzgeschichten vor, deren ‚Berechtigung‘ sicherlich für jeden Text einzeln zu beurteilen wäre. Besonders interessant scheint diesbezüglich die Geschichte, die Pineau für *Volcaniques* verfasst, denn wenn die im Sterben liegende Raymonde ihrer Großnichte Sonia mit Hilfe von Naturkatastrophen-Metaphern das Geheimnis ihrer Lust enthüllt, wird der von Miano behauptete instruierende Impetus der Anthologie in der Fiktion durchgespielt, was Raum für ihre kritische Betrachtung eröffnet.

Pineaus *Un petit feu sans conséquence*⁴⁷ zeichnet Sonia als eine impulsive, aufbegehrende und zugleich unsichere, unbeholfene, pubertierende Frau, die ihre Virginität als ein „handicap“⁴⁸ empfindet. Ihre sexuellen Fantasien entlarvt Sonia zwar selbst als „fantasmes“⁴⁹, die Antworten, die ihr ihre vermeintlich erfahrenen Freundinnen hinter vorgehaltener Hand auf ihre Fragen geben, vermögen es jedoch kaum, ihre Wissbegierde zu befriedigen. Stattdessen befeuern sie Sonias heimliche Versuche der Masturbation, die von der Vorstellung einer männlichen Lust dominiert werden, der es sich unbedingt bedingungslos zu unterwerfen gelte. Mit Raymonde tritt Sonia eine weibliche Bezugsperson an die Seite, die solche Schimären grundlegend erschüttern will. Hierzu offenbart Raymonde Sonia ihre Lebensgeschichte, die sie entlang zentraler Schlüsselereignisse in der Ausbildung, Erkundung und Auslebung ihrer Sexualität organisiert: mütterliche Sexualinstruktion, Hochzeitsnacht, Affären, Tod des Ehemanns. Als bald erweist sich das Gespräch zwischen Raymonde und Sonia als eines, das die unangetasteten Themen und Konsequenzen einer ungenügenden Sexualaufklärung transparent zu machen sucht. „Je n’étais pas sans savoir que quelque chose de grand allait se produire. Ma maman m’avait prévenue... Quelque chose de mirobolant allait rentrer dans mon corps et me transformer en femme, et puis en mère...“⁵⁰, paraphrasiert

die es schafft, nicht die Oberhand über die Erzählung zu gewinnen. Viele Frauen werden sich auf diesen Seiten wiederfinden. Was die Männer angeht: sie werden vielleicht den Schlüssel zu dem großen Rätsel finden, das die weibliche Lust für einige von ihnen zu sein scheint.“

⁴⁷ Pineau, Gisèle, *Un petit feu sans conséquence*, in: Miano, Léonora (Hg.), *Volcaniques. Une anthologie du plaisir*, Montreal 2015, 25–41. Übers. v. K.B.

⁴⁸ Ebd., 28.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd., 36.

Raymonde die Instruktionen, die ihr ihre Mutter ihrerzeit vor der Hochzeitsnacht gegeben habe. Alles, was die weibliche Lust und ihre aktive Stimulation betreffen könnte, geht hier in der Unbestimmtheit der Sache („quelque chose“) oder in ihrer peinlichen Unsagbarkeit („...“) unter. Kein Wunder, dass der Geschlechtsakt der Hochzeitsnacht im Dunkeln vonstatten-, oder vielmehr nicht vonstattengeht. Auch der Hypogenitalismus von Raymondes Ehemann bleibt in Raymondes Geschichte eine unausgesprochene Tatsache, die allenfalls unter der Bettdecke ertastet, aber zwischen den Eheleuten nicht kommuniziert werden kann.⁵¹

Erst als sich Raymonde ihren zahlreichen Affären zuwendet, löst sie sich von den restriktiven Normen, die ihr ihre Mutter vorgelebt und eingetrichtert hat. Raymondes Liebschaften stellen selbstbewusste Befreiungshandlungen dar, die ein Tabu (und Eheversprechen) brechen, eine Frauen zugewiesene passive Rolle im Sexualakt unterlaufen (indem sie orgastische Wogen einfordern) und jedem Zweck, der über eine Befriedigung der eigenen sexuellen Lust hinausgeht, (mit rein oralen Formen des Geschlechtsverkehrs) eine Absage erteilen. Wo keine Penetration mehr nötig ist, weil eine orale Stimulation der Klitoris viel größere Wonnen bereitet als jedes einst ersehnte erigierte männliche Genital es je vermocht hätte, wird die körperliche Metamorphose von Kind zu Mutter, die Raymonde im Vorfeld ihrer Hochzeitsnacht gepredigt bekommt, nichtig. Die ‚natürliche‘ Legitimation dieses Handelns begründet Raymonde mit einer Metaphorisierung des weiblichen Orgasmus im Bild des Orkans:

Et d'un coup, j'ai senti que ça venait, pareil à une grosse vague qui déboule au galop, qui va déferler sur la plage et que personne ne pourra arrêter... Mieux! Un ouragan capable de déchirer le ciel et ravager la terre en un moment. J'ai senti que ça venait avec furie du dedans de mes entrailles. [...] Rien ne pouvait m'empêcher de m'accomplir, de vivre ce grand rugissement qui déversait un trop-plein de moi-même dans une joie que tu peux même pas contrôler et qui te révèle que tu es vivante, que tu es sur cette terre pour vivre cette joie-là.⁵²

Übers. v. K. B.: „Ich wusste schon, dass sich irgendetwas Großes ereignen würde. Meine Mutter hatte mich vorgewarnt... Irgendetwas Großartiges würde in meinen Körper eindringen und mich erst in eine Frau und dann in eine Mutter verwandeln...“

⁵¹ Vgl. ebd., 37.

⁵² Ebd., 40.

Der grammatikalische Wechsel vom „Ich“ zum „Du“ wendet Raymondes Erzählung an dieser Stelle von einer Lebens- in eine Lehrgeschichte. Dass es sich hierbei um eine ebenso subversive wie konfrontative Form des Wissenstransfers handelt, zeigt das Aufeinandertreffen eines kaum unkonkreter bleiben könnenden „ça“ und der plastischen Beschreibung eines Orkans, dessen Wortfeld ausgeschlachtet wird, um das „ça“ nachträglich inhaltlich zu füllen. So müsste sich dieses Demonstrativpronomen eigentlich auf einen bereits an- und ausgeführten, also als bekannt voraussetzbaren und vorausgesetzten Gesprächsgegenstand beziehen, der hier allerdings unbestimmt bleibt. Das Wort ‚Orgasmus‘ stellt eine markante Leerstelle dar. Seine metaphorische Ausgestaltung mit Hilfe eines Zyklons dient demnach primär dazu, einen Inhalt zu skizzieren, der selbst unausgesprochen bleibt. Zum einem, weil er im Kontext geltender Sexualitätsnormen unausgesprochen bleiben muss, und zum anderen, weil er ein epiphanes Moment darstellt, das letztlich vielleicht gar nicht in Worte zu fassen ist, weil seine Ekstase die Sphären des kognitiv Fassbaren und sprachlich Ausdrückbaren durchbricht, um zu einer Erkenntnis zu finden, die auf einem reinen Gefühl basiert. Wenn Begriffe der Welle und der Winde vermitteln sollen, wie sich ein Orgasmus anfühlt, und nicht, mit welchen Handgriffen ein Orgasmus herbeigeführt werden kann, wird die weibliche Lust als etwas inszeniert, das in der ‚Natur der Frau‘ und nicht in der Hand ihres Sexualpartners liegt. Wenn sich Raymonde mit Naturkatastrophen-Metaphern anderer, dem Wortfeld der Sexualität nicht zugerechneter Begrifflichkeiten bedient, unterläuft sie deshalb nicht nur ein der weiblichen Lust anhaftendes Tabu, sondern greift es auch vehement an. Nicht von ungefähr insistiert sie auf die unaufhaltsame Gewalt von Naturkatastrophen, die sie deutlich als eine ‚natürliche‘ markiert, die sich allen menschlichen Bestrebungen seiner Domestizierung mit einer solchen Wucht entzieht, dass ihr Nutzen auf einmal so weit infrage steht, dass ihre Berechtigung grundsätzlich in Zweifel zu ziehen wäre.

Übers. v. K. B.: „Und plötzlich fühlte ich, wie es kam, gleich einer riesigen Welle, die im Galopp heranstürmt, die auf den Strand branden wird und die niemand aufhalten kann. Besser noch! Ein Sturm, der es in einem Moment vermag, den Himmel aufzureißen und die Erde zu verwüsten. Ich fühlte, wie es tosend aus dem Innern meines Schoßes kam. [...] Nichts konnte verhindern, dass ich meine Erfüllung finde, dass ich dieses große Tosen lebe, das du nicht kontrollieren kannst und das dir offenbart, dass du am Leben bist, dass du auf der Erde bist, um diese Wonnen zu leben.“

Auch wenn Pineaus Kurzgeschichte explizit mit einem neu erworbenen Wissen endet, ist fraglich, ob dieses Wissen ihren Leser*innen in der Form vermittelt wird, wie sie Miano im Vorwort zur Anthologie behauptet. „Elle savait qu’elle allait prendre sa part de joie“⁵³, schließt *Un petit feu sans conséquence* mit Blick auf Sonia. Diese Erkenntnis bleibt eine, die aus einem Sich-Wiedererkennen in der gehörten Geschichte erwächst. Sie ist damit an einen emotionalen statt an einen kognitiven Prozess des Wissenserwerbs gebunden – und letztlich bis zum Ende unausgesprochen. Techniken der (Selbst-)Befriedigung werden maximal antizipiert, in der Regel zwischen den Zeilen vermittelt, wobei sie eigentlich nur für diejenige erfassbar scheint, die diesbezüglich bereits ein ausreichendes Vorwissen mitbringt. Dort, wo Miano weibliches Einfühlen und männliches Entschlüsseln mit Blick auf die intendierte Funktion der Novellen gegenüberstellt, scheitert letzterer Zugang in Pineaus Geschichte am prägnantesten, wenn sich Raymondes Ehemann auf dem Sterbebett für ihre Treue bedankt.⁵⁴ Er ist sich der sexuellen Bedürfnisse seiner Frau schlichtweg nicht bewusst, ja offenbar selbst dann unfähig, sich ihrer gewahr zu werden, wenn sie direkt vor seinen Augen ausgelebt werden. Ein entsprechender Wissenstransfer zwischen (Ehe-)Frauen und (Ehe-)Männern missglückt hier nicht nur einfach, er wird gar nicht erst erprobt.

3 Schlussbemerkung

Ihre Analyse einer *Sexualité volcanique* (2006) schließt Drocella Mwisha Rwanika mit einem afrikanischen Sprichwort, das für unsere Beobachtungen anchlussfähig ist: „il faut toujours se méfier des volcans soi-disant éteints, parce que leurs cendres demeurent souvent des fours dont la capacité de faire cuire de plats succulents reste indiscutable.“⁵⁵ Wenn diese Formel, so Mwisha Rwanika, vor der Hitze längst erloschen geglaubter Vulkane warne, illustriere sie nicht nur die

⁵³ Ebd., 41.

Übers. v. K. B.: „Sie wusste, dass sie ihren Anteil an dieser Wonne ergreifen würde.“

⁵⁴ Vgl. ebd., 40.

⁵⁵ Mwisha Rwanika, *Sexualité volcanique*, 244.

Übers. v. K. B.: „Man sollte sich stets vor angeblich erloschenen Vulkanen fürchten. Ihre Aschen bleiben häufig Herde, deren Fähigkeit, köstliche Gerichte zu kochen, außer Frage steht.“

Sprengkraft, die in den von diesen Autorinnen vorgelegten Darstellungen weiblicher Sexualität schwele. Es mache vielmehr die Furcht lesbar, mit der einer weiblichen Sexualität begegnet werde, die ‚von Natur aus‘ über das Potential verfüge, eine patriarchalische Ordnung auf einmal gewaltsam zu durchbrechen.

Wir haben gesehen, dass Pineau mit einer Naturkatastrophen-Metaphorik bedacht verfährt. Die von ihr inszenierten Verdrängungs- und Aufklärungsgespräche dienen nicht immer dazu, patriarchalische Ordnungen zu unterlaufen, auf gesellschaftliche Problemfelder hinzuweisen und Leerstellen aufzuzeigen. Manchmal tragen sie auch dazu bei, diese zu erhalten oder in ein anderes ‚Extrem‘ umzuschwenken – insbesondere dann, wenn die Bilder von Naturkatastrophen dazu tendieren, allzu naturalisierend zu agieren. Die explosive, vulkanische Kraft ihrer Texte erwächst deshalb vor allem aus ihrem Potential, verdrängtem oder tabuisiertem Wissen, das eigentlich ausschließlich im Mutter-Tochter-Gespräch weitergegeben werden darf, mit Mitteln der Literatur eine breite Sichtbarkeit zu verschaffen. Verfolgt wird die Befreiung eines weiblichen Wissenstransfers, der in der Karibik allzu oft hinter verschlossenen Türen und vorgehaltenen Händen geschieht: Indem sich Pineau den Mitteln der Literatur bedient, um die Inhalte ebenso wie die Bedingungen eines solchen Wissenstransfers zu dokumentieren, arbeitet sie daran, dem verborgenen Wissen von Frauen auch außerhalb der Literatur Anerkennung zu verschaffen.

Literaturverzeichnis

- Behrs, Jan/Gittel, Benjamin/Klausnitzer, Ralf, Wissenstransfer. Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis, Frankfurt a. M. 2013.
- Brandt, Christina, Metapher, in: Borgards, Roland/Neumeyer, Harald/Pethes, Nicolas et al. (Hg.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart 2013, 21-28.
- Bühler, Karl, *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion von Sprache*, Jena 1934.
- Cixous, Hélène, *Le rire de la Méduse et autres ironies*, Paris 2010.
- Dies., Das Lachen der Medusa, übers. v. Claudia Simma, in: Hutfless, Esther/Postl, Gertrud/Schäfer, Elisabeth (Hg.), Hélène Cixous. *Das Lachen der Medusa zusammen mit aktuellen Beiträgen*, Wien 2013, 39–70.
- Condé, Maryse, Order, Disorder, Freedom, and the West Indian Writer, in: *Yale French Studies* H. 2 (1993), 121–135.
- Drewer, Petra, *Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse*, Tübingen 2003.
- Ette, Ottmar, *Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Eine Programmschrift im Jahr der Geisteswissenschaften*, in: Asholt, Wolfgang/Ette, Ottmar (Hg.), *Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Programm – Projekte – Perspektiven*, Tübingen 2010, 11–38.
- Froidevaux-Metterie, Camille, *Le corps des femmes. La bataille de l'intime*, Paris 2018.
- Gibson, John, *Literature and Knowledge*, in: Eldridge, Richard (Hg.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Literature*, New York 2009, 467–485.
- Glover, Kaiama L., *A Regarded Self. Caribbean Womanhood and the Ethics of Disorderly Being*, Durham/London 2021.
- Gyssels, Kathleen, *Prévisions et divagations batoutques face aux déréllections du Tout-monde. Daniel Maximin et Édouard Glissant comme Guerriers des (dés)astres antillais*, in: Gyssels, Kathleen/Ledent, Bénédicte (Hg.), *The Caribbean Writer as Warrior of the Imaginary/L'Écrivain caribéen, guerrier de l'imaginaire*, Amsterdam/New York 2008, 149–264.
- Hackshaw, Elizabeth W., *Cyclone Culture and the Paysage Pineaulien*, in: *Journal of Caribbean Literatures* 4/1 (2005), 85–94.
- Hellerstein, Nina, *Violence, Mythe et Destin dans l'Univers Antillais de Gisèle Pineau*, in: *LittéRéalité* 10/1 (1998), 47–58.

- Journey, Florence-Ramond, Motherhood by Default. Rethinking the Patriarchal Family in Gisèle Pineau's Novels, in: Herrera, Christina/Sanmartín, Paula (Hg.), Reading/Speaking/Writing the Mother Text. Essays on Caribbean Women's Writing, Bradford 2015, 235–252.
- King, Rosamond S., Sex and Sexuality in English Caribbean Novels – A Survey from 1950, in: Journal of West Indian Literature 11/1 (2002), 24–38.
- Köppe, Tilman, Literatur und Wissen. Zur Strukturierung des Forschungsfeldes und seiner Kontroversen, in: Ders. (Hg.), Literatur und Wissen. Theoretisch-methodische Zugänge, Berlin/New York 2011, 1–28.
- Lahens, Yanick, Haïti autrement. Les femmes écrivent dans l'œil du cyclone, <<https://www.college-de-france.fr/site/yanick-lahens/course-2019-05-20-17h00.htm>> (10.08.2021) [Vorlesung vom 20.05.2019, gehalten am Collège de France, Paris].
- Maisier, Véronique, Les Femmes traits d'union dans les romans de Gisèle Pineau, in: Nouvelles Études Francophones H. 2 (2011), 158–173.
- Miano, Léonora, Assises sur un volcan, in: Dies. (Hg.), Volcaniques. Une anthologie du plaisir, Montreal 2015, 5–7.
- Mulot, Stéphanie, La matrifocalité caribéenne n'est pas un mirage créole, in: L'Homme H. 207–208 (2013), 159–191.
- Mwisha Rwanika, Drocella, Sexualité volcanique, Paris 2006.
- Pavard, Bibia/Rochefort, Florence/Zancarini-Fournel, Michelle, Ne nous libérez pas, on s'en charge. Une histoire des féminismes de 1789 à nos jours, Paris 2020.
- Pierre, Émeline, Le caractère subversif de la femme antillaise dans un contexte (post)colonial, Paris 2008.
- Pineau, Gisèle, Écrire en tant que Noire, in: Condé, Maryse/Cottenet-Hage, Madeleine (Hg.), Penser la Créolité, Paris 1995, 289–295.
- Dies., L'espérance-macadam, Paris 1995.
- Dies., Die Frau, die den Himmel aufspannt, übers. v. Giò Waeckerlin-Induni, Wuppertal 1998.
- Dies., Un petit feu sans conséquence, in: Miano, Léonora (Hg.), Volcaniques. Une anthologie du plaisir, Montreal 2015, 25–41.
- Pineau, Gisèle/Veldwachter, Nadège, An Interview with Gisèle Pineau, in: Research in African Literatures 35/1 (2004), 180–186.
- Schenkluhn, Angela, Art. Matriarchat/Patriarchat, in: Auffarth, Christoph/Bernard, Jutta/Mohr, Hubert (Hg.), Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien Bd. 2, Stuttgart/Weimar 1999, 397–399.

- Smith, Raymond T., *The Matrifocal Family. Power, Pluralism, and Politics*, New York 1996.
- Ueckmann, Natascha, „... tout part d’une blessure“ – Gewalt, *Gender* und Geschichte in Gisèle Pineaus Roman *L’Espérance-macadam*, in: Febel, Gisela/Struve, Karen/Ueckmann, Natascha (Hg.), *Écritures transculturelles. Kulturelle Differenz und Geschlechterdifferenz im französischsprachigen Gegenwartsroman*, Tübingen 2007, 167–187.
- Vitiello, Joëlle, *Le corps de l’île dans les écrits de Gisèle Pineau*, in: Rinne, Suzanne/Vitiello, Joëlle (Hg.), *Elles écrivent des Antilles (Haïti, Guadeloupe, Martinique)*, Paris 1997, 243–263.

Ronja Hannebohm

Biopoethisches Wissen über Menschen und/als Klone

Der Entwurf einer hybriden Menschlichkeit in Kazuo Ishiguros
Never Let Me Go

Literarische Texte sind ein ‚Laboratorium der Gedankenexperimente‘¹; sie modellieren menschliches Leben, erzeugen Bilder des Menschen und vermitteln Wissen vom Menschen – so auch Kazuo Ishiguros 2005 veröffentlichter Roman *Never Let Me Go*.² Ishiguros Szenario ist das eines alternativen Englands der späten 1990er Jahre, welches möglicherweise existiert haben könnte, wenn sich die wissenschaftlichen Fortschritte der Nachkriegszeit auf Biotechnologien statt auf Nuklearphysik konzentriert hätten. Um onkologischen und neurodegenerativen Erkrankungen und deren Folgen zu begegnen, ist in diesem alternativen England ein staatliches Organspendeprogramm etabliert worden, das auf die Organe geklonter Menschen zurückgreift. Diese Klone wachsen unter institutioneller Lenkung auf und durchleben vier auf ihren Daseinszweck hin ausgerichtete Lebensphasen: Euphemistisch als „students“ bezeichnet besuchen sie bis zum jugendlichen Alter mit Internatsschulen vergleichbare Einrichtungen und leben danach einige Jahre lang selbstverantwortlich in abgeschiedenen Cottages. Anschließend werden sie als „carer“ eingesetzt, die sich medizinisch und psychologisch um diejenigen Klone kümmern, die bereits die letzte Lebensphase als „donor“ begonnen haben. In dieser werden ihnen in mehreren Operationen lebenswichtige Organe entnommen, bis sie mit durchschnittlich dreißig Jahren ihre sogenannte „completion“ erreichen. Die Hauptfiguren von Ishiguros Roman

¹ Vgl. Ricœur, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris 1990, 188.

² Ishiguro, Kazuo, *Never Let Me Go*, London 2005. Alle mit der Sigle NLMG und Seitenzahlen belegten Zitate folgen dieser Ausgabe.

sind die Klone Kathy, Ruth und Tommy, die in einem Internat namens Hailsham aufgewachsen sind; Kathy fungiert zugleich als Ich-Erzählerin ihrer gemeinsamen Geschichte.

Der vorliegende Beitrag stützt sich auf zwei Grundannahmen: Ich setze erstens die Prämisse, dass *Never Let Me Go* als ein eugenetischer Roman lesbar ist, der als solcher Wissenstransfer im Sinne einer Vermittlung von Wissen *aus der* und *über die* Literatur leistet; analog zur generellen Wissensübertragung zwischen diversen Akteur*innen im Diskurs der Eugenetik ist auch ein spezifischer Wissenstransfer über menschliches Leben und die ethischen Dimensionen dieses Lebens im eugenetischen Roman festzustellen. Ich gehe zweitens davon aus, dass die in *Never Let Me Go* zur Darstellung gebrachte eugenetische Vision einer systematischen Nutzung geklonter Körper hinter eine Auslotung allgemein menschlicher Fragen zurücktritt; trotz und gerade wegen der biokapitalistischen Einbindung der Klone in eine Warenlogik hinterfragt der Roman Grundvoraussetzungen für Menschlichkeit, Identität und Subjektivierung. Ishiguro selbst merkt hierzu an:

Paradoxically, I found that having clones as central characters made it very easy to allude to some of the oldest questions in literature; questions which in recent years have become a little awkward to raise in fiction. „What does it mean to be human?“ „What is the soul?“ „What is the purpose for which we've been created, and should we try to fulfil it?“³

Die zentrale These lautet, dass Ishiguro in seinem eugenetischen Roman eine hybride Menschlichkeit entwirft, die Binarismen entgegensteht, (über)textliche Wahrheiten generiert und sich Fortschrittsdenken entzieht. Für die Leser*innen wird auf diese Weise ein Reflexionsraum eröffnet, in dem der gegenwärtige Umgang mit biowissenschaftlichem Fortschritt und bioethischen Fragen ausgehandelt werden kann.

³ Ishiguro, Kazuo, Future Imperfect. Kazuo Ishiguro on How a Radio Discussion Helped Fill in the Missing Pieces of „Never Let Me Go“, in: The Guardian, 25.03.2006, <<https://www.theguardian.com/books/2006/mar/25/featuresreviews.guardianreview36>> (28.07.2020).

Um meine zentrale These zu plausibilisieren und die genannten Prämissen zu erörtern, gehe ich im weiteren Verlauf dieser Analyse in drei Schritten vor: Zunächst erfolgt eine knappe Konturierung von *Never Let Me Go* als eugenetischer Roman, um hierbei insbesondere sein Potenzial für Wissenstransfer(s) auszuloten. Angeschlossen wird eine kurze Darstellung des fiktionalen eugenetischen Szenarios, um so den Status quo der Klone ohne Zugeständnis einer vollwertigen Menschlichkeit zu skizzieren. Schließlich wird der Fokus auf Ishiguros Entwurf einer hybriden Menschlichkeit gelegt, die dem zuvor skizzierten Status quo entgegensteht und als Alternative zu Binarismen, als Erzeugerin von (über)textlichen Wahrheiten sowie als Plädoyer gegen Fortschrittsideologien herausgearbeitet wird.

1 Biopoethischer Wissenstransfer – *Never Let Me Go* als eugenetischer Roman

„Eugenik“ bezeichnet grundlegend eine lebenswissenschaftliche Forschungsrichtung, die mittels der Modifizierung des menschlichen Individuums – insbesondere der Veränderung seines biologischen Erbgutes – eine Optimierung der menschlichen Spezies zu erreichen versucht. Der Maßnahmenkatalog reicht hierbei von Genealogiestudien und Eheschließungsempfehlungen zu Gründungszeiten der Eugenik im späten 19. Jahrhundert bis zu humangenetisch-biotechnologischen Eingriffen wie Präimplantationsdiagnostik und *genetic engineering* in unserer Gegenwart, die ich als „Eugenetik“ fassen möchte.⁴ Über diese grundle-

⁴ Den eugenischen Diskurs und humangenetisch-biotechnologische Forschungen in einen gemeinsamen Kontext zu stellen und als historische Kontinuität zu betrachten, ist keineswegs unstrittig. An anderen Stellen werden Eugenik und Genetik kategorial voneinander unterschieden, da erstere auf den Volkskörper und zweitere auf den Individualkörper ziele (vgl. z. B. Rose, Nikolas, *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*, Princeton 2007) oder da erstere nach den Prinzipien des Totalitarismus und zweitere nach den Prinzipien der Selbstbestimmung agiere (vgl. z. B. Leist, Anton, *Zeugungsversuche. Der Konflikt zwischen pränataler Diagnostik und Autonomie*, in: Leonhardt, Annette (Hg.), *Wie perfekt muss der Mensch sein? Behinderung, molekulare Medizin und Ethik*, Basel/München 2004, 81–98). Der

gende Denotation hinaus verweist der Begriff auf ein bestimmtes *Bild des Menschen*, das an Utopien menschlicher Vollkommenheit und Ideologien einer Selbstgestaltung geknüpft ist,⁵ sowie auf ein bestimmtes *Wissen vom Menschen* als Subjekt und Objekt eugenetischer Zugriffe.⁶ Die eugenetische Forschung ist ihrem Selbstverständnis nach eine hybride Disziplin, die Erkenntnisse verschiedener Fachwissenschaften wie beispielsweise Biologie, Psychologie und Soziologie miteinander verbindet; der eugenetische Diskurs ist wiederum Schauplatz eines noch umfassenderen Wissenstransfers, an dem neben den (Bio-)Wissenschaften auch (bio)ethische und (bio)künstlerische Akteur*innen beteiligt sind.

Innerhalb dieses Diskurses nimmt Literatur, die eugenetische Fragestellungen aushandelt, eine besondere Stellung ein: Im experimentellen Raum der Fiktion werden Menschenbilder und -wissen in vielzähligen Varianten ausgelotet und auf ihre ethischen Dimensionen hin befragt; *bíos*, *éthos* und *poíesis* werden so zu einer ‚Biopoethik‘⁷ verdichtet, die kritische Perspektiven auf Eugenetik eröffnet. So

zuerst genannten Argumentation kann entgegengehalten werden, dass weder eugenische noch humangenetische Bestrebungen ausschließlich entweder auf die Bevölkerung oder auf das Individuum zugreifen, sondern vielmehr stets Staats- und Individualkörper in ihren Interferenzen betrachtet werden (vgl. z. B. Lösch, Andreas, *Tod des Menschen / Macht zum Leben. Von der Rassenhygiene zur Humangenetik*, Pfaffenweiler 1998). Der zweite Argumentationsstrang kann insofern relativiert werden, als Machtgefüge aus staatlichem Einfluss und individuellem Handeln nicht trennscharf ausdifferenziert werden können (vgl. z. B. Lemke, Thomas, *Genetic Testing, Eugenics and Risk*, in: *Critical Public Health* 12.3 (2002), 283–290). Aufgrund dieser Relativierungen lassen sich Eugenik und Genetik als ‚Eugenetik‘ zusammendenken.

⁵ Vgl. z. B. Türcke, Christoph, *Eugenik. Revision eines diskreditierten Begriffs*, in: Steiner, Theo (Hg.), *Genpool. Biopolitik und Körper-Utopien*, Wien 2002, 121–130.

⁶ Vgl. z. B. Nate, Richard, *Biologismus und Kulturkritik. Eugenische Diskurse der Moderne*, Würzburg 2014.

⁷ Dieser verschränkte Begriff ist Arbeiten Vittoria Borsòs entlehnt. Borsò entwirft einen Referenzrahmen der ‚Bio-Poetik‘, der Leben und Poesie als zwar differente, aber notwendig miteinander verknüpfbare Bereiche konzeptualisiert und auf die Bedeutung literarischen Schreibens für die Generierung eines ‚Wissens für das Leben‘ verweist (vgl. Borsò, Vittoria, „Bio-Poetik“. Das „Wissen für das Leben“ in der Literatur und den Künsten, in: Asholt, Wolfgang/Ette, Ottmar (Hg.), *Literaturwissenschaft als Lebenswis-*

vermögen es literarische Texte, unsere Beurteilung gegenwärtiger humangenetischer Möglichkeiten durch Plotelemente wie Laborzüchtungen und genetische Fahndungen zu beeinflussen oder unsere Haltung zum reproduktiven Cloning durch Figurenpersonal wie Klonkrieger und duplizierte Wissenschaftlerinnen zu prägen. Einige biopoethische Texte haben seit ihrer Veröffentlichung einen geradezu ikonischen Status erlangt: Mary Shelleys *Frankenstein or The Modern Prometheus* (1818) antizipiert bereits vor der Gründung der Eugenik als wissenschaftliche Disziplin die psychologischen und ethischen Konsequenzen einer Erschaffung menschlichen Lebens und prägt auch 200 Jahre nach seiner Erstveröffentlichung ethische Vorstellungen im Kontext eugenetischer Schöpfungsfantasien.⁸ Aldous Huxleys *Brave New World* (1932) literarisiert zeitgenössische biotechnologische Entwicklungen und fungiert noch heute als Chiffre dystopischen eugenetischen Fortschritts in Feuilletons und Rezensionen.⁹

Kazuo Ishiguros *Never Let Me Go* (2005) setzt die hiermit lediglich angedeutete Reihe biopoethischer Texte fort, weist hierbei allerdings Merkmale auf, die einer spezifisch gegenwärtigen Ausprägung biopoethischer Literatur zuzuordnen sind: Zum einen zeigt der Roman einen doppelt gelagerten Fokus auf den Menschen, der als subjektivierende Narration *am* und *über* den Menschen beschrieben werden kann, insofern anhand der identitätsstiftenden Narration eines eugenetischen Subjekts biopoethisches Wissen über den realen Menschen ausgehandelt wird. Ishiguros Erzählerin Kathy, die kurz vor Beginn ihrer letzten Lebensphase als „donor“ ihre Erinnerungen ordnet, schafft über die (Re-)Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte auch ein Reflexionsangebot für die Leser*innen und deren Lebensweise(n). Zum anderen zeichnet der Roman sich durch eine Temporalstruktur aus, die als perspektivierendes Futur II gefasst werden kann, da ausgehend von der fiktionalen Exploration eines bereits vollendeten eugenetischen Zukunftsszenarios eine Perspektivierung und Problematisierung

senschaft. Programm – Projekte – Perspektiven, Tübingen 2010, 223–246). Zur expliziten Ausweisung der ethischen Dimension wird hier die Bezeichnung ‚Biopoethik‘ verwendet.

⁸ Vgl. z. B. Sentker, Andreas, Menschliches Klonen. Franksteins Traum wird wahr, in: Zeit Online, 16.05.2013, <<http://www.zeit.de/2013/21/wissenschaft-klonen-mensch>> (29.11.2021).

⁹ Vgl. z. B. Smith, Wesley J., Brave New World is Closer Than You Think, in: Discovery Institute, <<https://www.discovery.org/a/25330/>> (29.11.2021).

eugenetischer Tendenzen unserer realen Gegenwart ermöglicht wird.¹⁰ Ishiguros Szenario wird, wie einleitend bereits angemerkt worden ist, in den späten 1990er Jahren verortet, sodass ein *de facto* in der Zukunft anzusiedelndes Cloning- und Organspendeprogramm als bereits abgeschlossener vorzeitiger Status quo entworfen wird und so Perspektiven auf gegenwärtige Kontroversen um therapeutisches und reproduktives Cloning sowie auf aktuelle Dilemmata des Spenderorganmangels eröffnet.¹¹

Wissenstransfer nivelliert in Ishiguros eugenetischem Roman somit mehrere Grenzziehungen: Durch die subjektivierende Narration am und über den Menschen sowie das perspektivierende Futur II wird (Lebens-)Wissen über die *Textgrenze* zwischen Fiktion und Realität sowie über die *Zeitgrenze* zwischen Zukunft und Gegenwart hinweg transferiert; die realen Leser*innen reflektieren ihre aktuellen Lebensweisen und ihr aktuelles Lebenswissen anhand der Folie fiktionaler Klone einer eugenetischen Zukunftsvision. Distinktionen zwischen Mensch und Klon werden hierbei zersetzt, sodass *Klone als Menschen* zur Darstellung gebracht werden und *Menschen als Klone* stilisiert werden. Diese ontologischen Transfers resultieren in einer durch Engführung, Interferenz und Überlagerung gekennzeichneten Betrachtungsweise von Menschen und/als Klone/n, die ich als Entwurf einer hybriden Menschlichkeit lesen und in den nachfolgenden Abschnitten im Detail nachvollziehen möchte.

¹⁰ Dieser perfektische Aspekt tritt in anderen Bezeichnungen des Futur II deutlicher hervor, etwa in der deutschen Bezeichnung als Futurperfekt und in der lateinischen Bezeichnung als *futurum exactum* mit ‚exactum‘ als perfektischem Partizip zum Verb *exigere*, das mit ‚ausgeführt‘ oder ‚vollendet‘ übersetzt werden kann (vgl. Bogner, Stefan, Futur I und II, in: Hentschel, Elke (Hg.), *Deutsche Grammatik*, Berlin/New York 2010, 91–96). Aufgrund ihrer Gebräuchlichkeit wird hier dennoch die Bezeichnung ‚Futur II‘ verwendet.

¹¹ Vgl. für den Kontext des Clonings z. B. Nationaler Ethikrat, *Klonen zu Fortpflanzungszwecken und Klonen zu biomedizinischen Forschungszwecken*. Stellungnahme, Berlin 2004. Vgl. für den Kontext des Spenderorganmangels z. B. Eurotransplant, *Annual Report 2020*, Leiden 2021.

2 Normalisierte Eugenetik – Klone als menschliches *other*

„After the war, in the early fifties, when the great breakthroughs in science followed one after the other so rapidly, there wasn't time to take stock, to ask the sensible questions. Suddenly there were all these new possibilities laid before us, all these ways to cure many previously incurable conditions. [...] However uncomfortable people were about your existence, their overwhelming concern was that their own children, their spouses, their parents, their friends, did not die from cancer, motor neurone disease, heart disease. [...] [P]eople did their best not to think about you. And if they did, they tried to convince themselves you weren't really like us. That you were less than human, so it didn't matter.“ (NLMG 257f.)

Die in dieser Textpassage von Miss Emily, der früheren Leiterin Hailshams, reflektierten Entwicklungen und Auffassungen vermitteln die Schnelligkeit der humangenetisch-biotechnologischen Entwicklungen im England des Romansettings, implizieren die Auswirkungen dieser Schnelligkeit auf kritische ethische Auseinandersetzungen und bezeugen den Status quo einer radikal in Frage gestellten Menschlichkeit. Ohne Zeit für eine ‚Bestandsaufnahme‘¹² und zum Stellen ‚vernünftiger Fragen‘ manifestiert sich ein eugenetisches Szenario, in dem lediglich *sekundäre* ethische Fragen diskutiert werden, *primäre* ethische Fragen aber nicht länger gestellt werden. In Kathys und Tommys klärendem Gespräch mit Miss Emily und Madame wird zwar auf Kontroversen um die *angemessene* ‚Züchtung‘ und ‚Haltung‘ geklonter Organspender*innen und die Rolle Hailshams als besonders ‚humane‘ Institution eingegangen (vgl. NLMG 255–257); ob aber Klone *überhaupt* als ‚Organbanken‘ genutzt werden dürfen und sollten, steht nicht mehr zur Debatte, da den Klonen kein menschlicher Status zugesprochen und somit keine moralische Verpflichtung ihnen gegenüber abgeleitet wird. Die

¹² Es ist an dieser Stelle signifikant, dass Miss Emily auf den durch die Gründungszeit der Eugenik als lebenswissenschaftliche Forschungsdisziplin geprägten Ausdruck ‚to take stock‘ zurückgreift und so das in Never Let Me Go ausgelotete Szenario auch auf sprachlicher Ebene in einen eugenetischen Kontext rückt. Vgl. zum eugenischen Vokabular Galton, Francis, *Inquiries into Human Faculty and its Development*, London/New York 1883. In seinem grundlegenden Werk definiert Galton Eugenik als „the cultivation of race“ (24) und „the science of improving stock“ (24f., Anmerkung 1).

Klone sind zwar biologisch eindeutig menschlich, doch als künstlich hergestellte Duplikate von Menschen zum Zweck der Versorgung dieser Menschen mit Organen werden sie als „less than human“, als *abject* und *other* empfunden.¹³ Beata Piątek kontextualisiert in diesem Zusammenhang: „Clones are prime examples of ‚the other‘ – so similar and yet different, dehumanized by their origin and their destiny.“¹⁴

Das *othering* der Klone markiert sie als un(ter)menschlich und unverwandt. Ihr un(ter)menschlicher Status wird beispielsweise durch einen Vergleich zu Abscheu erregenden Spinnen (vgl. NLMG 35) und Madames signifikanter Bezeichnung von Kathy und Tommy als „poor creatures“ (NLMG 249/267) zum Ausdruck gebracht. Die unverwandte Stellung dieser geklonten ‚Kreaturen‘ zu nicht geklonten Menschen wird bereits anhand von Namensgebungen deutlich: Ishiguros Erzählerin stellt sich selbst als „Kathy H.“ (NLMG 3) vor; während der Vorname noch Nähe und Intimität suggeriert, signalisiert der zum Initial verkürzte Nachname Anonymität, Andersartigkeit und die Absenz herkömmlicher Familienstrukturen.¹⁵

Die Auslotung des Spannungsverhältnisses von Un(ter)menschlichem und Unverwandtem gegenüber Menschlichem und Verwandtem verlagert sich im Text auf eine Betrachtung der prekären Relation einer Kopie zu ihrem Original. Bereits während ihrer Kindheit in Hailsham lernen die Klone anhand von selbst

¹³ Vgl. Kristeva, Julia, *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*, Paris 1980, 12: „Ce n'est [...] pas l'absence de propreté ou de santé qui rend abject, mais ce qui perturbe une identité, un système, un ordre. Ce qui ne respecte pas les limites, les places, les règles. L'entre-deux, l'ambigu, le mixte.“ Die Theoriebildung des *othering* sowie Kristevas Ergänzungsbegriff der Abjektion sind insbesondere in den Kontexten der Gender Studies und der Postcolonial Studies reflektiert worden. Vgl. für die Gender Studies z. B. Beauvoir, Simone de, *Le deuxième sexe*, Paris 1949. Vgl. für die Postcolonial Studies z. B. Spivak, Gayatri Chakravorty, *Can the Subaltern Speak?*, in: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana 1988, 271–313.

¹⁴ Piątek, Beata, Kazuo Ishiguro's „Never Let Me Go“ – an Unscientific Science Fiction, in: Coelsch-Foisner, Sabine/Herbe, Sarah (Hg.), *From the Cradle to the Grave. Life-Course Models in Literary Genres*, Heidelberg 2011, 209–215, 213.

¹⁵ Vgl. Lochner, Liani, „This is what we're supposed to be doing, isn't it?“ Scientific Discourse in Kazuo Ishiguro's „Never Let Me Go“, in: Groes, Sebastian/Lewis, Barry (Hg.), *Kazuo Ishiguro. New Critical Visions of the Novels*, Basingstoke/New York 2011, 225–235, 228.

kreierten Kunstwerken und selbst geschriebenen Gedichten, Originale wertzuschätzen:

Four times a year – spring, summer, autumn, winter – we had a big exhibition-cum-sale of all the things we'd been creating in the three months since the last Exchange. [...] For each thing you put in, you were paid in Exchange Tokens – the guardians decided how many your particular masterpiece merited – and then on the day of the Exchange you went along with your tokens and ‚bought‘ the stuff you liked. [...]

Ruth and I often found ourselves remembering these things [...].

„We'd spend our precious tokens on an exercise book full of [poetry] [...]. If we were so keen on a person's poetry, why didn't we just borrow it and copy it down ourselves any old afternoon? But you remember how it was. An Exchange would come along and we'd be standing there torn between Susie K.'s poems and those giraffes Jackie used to make.“
(NLMG 15–17)

Die psychologischen Konsequenzen dieser scheinbar harmlosen „Exchanges“ sind gravierend: Hailsham vermittelt auf subtile Weise, welche Position „students“ verglichen mit „normals“ einnehmen, insofern die geringe Wertschätzung der Kopie gegenüber dem Original auf eine geringe (Selbst-)Wertschätzung des geklonten gegenüber dem nicht geklonten Menschen übertragen wird. In der Konsequenz erlernen die Klone keine Selbstachtung, sondern Selbstverachtung und eine erzwungen altruistische Haltung gegenüber den Menschen, denen ihre Organe zu Nutzen sein sollen.

Insgesamt skizziert Ishiguro's Roman für seine Protagonist*innen eine Ausgangssituation, die zunächst kein individualistisches Denken oder Handeln erwarten lässt; der eugenetische Zugriff ist bereits etabliert und wird fortwährend normalisiert,¹⁶ jede Imagination alternativer Lebenswege wird aufgegeben.¹⁷ Diesem Status quo einer vollendeten ‚Normalisierungsgesellschaft‘¹⁸ auf Ebene

¹⁶ Vgl. ebd., 233, Hervorhebung im Original: „By repeating what they perceive to be their duty, the clones constantly affirm as natural an ideology of which they are the victims.“

¹⁷ Vgl. Journet, Debra, How Things Are Supposed to Be. Rhetoric, Education, and Motive in Kazuo Ishiguro's „Never Let Me Go“, in: B.A.S. British and American Studies 18 (2012), 61–68, 62: „Resistance is never attempted because it is never imagined.“

¹⁸ Vgl. Foucault, Michel, Cours du 17 mars 1976, in: Ewald, François/Fontana, Alessandro (Hg.), Michel Foucault: „Il faut défendre la société.“ Cours au Collège de France (1975–

der *histoire* steht jedoch Ishiguros Entwurf einer hybriden Menschlichkeit auf Ebene des *discours* entgegen, insofern hier Binarismen, Wahrheit(en) und Fortschrittsideologien kritisch hinterfragt und alternative Denkmodelle aufgezeigt werden.

3 „For all their busy, metallic features, there was something sweet, even vulnerable about each of them.“ – Hybride

Identität als Alternative zu Binarismen

Während Kathy und den anderen Klonen auf Ebene der *histoire* weder eine grundlegende Menschlichkeit noch eine eigenständige Persönlichkeit oder eine individuelle Lebensweise zugemessen wird, wird auf Ebene des *discours* ein alternatives Denkmodell der Hybridität entwickelt. Dieses Denkmodell wird insbesondere durch Tommys Zeichnungen imaginärer Tiere konturiert: Diese Tiere, die aufgrund der textimmanent angelegten Überlagerung von kreativem Ausdruck und seelischer Kapazität als künstlerische Manifestation von Tommys Identität verstanden werden können, sind Kathys Beschreibung nach cyborgartige Hybridwesen:

The first impression was like one you'd get if you took the back off a radio set: tiny canals, weaving tendons, miniature screws and wheels were all drawn with obsessive precision, and only when you held the page away could you see it was some kind of armadillo, say, or a bird. [...]

For all their busy, metallic features, there was something sweet, even vulnerable about each of them. I remembered him telling me, in Norfolk, that he worried, even as he created them, how they'd protect themselves or be able to reach and fetch things, and looking at them now, I could feel the same sort of concerns. (NLMG 184f.)

1976), Paris 1997, 213–235, 225: „La société de normalisation, c'est une société où se croisent, selon une articulation orthogonale, la norme de la discipline et la norme de la régulation. Dire que le pouvoir, au XIX^e siècle, a pris possession de la vie [...] c'est dire qu'il est arrivé à couvrir toute la surface qui s'étend de l'organique au biologique, du corps à la population [...].“

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass Tommys Kreationen nicht als mechanische Objekte, sondern als kreatürliche Lebewesen charakterisiert werden: Trotz ihrer technischen und metallischen Details versteht Kathy sie uneingeschränkt als Tiere und trotz ihrer künstlichen Geschaffenheit als Zeichnungen nehmen Kathy und Tommy sie als Kreaturen mit Bedürfnissen und Ambitionen wahr. Tiffany Tsao stellt dieses affektive Verhältnis der Klone zu den „fantastic creatures“ (NLMG 176) in einen Vergleich mit dem distanzierten Verhältnis von „normals“ und „students“:

The humans seem to have great difficulty in caring for their clone creations, unable, it seems, to regard them as anything but alien [...]. In contrast, Tommy is not only attracted to his own creatures; he begins to regard them as living beings independent and valuable in their own right [...].¹⁹

Die hierdurch implizierten Aussagen über die Klone selbst sind offenkundig: Ebenso wie den imaginären Tieren trotz hybrider Disposition und trotz künstlicher Geschaffenheit Lebendigkeit und Autonomie zugesprochen wird, wäre auch den Klonen der Status autonomer Lebewesen zuzuerkennen. Auf Ebene der Romanhandlung ist keine solche Wertschätzung der Klone gegeben, da sie als bloße Kopien des menschlichen Originals wahrgenommen werden. Auf Ebene der Erzählung jedoch wird durch Tommys Tierdarstellungen, ihren Bezug zu Tommys Identität im Besonderen und ihre Parallelität zu den Klonen im Allgemeinen eine Alternative zu dieser Wahrnehmung ausgelotet. Anstatt auf eine Un(ter)menschlichkeit und Unverwandtschaft der künstlich geschaffenen Kreaturen zu verweisen und sie so als *other* zu markieren, wird ihre hybride Lebensform vorbehaltlos akzeptiert und somit als möglicher Identitätsentwurf aufgezeigt. Tsao führt in diesem Zusammenhang aus, dass Tommys Tiere als Kreaturen ohne Idealerwartungen gezeigt werden: „Tommy’s creatures [...] have no ideals to conform to. There are no ‚mistakes‘ in the absence of expectations.“²⁰ Die entworfenen Kreaturen sind somit losgelöst von eugenetischen Normsetzungen, befreit von Grenzziehungen zwischen Lebewesen und Maschine und darum losgelöst von Grundvorstellungen dessen, was ‚kreatürlich‘ und in der Übertragung ‚menschlich‘ ist.

¹⁹ Tsao, Tiffany, *The Tyranny of Purpose. Religion and Biotechnology in Ishiguro’s „Never Let Me Go“*, in: *Literature & Theology* 26.2 (2012), 214–232, 228.

²⁰ Ebd., 229.

Im Gegensatz zu cartesianisch-dualistischen Vorstellungen lässt der Entwurf einer hybriden Identität die Kategorien des Körpers und der Seele sowie die Subjekttechnologie der Kreativität zu jeweils ambivalenten Größen schwimmen. *Never Let Me Go* zeigt Körper als sowohl zentralen wie vernachlässigbaren Faktor der Identitätsstiftung;²¹ Körperlichkeit erweist sich mal als wirkmächtigeres Kommunikationsmittel als Sprache, mal als schiere Unmöglichkeit in der Interaktion der Klone.²² Die Beseeltheit der Klone wird gleichermaßen mit Gewissheit vorausgesetzt wie in Frage gestellt.²³ Ihre Kreativität ist zugleich positiver Beweis einer expressiven Identität, ambivalenter Garant für Popularität in Hailsham sowie mit jeweils negativer Konnotation kapitalistisches Produkt und verschleiernde Ablenkung.²⁴ Anstelle von binären Zuordnungen und fixen Zuschreibungen werden also Hybridität und Ambivalenz zentral gesetzt, sodass die skizzierte Normalisierungsgesellschaft auf Ebene der Handlung explizit nicht eingeführt wird mit Normsetzungen auf Ebene der Erzählung.

Das Hybride und Ambivalente, das durch Tommys Tierdarstellungen ausgestellt wird, wird erst kurz vor dem Ende des Romans – kurz vor Kathys und Tommys klärendem Gespräch mit Miss Emily und Madame und vor Tommys bald

²¹ Die Klone sind zwar in biokapitalistischer Hinsicht durch ihre Körper(materialien) definiert, werden aber den Lesenden ausschließlich durch ihre Persönlichkeiten nahegebracht (vgl. z. B. Piątek, Kazuo Ishiguro's „Never Let Me Go“, 211).

²² Vgl. zur expressiven Körperlichkeit NLMG 61f.: „I happened to find myself about to go out the door right after Miss Geraldine herself. What I did was to slow right down so that Ruth, coming behind me, could instead pass through the door beside Miss Geraldine. [...] Little things like these might well have pleased Ruth [...].“ Vgl. zur unmöglichen Körperlichkeit NLMG 192: „I could even have gone up to Tommy and hugged him [...]. That's something that came to me years later, and probably wasn't a real option at that time [...].“

²³ Vgl. zur vorausgesetzten wie in Frage gestellten Beseeltheit NLMG 255, Hervorhebung im Original: „We took away your art because we thought it would reveal your souls. Or to put it more finely, we did it to prove you had souls at all. [...] Why did you have to prove a thing like that, Miss Emily? Did someone think we didn't have souls?“

²⁴ Vgl. zum Aspekt der Popularität NLMG 16: „A lot of the time, how you were regarded at Hailsham, how much you were liked and respected, had to do with how good you were at ,creating“. Vgl. zum Aspekt des Kapitalismus das „token“-System bei den „Exchanges“ in Hailsham. Vgl. zum Aspekt der Ablenkung die „essay“-Aufgabe zur beginnenden Interimsphase der Cottages.

darauffolgendem Tod – durch die erneut aufkommende Idee der Kopie unterlaufen: „Tommy’s drawings weren’t as fresh now. [...] [T]hey looked laboured, almost like they’d been copied.“ (NLMG 237) Tommys angestrenzte Zeichnungen verweisen hier wieder zurück auf die tief verwurzelte Selbstwahrnehmung der Klone als bloße Duplikate, doch die entworfene Alternative einer hybriden Identität abseits binärer Denkmuster bleibt als Reflexionsangebot bestehen.

4 „I was suggesting that to some extent [...] most of us are [clones].“ – Hybrid(isierend)e Narration als Erzeugerin von Wahrheiten

Ishiguros Entwurf einer hybriden Identität steht im Konnex zur Ästhetik einer hybrid(isierend)en Narration. Diese Narrationsästhetik wird über Kathys Erzählung ihrer gemeinsamen Lebensgeschichte mit Ruth und Tommy ausgestellt: Die Lebenserzählung fungiert zum einen als Mittel der Identitätsarbeit für Kathy, die erzählend zu einem reflektierten Verständnis ihrer hybriden Disposition als Klon gelangt; sie wirkt zum anderen über die Textimmanenz hinaus auf die Leser*innen und stilisiert diese selbst zu Klonen mit hybrider Identität. Der Prozess des Erzählens wird hierbei metareflexiv als planmäßiges Sortieren und Festhalten von Erinnerungen ausgewiesen, um so eine kohärente Lebensordnung vor dem eigenen Lebensende herzustellen:

I won’t be a carer any more come the end of the year, and though I’ve got a lot out of it, I have to admit I’ll welcome the chance to rest – to stop and think and remember. I’m sure it’s at least partly to do with that, to do with preparing for the change of pace, that I’ve been getting this urge to order all these old memories. What I really wanted, I suppose, was to get straight all the things that happened between me and Tommy and Ruth [...].
(NLMG 37)

Kathys identitätsstiftendes Projekt der Lebenserzählung spiegelt ihr Leben auch in gestalterischer Hinsicht: Die drei Teile des Romans entsprechen den drei Lebensphasen in Hailsham, in den Cottages und als „carer“, die Kathy zum Zeitpunkt des Erzählens bereits durchlaufen hat; die Erzählstruktur reproduziert ihren schrittweisen Erkenntnisprozess und lässt die Leser*innen an diesem Prozess

teilhaben; die Erzählhaltung markiert Kathys Position zwischen Selbst-Gestaltung und Selbst-Täuschung.

Mit Bezug auf die *Erzählstruktur* spricht Christian Schmitt-Kilb von einer ‚Poetik des Verzögerns‘, die bei nahezu allen Erzählfiguren Ishiguros festzustellen ist: „Always on the brink of providing crucial information, always holding it back, the narrators and the readers seem to discover the shocking truths in the narrator’s [sic] histories simultaneously.“²⁵ In Hinblick auf die *Erzählhaltung* kann von einer ‚Poetik des Ambiguierens‘ gesprochen werden. Kathy markiert ihren Status als Erzählerin und den Status ihrer Erzählung als ambig, indem sie zwar zugesteht: „This was all a long time ago so I might have some of it wrong“ (NLMG 13), zugleich aber reflektiert, dass ihrer Beobachtung keine Details entgangen sind und dass sie über Zeit zu einer souveränen Erzählerin gewachsen ist (vgl. NLMG 23/141). Diese Souveränität zeigt sich wiederum als ambivalente Eigenschaft, denn einerseits fungiert sie als Form der Selbst-Gestaltung, andererseits wird sie durch Selbst-Täuschung unterlaufen: Kathy gestaltet ihre Lebensgeschichte und hierdurch sich selbst, indem sie Ereignisse selektiert und in einem spezifischen Licht erscheinen lässt;²⁶ sie täuscht sich selbst, indem sie Fakten unausgesprochen lässt oder unbewusst zurückhält.²⁷ Cynthia F. Wong stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass Ishiguro seit seinem Debüt an einer Sprache der „self-deception and self-protection“ interessiert sei. Seine Erzähler*innen erscheinen zwar als bewusste Verfasser*innen ihrer eigenen Geschichte; dieses Bewusstsein stehe aber in einem Konnex zu Strategien der Selbst-Täuschung zum Zweck des Selbst-Schutzes, insofern sie bestimmte Erlebnisse in den Vordergrund

²⁵ Schmitt-Kilb, Christian, Longing for Origins in Postmodern Times: Absent Parents in Kazuo Ishiguro’s „When We Were Orphans“ (2000) and „Never Let Me Go“ (2005), in: Lippert, Julia/Volk-Birke, Sabine (Hg.), Proceedings of the Conference of the German Association of University Teachers of English 28, Trier 2007, 457–466, 463.

²⁶ Vgl. NLMG 237: „I don’t want to paint too gloomy a view [...]“

²⁷ Vgl. NLMG 280f.: „Mind you, though I say I never go looking for Hailsham, what I find is that sometimes, when I’m driving around, I suddenly think I’ve spotted some bit of it. [...] But as I say, I don’t go searching for it, and anyway, by the end of the year, I won’t be driving around like this any more.“

stellen, während sie die emotionale Wirkung anderer Erlebnisse von sich fernzuhalten versuchen.²⁸ Hierdurch reflektieren Ishiguros Romane nicht nur die Erzählung als Mittel der Identitätsarbeit, sondern problematisieren auch die Erzeugung von Wahrheit und Wahrhaftigkeit innerhalb fiktionaler Texte:

Ishiguro's narrators seem to seek truth but then persistently evade it, or retell versions of that truth in more ostensibly comforting ways [...]. [S]trangely aware and unaware of the way their lives have turned out, the narrators' consciousness of events and their significance offers an unusually dynamic way of examining truth-making in fictional texts.²⁹

Kathys persönliche Wahrheit, ihr Status als Klon, durchläuft innerhalb ihres Erzähl- und Subjektivierungsprozesses eine Reflexion, die den Leser*innen die Hybridität ihrer Identität verdeutlicht. Einerseits affirmiert Kathy den für sie vorgesehenen Lebensweg, erzählt mit Stolz von ihrer Tätigkeit als „carer“ (vgl. NLMG 3) und erwartet mit Akzeptanz die ihr bevorstehende Aufgabe als „donor“ (vgl. NLMG 37); andererseits gesteht sie: „I began [...] to ask questions, if not out loud, at least within myself.“ (NLMG 76) Auf Ebene der Romanhandlung identifiziert sie sich zwar schließlich mit ihrer ‚Pflicht‘, als Organspenderin zu dienen und beschließt ihre Erzählung mit dem Satz: „I just waited a bit, then turned back to the car, to drive off to wherever it was I was supposed to be.“ (NLMG 282) Doch auf Ebene der Erzählung wird sie gerade durch diejenigen Narrationselemente, die sie als unzuverlässige, sich selbst gestaltende und zugleich täuschende Erzählerin markieren, als empathische und affektive Figur ausgewiesen, der ebenso wie Tommys imaginären Tieren der Status eines autonomen Lebewesens zuzuerkennen ist.

Die Erzeugung von Wahrheit(en) setzt sich über die Textgrenze hinaus fort, denn *Never Let Me Go* zeigt nicht nur Figuren als Fallbeispiele einer hybridisierenden Identitätssuche, sondern stilisiert auch die Leser*innen zu auszuhandelnden Fällen geklonter eugenetischer Subjekte. Diese Wirkungsabsicht, die Leser*innen selbst zu denjenigen zu machen, die portraitiert werden, lässt sich für mehrere Romane Ishiguros konstatieren und ist von Ishiguro selbst anhand von *The Remains of the Day* erläutert worden:

²⁸ Vgl. Wong, Cynthia F., Kazuo Ishiguro, Tavistock 2005, 15.

²⁹ Ebd., 20f.

In *The Remains of the Day* I was suggesting that to some extent [...] most of us are butlers. Obviously, we are not butlers literally [...]. But I think, we are always politically, ethically in this position, most of us in the world. [...] We do our best to do our work well, but we never quite know how it is going to be used.³⁰

Während *The Remains of the Day* suggeriert, dass alle Leser*innen – sogar alle Menschen – figurative Butler seien, hybridisiert *Never Let Me Go* sie zu figurativen Klonen, deren Verständnis der sie umgebenden Welt begrenzt ist:

We are not equipped with any vast insight into the world around us. We have a tendency to go with the herd and not be able to see beyond our little patch, and so it is often our fate that we're at the mercy of larger forces that we can't understand. We just do our little thing and hope it works out.³¹

Die Gleichsetzung der Leser*innen und der Figuren vollzieht sich hierbei nicht nur auf einer metatextuellen Ebene, wie es bei *The Remains of the Day* der Fall ist, worin die mit Tagebucheinträgen vergleichbaren Erzählepisoden des Protagonisten Stevens sich an keine konkreten Adressat*innen wenden und die Leser*innen somit nur in der Übertragung ansprechen. Die Gleichsetzung erfolgt vielmehr über die textuelle Kommunikationssituation, insofern in *Never Let Me Go* ein konkretes „you“ adressiert wird, das durch Einwüfe Kathys wie „I don't know how it was where you were“ (NLMG 13/67), wenn sie über Besonderheiten Hailshams spricht, klar als Klon, „carer“ und zukünftiger „donor“ identifiziert wird. In intradiegetischer Hinsicht wird kein konkretes Gegenüber als Adressat*in der Erzählung definiert, sodass eine hierzu parallele extradiegetische Kommunikationssituation mit den Leser*innen entsteht. Durch diese Verquickung von intra- und extradiegetisch Adressierten wirft Ishiguros Roman diverse Fragen auf, wie Anne Whitehead resümiert:

³⁰ Knopf Doubleday Publishing Group (Hg.), Kazuo Ishiguro on „The Remains of the Day“ and „Never Let Me Go“, <<https://www.youtube.com/watch?v=ssJ-bSRxaU>> (30.11.2021). 00:00:05–00:01:42, Transkription der Verfasserin.

³¹ Ishiguro, Kazuo zitiert in Wong, Kazuo Ishiguro, 84.

[D]oes *Never Let Me Go* push its readers to be cognizant of analogous social relations in their own environments? Is Ishiguro requiring of us recognition of the power relations in which we too are enmeshed, and of the political consequences of our own actions and choices? These questions resonate in *Never Let Me Go* through the unease with which the reader inhabits the position projected by Kathy – we are not a „carer“ like her, and we did not inhabit an institution like or unlike Hailsham, simply because we do not share her dystopic world – an unease that confronts us with the question of where we in fact *are*. What is the relation between our society and the dystopic England that Ishiguro depicts?³²

Die zu Klonen stilisierten Leser*innen werden in einem Dazwischen von Distanz und Nähe, von komfortabler Verfremdung und unangenehmer Identifikation verortet und so mit der Frage nach ihrer eigenen Position innerhalb des großen Ganzen konfrontiert: Wo befinden wir uns? Welche Konsequenzen zieht unser Handeln nach sich? Und welche Wahrheiten müssen wir für uns akzeptieren?

5 „It might be just some trend that came and went. But for us, it’s our life.“ – Hybride Menschlichkeit als Alternative zu Fortschrittsideologien

Ishiguros Denkmodelle hybrider Identität und hybrid(isierend)er Narration eröffnen einen Reflexionsraum, in dem grundlegende Fragen nach Menschlichkeit sowie der gegenwärtige Umgang mit biowissenschaftlichen Erkenntnissen und bioethischen Streitpunkten ausgehandelt werden können. Während die in *Never Let Me Go* skizzierte Gesellschaft ‚unbequeme‘ Fragestellungen meidet und die Lebensbedingungen der Klone als sich etablierende und wieder verschwindende Trends diskursiviert, verbleiben die Klone selbst und ihre direkt betroffenen Leben im gemiedenen Zentrum der Debatten. So äußert Kathy über die zu diesem Zeitpunkt der Romanhandlung bereits geschlossene Institution Hailsham: „It might be just some trend that came and went. But for us, it’s our life.“

³² Whitehead, Anne, *Writing with Care: Kazuo Ishiguro’s „Never Let Me Go“*, in: *Contemporary Literature* 52.1 (2011), 54–83, 75, Hervorhebungen im Original.

(NLMG 261) Die vermeintliche Normalität und Evidenz des eugenetischen Szenarios werden durch Kontrastierungen wie diese als weder normal noch evident enttarnt und das menschliche Leben der Klone wird ins Zentrum der biopoethischen Reflexion gerückt. *Never Let Me Go* verdichtet grundlegende Fragen nach diesem menschlichen Leben und handelt Wissen über Hybridität an den Schnittstellen von menschlichem Leben, Politik und Kapitalismus aus. Dieses Wissen wird zwar in der fiktionalen Erprobung generiert, aber in unsere reale Gegenwart transferiert, insofern die Leser*innen nicht nur die Menschlichkeit, Identität und Subjektivierung der Romanfiguren reflektieren, sondern ausgehend von dieser Reflexion auch sich selbst und die sie umgebenden gesellschaftlichen Diskurse kritisch hinterfragen. *Never Let Me Go* vermittelt somit ein eugenetisches Wissen für die Gegenwart, das von großer ethischer Relevanz ist: Am Fallbeispiel von Kathy, Ruth und Tommy wird ausgelotet, inwiefern wissenschaftlicher Fortschritt grundlegende Werte einer Gesellschaft relativieren und eliminieren kann und inwiefern Menschlichkeit – auch und gerade losgelöst von binären Zuordnungen und identitätsstiftend in mehrfacher Wirkrichtung als eine ambivalente, hybride Menschlichkeit – anzuerkennen ist.

Ishiguros Roman kann vor diesen Hintergründen als Plädoyer für einen kritischen Umgang mit progressivistischer Ideologie und kapitalistischem Wachstum gelesen werden. Anstelle von „some trend that came and went“ (NLMG 261) exponiert *Never Let Me Go* „the chance to rest – to stop and think and remember“ (NLMG 37) und somit ein Innehalten inmitten der Dynamiken, die durch den hybriden Identitätsentwurf und die hybrid(isierend)e Narrationsästhetik entstehen. Wai-chew Sim argumentiert in diesem Zusammenhang, dass die fehlende Vorwärtsgerichtetheit des Romanplots einen Gegenpol zur üblichen Vorwärtsbewegung und zur Wachstumsorientiertheit der industrialisierten Gesellschaften setze und dass die in Hailsham durchgeführten „Exchanges“ künstlerischer Unikate und „Sales“ massenproduzierter Gegenstände eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Modi des Kapitalismus ermögliche.³³ Sim resümiert:

[The novel] refuses to accept the ideological fiction of progressivism buried deep in our collective psyche [...] Having a plot that doesn't move forward

³³ Vgl. Sim, Wai-chew, Kazuo Ishiguro, Abingdon/New York 2010, 85–90.

says in a sense that abstract things like ‚technology‘, ‚progress‘ and ‚modernity‘ will *not* provide a cure. [...] [T]his refusal of progressivism is the true scandalous proposition of Ishiguro’s novel.³⁴

Durch die kritische Reflexion progressivistischer Ideologie ist in der Übertragung auch eine kritische Auseinandersetzung mit der eugenischen Grundidee des Fortschritts als Verbesserung gegeben. Ishiguros eugenetischer Roman bringt zwar eine mögliche Verwirklichung eugenetischen Fortschrittsdenkens zur Darstellung, formuliert jedoch zugleich den Appell, nicht nur diese konkrete Verwirklichung zu hinterfragen, sondern das Fortschrittsdenken selbst zu reflektieren.

Als Fazit der voranstehenden Analyse ist festzuhalten, dass *Never Let Me Go* eine hybride Menschlichkeit entwirft, die Binarismen entgegensteht, (über)textliche Wahrheiten generiert und sich Fortschrittsideologien entzieht. Hierbei finden Wissenstransfers statt, die die Textgrenze zwischen Fiktion und Realität sowie die Zeitgrenze zwischen Zukunft und Gegenwart nivellieren: Das Denkmodell der Hybridität bietet eine Kontrastfolie zum Status quo der Normalisierungsgesellschaft und eröffnet einen Reflexionsraum, in dem konkretes Wissen über das geklonte eugenetische Subjekt und grundlegende Fragen nach Menschlichkeit ausgehandelt werden können. *Never Let Me Go* vermittelt somit ein biopoethisches Wissen, das über den Text hinausgehend auf dessen Kontext(e) verweist. Die hybrid(isierend)e Narration, die die Leser*innen selbst zu Klonen stilisiert, verleiht den ethischen Fragestellungen des Romans eine zusätzliche und unmittelbare Relevanz. Ishiguros literarischer Text leistet hierbei einen Wissenstransfer vom fiktional erprobten Gedankenexperiment zur real relevanten Gesellschaftskritik und verschaltet zugleich ein eugenetisches Zukunftsszenario mit unserer zunehmend genetifizierten Gegenwart. Wenn wir die Implikation des Romans annehmen, wir selbst seien disziplinierte und das große Ganze nicht verstehende Klone, sind nicht nur die Missverhältnisse von wissenschaftlichem Fortschritt, gesellschaftlicher Akzeptanz und ethischer Reflexion innerhalb des Szenarios von *Never Let Me Go*, sondern umso stärker die Zusammenhänge von Wissenschaft, Gesellschaft und Ethik in unserer realen Welt zu hinterfragen.

³⁴ Ebd., 90, Hervorhebung im Original.

Literaturverzeichnis

- Beauvoir, Simone de, *Le deuxième sexe*, Paris 1949.
- Bogner, Stefan, *Futur I und II*, in: Hentschel, Elke (Hg.), *Deutsche Grammatik*, Berlin/New York 2010, 91–96.
- Borsò, Vittoria, „Bio-Poetik“. Das „Wissen für das Leben“ in der Literatur und den Künsten, in: Asholt, Wolfgang/Ette, Ottmar (Hg.), *Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Programm – Projekte – Perspektiven*, Tübingen 2010, 223–246.
- Eurotransplant, *Annual Report 2020*, Leiden 2021.
- Foucault, Michel, *Cours du 17 mars 1976*, in: Ewald, François/Fontana, Alessandro (Hg.), *Michel Foucault: „Il faut défendre la société.“ Cours au Collège de France (1975–1976)*, Paris 1997, 213–235.
- Galton, Francis, *Inquiries into Human Faculty and its Development*, London/New York 1883.
- Huxley, Aldous, *Brave New World*, London 2007 [1932].
- Ishiguro, Kazuo, *The Remains of the Day*, London 1989.
- Ders., *Never Let Me Go*, London 2005.
- Ders., *Future Imperfect. Kazuo Ishiguro on How a Radio Discussion Helped Fill in the Missing Pieces of „Never Let Me Go“*, in: *The Guardian*, 25.03.2006, <<https://www.theguardian.com/books/2006/mar/25/featuresreviews.guardianreview36>> (28.07.2020).
- Journet, Debra, *How Things Are Supposed to Be. Rhetoric, Education, and Motive in Kazuo Ishiguro’s „Never Let Me Go“*, in: *B.A.S. British and American Studies* 18 (2012), 61–68.
- Knopf Doubleday Publishing Group (Hg.), *Kazuo Ishiguro on „The Remains of the Day“ and „Never Let Me Go“*, <<https://www.youtube.com/watch?v=ssJ-bSRxaU>> (30.11.2021).
- Kristeva, Julia, *Pouvoirs de l’horreur. Essai sur l’abjection*, Paris 1980.
- Leist, Anton, *Zeugungsversuche. Der Konflikt zwischen pränataler Diagnostik und Autonomie*, in: Leonhardt, Annette (Hg.), *Wie perfekt muss der Mensch sein? Behinderung, molekulare Medizin und Ethik*, Basel/München 2004, 81–98.
- Lemke, Thomas, *Genetic Testing, Eugenics and Risk*, in: *Critical Public Health* 12.3 (2002), 283–290.

- Lochner, Liani, „This is what we’re supposed to be doing, isn’t it?“ Scientific Discourse in Kazuo Ishiguro’s „Never Let Me Go“, in: Groes, Sebastian/Lewis, Barry (Hg.), Kazuo Ishiguro. *New Critical Visions of the Novels*, Basingstoke/New York 2011, 225–235.
- Lösch, Andreas, *Tod des Menschen / Macht zum Leben. Von der Rassenhygiene zur Humangenetik*, Pfaffenweiler 1998.
- Nate, Richard, *Biologismus und Kulturkritik. Eugenische Diskurse der Moderne*, Würzburg 2014.
- Nationaler Ethikrat, *Klonen zu Fortpflanzungszwecken und Klonen zu biomedizinischen Forschungszwecken. Stellungnahme*, Berlin 2004.
- Piątek, Beata, Kazuo Ishiguro’s „Never Let Me Go“ – an Unscientific Science Fiction, in: Coelsch-Foisner, Sabine/Herbe, Sarah (Hg.), *From the Cradle to the Grave. Life-Course Models in Literary Genres*, Heidelberg 2011, 209–215.
- Ricœur, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris 1990.
- Rose, Nikolas, *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*, Princeton 2007.
- Schmitt-Kilb, Christian, Longing for Origins in Postmodern Times: Absent Parents in Kazuo Ishiguro’s „When We Were Orphans“ (2000) and „Never Let Me Go“ (2005), in: Lippert, Julia/Volk-Birke, Sabine (Hg.), *Proceedings of the Conference of the German Association of University Teachers of English 28*, Trier 2007, 457–466.
- Sentker, Andreas, *Menschliches Klonen. Frankenstein’s Traum wird wahr*, in: *Zeit Online*, 16.05.2013, <<http://www.zeit.de/2013/21/wissenschaft-klonen-mensch>> (29.11.2021).
- Shelley, Mary, *Frankenstein or The Modern Prometheus*, London 2019 [1818].
- Sim, Wai-chew, Kazuo Ishiguro, Abingdon/New York 2010.
- Smith, Wesley J., *Brave New World is Closer Than You Think*, in: *Discovery Institute*, <<https://www.discovery.org/a/25330/>> (29.11.2021).
- Spivak, Gayatri Chakravorty, *Can the Subaltern Speak?*, in: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana 1988, 271–313.
- Tsao, Tiffany, *The Tyranny of Purpose. Religion and Biotechnology in Ishiguro’s „Never Let Me Go“*, in: *Literature & Theology* 26.2 (2012), 214–232.
- Türcke, Christoph, *Eugenik. Revision eines diskreditierten Begriffs*, in: Steiner, Theo (Hg.), *Genpool. Biopolitik und Körper-Utopien*, Wien 2002, 121–130.
- Whitehead, Anne, *Writing with Care: Kazuo Ishiguro’s „Never Let Me Go“*, in: *Contemporary Literature* 52.1 (2011), 54–83.

Wong, Cynthia F., Kazuo Ishiguro, Tavistock 2005.

Björn Heerdeggen

Romane der Wendeliteratur als Medien des Wissenstransfers

Eine Anstiftung zum Gespräch

Man gibt Zeichen von sich. Man ruft über jene Sprache hinaus, die Konvention ist und die Einsamkeit nicht aufhebt, sondern nur verbirgt, man schreit aus Angst, allein zu sein im Dschungel der Unsagbarkeiten.¹

— Max Frisch

Diese eindrücklichen Worte fand der Schriftsteller Max Frisch 1958 in der Dankesrede für den Literaturpreis seiner Heimatstadt Zürich. Sie beschreiben ein Gefühl, das auch Kulturwissenschaftler*innen kennen: Das Bedürfnis, über die eigene Arbeit in Dialog mit der Gesellschaft zu treten, vor deren Realität sich diese vollzieht. Nicht nur, um Zeichen von sich zu geben, sondern auch, um Impulse für das eigene Forschen zu bekommen, die außerhalb der Grenzen der im Fach geführten Diskurse liegen. Dieses Kommunikationsbedürfnis ist aber oftmals nicht zu stillen, ohne Hürden zu überwinden.

Eine solche stellt zuvorderst die Sprache dar, in der kommuniziert wird. Wie kann ein in der Fachsprache präzise zu beschreibender Umstand so artikuliert werden, dass er allgemein verständlich, in seiner Komplexität aber nicht so reduziert wird, dass er unpräzise wird? Ebenso sind es die Gegenstände wissenschaftlicher Forschung, die in ihren Tiefendimensionen scheinbar nur Expert*innen zugänglich sind. Im Falle der Literatur wird häufig vermutet, dass eine solche, die

¹ Frisch, Max, Öffentlichkeit als Partner, in: Schmitz, Walter (Hg.), Forderungen des Tages. Portraits, Skizzen, Reden. 1943–1982 (Suhrkamp Taschenbuch 957), Frankfurt a. M. 1983, 298–305, 300.

zum ‚Höhenkamm‘² zählt, auch nur von Expert*innen adäquat gelesen und verstanden werden könne.

An skizzierter Gemengelage wird offensichtlich, dass es eines Wissenstransfers bedarf, der sich in einer gleichberechtigten und hierarchiefreien Kommunikation zwischen (Kultur-)Wissenschaft und Gesellschaft manifestiert. Hier bietet sich auf dem Gebiet der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft insbesondere die ‚Wendeliteratur‘ an, die als Kulturgut selbst Teil des Prozesses der Wiedervereinigung Deutschlands ist.³ Weiterhin wird in vielen Texten der Wendeliteratur aus wissenschaftlicher Perspektive etwas erkennbar, das ohne spezifische Methodik vermutlich verborgen bliebe, aber im gesamtgesellschaftlichen Prozess der Wiedervereinigung immer wieder eingefordert wird: Gleichberechtigung. Im Zentrum dieses Beitrags soll deshalb vorrangig die Frage stehen, wie zum einen Romane der Wendeliteratur als Transfermedien und zum anderen die Literaturwissenschaft als diese Texte professionell bearbeitende Disziplin mittels eines Wissenstransfers aktiv am gesamtgesellschaftlichen Prozess der Wiedervereinigung teilhaben können. Zentral wird dabei zu diskutieren sein, wie eine gleichberechtigte Kommunikation sowohl zwischen Wissenschaft und (Mehrheits-)Gesellschaft als auch zwischen Ost- und Westdeutschen erreicht werden kann.

Hierfür wird im ersten Teil des Beitrags dessen kulturwissenschaftlicher Bezugsrahmen beschrieben. Dazu wird zunächst das Gebiet der Wendeliteratur als zu transferierender Gegenstand und Bestandteil des Wiedervereinigungsprozesses definiert. Es wird erläutert, dass insbesondere die Räumlichkeit dieser Texte Potentiale bietet, die im Wissenstransfer wiederum genutzt werden können, weil in den Texten ost- wie westdeutscher Autor*innen Figuren auftreten, die sich im Sinne topologischer Raumtheorien Orte aneignen, diese verändern und/oder selbst erschaffen. Unter *Raum* wird hier die Gesamtheit aller sozialen Praktiken

² Unter ‚Höhenkammliteratur‘ werden Texte verstanden, denen von Institutionen wie Universitäten „in Abhängigkeit von entweder impliziten oder expliziten Normen der Wertung [...] eine vorrangige Geltung von relativer Dauerhaftigkeit zugesprochen wird.“ Vgl. Moennighoff, Burkhard, Hochliteratur, in: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hg.), Metzler Lexikon Literatur, Stuttgart/Weimar 2007, 321.

³ Der Begriff ist in der Forschung umstritten und wird in Kapitel 1 definiert.

verstanden, die durch die sich beständig verändernden Relationen von Orten entsteht. Auf dieser Basis wird schließlich Lutz Seilers Roman *Kruso*⁴, der sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der breiten Gesellschaft große Rezeption fand, als Fallbeispiel in seiner räumlichen Verfasstheit vermessen und in seinen Potentialen für den Wissenstransfer beschrieben.

Im zweiten Teil des Beitrags werden konkrete Strategien erläutert, wie kulturwissenschaftliches Wissen über Wendeliteratur in Transfer gebracht werden kann. Daran wird aufgezeigt, wie Fachwissen Populärdiskurse befruchten kann und *vice versa*. Dafür wird auf den Aspekt des Medienwechsels eingegangen, indem die Adaption des Romans *Kruso* als TV-Spielfilm⁵ in den Blick genommen wird. Ebenso werden Blogs als Kommunikationsmedium und Transfermöglichkeit vorgestellt, die Literaturwissenschaft und Gesellschaft in Austausch bringen können. Auf den Untertitel des Beitrags zurückkommend bestehen so die Hoffnung und der Anspruch, eine Anstiftung zum (gesamtgesellschaftlichen) Gespräch über den Wiedervereinigungsprozess leisten zu können.⁶

1 Die Wendeliteratur und ihre Räume: Eine kulturwissenschaftliche Standortbestimmung

Wie der gesamte Wendeprozess als Teil der deutschen Geschichte, so ist auch dessen Verhandlung in der Literatur bei allen Involvierten von ambivalenten Gefühlen und einem breiten Meinungsspektrum geprägt. Dies verdeutlicht auch die in der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft und der Literaturkritik geführte Debatte darum, wie jene Literatur zu nennen sei, die sich mit den historischen Ereignissen rund um den Mauerfall beschäftigt, und was sie charakterisiere. Besonders polarisierend ist in diesem Kontext der Begriff der ‚Wende‘, da er vom letzten Generalsekretär des Zentralkomitees (ZK) der SED, Egon Krenz, geprägt wurde.

⁴ Seiler, Lutz, *Kruso*, Berlin ²2014.

⁵ Stuber, Thomas, *Kruso*, Deutschland 2018.

⁶ Dies ist ein Rekurs auf Thomas Strässles Charakterisierung Max Frischs als öffentlicher Redner. Strässle beschreibt Frischs Reden als „Anzettelung zum Gespräch“. Vgl. Strässle, Thomas, Frisch als Redner, in: *Text + Kritik* 47/48 (⁴2013), 22–39, 27.

Mit der heutigen Tagung [Tagung des SED-ZK am 18.10.1989, auf der Krenz zum Generalsekretär gewählt wurde, B.H.] werden wir eine Wende einleiten. Werden wir vor allem die politische und ideologische Offensive wieder erlangen[,]?⁷

postulierte der Nachfolger Erich Honeckers nach seiner Wahl. Als ‚Wende‘ verstand das SED-Regime demnach die Wiederherstellung seiner vollen Autorität und Macht, nachdem diese (spätestens) ab dem Sommer 1989 durch die Bürgerrechtsbewegung ins Wanken gebracht worden waren.

Allein dieser Umstand verunmöglicht es für viele Autor*innen und Wissenschaftler*innen von ‚Wendeliteratur‘ zu sprechen.⁸ Hinzukommend treten Probleme auf, diese Literatur räumlich wie zeitlich einzugrenzen. In einer umfassenden Begriffsbestimmung und Nachzeichnung seiner Entstehungsgeschichte hat Frank Thomas Grub herausgearbeitet, dass in der Forschung zur Wendeliteratur häufig ausschließlich politische Veränderungen in der DDR, nicht aber die zu diesen führenden Umstände, Berücksichtigung gefunden hätten.⁹ Dessen eingedenk erarbeitet er fünf Aspekte, die Wendeliteratur allgemein charakterisierten: So könnten Texte, die einen thematisch-stofflichen Bezug zur Wende aufwiesen (I), erst nach dem Wegfall von Zensur seitens des SED-Regimes möglich gewordene Literatur (II), die Wende aus der Retrospektive reflektierende Texte (III), erst nach dem Mauerfall ermöglichte Dokumentations- und Forschungstexte zur DDR (IV) oder vor 1989 geschriebene Literatur, welche durch das Beschreiben von Missständen in der DDR die Wendereignisse mit vorbereitet habe (V), als Wendeliteratur verstanden werden.¹⁰

⁷ Krenz, Egon, Rede des Genossen Egon Krenz. Generalsekretär des Zentralkomitees der SED, in: Neues Deutschland vom 19. Oktober 1989, 1–2, 1.

⁸ Eine umfassende Darstellung zur Geschichte der Wendeliteratur hat Arne Born vorgelegt. Darin wird in einem Paratext vor dem Titelblatt darauf hingewiesen, dass diese sowohl für ein wissenschaftliches wie auch nichtwissenschaftliches Publikum gedacht sei. Dies verdeutlicht den in der Einleitung geschilderten Umstand, dass insbesondere die Wiedervereinigung eines Wissenstransfers zwischen Gesellschaft und Wissenschaft auf Augenhöhe bedarf. Vgl. Born, Arne, Literaturgeschichte der deutschen Einheit 1989–2000. Fremdheit zwischen Ost und West, Hannover 2019.

⁹ Grub, Frank Thomas, ‚Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur, Bd. 1: Untersuchungen, Berlin 2003, 70.

¹⁰ Ebd., 71–81.

Die genannten Kriterien ermöglichen vor allem, fiktionale *und* nichtfiktionale Texte als Wendeliteratur zu fassen, die auf der Zeitachse das Bestehen der DDR an sich (und im Speziellen die Jahre 1989 und 1990) und ebenso die Nachwendezeit (bis in die Gegenwart) beschreiben. Diese können räumlich sowohl in der DDR als auch der (wiedervereinigten) BRD entstanden sein. Was Grub nur kurz anreißt, aber einen wesentlichen Teil der Debatte ausmacht, ist, dass zwar von Wendeliteratur gesprochen wird, deren primäre Gattung der Roman sei, bis heute jedoch nicht *der* Wenderoman *par excellence* vorgelegt worden sei. Es scheint fast so, als könne sich die Erwartung an den einen Text, der paradigmatisch für *die* Wende steht, nie erfüllen. Eben dieses Warten auf *den* Wenderoman charakterisiere diesen geradezu, wie Holger Helbig konstatiert:

Das Konzept Wenderoman wird gebraucht [...]. Es ist darauf angelegt, das Gemeinte und seine Grenzen immer wieder neu zu verhandeln. Ein Roman, der dazu keinen Beitrag leistet, verdient die Bezeichnung Wenderoman nicht. Unter dieser Voraussetzung lässt sich der Begriff auch präzisieren: indem man seine gegenwärtigen Implikationen bestimmt. Das Warten auf den Wenderoman bildet genau diesen Prozeß der permanenten Aktualisierung ab.¹¹

Eben diesen Prozesscharakter von Wende und Wendeliteratur beschreibt auch Michael Hoffmann, dessen Definition von Wendeliteratur in diesem Beitrag gefolgt wird, da sie die hier bereits behandelten Aspekte passgenau zusammenführt „[a]ls literarische Darstellung des ‚Prozesses der Fusion der deutschen Staaten aus der Sicht der Betroffenen‘.“¹²

Dieses Verständnis von Wendeliteratur führt noch einmal zum Ausgangspunkt dieser Begriffsbestimmung zurück. Die Begriffe ‚Wende‘ und ‚Wendeliteratur‘ werden hier aufgrund ihrer aufgezeigten literaturwissenschaftlichen Gehalte verwendet und das obwohl der Terminus ‚Wende‘ von Krenz eingeführt

¹¹ Helbig, Holger, Wandel statt Wende. Wie man den Wenderoman liest/schreibt, während man auf ihn wartet, in: Ders. (Hg.), Weiter schreiben. Zur DDR-Literatur nach dem Ende der DDR, Berlin 2007, 75–88, 85.

¹² Krauss, Hannes, Zonenkindheiten. (Literarische) Rückblicke, in: Helbig, Holger (Hg.), Weiter schreiben. Zur DDR-Literatur nach dem Ende der DDR, Berlin 2007, 89–101, 89.

wurde. Damit soll keinesfalls eine Verharmlosung des vom SED-Regime begangenen Unrechts einhergehen. Krenz selbst ist zweifelsfrei als Täter zu identifizieren.¹³ Die Verwendung eines ‚Täter-geprägten‘ Begriffes erfolgt auch deshalb, weil auf anderer Ebene begriffsorientiert das ersichtlich wird, was viele Texte der Wendeliteratur auf räumlicher Ebene aufzeigen: Etwas von ‚Macht‘ Geprägtes und Durchdrungenes kann von handelnden Subjekten angeeignet und so verändert werden, dass das ursprüngliche Machtgefälle ins Wanken gerät. Um diese These näher zu betrachten, wird im Folgenden erläutert, dass bzw. inwieweit Texte der Wendeliteratur ost- und westdeutscher Autor*innen Orte und Räume modellieren, die von den Romanfiguren selbst angeeignet, umgestaltet und/oder erschaffen werden, um zu gesellschaftlichen Normen deviantes Verhalten zu ermöglichen.

Das Thema ‚Raum‘ ist insbesondere seit dem *Spatial turn* der 80er Jahre kulturwissenschaftlich breit beforscht worden. Auch die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft widmet sich dem seit Beginn des 21. Jahrhunderts immer öfter. Räumliche Analysen literarischer Texte beschränken sich jedoch mitunter darauf, einzelne Raumtheorien auf die Texte anzuwenden. Im Bereich der Wendeliteratur gibt es bisher keine Studien, die auf einen breiten theoretischen Ansatz bauen und zugleich raumtheoretische Untersuchungen zur Literatur ost- und westdeutscher Autor*innen vornehmen. Dabei wäre es eine solche ‚gesamtdeutsche‘ Untersuchung durch jene Literaturwissenschaft, die breit kulturwissenschaftlich orientiert ist, die den Umstand genau beschreiben könnte, dass in vielen Texten ost- und westdeutscher Autor*innen Orte modelliert werden, die als *Devianz-Orte* charakterisiert werden können.¹⁴ In diesen eignen sich Romanfiguren

¹³ Krenz wurde 1995 wegen „Totschlags und Mitverantwortung für das Grenzregime der DDR“ von der Berliner Staatsanwaltschaft im Rahmen der „Mauerschützenprozesse“ angeklagt. 1997 wurde er wegen Totschlags in vier Fällen zu einer Haftstrafe von sechs-einhalb Jahren verurteilt. Ein Verfahren wegen Wahlfälschung wurde eingestellt. Vgl. Zündorf, Irmgard (Hg.), Biografie Egon Krenz, <<https://www.hdg.de/lemo/biografie/egon-krenz.html>> (26.08.2021).

¹⁴ Diesem Unterfangen geht der Verfasser in seinem Dissertationsprojekt nach. Darin werden literarische Orte raumtheoretisch untersucht, die ein zu gesellschaftlichen Normen deviantes Verhalten ermöglichen und zu einem autonomen Handeln der in ihnen agierenden Figuren führen. Diese vom Verfasser als Devianz-Orte bezeichneten Orte

Orte an, die durch politische, ideologische oder moralische Präfigurationen seitens einer Institution oder Gesellschaft lediglich an den Normen Letzterer orientiertes Verhalten erlauben sollen. In diesen etablieren die Figuren dann eigene Hierarchien und Verhaltensweisen und entwickeln Handlungspotentiale zu einer autonomen Lebensführung. Letzteres nutzen sie (zumeist), um aus diesen Orten heraus zu treten und durch Handlung auf eine Veränderung des Raumes einzuwirken, der noch immer von oben skizzierten Machtstrukturen durchdrungen ist.

Im Kontext der deutschen Teilung erscheint ein aktiv raumkonstituierendes Verhalten – so eine stereotype Vermutung – eher „dem Westen“ vorbehalten. Die DDR wird, Klischees folgend, vorrangig als „Nischengesellschaft“ vermutet, in der sich die Bürger*innen in die heimelige Privatheit ihrer Datschen zurückzogen, aber keine Tendenzen zur aktiven Raumaneignung zeigten. Die Wendeliteratur räumt mit diesen Stereotypen auf. In den Romanen der ostdeutschen Autor*innen Monika Maron und Lutz Seiler wird dies ebenso offenkundig, wie in denen von Sven Regener als westdeutschem Autor. Sie alle modellieren Devianz-Orte, die zumeist in gastronomischen Etablissements situiert sind. In Marons *Stille Zeile Sechs*¹⁵ bildet sich in einer Ost-Berliner Kneipe eine eigene Gesellschaft. Die Historikerin Rosalind Polkowski radikalisiert in diesem Devianz-Ort ihre mentale Aversion gegen die „Vaterfiguren“ des sozialistischen Staates zu einem physischen Frontalangriff auf einen System-Repräsentanten. Auch in Seilers *Kruso* und *Stern 111*¹⁶ sind es Betriebsferienheime und Kneipen in der späten

können nicht charakterisiert werden, ohne theoretische Aspekte verschiedenster kulturwissenschaftlicher Raummodelle zusammenzuführen. So weisen diese Devianz-Orte Charakteristika auf, die eine Relation von Heterotopien (Foucault), anthropologischen Orten (Augé), Chronotopoi (Bachtin), Semiosphären (Lotman) und glatten/gekerbten Räumen (Deleuze und Guattari) darstellen und die praxeologisch im Sinne Michel de Certeaus hergestellt werden. Gemein ist ihnen allen, dass sich Romanfiguren in ihnen Orte aneignen, die eigentlich von Machtstrukturen wie politischen, ideologischen oder moralischen Systemen präfiguriert sind und diese zu eigenen Orten (de Certeau) verändern. Aus diesen eigenen Devianz-Orten heraus entwickeln die Figuren Handlungspotentiale, mit denen sie aus den Orten in den Raum treten und zu dessen Veränderung beitragen.

¹⁵ Maron, Monika, *Stille Zeile Sechs*, Frankfurt a. M. 1994.

¹⁶ Seiler, Lutz, *Stern 111*, Berlin 2020.

DDR, die den Romanfiguren als sichere Refugien vor der Repression des Machtapparates dienen. In *Stern III* erobern die Romanheld*innen gar als Hausbesetzer*innen den Raum Wohnung um Wohnung (also Ort um Ort) für sich. Im Vergleich hierzu erscheinen Sven Regeners Romane *Herr Lehmann*¹⁷ und *Wiener Straße*¹⁸ auf den ersten Blick wenig radikal. Titelheld Frank Lehmann hat sich in den 80er Jahren in die Weltvergessenheit der Kneipenszene Berlin-Kreuzbergs zurückgezogen und widersagt damit der gesellschaftlichen Forderung nach einem „bürgerlichen“ Leben. Dies gelingt ihm, bis der Mauerfall, der sich an seinem 30. Geburtstag ereignet, auch für sein Leben zur Wende wird. In *Wiener Straße* begegnen uns Figuren, die denen Seilers und Marons in Radikalität in nichts nachstehen. Als Künstler*innenkollektiv leben sie in einer Utopie des Gesamtkunstwerkes; die physischen Orte hierfür eignen sie sich an, indem sie Häuser besetzen und mit der Staatsgewalt um eben diese kämpfen.

1.1 *Kruso*: Aus den Orten des Eigenen in die Räume der Macht

Um die eher abstrakten Schlaglichter zu veranschaulichen, wird nun *Kruso* in seiner Räumlichkeit und die durch diese entstehenden Handlungspotentiale für seine Figuren vermessen. Hierfür werden zunächst die Reise des Hauptprotagonisten nach Hiddensee sowie dessen Insellage beschrieben. Auf dieser Basis wird das Betriebsferienheim *Zum Klausner* als konkreter Handlungsort näher beleuchtet, um dann Krusos *Karte der Wahrheit* und seine Philosophie der *Wurzel der Freiheit* als von der speziellen Raummodellierung ermöglichte Handlungspotentiale zu analysieren.

Zu Beginn des Romans brechen die Leser*innen mit dem Protagonisten Edgar Bendler – von allen *Ed* genannt – zu einer Reise auf, die einer Flucht gleichkommt; einer Flucht aus dem Alltag als Student in Halle an der Saale, die mit dem Tod der Freundin endete. Der traumatisierte Ed sehnt sich nach dem einen Platz

¹⁷ Regener, Sven, *Herr Lehmann*, München ¹¹2003.

¹⁸ Ebd., *Wiener Straße*, Berlin ²2017.

auf der Welt, „der mich aus allem heraushält.“¹⁹ Diesen, so die Hoffnung, könne er auf der sagenumwobenen Ostseeinsel Hiddensee finden:

Versteck im See, geheime See, Hiddensee [...]. [E]in anderes Ziel war nicht denkbar *innerhalb der Grenzen*. Sicher, er hatte Experten gehört, die behaupteten, dass Hiddensee im Grunde schon außerhalb läge, exterritorial, eine Insel der Seligen, [...] der Gescheiterten und Ausgestoßenen.²⁰

Die Hervorhebung von „innerhalb der Grenzen“ sowie der Hinweis, Hiddensee liege wegen seiner speziellen Räumlichkeit „geistig“ exterritorial, sind im Text die ersten Verweise auf das, was später das zentrale Thema des Diskurses um die *Wurzel der Freiheit* sein wird: ein autonomes Leben in der Unfreiheit der Diktatur. Um zu erfahren, wie diese Befreiung in der Unfreiheit erreicht werden kann, reist Ed nach Hiddensee. Die Reise selbst ist von der Furcht vor dem Aufgriff durch Sicherheitsbehörden der DDR und von einer damit einhergehenden Anonymisierung geprägt.²¹ Ed versteckt sich vor seinem alten Leben und den Autoritäten des Staates gleichermaßen. Hierfür nutzt er mit Zug und Schiff nicht nur Transportmittel, die ihn schnell in diese ersehnte „andere Welt“ bringen, sondern auch im Sinne Marc Augés als *Nicht-Orte* fungieren.²² Die besondere Funktion der Nicht-Orte besteht in diesem Fall darin, dass sie ihren Benutzer*innen Anonymität und damit auch das Ablegen von Geschichte ermöglichen. Sie bringen im Gegensatz zu „anthropologischen Orten“ nichts „Organisches“ wie z. B. Gesellschaften hervor und existieren isoliert ohne Relation zu anderen Orten als reine Übergänge.²³

¹⁹ Seiler, Kruso, 109.

²⁰ Ebd., 32f.

²¹ Das Recht auf Freizügigkeit der Person war auch innerhalb der DDR eingeschränkt. Insbesondere ein Aufenthalt im Grenzgebiet zum kapitalistischen Ausland, wie Hiddensee es darstellte, war streng reglementiert. Vgl. Verordnung über das Meldewesen in der Deutschen Demokratischen Republik – Meldeordnung – (MO): vom 15. Juli 1965 (GBl. II Nr. 109 S. 761) in der Fassung der Zweiten Verordnung vom 15. Juni 1972 (GBl. II Nr. 39 S. 443) und der Dritten Verordnung vom 29. Mai 1981 (GBl. I Nr. 23 S. 281).

²² Augé, Marc, *Nicht-Orte*, München 52019.

²³ Ebd., 96, 103.

Ed setzt mit der Fähre über, um auf der Insel untertauchen zu können. Im Sinne Gilles Deleuzes stellt sie für ihn eine „ozeanische Insel“ dar, weil sie ihm einen Neuanfang verspricht.²⁴ Volkmar Billig beschreibt die Funktion der Insel als einen vom Meer umschlossenen und somit vom Festland losgelösten Ort, der im Verständnis Michel Foucaults in Analogie zur Heterotopie gelesen werden kann: „Die Isolation der Insel vom Festland entrückt diese nicht ins Nirgendwo, sie markiert vielmehr ein System von Öffnungen und Schließungen.“²⁵ Ed ist in der Lage, das Meer zu überwinden und die Insel zu betreten und erfüllt damit die Voraussetzung, die sonst unzugängliche Inselwelt für sich zu öffnen. Dieses Phänomen wird ihm im *Klausner* wiederbegegnet, wenn er Einlass in die Gemeinschaft der Saisonarbeiter*innen sucht.

Auf dem Eiland angekommen löst die Figur dann etwas ein, das die allermeisten Rezipient*innen schon lange von ihr erwartet haben: Ed tritt unverkennbar als *Robinson* in Erscheinung.²⁶ Nachdem er sich oberflächlich umgesehen und mit einem Versteck rückversichert hat, erkundet er die Insel und be- wie vermisst diese bei einem Rundgang. Er sucht nach Arbeit und Unterschlupf in der Gastronomie und wird als *Schiffbrüchiger* in die Gemeinschaft der Saisonkräfte aufgenommen. Ein Kellner erkennt seine Schutzbedürftigkeit und gibt den Hinweis, wo er Rettung finden werde: „Alles, was er verstand, war das Wort ‚Klausner‘, und

²⁴ Dautel, Katrin, Räume Schreiben. Literarische (Selbst)Verortung bei Tanja Dückers, Jenny Erpenbeck und Judith Hermann (INTER LIT, Studien zu Literatur und Geschlecht 17), Berlin 2019, 74.

²⁵ Billig, Volkmar, Inseln. Geschichte einer Faszination (Blaue Reihe Wissenschaft 11), Berlin 2010, 20f.

²⁶ Insbesondere der Aspekt des Schiffbruchs wird im Fortlauf des Romans eine gewichtige Rolle spielen. Ebenso wird die Freundschaft zwischen Ed und Kruso in die Nähe von die zwischen Robinson und Freitag gerückt. Seiler exerziert die Merkmale der klassischen Robinsonade aber nicht vollständig durch. Beispielsweise findet Ed kein Strandgut, das er zum Aufbau seiner Inselexistenz nutzt (sofern man sein literarisches Wissen, das ihm ein gewisses Standing in der intellektuellen Gesellschaft der Saisonkräfte verschafft, nicht als immaterielles Strandgut versteht). Prominent wurde die Lesart des Romans als Robinsonade auch durch die Begründung der Jury für die Auszeichnung mit dem Deutschen Buchpreis 2014, in welcher der Roman als solche bezeichnet wird. Vgl. Jury des Deutschen Buchpreises 2014 (Hg.), Begründung der Jury, <<https://www.deutscher-buchpreis.de/archiv/jahr/2014>> (31.08.2021).

dann ‚Crusoe, Crusoe –‘, als würde Ed eine geheime Botschaft übermittelt.“²⁷ Als er das ersehnte Refugium gefunden hat, wird es als gestrandetes Schiff beschrieben. Die Assoziation zum auf dem Berg im Regenwald gestrandeten Schiff des *Fitzcarraldo*²⁸ drängt sich auf: „Auf den ersten Blick erinnerte es an einen Mississippi-Dampfer, einen gestrandeten Schaufelraddampfer, der versucht hatte, durch den Wald das offene Meer zu erreichen.“²⁹

Als Ed das Haus betritt und dessen Chef Werner Krombach kennenlernt, rückt dieser es in den biblischen Kontext der Arche Noah; das Schiff, das zwei von jeder Art vor der Sintflut rettete und schließlich auf dem Ararat als „heilige Insel“ anlandete. Damit wird nicht nur die Schutzfunktion des Ortes in einer feindlichen Umwelt beschrieben. Mit Gilles Deleuze gelesen wird hieran (wie oben angedeutet) die Funktion der Insel ersichtlich, eine Wiedergeburt zu ermöglichen, da sie ein „Überbleibsel der heiligen Insel in einer Welt [sei, B.H.], deren Neubeginn auf sich warten läßt.“³⁰ Im Betriebsferienheim *Zum Klausner* verschränken sich Eds persönlicher Traum, ein vom Trauma befreites Leben beginnen zu können, und auf einer überindividuellen Ebene die Hoffnung, aus diesem Devianz-Ort heraus auf den vom totalitären SED-Regime durchdrungenen Raum der DDR, auflösend einwirken zu können.

Um Letzteres zu verdeutlichen, beschreibt Krombach sodann sein Personal und die Zugangsvoraussetzung, die erfüllt werden muss, um Aufnahme in dieses zu finden: „Meine Besatzung, [...] das sind die verschiedensten Typen, [...] kein einziger wurde hier schlecht behandelt, nur weil ihn das Festland ausgespuckt hat.“³¹ „Vom Festland ausgespuckt“ sind alle dort arbeitenden *Esskaas*, wie sich diese selbst in Anlehnung an die in der DDR gebräuchliche Abkürzung „SK“ für Saisonkraft nennen, weil sie in Konflikt mit dem politischen System geraten sind. Die Opposition Festland-Insel wird immer wieder angeführt, um den Sonderstatus der Insel als Enklave der Freiheit hervorzuheben.³² *Schiffbrüchigen* bietet der

²⁷ Seiler, Kruso, 35.

²⁸ Vgl. Herzog, Werner, *Fitzcarraldo*, BRD, 1982.

²⁹ Seiler, Kruso, 42.

³⁰ Deleuze, Gilles, Ursachen und Gründe der einsamen Inseln, in: Lapoujade, David (Hg.), *Die einsame Insel. Gespräche von 1953 bis 1974*, Frankfurt a. M. 2003, 10–17, 17.

³¹ Seiler, Kruso, 49.

³² Im Sinne Michel de Certeaus entsteht durch die Relation dieses Oppositionspaares Raum. Aus der Literaturgeschichte ist das Phänomen der Bipolarisierung der erzählten

Klausner Zuflucht vor der Repression des Festlandes, und nachdem Ed bestätigt, dass auch er diesen Schiffbruch erlitten habe, wird er von Krombach als Tellerwäscher angestellt. In der Folge wird der Protagonist jedoch immer wieder das Gefühl haben, nicht zu der besonderen Gruppe der *Esskaas* dazuzugehören, weil sein Trauma nicht vom Staatsapparat hervorgerufen wurde. Diese Reglementierung des Zugangs zur *Klausner*-Gruppe und ihren „eigenen“ (de Certeau) und „anthropologischen“ (Augé) Orten ist ein Charakteristikum, das den *Klausner* als spezielle Form der „Heterotopie“ (Foucault) ausweist. Die dort real gelebte Utopie wird für Ed insbesondere deshalb zum anthropologischen Ort, weil er in der Gemeinschaft nicht nur Heilung, sondern auch Identität findet. Er erfindet sich hier neu, wodurch das Betriebsferienheim zum Ort des Eigenen wird, also zu einem festen Refugium, in dem die Gesetze der DDR außer Kraft gesetzt werden.

Dies hängt maßgeblich an der Utopie, die Eds bester Freund und Mentor Alexander Krusowitsch, von den anderen Saisonkräften in Anlehnung an den wohl berühmtesten Schiffbrüchigen der (Literatur-)Geschichte *Kruso* genannt, lehrt und lebt. Krusos Schiffbruch bestand im Tod seiner Schwester, den er als Kind hilflos mit ansehen musste: Sonja ertrank beim Versuch, von Hiddensee aus zur dänischen Insel Møn zu schwimmen, um aus der DDR zu fliehen. Deshalb hat Kruso es sich zur Aufgabe gemacht, alle, die unter der Unfreiheit der DDR leiden, zur Freiheit zu führen, welche als „Wurzel“ in jedem Menschen anthropologisch verankert, aber zumeist verschüttet sei. So müsse niemand mehr das Wagnis der Flucht auf sich nehmen, weil ein freies Leben im Eingesperrtsein möglich sei: „Drei Tage hier, und sie können aufs Festland zurück, niemand muss fliehen, Ed! Niemand ertrinken! Denn dann haben sie es im Kopf, im Herzen, wo auch immer ...“³³ Da nicht alle dieser *Schiffbrüchigen* als *Esskaas* arbeiten können, wurde ein System entwickelt, das sich wie ein Netz von geheimen Verstecken über zahlreiche Gastronomiebetriebe auf der ganzen Insel verteilt und sein vor dem Zugriff des Staates sicheres Zentrum im *Klausner* hat: „Einem unausgesprochenen Stillhalteabkommen folgend, war die Freiluftterrasse des Klausners eine Art Reservat, ein allerletztes Rückzugsgebiet am äußersten Rand des Landes“.³⁴

Raumzeit ebenso bekannt; herausragendstes Beispiel dürfte „Der Zauberberg“ von Thomas Mann sein.

³³ Seiler, Kruso, 163.

³⁴ Ebd., 128.

In drei Tagen führt Kruso seine Schützlinge mittels eines spirituellen Programms zur *Wurzel der Freiheit*. In diesem stehen dionysische Feste ebenso auf der Agenda wie kunsthandwerkliche Arbeiten (welche auch zur Finanzierung des Programms dienen). Von besonderem Stellenwert ist ein dreiteiliges Ritual, das in spiritueller Überhöhung an religiöse Bestattungsrituale und den Glauben an Wiederauferstehung anknüpft. Hierzu werden die *Schiffbrüchigen* zunächst rituell gewaschen. Anschließend werden sie in ein als *Römer* bezeichnetes Tischtuch gewickelt und geborgen, bevor sie abschließend als Speisung eine *heilige Suppe* (aus den Überbleibseln des Restaurants) bekommen. Auch dies ist im weitesten Sinn raumkonstituierendes Verhalten, da die Individuen ihre Körper nach außen sichtbar mit einem Neuanfang umgestalten, der deviant zur Norm der DDR-Mehrheitsgesellschaft ist. Es wird das komplexe Wechselspiel von Raum und Subjekt ersichtlich, die sich beständig gegenseitig prägen.

In diese Zeremonie eingewoben sind Vorträge zu Krusos Spiritualität, die an vielen Stellen ins Mystische und Religiöse abdriftet und den speziellen Chronotopos Hiddensee zum Nucleus hat: „Die Insel ist die Erfahrung. Eine Erfahrung, die es ihnen erlaubt, zurückzukehren, als Erleuchtete.“³⁵ Diese in der Fiktion des Romans kreierte Besonderheit Hiddensees erzeugt bei vielen Rezipient*innen sicherlich auch deshalb einen gewissen Zauber, weil sie an „reale“ Mythen anknüpft, in denen das Eiland schon zu DDR-Zeiten als Ort der Glückseligen stilisiert wurde.³⁶

An diesen beispielhaft aus dem Roman herausgegriffenen Aspekten wird ersichtlich, dass die Figuren selbst Orte erschaffen, in denen sie sich deviant zu den Normen der DDR-Gesellschaft verhalten können. Die Basis hierfür bieten die Inselfage Hiddensees und der vor dem Zugriff des Staatsapparates sichere *Klausner*. In ihm ist es möglich, dass die Figuren eine Mikrogesellschaft mit eigenen Gesetzen, Normen und Hierarchien ausbilden. Dadurch sind sie in der Lage, (zumindest abseits des Restaurantbetriebs) frei über Zeit zu verfügen und Eigenzeit wie auch eigene Orte zu etablieren. Manifestation hiervon sind z. B. mitunter skurrile

³⁵ Ebd., 175.

³⁶ Vgl. Faust, Manfred, „Ferieninsel der Werktätigen“. Tourismus auf Hiddensee 1946–1990, in: Siebenecker, Arnulf/Wagener, Mathias (Hg.), Reif für die Insel. Tourismus auf Sylt, Hiddensee und Mallorca, Essen 2016, 260–277.

persönliche Angewohnheiten. Ed bspw. zelebriert täglich den Verzehr einer rohen Zwiebel als Akt der Individualität. Die anthropologische Komponente des Ortes *Klausner* ermöglicht ihm aber auch, seine Absicht, Dichter zu werden, endlich zu leben: Schreiben als Selbstermächtigung.

Kruso konstituiert den Devianz-Ort durch seine Freiheitsutopie, die auf dem Feindbild der SED-Diktatur fußt. Letztere erzwingt die Fluchttoten, indem sie die Menschen einsperre und belüge. Neben seiner traumatischen Erfahrung und spirituellen Überzeugungen führt Kruso hierfür aber auch objektiv nachvollziehbare Argumente an. So erarbeitet er eine *Karte der Wahrheit*, welche die realen Grenzen der DDR und damit Entfernungen zum kapitalistischen Ausland aufzeige: „ich meine, in diesem Land [...] gibt es keine einzige reale Karte.“³⁷ Die Landkarte wurde von ihm anhand eigenmächtiger (verbotener) Beobachtungen der Grenze in der Ostsee angefertigt. Mit dem Moment der Karte bricht er das Machtmonopol des Staates auf, welcher einzig über dieses Wissen und dessen Verbreitung verfügen dürfte, und er erarbeitet sich mit ihr eigenes Raumwissen, das zur Konstitution eigener Orte beiträgt.³⁸

Die genannten Aspekte zusammenführend kann festgehalten werden, dass sich die Romanfiguren in *Kruso* (Devianz-)Orte aneignen, verändern und selbst erschaffen und aus diesen heraus den von der Repression des Staates durchdrungenen Raum verändern wollen. Hierfür nutzen sie die heterotope Lage der Insel und des *Klausner*, wie Ostheimer treffend erläutert:

Hiddensee erscheint bei Seiler als eine in Bezug auf die übrige DDR heterotope wie heterochrone Lebenswelt, eine nischenhafte Exil-Insel, die den Einzelnen von den Zumutungen der aufs Sozialutopische abzielenden Kollektivzeit entbindet und die Grundlage zur Generierung von Entfaltung einer individuellen Eigenzeit liefert.³⁹

³⁷ Seiler, Kruso, 160.

³⁸ In der DDR führten ab 1965 nur bewaffnete Staatsorgane topographisch korrekte Landkarten. Vgl. Klausmeier, Axel/Sälter, Gerhard, *Verborgene Orte*, in: Danyel, Jürgen (Hg.), *Ost-Berlin*. 30 Erkundungen, Berlin 2019, 169–182, 178.

³⁹ Ostheimer, Michael, *Leseland: Chronotopographie der DDR- und Post-DDR-Literatur*, Göttingen 2018, 261.

Auf dieser Basis verleihen die Figuren den Orten anthropologische Qualitäten, woraus letztlich ein eigener, ein neuer Devianz-Ort entsteht und geschaffen wird. Im Roman kulminiert dies in der Einsicht: „Wer hier war, hatte das Land verlassen, ohne die Grenze zu überschreiten.“⁴⁰

2 Strategien eines Wissenstransfers: Eine Anstiftung zum Gespräch

Wie das kulturwissenschaftliche (Fach-)Wissen über die Wendeliteratur und ihre Raumkonstellationen im Rahmen eines Wissenstransfers genutzt werden kann, der wiederum zu einem weiteren Gelingen des Prozesses der deutschen Wiedervereinigung beiträgt, soll abschließend fokussiert werden. Hierfür wird zunächst auf die Adaption des Romans *Kruso* als TV-Spielfilm eingegangen, mit dem die Potentiale eines Wissenstransfers durch den häufig zu beobachtenden Medienwechsel von der (Höhenkamm-)Literatur zum Film als populärkulturelles Medium aufgezeigt werden kann.⁴¹ Zum Zweiten werden im Folgenden Blogs vorgestellt, die sich mit Wendeliteratur beschäftigen und als weiteres Transfermedium gelten können.

2.1 Die Adaption von *Kruso* als TV-Spielfilm und die Kritik an diesem

Der von der UFA produzierte Spielfilm wurde am 26. September 2018 (einem Mittwoch) zur Primetime erstausgestrahlt und hatte einen Marktanteil von 11,1 Prozent, was 3,27 Millionen Zuschauer*innen entsprach.⁴² Durch visuelle Gestaltung und ästhetische Inszenierung sowie das Einfügen von im Roman nicht enthaltenen Szenen und Charakteren legt Regisseur Thomas Stuber von Beginn an den Fokus klar auf die sich im Spätsommer 1989 anbahnende Wende in der DDR. Als Ausgangsszene wird hierfür die Überfahrt Eds nach Hiddensee (anders

⁴⁰ Seiler, *Kruso*, 164f.

⁴¹ Der Roman wurde zudem mehrfach für Theaterbühnen und als Hörspiel adaptiert.

⁴² Die Werte wurden vom Autor per E-Mail bei der ARD-Zuschauerredaktion erfragt.

als in der Romanvorlage) ausführlich gezeigt. Mit einem Over-the-Shoulder-Shot und über ihm kreisenden Möwen (das als plakatives Zeichen für Freiheit gedeutet werden kann) wird Ed als ein Protagonist eingeführt, dem sein Trauma später vor allem durch seine stark leidhafte Mimik anzusehen ist. Auf die besondere Topographie der Insel weist eine vermutlich für die Stasi arbeitende Touristik-Mitarbeiterin hin. Mit dieser Kartierung wird ab der ersten Szene die enorme Bedeutung des Raumes hervorgehoben. Dies wird durch Nachfragen eines Touristen verstärkt, der wissen möchte, ob bei gutem Wetter Dänemark zu sehen sei und wie viele Menschen schon versucht hätten, über die Ostsee zu fliehen und dabei umgekommen seien. Von dieser kritischen Thematisierung der Grenzen und der Staatsführung der DDR ausgehend setzt sich ein Apparat von NVA-Grenztruppen, der Volkspolizei und dem Ministerium für Staatssicherheit in Gang, der den gesamten Spielfilm über sichtbar sein wird, wobei dieser in der filmischen Adaption wesentlich präsenter ist als im Roman. Im Film ist es beispielsweise Stasi-Offizier Rebhuhn als Verkörperung der Staatsmacht, der Ed schon bei dessen Anlandung beobachtet.

An den kurzen Ausführungen zu einer einzelnen Szene, die stellvertretend für zahlreiche Filmmomente ausgewählt wurde, wird deutlich, worauf die Verfilmung abzielt: eine Erzählung der zur Wende führenden Ereignisse in der DDR, die nicht im Kontext der in den Großstädten (Festland) verorteten Bürgerrechtsbewegung stattfanden. Die subjektiv-individuelle Geschichte Eds und Krusos bildet hierfür den Rahmen. Leitmotivisch ist in diesem Zusammenhang die enorme Bedeutung des Radios *Viola* zu sehen. Dieses berichtet in der Küche des *Klausner* ohne Unterlass von den sich langsam aber stetig auflösenden Staaten des Warschauer Paktes. Der westdeutsche *Deutschlandfunk* trägt Nachrichten von Großdemonstrationen und Grenzübertritten in Ungarn in die *Arche*. Diese durchdringen audiovisuell in einem stetigen Hintergrundrauschen und mit häufigen Close-Ups auf das Radio den Devianz-Ort selbst. Wie im Roman auch kämpft Kruso gegen das „Festlandgeplapper“⁴³ an, weil es seine Utopie bedroht; diejenige, die das Feindbild DDR existentiell benötigt. Jedoch vermag der im Film als spiritueller Guru Auftretende nicht, den Lauf der Geschichte aufzuhalten, auch

⁴³ Seiler, Kruso, 194.

wenn er im Anschluss an Hans-Dietrich Genschers bekannte Rede zur Ausreiselaubnis der in der Prager BRD-Botschaft ausharrenden DDR-Flüchtlinge das Radio zerstört.

Die Fokussierung der überindividuellen Ebene der Weltgeschichte wird dem Spielfilm immer wieder angelastet. Insbesondere Matthias Dell kritisiert in Besprechungen, dass dies zu einer klischeehaften Adaption des Romanstoffs geführt habe:

Das Klischee vom im Nachhinein schon tapferen DDR-Bürger ist ein Ausdruck der Hilflosigkeit. Denn letztlich kann der Fernsehfilm zum hochgelobten Buch mit diesem nicht viel anfangen. Man kann von Seilers *Kruso* halten, was man will (etwa auch: dass es ein pathetisches, kindisches Buch ist). Aber unstrittig dürfte sein, dass sich Stubers Film für die Übersetzung dieser Literatur in einen ihr adäquaten Film kaum interessiert.⁴⁴

Diese harsche Kritik kann inhaltlich kaum widerspruchlos bleiben.⁴⁵ An ihr wird aber auch ein Verständnis von Medienwechseln ersichtlich, das Verfilmungen literarischer Stoffe als „werkgetreue“ Adaptionen betrachtet und nicht als freie Interpretationen, die zu einem eigenständigen Kunstwerk führen. Gerade hierin liegt die Stärke von Stubers Film. Menschen, die sich ästhetisch mit der Revolution in der DDR beschäftigen möchten, hierzu aber keinen so voraussetzungsreichen Roman wie *Kruso* lesen möchten, bekommen im Medium Film

⁴⁴ Dell, Matthias (Hg.), „Wir schaffen das“ auf Hiddensee, <<https://www.zeit.de/kultur/film/2018-09/kruso-literaturverfilmung-ddr-rezension-deutsche-einheit>> (06.09.2021).

⁴⁵ Sicherlich kann das angesprochene Klischee auf die Figuren zutreffend empfunden werden, die im Film der Handlung hinzugefügt wurden. Für die dem Roman entstammenden Figuren gilt dies aber keinesfalls, da sie alle ihren Devianz-Ort auf Hiddensee erschaffen, um der Repression des SED-Regimes ein Gegengewicht zu verleihen. Weiterhin ist zu konstatieren, dass Stubers Adaption ein weit weniger klischeehafter Film der DDR- und Wende-Geschichte ist als viele andere. Wohltuend fällt zuvorderst der Verzicht auf visuelle schwarz-weiß-Zeichnungen auf, wie sie beispielsweise in *Das Leben der Anderen* zu sehen sind. In diesen erscheint die DDR visuell durchweg als dunkler, verregneter Ort. In *Kruso* wird zwar häufig ein Graufilter verwendet, wenn beispielsweise NVA-Soldaten in ihren schäbigen Unterkünften gezeigt werden. Hiddensee erscheint sonst aber auch auf der Bildebene als das vielfach beschworene Capri des Nordens und wird damit als das gezeigt, was es auch war und ist: Eine Ferieninsel.

eben dazu eine Chance. Zudem geht die im Roman erzählte Geschichte um das Schicksal der *Schiffbrüchigen* Ed und Kruso im Filmmaterial nicht vollends unter. Die Hauptdarsteller Albrecht Schuch (Kruso) und Jonathan Berlin (Ed) verleihen ihren Charakteren insbesondere durch ausdrucksstarke Mimik Tiefe, Energie und Esprit.

Die ambivalente Rezeption des Films verdeutlicht einmal mehr, dass es eines Wissenstransfers bedarf, der in dem hoch emotionalen Diskurs der deutschen Wiedervereinigung eine Kommunikation und Teilhabe auf Augenhöhe ermöglicht. Dies wird auch vom jährlich vorgelegten *Jahresbericht zum Stand der deutschen Einheit* verdeutlicht. Der Bericht für 2020 verzeichnet, dass die Landesteile in ihrer Wirtschaftskraft und hinsichtlich ihrer Lebensverhältnisse noch immer weit auseinanderliegen, wenn Ostdeutschland auch stetig prosperiere. Große Unterschiede zeigten sich zudem im Vertrauen der Bürger*innen in Demokratie und staatliche Institutionen, in die Ostdeutsche weit weniger als Westdeutsche vertrauen würden. Der Jahresbericht zur Deutschen Einheit entwirft ebenso die hoffnungsvolle Perspektive, dass ein gesamtdeutsches Selbstverständnis entstehen könne, wenn „[e]ine wechselseitige Kenntnis und Auseinandersetzung mit den kollektiven Erinnerungen in den alten und neuen Bundesländern“⁴⁶ stattfände. Die Wendeliteratur bietet eben dafür viel Potential.

2.2 Blogs als Medien des Wissenstransfers

Den Beitrag abschließend werden von Literaturwissenschaftler*innen betriebene Blogs, die sich explizit mit Wendeliteratur befassen, als weiteres Transfermedium zwischen Wissenschaft und Gesellschaft vorgestellt, das potenziell zum Entstehen einer gleichberechtigten Kommunikation zwischen Ost- und Westdeutschen sowie Wissenschaftler*innen und Nichtakademiker*innen über die Wende beitragen kann.

Zu den bekanntesten dieser raren Blogs zählt der von Janine Vogelsang mit dem Titel *Notizen der Waldgängerin*. Als *Waldgängerin*, wie sie sich in Anlehnung an Ernst Jüngers Essay *Der Waldgang* nennt, rezensiert sie vorwiegend

⁴⁶ Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 2020, Berlin 2020, 49.

deutschsprachige Gegenwartsliteratur zum Thema Wende. Auf Instagram folgen ihr rund 2500 Menschen, ihre Posts initiieren häufig rege Diskussionen. Das Thema Wenderoman ist auch hier zu finden. Über Lutz Seilers Roman *Stern 111* rezensiert die *Waldgängerin*: „Vom altbewährten, dynamischen ‚Wenderoman‘ lässt Lutz Seiler nicht viel übrig und brilliert gerade deswegen.“⁴⁷, wofür sie in den Kommentaren nur Zustimmung erntet. Vogelsang stellt sich aber auch eher unbequemen Seiten der Wendeliteratur. Zum Roman *Artur Lanz* der (aufgrund islamkritischer und rechtspopulistisch tendierender Aussagen) umstrittenen Autorin Monika Maron legt sie eine nivellierte Kritik vor. So sei der sich mit dem Postheroismus der Gegenwartsgesellschaft auseinandersetzen Roman in weiten Teilen pauschal und holzschnittartig. Darin vermutet die Rezensentin aber auch ein gekonntes Spiel Marons mit den an ihre Literatur gestellten Erwartungen: „Kunst bietet die Möglichkeit eines offenen Debattenraumes, in dem argumentiert und kritisiert, aber niemals mit einem Anspruch auf Allwissenheit denunziert werden darf.“⁴⁸ Auf Instagram wird zu diesem Blogpost engagiert diskutiert. Ein User bemerkt in Bezug auf das Thema Postheroismus im Roman: „So steht am Ende ja kein neues Heldentum, sondern die Erkenntnis, dass eine so in ihrer Empörungswut gefangene Gesellschaft wie unsere auch keine Helden mehr produziert, sondern nur noch Märtyrer des Absurden.“⁴⁹

In einem Interview hebt die Literatur-Studentin zugleich eine Facette des Bloggens hervor, die in einem persönlichen und sogar wissenschaftlichen Gewinn bestehe. So bereichere sie das Bloggen, da es durch Lektüretipps und -erfahrungen der Community Einfluss auf ihr Studium nehme, indem sie hierdurch häufig auf Werke stoße, die sie sonst nicht rezipiert hätte und welche sie als ihrer persönlichen und wissenschaftlichen Entwicklung zuträglich betrachtet.⁵⁰ Dies ist ein Beispiel dafür, dass gesellschaftliche Diskurse über Literatur wichtige Impulse für die Literaturwissenschaft darstellen.

⁴⁷ Vogelsang, Janine (Hg.), Lutz Seiler: *Stern 111*, <<https://notizenderwaldgaengerin.blog/2020/09/15/lutz-seiler-stern-111/>> (07.09.2021).

⁴⁸ Ebd., Monika Maron: *Artur Lanz*, <<https://notizenderwaldgaengerin.blog/2020/10/20/monika-maron-artur-lanz/>> (07.09.2021).

⁴⁹ Kommentar des Nutzers tom.wihajster, <https://www.instagram.com/p/CGj_PCgAHIM/> (07.09.2021).

⁵⁰ Depping, Annika, (Hg.), 10 Fragen an Ronja Waldgängerin, <<https://notizenderwaldgaengerin.blog/ueber-mich-2/>> (06.09.2021).

Wendeliteratur ist auch im Blog *Hidden-Sea* immer wieder Thema, wie schon der Titel als intertextueller Bezug zu *Kruso* markiert.⁵¹ Auf dem Blog finden sich u. a. Texte, die kulturwissenschaftliche Themen und Fragestellungen in einem eher essayistischen Duktus besprechen, orientiert an der Zielgruppe von generell an Literatur, Kulturwissenschaften und Sport Interessierten. Fachsprache durchgehend zu verwenden, würde den Voraussetzungen der meisten Leser*innen nicht entsprechen. Dass jedoch nicht gänzlich auf sie verzichtet werden kann, zeigen beispielsweise Posts, die wissenschaftliche Bücher rezensieren. In diesem Kontext wird eher angestrebt, Fachtermini einzuführen, indem sie in Kürze und umgangssprachlicher Form erklärt werden. In Bezug auf die Kommunikation zwischen Autor*innen und Rezipient*innen, wie sie von Blogs mittels Kommentarfunktionen und ergänzenden Social-Media-Kanälen ermöglicht und intendiert ist, stellt dies einen zentralen Zwischenschritt dar. Dagegen könnte eingewandt werden, dass der*die Autor*in dennoch im Besitz eines „höheren“ Wissens ist, das allen anderen von ihm*ihr zunächst zugänglich gemacht werden muss. *Hidden-Sea* versucht hervorzuheben, dass Fachwissen nicht ‚gönnerhaft‘ geteilt wird, was u. a. durch das Anliegen unterstrichen wird, mithilfe von Texten aufzuzeigen, wie sehr und warum Literatur und Wissenschaft den Verfasser begeistern. Ausdruck hiervon ist bspw. eine Beschreibung dessen, was an Michel de Certeaus *Kunst des Handelns* faszinierte: „Sein Schreiben ist getragen von einer essentiellen Sprache, die nüchtern präzise und zärtlich melancholisch zugleich ist.“⁵²

Bloggen aus dieser Perspektive bietet der sonst ‚nur‘ wissenschaftlich schreibenden Person die Chance, neue Perspektiven auf die eigene Arbeit zu gewinnen, was sowohl in der ‚kreativ-freieren‘ Form des Schreibens als auch im Austausch mit den Rezipient*innen begründet liegt. Insbesondere beim Thema Wiedervereinigung sensibilisiert das Feedback aus der Community dafür, dass die jeweilige akademische Fragestellung, an der gearbeitet wird, in einen hochgradig emotio-

⁵¹ Hidden-Sea ist der persönliche Blog des Verfassers, der 2016 gestartet wurde und neben Texten zu wissenschaftlichen Themen wie Rezensionen zur Wendeliteratur auch die Themenfelder Fußball und Radsport in eher essayistischem und kolumnenartigem Ton bespielt. Der Blog wird nichtkommerziell betrieben.

⁵² Heerdegen, Björn (Hg.), Auf dem Weg zum Eigenen, <<http://hidden-sea.de/auf-dem-weg-zum-eigenen/>> (07.09.2021).

nenal gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist. Derart gestalteter Wissenstransfer ermöglicht es, Emotionalität wahrzunehmen, ohne im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben inkonsistent zu werden. Auf *Hidden-Sea* geschieht dies, wie angesprochen, durch Fachbuch- und Romanrezensionen der Wendeliteratur. Daneben erscheinen zudem immer wieder Texte wie *Mauerreste*⁵³, welche persönliche Erfahrungen des Bloggers mit der Wende autofiktionalisiert erörtern. Damit wird der Prozess der Wiedervereinigung zudem durch Reflexionen der Bedeutung der Vereinigung für das Leben von zeitlich nach der DDR Geborenen diskutiert.

Die Reaktionen auf Texte, die auch die Wende ansprechen, sind eher verhalten. Austausch rufen hingegen häufiger begleitende Posts auf Instagram oder Facebook hervor. Insbesondere beim Thema Wende scheinen User*innen in öffentlichen Kommentaren dennoch zurückhaltend zu sein, viel öfter reagieren sie durch persönliche Nachrichten. Darin manifestieren sich virulente Gefühle und Unsagbarkeiten, mit denen die Wiedervereinigung noch heute behaftet ist. Es wird geäußert, dass ein Wiedervereinigungsdiskurs auch im Internet von zentraler Bedeutung sei. Beinahe ebenso häufig dominiert zugleich Angst davor, sich politisch inkorrekt zu äußern (und ungewollt zu einer Geschichtsklitterung beizutragen) oder Gefühle anderer Leser*innen zu verletzen. Aus der ehemaligen DDR-Stammende beschreiben des Öfteren, dass es sie freue, wenn über den Alltag und das Leben in der DDR gesprochen werde. Sich genau dazu öffentlich äußern, wollen nur Wenige.

Was bedeutet diese Gemengelage nun für einen Wissenstransfer zwischen (Kultur-)Wissenschaft und Gesellschaft? Ein zentrales Transferkriterium scheint zu sein, 1. einem möglichst breiten Publikum fachwissenschaftliche Zugänge zu eröffnen und 2. u. U. darüber gar an gesamtgesellschaftlichen Diskursen (wie dem Prozess der Wiedervereinigung) mitwirken zu können. Für Wissenschaftler*innen im Speziellen besteht die Aufgabe diesbezüglich darin, das eigene Selbstverständnis zu reflektieren und die Zielgruppen ihrer Kommunikation genau kennenzulernen bzw. zu identifizieren. Darauf aufbauend kann zielgruppenspezifisch kommuniziert werden. Im speziellen Fall der deutschen

⁵³ Ebd., Mauerreste, <<https://hidden-sea.de/mauerreste/>> (03.03.2022).

Wiedervereinigung scheint dies unabdingbar, wenn das gesellschaftliche Großprojekt nach mehr als drei Jahrzehnten noch gelingen soll. Der Prozess ist hochgradig emotionalisiert und besteht zum Großteil darin, dass „der Osten“ zu „dem Westen“ aufschließen soll. Vielfach wird hier mit einer (nicht unumstrittenen) „Kommunikation auf Augenhöhe“ argumentiert, die es zu erreichen gelte.⁵⁴ Eine Kommunikation aus der superioren Position der Hochschule heraus kann jedoch nur gelingen, wenn die Gratwanderung zwischen terminologisch präziser wissenschaftsinterner Kommunikation und einer Vermittlung ihrer Erkenntnisse Gestus der fachfremden Öffentlichkeit gegenüber geschieht. Die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft kann ihren Beitrag hierzu leisten, indem sie insbesondere die Wendeliteratur in den Fokus nimmt und deren einheitsstiftenden Potentialen ebenso wissenschaftsintern wie -extern Gehör verschafft.

⁵⁴ Der seit Dezember 2021 amtierende Beauftragte der Bundesregierung für die Angelegenheiten der Neuen Länder, Staatsminister Carsten Schneider, nennt bspw. als Ziel seiner Arbeit, eine „Einheit auf Augenhöhe [zu, B.H] vollenden“. Vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.), Beauftragter für Ostdeutschland. Einheit auf Augenhöhe vollenden, <<https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsminister-schneider-1992472>> (17.02.2022).

Literaturverzeichnis

- Augé, Marc, Nicht-Orte, München 52019.
- Billig, Volkmar, Inseln. Geschichte einer Faszination (Blaue Reihe Wissenschaft 11), Berlin 2010.
- Born, Arne, Literaturgeschichte der deutschen Einheit 1989–2000. Fremdheit zwischen Ost und West, Hannover 2019.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 2020, Berlin 2020.
- Dautel, Katrin, Räume Schreiben. Literarische (Selbst)Verortung bei Tanja Dückers, Jenny Erpenbeck und Judith Hermann (INTER LIT, Studien zu Literatur und Geschlecht 17), Berlin 2019.
- Deleuze, Gilles, Ursachen und Gründe der einsamen Inseln, in: Lapoujade, David (Hg.), Die einsame Insel. Gespräche von 1953 bis 1974, Frankfurt a. M. 2003, 10-17, 17.
- Dell, Matthias (Hg.), „Wir schaffen das“ auf Hiddensee, <<https://www.zeit.de/kultur/film/2018-09/kruso-literaturverfilmung-ddr-rezension-deutsche-einheit>> (06.09.2021).
- Depping, Annika, (Hg.), 10 Fragen an Ronja Waldgängerin, <<https://notizenderwaldgaengerin.blog/ueber-mich-2/>> (06.09.2021).
- Faust, Manfred, „Ferieninsel der Werktätigen“. Tourismus auf Hiddensee 1946–1990, in: Siebeneicker, Arnulf/Wagener, Mathias (Hg.), Reif für die Insel. Tourismus auf Sylt, Hiddensee und Mallorca, Essen 2016, 260–277.
- Frisch, Max, Öffentlichkeit als Partner, in: Schmitz, Walter (Hg.), Forderungen des Tages. Portraits, Skizzen, Reden. 1943–1982 (Suhrkamp Taschenbuch 957), Frankfurt a. M. 1983, 298–305.
- Grub, Frank Thomas, ‚Wende‘ und ‚Einheit‘ im Spiegel der deutschsprachigen Literatur, Bd. 1: Untersuchungen, Berlin 2003.
- Heerden, Björn (Hg.), Auf dem Weg zum Eigenen, <<http://hidden-sea.de/auf-dem-weg-zum-eigenen/>> (07.09.2021).
- Ders., Mauerreste, <<https://hidden-sea.de/mauerreste/>> (03.03.2022).
- Helbig, Holger, Wandel statt Wende. Wie man den Wenderoman liest/schreibt, während man auf ihn wartet, in: Ders. (Hg.), Weiter schreiben. Zur DDR-Literatur nach dem Ende der DDR, Berlin 2007, 75–88.
- Herzog, Werner, Fitzcarraldo, BRD, 1982.

- Jury des Deutschen Buchpreises 2014 (Hg.), Begründung der Jury, <<https://www.deutscher-buchpreis.de/archiv/jahr/2014>> (31.08.2021).
- Klausmeier, Axel/Sälter, Gerhard, Verborgene Orte, in: Danyel, Jürgen (Hg.), Ost-Berlin. 30 Erkundungen, Berlin 2019, 169–182.
- Kommentar des Nutzers tom.wihajster, <https://www.instagram.com/p/CGj_PCgAHIM/> (07.09.2021).
- Krauss, Hannes, Zonenkindheiten. (Literarische) Rückblicke, in: Helbig, Holger (Hg.), Weiter schreiben. Zur DDR-Literatur nach dem Ende der DDR, Berlin 2007, 89–101.
- Krenz, Egon, Rede des Genossen Egon Krenz. Generalsekretär des Zentralkomitees der SED, in: Neues Deutschland vom 19. Oktober 1989, 1–2.
- Maron, Monika, Stille Zeile Sechs, Frankfurt a. M. ¹³2004.
- Moennighoff, Burkhard, Hochliteratur, in: Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moennighoff, Burkhard (Hg.), Metzler Lexikon Literatur, Stuttgart/Weimar ³2007, 321.
- Ostheimer, Michael, Leseland: Chronotopographie der DDR- und Post-DDR-Literatur, Göttingen 2018.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.), Beauftragter für Ostdeutschland. Einheit auf Augenhöhe vollenden, <<https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsminister-schneider-1992472>> (17.02.2022).
- Regener, Sven, Herr Lehmann, München ¹¹2003.
- Ders., Wiener Straße, Berlin ²2017.
- Seiler, Lutz, Kruso, Berlin ²2014.
- Ders., Stern 111, Berlin 2020.
- Strässle, Thomas, Frisch als Redner, in: Text + Kritik 47/48 (⁴2013), 22–39.
- Stuber, Thomas, Kruso, Deutschland 2018.
- Verordnung über das Meldewesen in der Deutschen Demokratischen Republik - Meldeordnung – (MO): vom 15. Juli 1965 (GBl. II Nr. 109 S. 761) in der Fassung der Zweiten Verordnung vom 15. Juni 1972 (GBl. II Nr. 39 S. 443) und der Dritten Verordnung vom 29. Mai 1981 (GBl. I Nr. 23 S. 281).
- Vogelsang, Janine (Hg.), Lutz Seiler: Stern 111, <<https://notizenderwaldgaengerin.blog/2020/09/15/lutz-seiler-stern-111/>> (07.09.2021).
- Dies., Monika Maron: Artur Lanz, <<https://notizenderwaldgaengerin.blog/2020/10/20/monika-maron-artur-lanz/>> (07.09.2021).

Zündorf, Irmgard (Hg.), Biografie Egon Krenz, <<https://www.hdg.de/lemo/biografie/egon-krenz.html>> (26.08.2021).

Yana Lebedeva

Dublin in Transformation

Zur Untersuchung der irischen Hauptstadt zwischen
gesellschaftlichem und medialem Wandel im Wissenstransfer mit
Archiven und Filmschaffenden

[...] This never was my town,
I was not born or bred
Nor schooled here and she will not
Have me alive or dead
But yet she holds my mind
With her seedy elegance,
With her gentle veils of rain
And all her ghosts that walk
And all that hide behind
Her Georgian facades –
The catcalls and the pain,
The glamour of her squalor,
The bravado of her talk [...].¹

1 Dublin als Ort des internationalen Wissenstransfers

In dem Gedicht *Dublin* beschreibt der Belfaster² Lyriker Louis MacNeice die gleichnamige Stadt aus der Perspektive eines*r Außenseiter*in. Die Gedanken des lyrischen Ichs strömen in den verbalen Darstellungen von kulturellen Erinnerungsorten, Straßen sowie der Architektur viktorianischer Fassaden zwischen Imagination und Realität der urbanen Landschaften. Sie suggerieren, dass die

¹ MacNeice, Louis, Dublin, 1939, <<https://apoemforireland.rte.ie/shortlist/dublin/?msclkid=da405ef5b90111ec940b308c890805fe>> (08.04.2022).

² Belfast bezieht sich in diesem Fall auf den Geburtsort von Louis MacNeice. Seine Biografie greift unterschiedliche geografische Orte zwischen Irland und England auf. Vgl. ebd.

Stadt Dublin für Nicht-Einheimische einerseits herausfordernd und andererseits reizvoll sein kann. Zugleich werfen diese besonderen Perspektiven auf Dublin samt der eindrücklichen Beschreibungen der Stadt einige Fragen auf: Was ist Dublin und wie kann die Stadt in ihren jeweiligen Kontexten verstanden werden? Welche Erkenntnisse erhält man als Forschende*r einer anderen kulturellen Identität durch den inter- wie transnationalen Dialog über bzw. mit der Stadt? Wie kann Dublin als Untersuchungsgegenstand im Kontext und Sinne eines internationalen Wissenstransfers erforscht und in den Blick genommen werden?

Die im Vergleich zu zumeist ‚internen‘ Perspektiven gewandte Betrachtungsweise Irlands im 21. Jahrhundert durch eine*n Außenseiter*in lässt eine Wende in der Erforschung Irlands in der Gegenwart bereits in internationalen akademischen Netzwerken finden. Im Programm der europäischen Konferenz zu irischen Studien in Prag im Jahr 2021, die von der *European Federation of Associations and Centres of Irish Studies (EFACIS)* organisiert wurde, rufen die Veranstalter*innen beispielsweise zu einer Positionierung auf, die Irland als „interface“³, also als eine Schnittstelle verstehen solle, um interkulturelle Dialoge zu begünstigen. Diese Perspektive fordert eine vertiefende Analyse der Geschichte und Kultur Irlands ein.⁴ Einer der Schwerpunkte liegt in der Auseinandersetzung mit der urbanen Geschichte des Landes, die auf innovative Weise in Erika Hannas und Richard Butlers Aufsatz *Irish urban history. An agenda* aus sozialgeschichtlicher Perspektive vorgenommen wird. Diese Wissenschaftler*innen stellen die These auf: „Modern Irish history is urban history“⁵. Sie betonen, dass u. a. im Kontext der Digitalisierung neue Formen des Austausches innerhalb öffentlicher Geschichte möglich geworden seien, und fügen hinzu, dass die Analyse der urbanen Geschichte Irlands auch von dem Wechsel in transnationale und globale Prozesse gewinnen würde.⁶ Der Erforschung eben jener neuen Kontexte der irischen Stadtgeschichte insbesondere aus internationaler Sicht widmet sich dieser Beitrag, indem er den Wissenstransfer zwischen Archiven (*Irish Film Institute/Irish*

³ Vgl. EFACIS 2021 Conference: Interfaces and Dialogues. <<https://www.ff.cuni.cz/event/efacis-2021-conference-interfaces-dialogues/>> (08.12.2021).

⁴ Vgl. ebd.

⁵ Hanna, Erika/Butler, Richard, *Irish urban history. An agenda*, in: *Urban History* (2019), 2.

⁶ Vgl. ebd., 7.

Film Archive) und irischen Filmschaffenden über urbane wie gesellschaftliche Transformationen Dublins zwischen den Jahren 2000 und 2020 mit einem historischen Rückblick auf das 20. Jahrhundert thematisiert. Der Beitrag kontextualisiert den Transfer zwischen realen und digitalen Räumen und greift die Problematik der Filmdistribution durch digitale Archive auf. In dieser Frage wird das Thema der Konstruktion städtischer Vergangenheit als Gedächtnis und Erinnerung durch Archivorte verdeutlicht. Der Beitrag folgt an dieser Stelle der These von Aleida Assmann: „Das Archiv ist nicht nur ein Ort, wo Dokumente aus der Vergangenheit aufbewahrt werden, sondern auch ein Ort, wo Vergangenheit konstruiert, produziert wird“. ⁷ Medien würden dabei eine große Rolle spielen, weil sie einen „spezifischen Zugang zum kulturellen Gedächtnis“ ⁸ öffnen. (Audiovisuelle und insbesondere digitale) Archive werden in diesem Aufsatz dementsprechend nicht nur als Orte der Speicherung historischer Artefakte verstanden, sondern auch als Räume des Wissenstransfers zwischen sozialen Akteur*innen. ⁹ Auch deshalb wird in den folgenden Analysen der Fokus darauf gelegt, dass Filmschaffende als Akteur*innen einer lokalen wie globalen Filmkultur und -industrie gleichzeitig Bewohner*innen der (selbigen) Stadt sind: Sie transferieren Wissen durch ihre künstlerische Praxis ¹⁰. Als *Case Study* wird der Kurzfilm *Missing Green* ¹¹ (2013) der irischen Filmemacherin Anne Maree Barry analysiert, der dokumentarische und fiktionale Elemente vermischt. In diesem Film dokumentiert die Künstlerin die Veränderung der *Cork Street* im Stadtbezirk Dublin 8 mittels historischem Rückblick auf die Sozialgeschichte der Orte

⁷ Assmann, Aleida, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 2018, 21.

⁸ Ebd., 20.

⁹ Digitalisierungsprozesse führen zum Umdenken in der Nutzung und Bereitstellung von Archiven im 21. Jahrhundert. Hier stellt sich die Frage nach der Möglichkeit der interaktiven Partizipation anhand der jeweiligen digitalen Werkzeuge und Navigationssysteme.

¹⁰ Künstlerische Praxis wird als ein Begriff verstanden, der sich auf die Methoden und Praktiken der künstlerischen Forschung und Produktion bezieht. Im Kontext dieses Beitrages handelt es sich um eine audiovisuelle künstlerische Praxis, die in erster Linie mit dem Medium Film verbunden ist.

¹¹ Barry, Anne Maree, *Missing Green*, IR 2013, <www.ifiarchiveplayer.ie/missing-green/> (08.12.2021).

und deren Bezug zu Bewohner*innen im 20. und 21. Jahrhundert. Ihre Ideen verkörpert Barry als audiovisuelle Reise einer Frau durch den Raum des modernen Dublins zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Der Film wurde in das digitale Archiv *IFI Archive Player* des *Irish Film Institute/ Irish Film Archive* aufgenommen und so für ein weltweites Publikum zugänglich gemacht.

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich daher im Detail mit den beiden folgenden Leitfragen: Wie wird das Wissen über Dublin und seine historischen, sozialen wie räumlichen Veränderungen am Beispiel der *Cork Street* durch das Medium Film zwischen Filmschaffenden und Archiven als Kultureinrichtungen im 21. Jahrhundert transferiert und durch künstlerische Praxis reflektiert? Und welche Besonderheiten hat hierbei das Medium Film als audio-visuelles Medium, das sowohl auf einer ästhetischen als auch auf einer technologischen Ebene das Wissen transferieren und transformieren kann?

Thematisch ist der Beitrag in drei Teile untergliedert: Der erste Teil (Abschnitt 2) ist der methodischen Ausrichtung der Arbeit gewidmet und umfasst – entlang der Theorie Richard Pirchers – eine Untersuchung des Begriffs ‚Wissenstransfer‘ sowie dessen Relation zum Ausdruck ‚Film und Stadt‘. In Bezug zur Stadtforschung wendet sich der Beitrag der Theorie von Michel de Certeau über räumliche Praktiken¹² zu. Im zweiten Teil (Abschnitt 3) wird die Arbeit des *Irish Film Institute /Irish Film Archive* im Zusammenhang mit der Institutionalisierung des Films und der Rolle der Institution als Vermittlerin von Wissen für Gesellschaft und Öffentlichkeit diskutiert. Schließlich (Abschnitt 4) wird der Film *Missing Green* im Hinblick auf die oben genannten Fragen analysiert, wobei ästhetische und analytische Instrumente der Filmanalyse eingesetzt werden und der Schwerpunkt auf der Genrezusammensetzung des Films liegt – Dokumentation, Drama¹³ und Ton (*Soundscape* und Musik).

¹² Certeau, Michel de, *Kunst des Handelns*, Berlin 1988.

¹³ Der Begriff ‚Drama‘ bezieht sich hier im filmwissenschaftlichen Kontext auf die fiktionale Handlung und spielerische Dramaturgie des Films als auf Genremerkmale.

2 Film, Stadt und Wissenstransfer – Interdisziplinäre Zusammenhänge und methodische Annäherungen

Bevor konkrete Beispiele eines (hier medialen) Wissenstransfers diskutiert werden können, stellt sich zunächst die Frage, wie Wissen grundsätzlich transferiert wird oder werden kann. Wie funktioniert bzw. gestaltet sich ein Transfer von Wissensbeständen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft? Richard Pircher konstatiert: „*Wissen* entsteht durch die Integration von Informationen in den persönlichen Erfahrungskontext und dem Vorwissen, also durch den Prozess des individuellen und organisatorischen Lernens.“¹⁴ Er unterscheidet zwischen drei Ansätzen der Wissensentstehung und des -transfers,¹⁵ zu welcher die Kodifizierung (Speicherung des Wissens in Dokumenten), Personalisierung (Austausch von Wissen zwischen Menschen) und Sozialisierung (Weitergabe und Transformation von Wissen innerhalb einer sozialen Gruppe)¹⁶ gehören. Unter dem Begriff *Wissen* wird in diesem Beitrag Pirschers Ansatz folgend verstanden, dass reine Daten noch kein Wissen bilden, sondern dass Wissen durch den Austausch, durch Sichtbarmachung und durch menschliche Beteiligung erst produziert und transferiert wird.¹⁷ Zugleich werden in diesem Ansatz auch Methoden aus den Disziplinen wie Stadtsoziologie, Film- und Medienwissenschaften sowie Irische Studien¹⁸ verwendet, was den trans- und interdisziplinären Charakter des Forschungsansatzes konstituiert. Eine derartige methodische Einbettung erschließt

¹⁴ Pircher, Richard (Hg.), Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke. Konzepte, Methoden, Erfahrungen, Erlangen 2014, 20.

¹⁵ Diese Ansätze werden in den Gesamtkontext des Verständnisses des Wissenstransfers in den Beitrag einbezogen.

¹⁶ Vgl. ebd., 36–39.

¹⁷ Vgl. ebd., 20.

¹⁸ Irische Studien verstehen sich als interdisziplinäre Studien, die sich innerhalb der geisteswissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Geschichte, Sprache-, Literatur-, Musik-, Filmwissenschaft oder Soziologie) mit den historischen und kulturellen Kontexten Irlands auseinandersetzen. Irische Studien verfügen u. a. über ein internationales globales Netzwerk, sind in verschiedenen Ländern und Universitäten außerhalb Irlands sowie in den nord- und mitteleuropäischen Ländern Kanada, Australien und den USA vertreten und werden dort beforcht.

sich aus der Komplexität und Interdisziplinarität der untersuchten Forschungsgegenstände – Stadt und Film. Stadtforschung selbst fordert eine inter- und transdisziplinäre Untersuchung wie Bereitschaft zum Wissenstransfer – beispielsweise zwischen akademischen und nicht-akademischen wie gesellschaftlichen Dimensionen und Praktiken –, wobei der Schwerpunkt im stadtsoziologischen Kontext dieser Arbeit in der Raumforschung liegt. Eine räumliche Diskussion ermöglicht, die Alltagsgeschichte Irlands und ihre Reflexion aus einer neuen historischen Perspektive zu betrachten. Die Theorie von Michel de Certeau über Alltagspraktiken im Raum¹⁹ fokussiert in eben diesem Zusammenhang die *Praktik des Gehens* und die Sichtbarmachung des Raums durch Bewegung. De Certeau entwickelt die Idee, der Raum sei nicht stabil im Vergleich zum Ort und werde erst von Bewohner*innen des Raumes geschaffen und gelebt.²⁰ Seine theoretischen Grundlagen werden daher bei der Analyse der Bewegung durch den Raum im Film *Missing Green* mit einbezogen.

Das Medium Film und zudem ganz praktische Filmproduktions- wie Film-distributionsaspekte ermöglichen schließlich einen interdisziplinären Austausch und kollaboratives Arbeiten, und zwar jeweils seitens der verschiedenen Akteur*innen. Die Komplexität der Untersuchung von Stadt und Film besteht dabei darin, dass die Begriffe *Stadt* und *Film* selbst hinterfragt werden und sich aufgrund sozialer, politischer, kultureller, ökonomischer sowie technologischer Veränderungen beständig in Bewegung befinden. Umso wichtiger ist es, zu analysieren, wie Wissen über Stadt und Raum – hier Dublin – auf der Ebene von Filmästhetik, Filmproduktion und Filmdistribution im digitalen Raum zirkuliert.

Auf filmästhetischer Ebene stellt sich u. a. die Frage nach der Definition des Genres Dokumentarfilm und dessen Bezug zum Wissenstransfer. Wie Bill Nichols bemerkt: „documentary films raise a rich array of historiographic, legal, philosophical, ethical, political, and aesthetic issues“²¹. Im filmtheoretischen Kontext

¹⁹ Zur Theorie von Michel de Certeau und der Analyse räumlicher Praktiken im irischen Film anhand des Beispiels *Adam & Paul* von Lenny Abrahamson siehe: Lebedeva, Yana, *Where is Dublin? Where is Irish Film? Zur filmischen Raumkonstruktion der irischen Hauptstadt im 21. Jahrhundert*, in: *ffk Journal* (2021), 229–244.

²⁰ Vgl. Certeau, *Kunst des Handelns*, 217–247.

²¹ Nichols, Bill, *Representing reality. Issues and concepts in documentary*, Bloomington 1991, X.

ist es relevant zu betonen, dass jeder Film mit filmischen Mitteln konstruiert und inszeniert wird – der Dokumentarfilm ist folglich kein Abbild der Wirklichkeit. „Wirklichkeit ist eine subjektive Sache“²², behauptet Kay Hoffmann in seinem Artikel *Die Wirklichkeit schmilzt dahin wie Schnee unter der Sonne. Von der Inszenierung im Dokumentarfilm*. Zum wichtigsten Instrument des Dokumentarfilms gehört die Montage, die das Gefilmte in das Inszenierte verwandelt und eine Bildmanipulation ermöglicht. Bei einer Dokumentation wird nicht nur das Inszenierte, sondern ebenso das Medium Film selbst, seine Sprache und seine ästhetische Wirkung in den Blick genommen, also insbesondere außerfilmische Kontexte, wie in Harvey O’Briens Ausführungen zum Dokumentarfilm als diskursive Praxis deutlich wird:

Documentary is a discursive practice, the study of which reflects as much as the films themselves represent directly. If we accommodate questions of how non-fiction film has facilitated the understanding of Ireland for those who make and view documentary films, then we may study documentary in terms not just of its texts, but of its contexts (of production, of reception, of role and function relative to ideas of society, state and nation).²³

Dazu gehören auch trans- und internationale Zusammenhänge sowie ein damit verbundener Wissenstransfer innerhalb von Filmkultur und im Austausch mit Institutionen und Gesellschaft.

3 Institutionelle Archivierung, Präsentation und Vermittlung von Film(en) in der Gesellschaft

Im Kontext irischer Filmkultur und ihres medialen wie institutionellen Wissenstransfers erscheint es wichtig und zentral, einen Einblick in die Arbeit jener staatlichen Kulturinstitutionen Irlands zu erhalten, die die Filmkultur des Landes

²² Hoffmann, Kay, *Die Wirklichkeit schmilzt dahin wie Schnee unter der Sonne. Von der Inszenierung im Dokumentarfilm*, in: Ders. (Hg.), *Spiel mit der Wirklichkeit. Zur Entwicklung doku-fiktionaler Formate in Film und Fernsehen*, Konstanz 2012, 22.

²³ O’Brien, Harvey, *The real Ireland. The evolution of Ireland in documentary film*, Manchester 2004, 262.

(auf)bewahren, vermitteln und fördern. Zu eben diesen Organisationsebenen gehört das nationale Filminstitut – das *Irish Film Institute* (früher *National Film Archive*)²⁴, während das nationale Filmarchiv (*Irish Film Archive*) heute noch einen Teil des Instituts umfasst und auf seiner Sammlung *Moving Image Collections* die Vermittlungsarbeit der Kultureinrichtung basiert. Hinzu kommt ferner das sammlungsbegleitende Archiv *Special Collections* mit seinen zahlreichen Dokumenten und Fotografien. Insgesamt beinhaltet die Sammlung rund 30.000 Filmkopien von professionellen und Amateur-Filmmacher*innen seit 1897 in unterschiedlichen Gattungen und Genres (Spiel- und Dokumentarfilme, Wochenschauen, Reisereportagen etc.).²⁵

Die Organisation samt ihrem Archiv, einer Bibliothek und einem Kino hat ihre räumliche Einbindung in Dublin gefunden. Die Geschichte des *Irish Film Institute*, ursprünglich geprägt von der katholischen Kirche, nimmt ihren Ausgang in den 1940er Jahren. Erst zu Beginn der 1980er Jahre erlebt die Institution eine neue Wende und Restrukturierung und wird in ein nationales Institut zur Förderung der Filmkultur und Filmbildung verwandelt. Außerdem bekommt sie ein neues Domizil in Dublin: 1992 wird das *Irish Film Center*, in dem das *Irish Film Institute* seine Heimat gefunden hat, eröffnet. Seither entwickelt sich der Ort zu einem zentralen Bestandteil der Film- und Kulturvermittlung Irlands und ist ein bedeutender Träger für die Aufbewahrung der Filmkultur des Landes seit der Stummfilmzeit und seit der Entstehung und Verwahrung kultureller, audiovisueller wie historischer Quellen.

Das Institut proklamiert im 21. Jahrhundert in seiner Arbeit drei Hauptziele: Aufbewahren, Ausstellen und Bilden.²⁶ Entlang dieser drei Schwerpunkte ist auch die Abteilungsarbeit aufgebaut und räumlich determiniert: Archiv, Kino und Bildungsarbeit im realen wie virtuellen Raum. Im Mittelpunkt stehen die Förderung und Vermittlung des irischen Films, seiner Geschichte und der gegenwärtigen Verfasstheit sowie die Erarbeitung strategischer Pläne für die Entwicklung des zukünftigen irischen Films. Zeitgleich strebt die Institution danach, die

²⁴ Vgl. Irish Film Institute, History, <www.ifi.ie/about/history/> (07.12.2021).

²⁵ Vgl. Irish Film Archive, The Moving Image Collections, <www.ifi.ie/archive/moving-image-collections/> (07.12.2021).

²⁶ Irish Film Institute, History, <www.ifi.ie/about/history/> (07.12.2021).

eigene Arbeit transparent und demokratisch zu verwalten. Im aktuellen Strategieplan von 2017–2022 positioniert sich das *Irish Film Institute* als Mediator der Filmkultur Irlands zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft,²⁷ wobei insbesondere der Austausch und die Partizipation der unterschiedlichen Akteur*innen am Filmkulturerbe mit der irischen Gesellschaft zentrale Bausteine der Institutsarbeit darstellen.²⁸ Das Institut befindet sich permanent im Wissenstransfer mit der lokalen, urbanen Gesellschaft Dublins, mit diversen irischen Gruppierungen und *Communities* sowie einem globalen Publikum. In diesem Kontext bewegt sich die Arbeit des *Irish Film Institute* in zwei Richtungen – national und international – und wird ausgestaltet durch kuratorische Filmreihen, Filmbildungsprogramme sowie internationale Archivarbeit. Im Rahmen nationaler Projekte lässt sich das Programm *Local Films for Local People (LFLP)*²⁹ erwähnen, das sich auf die Beteiligung lokaler *Communities* und der irischen Gesellschaft konzentriert. Das Programm existiert seit 2014 und bereitet Filmreihen vor, die sich lokalen Themen, Interessen und Gruppen widmen. Alle Filmquellen entstammen dem *Irish Film Archive* und werden an Orten, die in Irland eine Verbindung zum jeweiligen Film haben, gezeigt.

Neben der nationalen Förderung kooperiert das *Irish Film Institute* mit internationalen Partner*innen, um die gegenwärtige Filmkultur insbesondere unabhängiger Filmemacher*innen zu unterstützen und ihre Präsenz in der internationalen Filmindustrie sichtbar zu machen.³⁰ Es wurde zudem eine internationale, kostenpflichtige Plattform, *IFI International*³¹, eingerichtet, um im digitalen Raum irische Filme von und für internationale Festivals verfügbar zu machen. Zurzeit gehören zum *Irish Film Institute* darüber hinaus zwei weitere Online-Plattformen, auf denen historische und aktuelle irische Filme präsentiert

²⁷ Vgl. IFI Strategy 2017–2022, <www.ifi.ie/strategy> (08.12.2021).

²⁸ Vgl. ebd.

²⁹ Vgl. IFI Local Films for Local People (LFLP), <www.ifi.ie/irish-film/national/> (08.12.2021).

³⁰ Vgl. IFI International, <www.ifi.ie/irish-film/international/> (08.12.2021). In diesem Zusammenhang entwickelt die Institution eine gemeinsame Arbeit mit Kultureinrichtungen Irlands wie Culture Ireland, Screen Ireland, und dem Department of Foreign Affairs Irish Consular Service, um irische Kultur zu vermitteln und dem internationalen Publikum zu präsentieren, beispielsweise bei Filmfestivals.

³¹ IFI International, Offizielle Webseite, <www.ifiinternational.ie/> (08.12.2021).

werden: *IFI Archive Player*³² und *IFI@Home*³³. Beide stellen nicht nur reine Datenbanken dar, sondern beinhalten zudem von Kurator*innen ausgewählte und kommentierte Filmquellen. Während der *IFI Archive Player* mit irischen Archivfilmen eher auf ein internationales Publikum ausgerichtet ist, wurde *IFI@Home* als eine *Video on Demand* Plattform gegründet, die sich mit irischen und internationalen Filmen an lokale *Communities* in Irland richtet und aufgrund fehlender Distributionsrechte im Ausland nicht verfügbar ist. Über den *IFI Archive Player* sind mehr als 900 Filme aller Genres aus der Sammlung des *Irish Film Archive* verfügbar, zu der zurzeit 23 Online-Sammlungen gehören, die sich historischen Ereignissen oder Alltagsgeschichten Irlands widmen. Ein Beispiel einer solchen Sammlung ist *F-Rated: Short Films by Irish Women*.³⁴ Sie bietet Einblicke in die Werke von Filmemacherinnen der letzten 40 Jahre. Diese Sammlung besteht wiederum aus 36 Kurzfilmen unterschiedlicher Genres und Gattungen (z. B. Dokumentation, Drama, Animation), die zu Sammlungen des *Irish Film Institute/Irish Film Archive* gehören. Einige der Drehbücher werden von Frauen geschrieben und alle Filmproduktionen von Regisseurinnen geleitet. Die preisgekrönten und geförderten Werke werden mit unabhängigen *Low Budget* Filmen vermischt.³⁵ Dies öffnet eine neue Diskussion über die Sichtbarkeit von Frauen in der Filmgeschichte Irlands und den Blick der Filmemacherinnen u. a. auf den städtischen Raum, seine Veränderungen und sozialen Prozesse.

Die erläuterte Vielseitigkeit der Distributionsplattformen und Veranstaltungen ermöglicht es, zu erkennen, wie das *Irish Film Institute / Irish Film Archive* in den Prozess des Austausches zwischen Institution und Gesellschaft, zwischen Vergangenheit und Gegenwart der Filmkultur Irlands involviert ist. Es organisiert also nicht nur die Aufbewahrung und Speicherung der historischen Artefakte sowie deren digitalen Zugang, sondern zeigt ebenso, wie die Archive an der Konstruktion des Gedächtnisses und der Vergangenheit aus kuratorischer Sicht mitwirken. An dem Film *Missing Green* von Anne Maree Barry soll das im Folgenden beispielhaft verdeutlicht werden.

³² IFI Archive Player, Offizielle Webseite, <www.ifiarchiveplayer.ie/> (08.12.2021).

³³ IFI@Home, Offizielle Webseite, <www.ifihome.ie/> (08.12.2021).

³⁴ Online-Sammlung F-Rated. Short Films by Irish Women, <www.ifiarchiveplayer.ie/f-rated/> (08.12.2021).

³⁵ Ebd.

4 *Missing Green* – Missing Dublin? – Eine Filmanalyse

Der Kurzfilm *Missing Green* wurde als Forschungs- und künstlerisches Projekt von der staatlichen irischen Initiative *The Arts Council* finanziell gefördert und in Zusammenarbeit mit Glenn Collins, Nicky Gogan und der Produktionsfirma *Still Film Produktion* realisiert. Vorbereitend auf das Projekt besuchte die Filmemacherin Anne Maree Barry öffentliche Diskussionen zu urbanen Transformationen im Viertel Dublin 8 zu Beginn der 2000er Jahre.³⁶ Das Projekt erhielt nach der Premiere öffentliche Aufmerksamkeit auf irischen und internationalen Filmfestivals, in Galerien, im Kontext nationaler wie internationaler Stadt-*Communities* und auf zahlreichen interdisziplinären Veranstaltungen. Beispielsweise wurde es im Rahmen des Filmprogrammes *On the History of Social Housing with Land Settlement*³⁷ im Berliner Prinzessinnengarten präsentiert, ebenso auf der Veranstaltung *Les Rencontres Internationales* in Paris. Darüber hinaus wurde der Film auch als Teil des Programms von *Pallas Projects & Common Ground* in Irland zur Diskussion gestellt. Zurzeit ist *Missing Green* in einer gekürzten Version (reduziert auf eine Sequenz) auf der offiziellen Webseite der Künstlerin (inklusive Interviews und Fotografien) und auf Internet-Plattformen wie *Vimeo* zu finden. Der gesamte Film wird im digitalen Archiv des *IFI Archive Player* mit Bonus-Material für ein globales Publikum und als Teil der Online-Sammlung *F-Rated. Short Films by Irish Women* zur Verfügung gestellt. Die Filmkünstlerin beschreibt die Entstehungsgeschichte des Films als Teil eines Wissenstransfers zwischen Stadtangehörigen und ihrer wiederum sehr persönlichen Erfahrung als Bewohnerin dieses Viertels:

My interest in the history of the Coombe/Liberties area (where I previously lived) began in 2006 after attending a meeting concerning the St. Luke's Conservation plan, organised by former Councillor John Gallagher. Cork

³⁶ Cork Street als Hauptort des Geschehens befindet sich topografisch im Süd-Westen Dublins und gehört zum Bezirk Dublin 8. Im Kontext des wirtschaftlichen Aufstiegs Irlands von Mitte der 1990er Jahre bis ca. 2008 wurde hier ab Ende der 1990er Jahre eine Entlastungsstraße gebaut, die Dublin mit den Vororten verbinden sollte.

³⁷ Barry, Anne Maree, *On the History of Social Housing with Land Settlement*, <www.anemareebarry.com/2015/08/on-the-history-of-social-housing-with-land-settlement-2/> (08.12.2021).

Street and The Coombe area, which were once thriving industrial areas, had become an example of what is called the ‘doughnut effect’. This describes the physical form that cities take on during the decline of their historic centre, with the development of the outer ring leaving a hollow core at the centre.³⁸

Basierend auf ihrer Vorrecherche³⁹ und ihrem Austausch mit lokalen Akteur*innen widmet Barry ihren Film zwei Themen:⁴⁰ Das erste betrifft die räumliche Veränderung der *Cork Street* und der mit ihr verbundenen Räume (insbesondere der Sozialbau-Siedlungen *Chambers* und *Weavers Court*) in den letzten 80 Jahren bis in die Gegenwart hinein.⁴¹ Dabei handelt es sich um Probleme des sozialen Wohnungsbaus, des öffentlichen Raums und der Infrastruktur. Zum zweiten Thema gehören die sozialen Transformationen, die mit den Bewohner*innen und Betroffenen des Viertels verbunden sind. Beide Schwerpunktsetzungen verbindet

³⁸ Ebd., Missing Green at Pallas Projects, <<http://annemareebarry.com/2014/10/missing-green-pallas-projects/>> (08.12.2021). Der erwähnte St. Luke’s Conservation Plan (Denkmalschutzplan) wurde durch Regierungsinitiativen des Dublin City Council und des Heritage Council zu Beginn des 21. Jahrhunderts entwickelt. Es handelt sich in erster Linie um einen neuen Plan für die Wiederverwendung der St. Luke’s Church (erbaut im 18. Jahrhundert) im Gebiet Coombe/Liberties. Vgl. Shaffrey Associates Architects (Hg.), St. Luke’s Conservation Plan. An Action of the Dublin City Heritage Plan, <https://www.dublincity.ie/sites/default/files/2020-12/conservation_plan_plean_caomhnaithe_st_lukes.pdf?msclid=3176afacb90611ecb3ba1d87fe533185> (08.04.2022).

³⁹ Das Wissen über die Vorrecherche lässt sich nur innerhalb der Interviews von Anne Maree Barry rekonstruieren.

⁴⁰ Missing Green hat Ähnlichkeiten mit dem Film *Alive Alive O. Requiem for Dublin* (1999) des irischen Filmemachers Sé Merry Doyle. Er drehte den Film innerhalb von sieben Jahren und präsentiert die umstrittene Lage der lokalen Straßenverkäufer*innen, die um ihr Überleben im Raum Dublins kämpfen müssen. In dieser Dokumentation, die aus Interviews mit Vertreter*innen der Community und Archiv- wie Straßenaufnahmen besteht, integriert der Filmemacher fiktionale audiovisuelle Elemente der irischen Kultur wie Poesie und traditionellen Gesang. Der Film gehört zurzeit zu der Online-Sammlung Loophole Collection Volume 1 auf dem IFI Archive Player. Sé Merry, *Alive Alive O – A Requiem for Dublin*, IR 1999, <www.ifoplayer.ie/alive_alive_o/> (08.12.2021).

⁴¹ Barry, Anne Maree, Missing Green, <www.annemareebarry.com/missing-green/> (08.12.2021).

die detaillierte Untersuchung des jeweiligen Raumes und seiner Wahrnehmung aus der Perspektive der Bewohner*innen.⁴² Auf filmästhetischer Ebene kombiniert die Filmemacherin die gewählten Themenbereiche bzw. Blickschneisen durch einen *Genremix* aus Dokumentation, Drama und Ton (Musik und *Soundscape*). Praktisch geschieht dies auf zwei Ebenen: auf der Tonebene durch Expert*innenwissen, das im *Off-Screen* bleibt und als *Voice-Over* konstruiert wird, auf der Bildebene dann durch fiktive Inszenierungen. Der Ton und die atmosphärische Musik/*Soundscape* des irischen Musikers Eoin Bradshaw lassen Dokumentarfilm und Drama schließlich miteinander verschmelzen und bilden selbst ein eigenständiges ästhetisches Element, auf welches im Folgenden noch näher eingegangen wird.

Dokumentation

Die Tonebene der Interviews bildet zusammen mit fragmentarischen Aufnahmen der nächtlichen Straßenszene den dokumentarischen Ansatz des Films. Zugleich haben die Erzählungen eine narrative Funktion, jene der Bewegung durch den Raum der *Cork Street*: Sie bilden den Rahmen, in dem sich die fiktive Handlung abspielt. Anne Maree Barry lädt im Vorfeld Expert*innen aus akademischen, nicht-akademischen sowie öffentlich-rechtlichen Bereichen zum Gespräch ein, z. B. den Architekten Gerry Cahill, die Soziologin Aileen O’Gorman, den Stadtrat John Gallagher und den Journalisten Frank McDonald. Jede*r von ihnen postuliert die eigene Meinung zu Veränderungen der *Cork Street* und stellt Faktenwissen zur Stadt und zum Leben der Stadtbewohner*innen bereit sowie ebenso zu deren Bezug und Verhältnis zur sozialen wie kulturellen Geschichte Irlands und Dublins. Die Soziologin Eileen O’ Gorman zum Beispiel spricht über den Zustand des Straßenverkehrs im Stadtkontext und über die Rolle des Automobils im räumlichen und sozialen Leben der irischen Hauptstadt. Andere Problematiken, die angesprochen werden, beziehen sich auf architektonische Veränderungen im Raum- und Stadtbild Dublins sowie auf das Alltagsleben von Menschen in Irland

⁴² In den frühen Werken widmet sich die Filmemacherin ebenfalls der Verbindung zwischen den *Communities* und der jeweiligen Stadt sowie der Wahrnehmung des Raumes wie bspw. in dem Film *Rialto Twirlers* (2010) über die Majoretten-Subkultur Dublins.

und anderen Weltstädten sowie auf die Bedeutsamkeit von Vorstädten für Stadtbewohner*innen, die z. B. den Zugang zur Natur suchen.

Die Interviews folgen im Filmverlauf selbst aufeinander, mit und ohne Unterbrechungen, verbleiben unkommentiert und sind gleichmäßig auf die Gesamtlänge des Films verteilt. Die Künstlerin verzichtet auf Archivaufnahmen und andere visuelle Hinweise zur Historizität der Bilder, die zumeist statisch Fahrbahnstraßen mit Autos, lokale (Restaurant-)Schilder, Büros, Straßenlaternen oder eine Straßenuhr zeigen und dabei Spuren der Vergangenheit dokumentieren. Die gezeigten Straßen haben beispielsweise keine Straßenmarkierungen und sind topografisch (insbesondere für Fremde) nicht zu erkennen. Um den Aufnahmen Authentizität zu verleihen, wird die Darstellung bzw. filmische Atmosphäre von Anne Maree Barry vermischt mit der Geräuschkulisse von Autos, die über die Autobahn fahren. Ausgehend von diesem medial konstruierten Raum kann eben dieser in einem soziologischen Kontext als globaler Zwischenraum gesehen werden. Der Architekt Jerry Cahill bezeichnet ihn in seinem Interview im Film als „interstitial space“⁴³. Solche Zwischenräume machen es den Stadtbewohner*innen schließlich unmöglich, durch veränderte Infrastrukturen einen Zugang zu historischen Räumen der Stadt zu finden – ein Ansatz, den die Filmemacherin im Rahmen der fiktionalen Handlung verstärkt.

Drama

Die Thematisierung eines (gefühlten) Verlorenseins in der gegenwärtigen Stadt bzw. eines Verlustes des eigenen Daseins im Raum ist auf der Handlungs- und Bildebene ein zentrales Moment des Films: „There is a loss of a very different Dublin, a very different street – the past going into the future“⁴⁴, kommentiert Anne Maree Barry die Idee von *Missing Green*. Entlang dieser filmisch inszenierten Emotion bettet Barry zugleich die Reflexion über die Vergangenheit wie die Zukunft Dublins in das Medium ein. Dies inszeniert sie als ‚poetische‘ Reise einer Frau (gespielt von Niamh Algar) durch den Raum Dublins im 21. Jahrhundert.

⁴³ Barry, Anne Maree, *Missing Green*, IR 2013, <www.ifiarchive.player.ie/mising-green/> (08.12.2021), 00:01:02-00:01:31.

⁴⁴ Barry, Anne Maree, Film Ireland Interview mit Steven Galvin, <www.annemaree.com/2013/11/film-ireland-interview/> (08.12.2021).

Die Künstlerin fügt hinzu: „Girl’s journey references change and being lost, in some ways, within a city.“⁴⁵ Die Filmemacherin greift hier *on location* auf Methoden des dramatischen (Re-)Enactments zurück, die durch die Kombination mit den Expert*innenstimmen ihre volle Kraft entfalten. Der Akt des (Re-)Enactments wird durch die Bewegung der Protagonistin konstruiert, während der Raum erst durch die Bewegung entsteht und durch den Prozess des Gehens durch diesen Raum erleb- und sichtbar gemacht wird. Die schweigsame und einsame Nachtwanderung durch die *Cork Street* und die dazugehörigen Räume dauern von der ersten bis zur letzten Minute des Films an. Der Weg der Frau kann dabei als ein Weg von einem Ort zum anderen beschrieben werden, den sie kennt und der Teil ihrer Erfahrung als Bewohnerin dieser Stadt ist. Sie läuft die *Cork Street* entlang, berührt Hauswände, überquert die Straße und erreicht als Zielpunkt eine Grünfläche von Schrebergärten der Chambers Street. Das Ankommen im Grünen zeigt nicht nur den topografisch markierten Ort, sondern für die Bewohner*innen auch einen Ort, der trotz anonymer Architektur und räumlicher Veränderung von ihnen als Rückzugsort in die Natur genutzt werden kann. Der Ort verbindet Menschen auf eine Art und Weise mit der Natur, die gleichzeitig durch die veränderten und zugemauerten Räume für die meisten Großstadtbewohner*innen unzugänglich ist. So ist er für die Protagonistin nicht frei, sondern durch Gitterstäbe von der Umgebung abgetrennt. Wenn sie diese Fläche betritt, läuft sie von einem Ort zum anderen, berührt die Pflanzen, setzt sich auf eine Bank, weint, steht auf und verlässt den Raum wieder. Diese detaillierten Bewegungen und Berührungen sowie die Konzentration auf Emotionen der Protagonistin unterstreichen ihre Beziehungen zum Raum.

Die Kamera folgt der Hauptfigur, während sie sich unablässig durch den Stadtraum bewegt; sie zeigt deren Bewegungen von hinten oder, die Position wechselnd, von vorne und bewegt sich mit Kamerafahrten parallel zur Protagonistin durch den Raum. In den letzten Minuten des Films steht die Kamera still und dokumentiert, wie die Frau eine dunkle Straße entlanggeht, aus dem Blickfeld verschwindet und schließlich das Bild verlässt. Obwohl sie dem Raum als dessen Bewohnerin vertraut, versucht sie mit einer Kapuze über dem Kopf unerkannt zu

⁴⁵ Ebd., Phoenix Rising: Art and Civic Imagination, <www.annemareebarry.com/2015/08/phoenix-rising-art-and-civic-imagination-qa/> (08.12.2021).

bleiben, lässt sich nicht auf Gespräche oder Blickkontakte mit anderen Passant*innen ein und versucht, den Raum, wie in den letzten Minuten des Films zu sehen ist, schnell wieder zu verlassen. Sie geht in der Mitte einer dunklen Straße, auf der Bewohner*innen vor ihren Häusern zu sehen sind.

Zusammenfassend sind beide Ebenen, die Tonebene mit der jeweiligen Stimmen- und Geräuschkulisse und die Bildebene, im *On-* wie *Off-Screen* miteinander verbunden und zugleich voneinander getrennt. Dadurch entsteht der Effekt einer ästhetischen Abgrenzung, und zwar nicht nur auf der Ebene des Medienraums, sondern im übertragenen Sinne auch auf der Ebene sozialer Abgrenzung und Isolation.

Ton (Soundscape und Musik)

Der Begriff ‚Soundscape‘ oder ‚Klanglandschaft‘, der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der musiktheoretischen Kritik und Praxis auftauchte und mit dem Komponisten Raymond Murray Schaefer identifiziert wird, bezieht sich auf die Umsetzung von Naturgeräuschen in Musik mit künstlerischen Mitteln.⁴⁶ Solche komplexen Experimente mit den Elementen Natur, Raum und Musik werden mit urbanen *Soundscapes* in Verbindung gebracht. Sie kombinieren klangliche und inzwischen auch digitale (z. B. die Aufnahme von Straßengeräusche durch Apps) sowie ästhetische Umsetzungen. Dabei übersetzen sie die Klänge ausgewählter Orte in musikalische Strukturen. Dadurch stellt sich eine Verbindung zwischen Bild und Ton her und trägt trotz ihrer Positionierung im *Offzeitgleich* zur Bildkonstruktion und Atmosphäre des Films bei, was auch im Film *Missing Green* zu beobachten ist. Der Ton selbst ist komplex und wurde letztlich durch die gemeinsame Arbeit des Filmteams geschaffen bzw. inszeniert. Hierzu gehört einerseits die Musik des Komponisten Eoin Bradshaw, die als musikalisches Leitmotiv die dokumentarischen und fiktionalen Ebenen begleitet. Andererseits füllen auf den Straßen aufgenommene Geräusche von Autos und Schritten der sich

⁴⁶ Vgl. Wulff, Hans Jürgen, Art. Soundscape, in: Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien (Hg.), *Das Lexikon der Filmbegriffe*, Kiel, <<https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:soundscape-6211?msclid=a719e096b8ec11ec9073441aeceb8528>> (08.04.2022).

durch den Raum bewegenden Protagonistin die Klanglandschaft mit authentischen Stadtgeräuschen an und führen schließlich das Sounddesign als digitale Klangbearbeitung via Software mit dem atmosphärischen Ton zusammen. Das heißt, erst in ihrem Zusammenspiel ergeben diese Elemente die komplexe Klangästhetik des Films. Insgesamt tragen sie zur Konturierung des Raums zwischen dokumentarischer und fiktionaler Welt bei und prägen die Wahrnehmung des Raums, in dem sich die Protagonistin als Stadtbewohnerin befindet. Der Ton und die Musik, die dafür geschrieben wurden, ziehen sich durch den gesamten Film. Die elektronischen Klänge sind nicht individuell emotional, sondern anonym, pulsierend, unruhig, sich wiederholend, stärker werdend und wieder verschwindend. Über die ästhetische Ebene hinaus vermitteln sie ein Gefühl der Verlassenheit, der Anonymität, des oben geschilderten Verlorenseins in der urbanen Landschaft. Bill Nichols schreibt über das Verhältnis von Musik und Dokumentation, dass die Musik eine Verbindung zur Zeitlichkeit, zur Geschichte und zur ihrer emotionalen Intensität schafft:

Music belongs to the heart and soul of a film form that strives to represent what it feels like to experience the historical world from a particular angle, with specific people, in specific places and at specific times. It takes the concreteness of such images and imbues them with an emotional glow.⁴⁷

Im Fall von *Missing Green* balancieren der Klang und die dazugehörige Musik sowie die Klanglandschaft insgesamt zwischen Dokumentation und Fiktion, indem sie reale Klänge und imaginäre, durch die Transformation des städtischen Raums ausgelöste Wahrnehmungsempfindungen, miteinander verbinden.

5 Fazit

Mit Blick auf die eingangs aufgeworfenen Fragen lassen sich einige Schlussfolgerungen ziehen. Zum einen ist der Film ein universelles Medium, das Wissenstransfer (im Rahmen dieses Beitrages der Wissenstransfer über die Stadt Dublin)

⁴⁷ Nichols, Bill, *Speaking truths with film. Evidence, ethics, politics in documentary*, Oakland 2016, 93.

zwischen Institutionen, Archiven, Filmschaffenden und der Gesellschaft ermöglicht. Dies zeigt sich in ihrer konkreten Transferarbeit innerhalb von Filmprojekten, die vom *Irish Film Institute/Irish Film Archive* organisiert werden, auf einer lokalen und globalen wie digitalen Ebene. Durch Fördermöglichkeiten, einschließlich der Entwicklung und Verbreitung sowie der Aufnahme unabhängiger Filmprojekte in das digitale Archiv, werden neue Themen und Ästhetiken der Stadtgeschichte für die Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Zu diesen Projekten zählt auch der Film *Missing Green* von Anne Maree Barry, die über das Medium den historischen, räumlichen und sozialen Wandel der *Cork Street* in Dublin erforscht. Die Filmemacherin nutzt die Audiovisualität des Mediums in ihrer künstlerischen Praxis, um der Öffentlichkeit ihre Recherchen zur behandelten räumlichen Transformation Dublins zu präsentieren und zugleich das öffentliche Bewusstsein zu diesem Thema zu schärfen.⁴⁸ Wissenstransfer gelingt in *Missing Green* im Speziellen entlang von Personalisierung und Sozialisierung durch eine Identifizierung mit den Erfahrungen der Protagonistin als Bewohnerin des untersuchten Raums in der Stadt Dublin. Die Filmemacherin verwandelt den urbanen Raum in einen individuellen medialen Erfahrungsraum und dekodiert institutionelles wie individuelles Wissen auf audiovisueller Ebene. Sie transferiert dieses Wissen, z. B. über Vorgänge in der *Cork Street*, sozialen Wohnungsbau und die Infrastruktur Dublins, in Form unkommentierter Interviews mit Expert*innen aus der Stadtgesellschaft und vermischt diese Transferform parallel mit dokumentarischen Aufnahmen des Stadtraums. Gleichzeitig konstruiert Anne Maree Barry persönliche Wahrnehmungen und Raumerfahrungen durch die fiktive Dramaturgie der Bewegung einer Frau in den Nachthandschaften der *Cork Street*. Diese ästhetische Verschmelzung von Fiktion und Dokumentation, die sich in *Onscreen- und Offscreen-Räumen* in Geräuschkulissen treffen, sensibilisiert und emotionalisiert den Untersuchungsgegenstand für die Zuschauer*innen und lässt den jeweiligen (Stadt-)Raum lebendig werden. An diesem Beispiel stellen sich Fragen nach Grenzen des Wissenstransfers im dokumentarischen und fiktionalen Film, da Wirklichkeit im beschriebenen Medium stets, und dies sogar bewusst künstlerisch, konstruiert wird. Dieser medial als wahrnehm- und erlebbar konstruierte Raum des Films verwandelt sich in einen sozialen Raum der alltäglichen

⁴⁸ Dies zeigt sich auch in der zuvor beschriebenen Rezeption und internationalen Resonanz des Films.

Abgrenzung der Bewohner*innen von den gegebenen urbanen Architekturlandschaften und räumlichen Transformationen. Damit verwandelt sich der geographische Ort in einen imaginären Raum der kulturellen und künstlerischen Repräsentation der Stadt. Die Bewegung durch die urbane Landschaft in *Missing Green* wird zu einer Bewegung durch Erinnerungsräume⁴⁹, die nicht mehr existieren und/oder ein Teil der mentalen Orte der Bewohner*innen geworden sind.

Darüber hinaus überschneidet sich institutionelles Fachwissen mit gelebten räumlichen Praktiken und Darstellungen von Stadt und Raum, wie das Beispiel von Anne Maree Barry zeigt. Medien und deren Ästhetiken, die historische Problematiken aufgreifen und sie in Bezug zur Gegenwart und Zukunft hinterfragen, werden Teil der Erinnerungskultur(en)⁵⁰ und eines audiovisuellen Gedächtnisses auf lokaler und globaler Ebene. In diesem Fall spielt das Archiv eine zentrale Rolle eben dieser Kultur, d. h. bei der Bewahrung und Verteilung von Filmdokumenten als Zeug*innen von Vergangenheit wie Gegenwart einerseits und als künstlerische Darstellungen in Form transformierten Wissens andererseits. Die Untersuchung audiovisueller Projekte zum Wissenstransfer ist in diesem Zusammenhang auch aus einer internationalen Perspektive wichtig für die Analyse der (Raum-)Entwicklungen in Dublin wie in anderen Weltstädten. Zurückblickend auf das eingangs zitierte Gedicht *Dublin* von Louis MacNeice kann festgehalten werden, dass der poetische Text erst durch das audiovisuelle Medium Film und im intermedialen Austausch im 21. Jahrhundert zu neuem Leben erwacht ist. Denn zu diesem Zweck nimmt der irische Dichter Stephen James Smith, der seine

⁴⁹ Aleida Assmann schreibt: „Künstlerische Erinnerung funktioniert dabei nicht als Speicher, sondern simuliert Speicher, indem sie die Prozesse von Erinnern und Vergessen thematisiert“. Assmann, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, 22.

⁵⁰ Der Begriff ‚Erinnerungskultur(en)‘ basiert nicht nur auf individuellen, sondern auf kollektiven Erinnerungsprozessen und Praktiken in Bezug zur Vergangenheit. Seit den 1990er Jahren wird dieser Begriff innerhalb der erinnerungswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Forschung diskutiert und seine Bedeutung(en) kontinuierlich determiniert. Vgl. Wünsch, Thomas, Art. Erinnerungskultur, in: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2013, <<https://omellexikon.uni-oldenburg.de/p32831>> (16.05.2022).

künstlerischen Fähigkeiten als Vorleser einsetzt, an einer YouTube-Videoaufzeichnung⁵¹ teil, als er einem irischen, aber auch internationalen Publikum das Gedicht von MacNeice vorträgt. Der Kurzfilm zu diesem Gedichtvortrag soll eine Kombination aus Poesie und Stadtansicht darstellen und die irische Hauptstadt im Auftrag der Initiative *Faite Ireland / Visit Dublin* für Touristen repräsentieren. Er eröffnet abermals einen neuen Raum für die Diskussion eines Transfers von Wissen in Bezug auf die künstlerische (Film-)Praxis, aber auch in Bezug auf die Analyse von Transfer- und Austauschprozessen zwischen (kreativen) Stadtakteur*innen und der Gesellschaft sowie zwischen Branding- und Mediatisierungsprozessen globaler urbaner Räume.

⁵¹ Killeen, Ross, Dublin // Louis MacNeice - Stephen James Smith @SJSwords, IR 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=8udFrYp4r70>> (08.04.2022).

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida, Erinnerungsräume. Formen und Wandlung des kulturellen Gedächtnisses, München 2018.
- Barry, Anne Maree, Film Ireland Interview mit Steven Galvin, <www.annemareebarry.com/2013/11/film-ireland-interview/> (08.12.2021).
- Dies., Missing Green at Pallas Projects, <<http://annemareebarry.com/2014/10/missing-green-pallas-projects/>> (08.12.2021).
- Dies., Missing Green, <www.annemareebarry.com/missing-green/> (08.12.2021).
- Dies., Missing Green, IR 2013, <www.ifiarchiveplayer.ie/missing-green/> (08.12.2021).
- Dies., Offizielle Webseite, <www.annemareebarry.com/> (08.12.2021).
- Dies., On the History of Social Housing with Land Settlement <www.annemareebarry.com/2015/08/on-the-history-of-social-housing-with-land-settlement-2/> (08.12.2021).
- Dies., Phoenix Rising: Art and Civic Imagination, <www.annemareebarry.com/2015/08/phoenix-rising-art-and-civic-imagination-qa/> (08.12.2021).
- Behrs, Jan/Gittel, Benjamin/Klausnitzer, Ralf (Hg.), Wissenstransfer Konditionen, Praktiken, Verlaufsformen der Weitergabe von Erkenntnis, Frankfurt a. M. 2013.
- Bohn, Anna, Denkmal Film, Bd. 1: Der Film als Kulturerbe, Wien 2013.
- Certeau, Michel de, Kunst des Handelns, Berlin 1988.
- Dickson, Dr David, The Making of a Capital City, London 2014.
- Dijk, José van, Mediated memories in the digital age, Stanford 2007.
- Doyle, Sé Merry, Alive Alive O–A Requiem for Dublin, IR 1999, <www.ifiplayer.ie/alive_alive_o/> (08.12.2021).
- EFACIS 2021 Conference: Interfaces and Dialogues, <<https://www.ff.cuni.cz/event/efacis-2021-conference-interfaces-dialogues/>> (08.12.2021).
- Fahle, Oliver, Theorien des Dokumentarfilms zur Einführung, Hamburg 2020.
- Fossati, Giovanna, From Grain to Pixel. The Archival Life of Film in Transition, Amsterdam 2018.
- Foucault, Michel, Archäologie des Wissens, Frankfurt a. M. 1973.
- Gendolla, Peter/Schäfer, Jörgen (Hg.), Wissensprozesse in der Netzwerkgesellschaft, Bielefeld 2005.
- Giannetti, Claudia, Ästhetik des Digitalen: ein intermediärer Beitrag zu Wissenschaft, Medien- und Kunstsystemen, Wien/New York 2004.

- Hanna, Erika/Butler, Richard, Irish urban history. An agenda, in: *Urban History* 46 (2019), 2–9, <www.doi.org/10.1017/S0963926818000196> (08.12.2021).
- Hepp, Andreas, *Konnektivität, Netzwerk und Fluss Konzepte gegenwärtiger Medien-, Kommunikations- und Kulturtheorie*, Wiesbaden 2006.
- Heur, Bas van, *Creative Networks and the City: Towards a Cultural Political Economy of Aesthetic Production*, Bielefeld 2010.
- Hoffmann, Kay (Hg.), *Spiel mit der Wirklichkeit: zur Entwicklung doku-fiktionaler Formate in Film und Fernsehen*, Konstanz 2012.
- IFI Archive Player, Offizielle Webseite, <www.ifiarchiveplayer.ie/> (08.12.2021).
- IFI International, <www.ifi.ie/irish-film/international/> (08.12.2021).
- Dass., Offizielle Webseite, <www.ifiinternational.ie/> (08.12.2021).
- IFI Local Films for Local People (LFLP), <www.ifi.ie/irish-film/national/>, (08.12.2021).
- IFI Strategy 2017–2022, <www.ifi.ie/strategy> (08.12.2021).
- IFI@Home, Offizielle Webseite, <www.ifihome.ie/> (08.12.2021).
- Irish Film Archive, The Moving Image Collections, <<https://ifi.ie/archive/moving-image-collections/>> (07.12.2021).
- Irish Film Insitute / Irish Film Archive, Offizielle Webseite, <www.ifi.ie/> (08.12.2021).
- Dass., History, <www.ifi.ie/about/history/> (07.12.2021).
- Dass., Offizielle Webseite, <www.ifi.ie/> (08.12.2021).
- Killeen, Ross, Dublin // Louis MacNeice - Stephen James Smith @SJSwords, IR 2019, <<https://www.youtube.com/watch?v=8udFrYp4r70>> (08.04.2022).
- Lebedeva, Yana, Where is Dublin? Where is Irish Film? Zur filmischen Raumkonstruktion der irischen Hauptstadt im 21. Jahrhundert, in: *ffk Journal* (2021), 229–244, <www.ffc-journal.de/?journal=ffc-journal&page=article&op=view&path%5B%5D=148> (08.12.2021).
- MacNeice, Louis, Dublin, 1939, <<https://apoemforireland.rte.ie/shortlist/dublin/?msckid=da405ef5b90111ec940b308c890805fe>> (08.12.2021).
- Manovich, Lev, *The Language of New Media*. Cambridge/Massachusetts/London, 2001.
- Nichols, Bill, *Speaking truths with film: Evidence, ethics, politics in documentary*, Oakland 2016.
- Ders., *Representing reality. Issues and concepts in documentary*, Bloomington 1991.
- O'Brien, Harvey, *The real Ireland: The evolution of Ireland in documentary film*. Manchester 2004.

- Online-Sammlung F-Rated: Short Films by Irish Women, <www.ifiarchiveplayer.ie/f-rated/> (08.12.2021).
- Online-Sammlung Loophole Collection Volume 1, <www.ifiarchiveplayer.ie/loophole/> (08.12.2021).
- Pircher, Richard (Hg.), Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke: Konzepte, Methoden, Erfahrungen, Erlangen ²2014.
- Shaffrey Associates Architects (Hg.), St. Luke's Conservation Plan. An Action of the Dublin City Heritage Plan, <https://www.dublincity.ie/sites/default/files/2020-12/conservation_plan_plean_caomhnaithe_st_lukes.pdf?mscl-kid=3176afacb90611ecb3ba1d87fe533185> (08.04.2022).
- Wulff, Hans Jürgen, Art. Soundscape, in: Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien (Hg.), Das Lexikon der Filmbegriffe, Kiel, <<https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:soundscape-6211?msclkid=a719e096b8ec11ec9073441aeeeb8528>> (08.04.2022).
- Wünsch, Thomas, Art. Erinnerungskultur, in: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2013, <<https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/p32831>> (16.05.2022).

II Wissenstransfer im Bildungskontext

Die Rolle von Emotionen beim Wissenstransfer

Mediendidaktische Überlegungen zur Gestaltung von Online-Lehrangeboten in der Erwachsenenbildung

Online-Lehrangebote entwickeln sich zu einem immer größer werdenden Bestandteil der Weiterbildungslandschaft und stellen insbesondere für Erwachsene eine attraktive Lernform dar.¹ ‚Online-Lernen‘ meint Lernprozesse, die die Nutzung des Internets voraussetzen und die Möglichkeit bieten, „zeitlich, räumlich, inhaltlich und methodisch flexibel, offen und selbstgesteuert zu lernen.“² Aufgrund dieser Flexibilität stellt das Online-Lernen eine zunehmend beliebte Lernform in Unternehmen dar, deren Nutzung im Zusammenhang mit den COVID19-bedingten Einschränkungen von Präsenzveranstaltungen in den Jahren 2020/2021 weiteren Zuwachs verzeichnete.³ Zudem nimmt laut einer repräsentativen Unternehmensbefragung aus dem Jahr 2019, durchgeführt vom Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) neben der Attraktivität von Online-Angeboten auch der Weiterbildungsbedarf in Unternehmen zu: „Die fortschreitende Digitalisierung sowie zunehmende Fachkräfteengpässe machen

¹ Vgl. Hansen, Kirstin/Gruber, Hans, Erwachsenenbildung – Konzepte, Methoden und Perspektiven, in: Henninger, Michael/Mandl, Heinz (Hg.), Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Qualitätsmanagement, Erwachsenenbildung, Mediengestaltung, Kommunikation, Personalentwicklung, Weinheim/Basel 2009, 48.

² Ebd.

³ Vgl. Flake, Regina/Seyda, Susanne/Werner, Dirk (Hg.), KOFA-Kompakt: Weiterbildung während der Corona-Pandemie, <https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/KOFA_Kompakt/Weiterbildung_waehrend_Corona-Pandemie.pdf> (29.10.2021).

es für Unternehmen unerlässlich, kontinuierlich in die Qualifizierung ihrer Mitarbeitenden zu investieren.“⁴ Folglich ist ein wachsender Bedarf an Online-Angeboten, die sich für nachhaltige Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen eignen, zu beobachten.

Im Zuge der steigenden Nachfrage sind auch eine Vielzahl an Erwartungen an digitale Lernformate vorhanden: Lerninhalte sollen z. B. auf die jeweilige betriebliche Situation übertragen werden können und effizienter wie kostengünstiger sein als Präsenzs Schulungen, zeitgleich soll der digitale Wandel durch Online-Lernen im Unternehmen gefördert werden.⁵ Allerdings führt nicht der bloße Einsatz von digitalen Medien zum gewünschten Lernerfolg. Neue technische Möglichkeiten bieten lediglich das Potenzial, Bildungsprobleme zu lösen.⁶ Ein Qualitätsmerkmal von Online-Angeboten, welches im Folgenden näher betrachtet wird, ist der Transfer des Gelernten auf die eigene berufliche Praxis.⁷ Wie können Online-Angebote also medial so gestaltet werden, dass sie solch einen Wissenstransfer unterstützen? Ein Ansatz zur Beantwortung dieser mediendidaktischen Fragestellung kann die stärkere Berücksichtigung von Emotionen sein, da Lernen nach Rolf Arnold immer im „Modus des Fühlens“⁸ stattfindet.

Verschiedene Wissenschaftler weisen nun darauf hin, dass die Berücksichtigung der Emotionen für das Lernen bzw. für den Erwerb von Kompetenzen wichtig ist (Baulig, 2003; Behr & Becker, 2004; Ciompi, 1997; Laukenmann, Bleicher, Gläser-Zikuda, Mayring & Rhoeneck, 2003; Laukenmann & Maier, 2002; Laukenmann & Rhöneck, 2003; Le Doux, 2003; Mayring &

⁴ Flake, Regina/Malin, Lydia/Meinhard, David B. et al., KOFA-Studie 3/2019: Digitale Bildung in Unternehmen. Wie KMU E-Learning nutzen und welche Unterstützung sie brauchen, Köln 2019, 6.

⁵ Vgl. ebd., 13–23.

⁶ Vgl. Kerres, Michael, Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote, Berlin/Bosten ⁵2018, 117.

⁷ Vgl. Treumann, Klaus P./Ganguin, Sonja/Arens, Markus, E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte, Wiesbaden 2012, 275.

⁸ Arnold, Rolf, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 44), Baltmannsweiler ⁵2019, 237.

Rhoeneck, 2003; Overmann, 2002; Pekrun et al., 2002; Pekrun & Hofmann, 1999; Pekrun & Jerusalem, 1996; Pekrun & Schiefele, 1996; Reinmann-Rothmeier, 2003b; Roth, 2003; Siebert, 2001; Siebert & Roth, 2003; Standop, 2000, 2001, 2002a, 2002b).⁹

Trotz dieser herausgestellten Bedeutung von Emotionen im Lehr-Lern-Kontext steht die Forschung in Bezug auf Online-Angebote in der Erwachsenenbildung noch am Anfang.¹⁰ In diesem Beitrag werden erste mediendidaktische Überlegungen zur Berücksichtigung von Emotionen bei der Gestaltung von Online-Angeboten unter Hinzunahme eines Fallbeispiels entwickelt. Im ersten Teil wird die Verbindung von Wissenstransfer (Kapitel 1.1) und Emotionen (Kapitel 1.2) aufgezeigt. Aufbauend auf einer theoretischen Einordnung der Begrifflichkeiten wird auf die Frage eingegangen, warum Emotionen im Bildungskontext bisher vernachlässigt wurden (Kapitel 1.3). Im zweiten Teil des Beitrags werden dann die theoretischen Vorüberlegungen an einem Anwendungsbeispiel aus dem Verbundprojekt *KMU. Einfach Sicher.*¹¹ konkretisiert. Hierzu werden die Berück-

⁹ Greder-Specht, Christine, Emotionen im Lernprozess. Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernverfassungen (Wissen und Lernen in Organisationen 7), Hamburg 2018, 32.

¹⁰ Dieser Forschungslücke widmet sich u. a. mein aktuelles Promotionsprojekt. Die im Rahmen dieses Beitrags angeführten Überlegungen werden darin vertieft und es wird über Wissenstransfer hinaus die Rolle von Emotionen beim Online-Lernen empirisch untersucht.

¹¹ Das Projekt IT-Sicherheit ohne Hürden: Einfacher Zugang für kleine und mittelständische Unternehmen (KMU. Einfach Sicher.) ist Teil der Initiative IT-Sicherheit in der Wirtschaft im Förderschwerpunkt Mittelstand-Digital. Das Mittelstand-Digital Netzwerk bietet mit den Mittelstand-Digital Zentren, der Initiative IT-Sicherheit in der Wirtschaft und Digital Jetzt umfassende Unterstützung bei der Digitalisierung. Kleine und mittlere Unternehmen profitieren von konkreten Praxisbeispielen und passgenauen, anbieterneutralen Angeboten zur Qualifikation und IT-Sicherheit. Das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK) ermöglicht die kostenfreie Nutzung und stellt finanzielle Zuschüsse bereit. Weitere Informationen finden Sie unter <www.it-sicherheit-in-der-wirtschaft.de>. (04.08.2022)

sichtigung von Emotionen innerhalb des Konzeptionsprozesses (Kapitel 2.1) einerseits und der Einbezug von Emotionen in Form eines Storytelling-Ansatzes (Kapitel 2.2) andererseits beleuchtet. Abschließend werden erste Potenziale hinsichtlich einer emotionsorientierten Gestaltung von Online-Angeboten abzielend auf eine Verbesserung des Wissenstransfers zusammenfassend dargestellt und weiterführend theoretische, wie praxisorientierte Überlegungen (Kapitel 3) angedeutet.

1 Theoretische Vorüberlegungen

Ausgangspunkt des Beitrags ist ein konstruktivistisches Verständnis, das Wirklichkeit nicht als Abbildung der Außenwelt, sondern als beobachtungsabhängige Konstruktion des einzelnen Subjekts betrachtet.¹² In Anlehnung an Gabi Reinmann und Heinz Mandl wird Wirklichkeitskonstruktion als dauerhafter und subjektiver Lernprozess verstanden, wobei Wissensnetze ausgebildet werden.¹³ Folglich wird auch Wissen konstruiert, wie Biologe und Hirnforscher Gerhard Roth zusammenfasst: „Wissen kann nicht übertragen werden, es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden.“¹⁴ Neben kognitiven spielen dabei auch emotionale Aspekte eine bedeutende Rolle, die im Folgenden näher betrachtet werden. Im ersten Schritt wird daher das dem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von Wissenstransfer im Lehr-Lern-Kontext dargelegt, um dann im zweiten Schritt Einblicke in die Emotionsforschung zu geben.

¹² Vgl. Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim/Basel 2006, 625.

¹³ Vgl. ebd., 617.

¹⁴ Roth, Gerhard, Aus Sicht des Gehirns, Frankfurt a. M. 2003, 20.

1.1 Wissenstransfer als Erweiterung der subjektiven Bedeutungshorizonte

Der Beitrag baut bezogen auf ‚Wissenstransfer‘ in Bildungs- und Lernprozessen auf dem *Bedeutungskonzept* von Klaus Holzkamp auf, demnach Wissen in subjektive Bedeutungshorizonte eingebettet ist. ‚Bedeutung‘ wird als individuell konstruierter und handlungsrelevanter Aspekt definiert.¹⁵ Daran anknüpfend fasst Joachim Ludwig Wissenstransfer wie folgt zusammen:

Unter Wissenstransfer wird hier nicht der Transfer oder genauer: die Umsetzung von theoretischem Wissen in praktische Handlungen verstanden, sondern der Transfer gesellschaftlichen Wissens in subjektive Bedeutungshorizonte.¹⁶

Dies bedeutet, dass eine Person subjektive und gesellschaftlich vorherrschende Bedeutungshorizonte dauerhaft miteinander abgleicht.¹⁷ In dem Fall, dass ausgehend von diesem Abgleich die eigene Handlungsfähigkeit als eingeschränkt wahrgenommen wird, kann eine Lernmotivation entstehen, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Folglich wird, wie Joachim Ludwig weiter erläutert, Weiterbildung „als Selbst- und Fremdverständnis des Menschen mit sich und seiner gesellschaftlichen Umwelt“¹⁸ verstanden. Durch die Erweiterungen der subjektiven Bedeutungshorizonte der Lernenden können wiederum Situationen neu gedeutet und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden.¹⁹

¹⁵ Vgl. Holzkamp, Klaus, Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M./New York 1993, 22f.

¹⁶ Ludwig, Joachim, Wissenstransfer: Verstehen in virtuellen Bildungsräumen, in: Meister, Dorothee M. (Hg.), Online-Lernen und Weiterbildung (Bildung und neue Medien 5), Wiesbaden 2004, 140f.

¹⁷ Vgl. Holzkamp, Lernen, 190.

¹⁸ Ludwig, Joachim (Hg.), d.art – Eine pädagogische Weiterbildung zur Selbstverständigung über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik, <www.kubi-online.de/artikel/d-art-paedagogische-weiterbildung-zur-selbstverstaendigung-ueber-verhaeltnis-kunst> (24.10.2021).

¹⁹ Vgl. ebd.

Klaus Holzkamp weist darauf hin, dass Emotionen bei der Zuschreibung von Bedeutung einen relevanten Aspekt darstellen. „Bedeutung für mich“²⁰ gehe immer einher mit einer emotionalen Befindlichkeit des einzelnen Lernenden, sodass ein Zusammenhang zwischen Emotionen zum einen und der Konstruktion von Bedeutung zum anderen hergestellt werden kann. Andere Fachrichtungen wie die Kognitions- und Hirnforschung belegen ebenfalls die bedeutende Rolle von Emotionen beim Lernen.²¹ Allerdings findet zwischen den unterschiedlichen Disziplinen bislang nur eingeschränkt Austausch statt, obwohl Forschungen im Bereich der Emotionen seit den 1990er Jahren in Deutschland stark zunehmen.²² So liefern insbesondere Disziplinen mit naturwissenschaftlich-empirischer Ausrichtung neue physiologische Grundlagen, die das Verständnis von Wissenstransfer erweitern können.

1.2 Emotionale Aspekte beim Wissenstransfer

„Emotionen“ werden im Rahmen dieses Beitrags in Anlehnung an die Arbeitsdefinition²³ von Wulf-Uwe Meyer als psychische Zustände verstanden, die in Qualität und Intensität variieren können und objektgerichtet sind.²⁴

²⁰ Holzkamp, Lernen, 189.

²¹ Vgl. Roth, Aus Sicht des Gehirns, 154f.

²² Vgl. Gieseke, Wiltrud, Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive (EBLBL 9), Bielefeld 2009, 41.

²³ Es lassen sich eine Reihe an unterschiedlichen Definitionen von Emotionen finden und in dem Zusammenhang weitere Begriffe wie Gefühl, Affekt oder Stimmung (vgl. Bräuer, Heidrun, Interaktionsprozesse in Lerngruppen – Empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben, Lüneburg 2005, 14), die aufgrund der hier gewählten mediendidaktischen Perspektive nicht weiter ausgeführt werden.

²⁴ Vgl. Meyer, Wulf-Uwe/Schützwohl, Achim/Reisenzein, Rainer, Einführung in die Emotionspsychologie Bd. 1, Bern/Göttingen/ Toronto/Seattle 1993, 22f.

Heutzutage wird eine Emotion als ein komplexes Muster körperlicher und mentaler Veränderungen verstanden, darunter physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Reaktionen im Verhalten als Antwort auf eine Situation, die als persönlich bedeutsam wahrgenommen wurde.²⁵

Dieser emotionalen Bedeutungszuschreibung wurde bislang im Lehr-Lern-Kontext nur wenig Beachtung geschenkt und stattdessen an einer kognitiven Perspektive festgehalten.²⁶ Eine*r der wenigen Autor*innen in der Erwachsenenbildung ist Rolf Arnold, der in seinem Ansatz zur *Emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit* Emotionen in den Mittelpunkt rückt und das Verhältnis von Emotion und Kognition untersucht. Eine entscheidende Rolle hinsichtlich des zu rekonstruierenden Bedeutungshorizonts der Lernenden spielen laut Rolf Arnold Emotionen aus vergangenen Lernsituationen: „Der Mensch handelt in neuen, ungewissen oder ‚bewegenden‘ Situationen auf der Basis der Emotionen, welche er in früheren strukturähnlichen Kontexten ‚gelernt‘ hat“.²⁷ Dies bedeutet, dass Emotionen aus vorherigen (Lern-)Situationen mitgebracht und stetig weiterentwickelt werden.

Emotionen sind vielschichtig, sodass unterschiedliche Erfahrungen einen Einfluss haben können: Bei einem Online-Angebot zum Thema Passwortsicherheit können z. B. Emotionen aus zwei Bereichen von den Lernenden mitgebracht werden: Emotionen, die durch den Lerngegenstand Passwortsicherheit hervorgerufen werden, und Emotionen, die durch die Lernform Online-Lernen ausgelöst werden. Letzteres spiegelt sich exemplarisch in folgender Beobachtung von Paul Klimsa wider:

Die Angst vor Medien – als Ausdruck der Ängstlichkeit gegenüber der Technik allgemein – ruft Streßreaktionen [sic!] hervor. Wenn ein Compu-

²⁵ Gerrig, Richard J./Dörfler, Tobias/Roos, Jeanette, Psychologie, Hallbergmoos ²¹2018, 436.

²⁶ Vgl. Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia, Emotionen in Lernprozessen Erwachsener, in: REPORT Zeitschrift für Weiterbildung 1 (2006), 37f.

²⁷ Arnold, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit, 12.

ter Gefühle der Ängstlichkeit oder Verärgerung und somit Streß [sic!] verursacht, wird er sicherlich als Lernmedium gemieden – und zwar unabhängig davon, wie die Inhalte präsentiert werden.²⁸

Folglich beeinflussen die vorhandenen Emotionen, also das „emotionale Erfahrungsgedächtnis“²⁹, die neue Lernsituation und können den gewünschten Wissenstransfer, wie in diesem Beispiel ausgelöst durch die gewählte Lernform, hemmen. Rolf Arnold begründet dies damit, dass seitens der Lernenden stets emotionale Stimmigkeit angestrebt werde und die Einpassung von neuen Bedeutungshorizonten in bereits vorhandene nur im aushaltbaren Rahmen erfolge.³⁰

Wichtig ist in dem Zusammenhang hervorzuheben, dass lernförderliche bzw. -hemmende Emotionen nicht mit positiven bzw. negativen Emotionen gleichzusetzen sind. Eine Dichotomisierung in beispielsweise negative Emotionen, die den Wissenstransfer blockieren, und positive Emotionen, die diesen fördern, wäre zu eindimensional gedacht. Vielmehr entscheidet der individuelle Umgang mit den jeweiligen Emotionen: auch negative Emotionen können aktivierend wirken.³¹ Um dies zu verdeutlichen, wird das vorherige Beispiel von Paul Klimsa zur Medienangst erneut herangezogen. Es besteht demzufolge auch die Möglichkeit, dass die Ursache des Angstempfindens gegenüber Medien in der eigenen Person gesehen und ein Online-Angebot als Chance erkannt wird, die eigene Medienkompetenz zu verbessern. Hierbei handelt es sich um eine Neubewertung der Emotionen,³² die eine alternative und lernförderliche Einstellung zur Lernform ermöglicht.

²⁸ Klimsa, Paul, Kognitions- und lernpsychologische Voraussetzungen der Nutzung von Medien, in: Dichanz, Horst (Hg.), *Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse*, Bonn 1998, 97.

²⁹ Arnold/Gómez Tutor, *Emotionen in Lernprozessen Erwachsener*, 39.

³⁰ Vgl. ebd., 40.

³¹ Vgl. Greder-Specht, *Emotionen im Lernprozess*, 43.

³² Dies stellt eine mögliche Strategie dar, um mit Emotionen umzugehen, die im Kontext dieses Beitrags allerdings nicht tiefergehend betrachtet wird. Ein Überblick über Emotionsregulationsstrategien ist bei Andreas B. Eder und Tobias Brosch zu finden (vgl. Eder, Andreas B./Brosch, Tobias, *Emotion*, in: Müsseler, Jochen/Rieger, Martina (Hg.), *Allgemeine Psychologie*, Berlin/Heidelberg 2017, 212–215).

Zusammenfassend gilt es eine dichotome Sichtweise in Bezug auf Emotionen zu vermeiden und mehrheitsfähige Emotionsmuster im Lehr-Lern-Kontext zu berücksichtigen sowie Bedeutungskonstruktion bestmöglich zu unterstützen. Dabei ist herauszustellen, dass weder die Emotionen beim Lernen noch Lernprozesse gelenkt oder prognostiziert werden können³³ und sich das emotionale Erleben insgesamt äußerst komplex darstellt, da neben dem in diesem Beitrag thematisierten emotionalen Erfahrungsgedächtnis beispielsweise auch situative Emotionen ausschlaggebend sein können.³⁴

1.3 Gründe für die Vernachlässigung von Emotionen im Bildungskontext

Bislang lässt sich in Forschungen zu Lehr-Lern-Kontexten eine Konzentration auf kognitive Perspektiven beobachten, die Emotionen gar nicht oder nur begleitend berücksichtigen.³⁵ Im Folgenden werden zentrale Begründungen hierfür zusammenfassend erläutert, um diese im Rahmen einer mediendidaktischen Praxis berücksichtigen zu können. Die Vernachlässigung von Emotionen im Bildungskontext kann beispielsweise methodisch begründet werden, da in verschiedenen Disziplinen bislang diverse Verfahren zur Erfassung von Emotionen entwickelt worden sind, die sich in ihrer Methodik unterscheiden und je nach Forschungsgegenstand eingesetzt werden können.³⁶ Methodisch bieten sich zur Betrachtung von Emotionen im Kontext von Bedeutungshorizonten nach Andreas Eder und Tobias Brosch verschiedene Formen von Selbstberichten (z. B. Tagebuchstudien, Interviews, Befragungen) an, sodass die qualitative Erfassung von Emotionen hier auf Introspektionen der befragten Person beruht.³⁷ In diesem Zusammenhang weist Rolf Arnold darauf hin, dass sich die Verbalisierung von Emotionen herausfordernd darstellt:

³³ Vgl. Arnold, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit, 233f.

³⁴ Vgl. Bräuer, Interaktionsprozesse in Lerngruppen, 44.

³⁵ Vgl. Greder-Specht, Emotionen im Lernprozess, 32.

³⁶ Vgl. Eder/Brosch, Emotion, 189–192.

³⁷ Vgl. ebd.

„Vorstellungen“ sind kognitiv. Sie können ausgedrückt, mitgeteilt und diskutiert werden, während Emotionen in ihrer eigentlichen Substanz etwas Altes und in wesentlichen Aspekten sowohl Vorbewusstes, wie auch Vorsprachliches sind. Sie können von Subjekten gespürt und „gesehen“, aber keineswegs durchgängig „vorgestellt“ werden.³⁸

Folglich kann es zu fehlerhaften Darstellungen und Interpretationen kommen, die nach Andreas B. Eder und Tobias Brosch „einige Emotionsforscher dazu veranlasst, eine Untersuchung von Gefühlen als ‚unwissenschaftlich‘ oder gar als unwichtig für einen Erkenntnisfortschritt abzutun (z. B. LeDoux 2000).“³⁹ Im Gegensatz dazu werden Selbstberichte mittlerweile als besonders gut geeignete Methode zur Erforschung des emotionalen Erlebens bei Erwachsenen eingestuft.⁴⁰ Rolf Arnold stellt in diesem Diskurs die Bedeutung von qualitativer Emotionsforschung in der Erwachsenenbildung heraus:

Erst, wenn es gelingt, die subjektive Dynamik zu erkennen bzw. zu ‚lesen‘, aus welcher sich im konkreten Fall, die Konsistenz von Denken, Fühlen und Handeln ‚speist‘, kann es möglich werden, anschlussfähige Transformationsprozesse zu initiieren oder produktiv zu begleiten.⁴¹

Um emotionale Aspekte im Bildungskontext berücksichtigen zu können, bedarf es sogenannter ‚emotionaler Kompetenz‘ seitens der Weiterbildner*innen und Forscher*innen. Gemeint ist – in Anlehnung an Heribert H. Freudenthaler und Aljoscha C. Neubauer – die Fähigkeit, mit den eigenen Emotionen und den Emotionen anderer bewusst umzugehen, also Emotionen zu erkennen, zu verstehen, zu versprachlichen und zu beeinflussen.⁴² Allerdings ist z. B. eine standardisierte oder explizite Förderung der Emotionskompetenz in der deutschen Schulbildung

³⁸ Arnold, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit, 228.

³⁹ Eder/Brosch, Emotion, 191.

⁴⁰ Vgl. Bräuer, Interaktionsprozesse in Lerngruppen, 52.

⁴¹ Arnold, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit, V.

⁴² Vgl. Greder-Specht, Emotionen im Lernprozess, 193.

nicht zu finden, weshalb infolgedessen große Kompetenzunterschiede zu beobachten sind. Dies wirkt sich in Bezug auf die Erforschung und Berücksichtigung von Emotionen im Bildungskontext aus.⁴³

Zudem spiegelt sich die gesellschaftliche Wahrnehmung von Emotionen in der Forschung wider: Wiltrud Gieseke stellt heraus, dass Emotionen in unterschiedlichen Disziplinen ein Tabuthema darstellten und teilweise bis heute darstellen.⁴⁴ Vor allem die Vorstellung, dass der Mensch über einen kognitiven und einen davon getrennten emotionalen Teil verfüge, sei weiterhin in der Gesellschaft weit verbreitet. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden diese und ähnliche Annahmen z. B. durch Gegenüberstellungen von „Vernunft und Gefühl“ oder „Kopf und Bauch“ ausgedrückt. Dem sich daran anschließenden Menschenbild folgend wurde Bildung laut Wiltrud Gieseke in der Vergangenheit als „Synonym für Rationalität, [im Sinne einer; C. K.] Bekämpfung der Irrationalität und der Gefühle, die für Unwissenheit standen“⁴⁵, verwendet und das Zusammenspiel von Emotion und Kognition im Lernprozess außer Acht gelassen. Demzufolge ist die Vernachlässigung von Emotionen in Lehr-Lern-Kontexten nicht verwunderlich und wird durch gesellschaftliche Vorstellungen verstärkt, wie etwa von sexistischen Auffassungen, die Frauen als emotionales Geschlecht bezeichnen oder Sichtweisen auf Emotionen als Krankheitsaspekt darstellen, der behandelt werden müsse.⁴⁶

Heute ist zwar der Zusammenhang von Emotionen und Denken, Handeln und Lernen disziplinübergreifend bekannt, aber trotzdem lassen sich nur verhältnismäßig wenige Autor*innen in der Erwachsenenbildung finden, die Emotionen zum zentralen Gegenstand ihrer Arbeit machen.⁴⁷ Entsprechend lassen sich weiterhin Forschungslücken erkennen, z. B. der in diesem Beitrag thematisierte Umgang mit Emotionen bei der Gestaltung von Online-Angeboten.

⁴³ Vgl. Arnold, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit, 260f.

⁴⁴ Vgl. Gieseke, Lebenslanges Lernen und Emotionen, 47.

⁴⁵ Ebd., 47.

⁴⁶ Vgl. ebd.

⁴⁷ Vgl. ebd., 228.

2 Einblick in die mediendidaktische Praxis am Beispiel

Einfach Sicher – Einloggen

Das im Folgenden betrachtete Fallbeispiel stammt aus dem Projekt *KMU. Einfach Sicher.*, welches u. a. eine kostenlose Weiterbildungsplattform für Mitarbeitende in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) anbietet. Es ist vor dem Hintergrund entstanden, dass Wissenstransfer von bzw. über IT-Schutzmaßnahmen trotz einer Vielzahl vorhandener Weiterbildungsangebote nicht flächendeckend gelingt.⁴⁸ Daher steht im Verbundprojekt der nachhaltige Wissenstransfer von IT-Expert*innen gegenüber Mitarbeitenden in KMU in Form von kostenlosen Online-Angeboten im Fokus. Im Rahmen dieses Beitrags wird exemplarisch das Angebot *Einfach Sicher – Einloggen* herausgegriffen, das sich dem Themenfeld Passwortsicherheit zuwendet und die Möglichkeit bietet emotionale Aspekte konkret zu beleuchten. Es besteht bei diesem IT-Sicherheitsthema dauerhaft Weiterbildungsbedarf, da sich Sicherheitsanforderungen an Passwörter – bedingt durch den technischen Fortschritt und den damit einhergehenden digitalen Wandel – stetig weiterentwickeln.⁴⁹ Obwohl die Erstellung und Eingabe von Passwörtern zur Authentifizierung und Autorisierung heute zu den täglichen Aufgaben vieler KMU-Mitarbeitenden zählen, lassen sich dennoch erhebliche Sicherheitsdefizite erkennen.⁵⁰ So spielen schwache Passwörter oder eine mehrfache Verwendung desselben Passworts für unterschiedliche Anwendungen eine bedeutende Rolle bei Cyber-Angriffen. Wie eine Berücksichtigung von Emotionen zur Verbesserung der Passwortsicherheit bei KMU-Mitarbeitenden auf der Ebene der Konzeption und der Gestaltung eines Online-Angebots konkret aussehen kann, wird in den nächsten Kapiteln skizziert.

⁴⁸ Vgl. Littger, Michael (Hg.), DsiN Sicherheitsindex 2020. Digitale Sicherheitslage von Verbraucher*innen in Deutschland, <www.sicher-im-netz.de/file/12391/download?token=tCGSlgdf> (24.10.2021)> 9.

⁴⁹ Vgl. Singer, Abe/Anderson, Warren, Rethinking Password Policies, in: The Usenix Magazine 38 (2013), 15.

⁵⁰ Vgl. Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (Hg.), Register aktueller Cyber-Gefährdungen und -Angriffsformen, <www.allianz-fuer-cybersicherheit.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ACS/DE/BSI-CS/BSI-CS_026.pdf?__blob=publicationFile&v=1>(29.10.2021), Anhang 4, 3.

2.1 Die Berücksichtigung von Emotionen im Konzeptionsprozess von Online-Angeboten

Der Konzeptionsprozess von asynchronen Online-Angeboten nimmt in Bezug auf Emotionen von Lernenden einen besonderen Stellenwert ein. Dies lässt sich damit begründen, dass bei dieser Lernform alle Inhalte vorproduziert werden. Es handelt sich um geschlossene Angebote, die z. B. aus Bildern, Texten, Videos und Aufgaben bestehen, sodass nicht – wie z. B. im Präsenz-Unterricht – spontan auf die Lernenden reagiert werden kann.⁵¹ Dementsprechend können solche Angebote auch nicht unmittelbar angepasst werden, sondern müssen durch zeitaufwendige und kostenintensive Prozesse überarbeitet werden. Dies bedeutet, dass eine individuelle Berücksichtigung von Emotionen während des Lernprozesses nicht möglich ist, sondern Emotionen bereits in der Konzeption des Online-Angebots einbezogen werden sollten. Ohne alle zukünftigen Lernenden zu kennen, gilt es mehrheitsfähige Emotionsmuster zu antizipieren und in die Konzeption miteinfließen zu lassen. Solch ein Vorgehen ist in der Praxis nicht standardisiert und bedarf der Bereitschaft aller an der Entwicklung des Online-Angebots beteiligten Personen. Dafür ist ein gemeinsames Verständnis zur Rolle von Emotionen beim Online-Lernen notwendig, welches in den zumeist interdisziplinären Entwicklungs-Teams entwickelt werden sollte.⁵² Methodisch kann dieser Prozess z. B. durch den Einsatz von *Personas*⁵³ unterstützt werden, die die Emotionen der Lernenden greifbarer machen und mögliche Bedeutungshorizonte konkretisieren können.

Da *Personas* und die Konzepte der Online-Angebote auf Vorannahmen zu den Emotionen der Lernenden basieren, ist eine möglichst frühe und mehrfache

⁵¹ Vgl. Kerres, Mediendidaktik, 227.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Die Persona-Methode wurde ursprünglich von Alan Cooper 1999 im Bereich der Mensch-Maschine-Interaktion zur nutzerfreundlichen Gestaltung von Software entwickelt (vgl. Bender, Ines/Herfort, Melissa/Jäger, Claudia et al., Weiterbildungsmanagement professionalisieren. Anregungen aus der Weiterbildungspraxis, Rostock 2017, 25). Persona sind fiktive Charaktere und werden als Repräsentant*innen der Zielgruppe im Entwicklungsprozess eingesetzt (vgl. ebd.).

Überprüfung im Feld sinnvoll. Hierzu bietet sich zu Beginn eine Zielgruppenanalyse⁵⁴ nach Michael Kerres an. Für einen gelingenden Wissenstransfer gilt folglich, die aktuellen Bedeutungshorizonte der Lernenden und damit mögliche emotionale Erfahrungen in Bezug auf Passwortsicherheit und Online-Lernen herauszuarbeiten und hinsichtlich mehrheitsfähiger Emotions- und Deutungsmuster zu prüfen. Dies lässt sich durch das iterative Vorgehen der *entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung*⁵⁵ ergänzen, da hierbei Theorie und Praxis eng miteinander verzahnt werden:

Gestaltung bzw. Entwicklung werden insofern als Teil der Forschung verstanden, die im Dialog und in Interaktion mit den beteiligten Akteuren aus der Praxis systematisch durchgeführt und reflektiert wird sowie offen für Veränderungen bleiben soll.⁵⁶

Durch früh stattfindende Erprobungen mit der Zielgruppe können Rückschlüsse zu der auf Annahmen basierten Gestaltung des jeweiligen Online-Angebots gezogen und entsprechende Optimierungen der *Personas* und Online-Angebote durchgeführt werden. Diesen Überlegungen folgend wurden durch mehrmalige

⁵⁴ Michael Kerres schlägt als Konzeptionsgrundlage eine umfassende Zielgruppenanalyse bestehend aus soziodemographischen Angaben, Vorwissen, Lernmotivation, Lerndauer, Einstellungen und Erfahrungen, Lernorten und technischer Ausstattung sowie weiteren psychologischen Merkmalen vor (vgl. Kerres, *Mediendidaktik*, 513f.).

⁵⁵ Das Vorgehen lässt sich in folgende Phasen gliedern: „Problematisierung“ (Reinmann, Gabi/Sesink, Werner, *Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung*, in: Hartung-Griemberg, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst et al. (Hg.), *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10)*, Wiesbaden 2014, 83), „Entwurf“ (ebd., 84), „Erprobung“ (Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M., *Digital unterstütztes Lernen in den Pflegeberufen unter entgrenzten Bedingungen – ein gestaltungs- und entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt*, in: Mayrberger, Kerstin/Fromme, Johannes/Grell, Petra et al. (Hg.), *Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien (Jahrbuch Medienpädagogik 13)*, Wiesbaden 2017, 217), „Auswertung“ (ebd., 218), „Erkenntnisfortschritt“ (Reinmann/Sesink, *Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung*, 86) und „Entwicklung von theoretischen Perspektiven“ (Kamin/Meister, *Digital unterstütztes Lernen in den Pflegeberufen*, 218).

⁵⁶ Ebd., 217.

Erprobungen in der Praxis⁵⁷ die im Projekt erstellten *Personas* weiter geschärft und das Online-Angebot *Einfach Sicher – Einloggen* weiterentwickelt. Da ein Einblick in den Entwicklungsprozess im Rahmen des Beitrags zu weit führen würde, wird exemplarisch die empfohlene IT-Sicherheitsmaßnahme eines Passwortmanagers⁵⁸ herausgegriffen und die Rolle von Emotionen beim Wissenstransfer in diesem Rahmen andiskutiert.

Durch die Erprobungen des Online-Angebots konnten unterschiedliche Erfahrungen mit Passwortmanagern bei den teilnehmenden KMU-Mitarbeitenden festgestellt werden. Beispielsweise hatte ein*e Mitarbeitende*r bereits im eigenen Unternehmen einen Passwortmanager von der IT-Abteilung gestellt bekommen und die Nutzung bislang abgelehnt, da sie als umständlich und kompliziert empfunden wurde. Es zeigte sich, dass negative Emotionen (Ärger und Frustration), die aus der vorherigen Nutzung eines Passwortmanagers miteingebracht wurden, im Konzept des Online-Angebots berücksichtigt werden mussten. Es sollte dementsprechend eine Erweiterung des aktuellen Bedeutungshorizonts gefördert werden, sodass im Lerninhalt die nutzer*innenfreundlichen Passwortmanager der bereits bekannten Browser empfohlen werden.⁵⁹ Es galt gleichzeitig, weitere Bedeutungshorizonte einzubeziehen, da andere Teilnehmende z. B. keinerlei Vorkenntnisse oder -erfahrungen mit Passwortmanagern mitbrachten.

Anhand des angeführten Beispiels wird deutlich, dass der Austausch mit Mitarbeitenden in KMU einen elementaren Baustein der emotionsbasierten Gestaltung von Online-Angeboten darstellt. Wichtig ist dabei zu beachten, dass sich die Online-Lernenden allein in der jeweiligen Lernsituation befinden.⁶⁰ Folglich können sie sich zu Bedeutungshorizonten, empfundenen Emotionen und offenen

⁵⁷ Die Erprobungen fanden mittels verschiedener qualitativer Methoden im November 2020 und im März 2021 mit jeweils fünf bis acht Mitarbeitenden aus unterschiedlichen KMU online statt.

⁵⁸ Ein Passwortmanager kann zum Merken und Generieren von Passwörtern als unterstützende Software eingesetzt werden (vgl. Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (Hg.), *Passwörter verwalten mit einem Passwort-Manager*, <www.bsi.bund.de/DE/Themen/Verbraucherinnen-und-Verbraucher/Informationen-und-Empfehlungen/Cyber-Sicherheitsempfehlungen/Accountschutz/Sichere-Passwoerter-erstellen/Passwort-Manager/passwort-manager_node.html> (30.10.2021).

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Vgl. Treumann/Ganguin/Arens, *E-Learning in der beruflichen Bildung*, 90.

Fragen während des Lernprozesses weder mit der Lehrperson noch mit Mitlernenden spontan austauschen. Ein möglicher Ansatz, Austausch- und Vergleichsmöglichkeiten beim Online-Lernen zu ermöglichen, wird im Folgenden aufgezeigt.

2.2 Ein Storytelling-Ansatz zur Unterstützung des Wissenstransfers

Ein charakteristisches Merkmal von *Einfach Sicher – Einloggen* sind narrative Gestaltungselemente, die bei diesem Beispiel eine entscheidende Rolle im Kontext von Emotionen und Wissenstransfer einnehmen. Historisch betrachtet existiert eine lange Tradition bezüglich der Weitergabe von Wissen mittels Erzählungen, die sich heutzutage nicht nur in Bildungskontexten, sondern auch im Marketing oder Journalismus zumeist unter dem Begriff ‚Storytelling‘ fortsetzt.⁶¹ Bislang hat sich keine einheitliche oder fächerübergreifende Definition durchgesetzt und es lassen sich unterschiedliche Ansätze finden. Dazu zählen u. a. die Storytelling-Techniken nach Joachim Friedmann, die im Folgenden herangezogen werden, um dann mit ihrer Hilfe den aktiven Umgang mit Emotionen zur Förderung von Wissenstransfer exemplarisch zu erläutern. Um einen ersten Einblick in die mediendidaktische Praxis geben zu können, werden folgende Gestaltungsstrategien herausgegriffen: „Emotionalisierung der Erzählung“⁶² und „Gestaltung der narrativen Figuren in einer mimetischen, synthetischen, thematischen und intertextuellen Dimension“.⁶³ Letztere Strategie bezieht sich auf die Gestaltung



Abb. 1: Beispiel-Darstellung der Figur Gert

⁶¹ Vgl. Friedmann, Joachim, Storytelling – Die Vermittlung narrativer Gestaltungsprinzipien in der Hochschullehre, in: Berendt, Brigitte (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin 2019, 20.

⁶² Ebd., 24.

⁶³ Ebd.

und den Einsatz von Figuren. Im Folgenden wird die Hauptfigur des Online-Angebots beschrieben: Es handelt sich um eine fiktive menschliche Figur namens *Gert*, die in allen verwendeten Formaten (Text, Video, Bild) eingesetzt wird. Auf visueller Ebene (siehe Abb. 1⁶⁴) wird die Figur in Form eines gezeichneten Mannes im mittleren Alter dargestellt. Zudem findet sich die Figur in den Video- und Textelementen als Ich-Erzähler wieder, wie folgender Auszug veranschaulicht:

Hallo! Sie auch hier? Mein Name ist Gert, Mitarbeiter eines mittelständigen Betriebes und wie die meisten anderen Betriebe konnten auch wir uns nicht vor Themen der IT-Sicherheit drücken. Und glauben Sie mir, ich habe es versucht.⁶⁵

Durch die personale Sicht der Hauptfigur wird den Lernenden ein Einblick in die subjektiven Bedeutungshorizonte der fiktiven Figur ermöglicht und damit eine Vergleichs- und Identifikationsmöglichkeit konstruiert. Es handelt sich bei *Gert* weder um einen IT-Sicherheits-Experten noch um eine IT-Lehrperson, sondern um einen Repräsentanten der Zielgruppe mit anwendungsorientiertem Interesse. Die Gestaltung der Figur ermöglicht auf der einen Seite, den fehlenden persönlichen Kontakt im Online-Format zu überbrücken und stellt auf der anderen Seite eine Projektionsfläche für Emotionen dar.

Die Erprobungen im Projekt zeigten, dass einige Online-Lernende bereits lernhemmende Emotionen aufgrund negativer Erfahrungen mit IT-Sicherheits-Expert*innen mitbrachten. Das durch unterschiedliche Kompetenz-Niveaus auftretende asymmetrische Verhältnis wird mittels *Gert* umgangen, da er als ‚Mitarbeiter auf Augenhöhe‘ angelegt ist und durch ihn Empfehlungen anstelle von Regelungen kommuniziert werden. Er stellt einen Funktionsträger dar, der die Lernenden direkt anspricht und von eigenen Erfahrungen im Umgang mit Passwörtern erzählt, beginnend bei seiner schlechten Passworthygiene bis hin zur

⁶⁴ KMU. Einfach Sicher. (Hg.), Einfach Sicher – Einloggen. Begrüßung, Deutschland 2021, 0:00:22, <https://weiterbildung.kmu-einfach-sicher.de/e-learning/kmu-einfach-sicher/password_mitarbeiter_04-01/units/8948/elearning/0/> (30.10.2021).

⁶⁵ Ebd., 0:00:00–00:00:14.

heutigen Passwortroutine, die eine Merkmethode für Passwörter und einen Passwortmanager beinhaltet.⁶⁶ Die gezielt eingesetzte und konstruierte Figur bietet den Lernenden somit die Möglichkeit, sich entweder mit ihr zu identifizieren oder aber sich von ihr abzugrenzen.

Abschließend soll auch die Emotionalisierung der Erzählung selbst exemplarisch bei *Einfach Sicher – Einloggen* betrachtet werden. Sie kann auf zwei Ebenen stattfinden: Auf der einen Seite werden Emotionen im Online-Angebot dargestellt, auf der anderen Seite können Emotionen beim Lernenden ausgelöst werden.⁶⁷ Dies wird an folgendem Textauszug aus dem Online-Angebot veranschaulicht:

Und es ist mir auch ein bisschen unangenehm zu zeigen, wie ich bisher mit Passwörtern umgegangen bin. [...] Ich kann Sie nur ermutigen, mit Kollegen*innen darüber zu sprechen. Das hat mir sehr geholfen, das Thema in Angriff zu nehmen. Wir können erst einmal hier damit starten.⁶⁸

Die Lernenden erhalten einen Einblick in die Gefühlswelt der Figur und erfahren, dass die Preisgabe der vergangenen Handlungsfähigkeit bzw. -unfähigkeit in Bezug auf Passwörter als unangenehm empfunden wird. In der Annahme, dass die Lernenden dies nachempfinden können, werden Emotionen wie Scham und Schuld angedeutet. Dies wird durch die Verwendung des Wortes ‚auch‘ signalisiert. Im nächsten Satz findet eine direkte Ansprache der Lernenden statt und ein Austausch mit Kolleg*innen zum Umgang mit Passwörtern wird als Lösungsansatz empfohlen. Dies wird damit begründet, dass die Figur positive Erfahrungen damit gemacht habe, und zeigt zugleich eine Möglichkeit auf, wie Bedeutungshorizonte erweitert werden können. Im letzten Satz des Auszugs wird durch das ‚Wir‘ ein Zusammengehörigkeitsgefühl angeregt und das Online-Angebot als geschützter Raum zum Probehandeln dargestellt, da die Lernenden im weiteren

⁶⁶ Vgl. ebd.

⁶⁷ Vgl. Friedmann, Storytelling, 24.

⁶⁸ KMU. Einfach Sicher. (Hg.), Einfach Sicher – Einloggen. Wie sieht der Arbeitsalltag mit Passwörtern aus?, <https://weiterbildung.kmu-einfach-sicher.de/e-learning/kmu-einfach-sicher/password_mitarbeiter_04-01/units/8948/elearning/0/> (30.10.2021).

Verlauf den Austausch in Form von Fragen und Freitext-Antworten üben können.⁶⁹ Der konstruierte Austausch zwischen den Lernenden und der Figur *Gert* kann im Sinne von Wissenstransfer schließlich auch einen Diskurs im Unternehmen außerhalb des Online-Angebots anstoßen, was sich im Rahmen von Interviewerhebungen drei Monate nach der Erprobung sogar bestätigen ließ. Ohne an dieser Stelle die detaillierte Analyse des erhobenen Datenmaterials vorwegzunehmen, konnte in diesem Kapitel zumindest ein Einblick in die Möglichkeiten einer emotionsbasierten Umsetzung gegeben und erarbeitet werden. Bereits durch die Betrachtung der ausgewählten Gestaltungsstrategien im Kontext von *Einfach Sicher – Einloggen* konnte eine Herangehensweise zur aktiven Berücksichtigung von Emotionen in Online-Angeboten zur Unterstützung des Wissenstransfers aufgezeigt werden.

3 Potenziale durch den Einbezug von Emotionen beim Online-Lernen

Anhand der theoretischen Vorüberlegungen konnte die Rolle von Emotionen beim Wissenstransfer im Kontext von Online-Angeboten in diesem Beitrag beleuchtet werden. So stehen subjektive Bedeutungszuschreibungen im direkten Zusammenhang mit Emotionen, die u. a. aus vergangenen (Lern-)Situationen mitgebracht werden. Es konnte ferner gezeigt werden, dass Emotionen in Lernprozessen der Erwachsenenbildung bislang nicht im Fokus standen und insbesondere in Bezug auf den stark wachsenden Bereich des Online-Lernens ein Forschungsdesiderat darstellen. Historisch betrachtet nimmt allerdings in den letzten Jahrzehnten die Akzeptanz des Forschungsfeldes zu und durch den Einbezug von fächerübergreifenden Erkenntnissen werden alte Vorstellungen abgelöst und neue Ansätze im Kontext von Online-Lernen ermöglicht.

Durch das Fallbeispiel konnte ein Einblick in mediendidaktische Fragestellungen ermöglicht und Potenziale durch den Einbezug von Emotionen hinsichtlich des Wissenstransfers skizziert werden. Dabei konnte die Notwendigkeit der Antizipation von Emotionen als Grundlage für die Entwicklung von Online-Ange-

⁶⁹ Vgl. ebd.

boten veranschaulicht werden. Demzufolge ist eine frühe Überprüfung der emotionalen Annahmen im Entwicklungsprozess empfehlenswert, wobei die *entwicklungs- und gestaltungsorientierte Bildungsforschung* eine passende Herangehensweise darstellt. Durch die Vielzahl technischer Möglichkeiten können Weiterbildner*innen auf unterschiedliche Weise mit Emotionen gestalterisch aktiv umgehen und Wissenstransfer fördern.

Am Beispiel von Storytelling-Techniken konnte ein Einblick in konkrete Umsetzungsmöglichkeiten gegeben werden. Die in diesem Online-Angebot eingesetzte fiktive Figur bietet die Möglichkeit, Emotionen im Kontext von Passwortsicherheit darzustellen und eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Emotionen der Online-Lernenden anzustoßen. Es findet eine Positionierung von den Online-Lernenden zu der Figur, ihren Emotionen und Handlungsempfehlungen statt, die einen Wissenstransfer – eine Erweiterung der subjektiven Bedeutungshorizonte – fördern kann. Die Konstruktion einer solchen Figur, die stellvertretend für die jeweils gesellschaftlich vorherrschenden Bedeutungshorizonte stehen soll, setzt gute Kenntnisse der Zielgruppe und der Mediendidaktik voraus. Eine positive Wirkungsweise kann allerdings schon z. B. durch den gewählten Zeichenstil, das Geschlecht oder den eingesetzten Sprecher gehemmt werden, sodass sich das vorgeschlagene iterative Vorgehen der *entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung* als zielführend darstellt.⁷⁰ Zwar können weder der Wissenstransfer noch das emotionale Erleben der Online-Lernenden gezielt gesteuert, wohl aber gestört oder begleitet werden. Empirische Anschlussforschungen können folglich an diesem Punkt ansetzen und weitere Erkenntnisse über die Rolle von Emotionen und praxistauglichen Methoden zur Berücksichtigung von Emotionen bei der Konzeption von Online-Angeboten generieren.⁷¹ Dieser Beitrag soll entsprechend Anhaltspunkte bezogen auf das Zusammenspiel

⁷⁰ In weiteren Online-Angeboten des Projekts wird eine weibliche Figur eingesetzt und auch unterschiedliche Sprecher*innen wurden erprobt. Die Diversität der Mitarbeitenden kann allerdings trotzdem in der Form nicht abgebildet werden, sodass die eingesetzten Stereotype stets kritisch hinterfragt, interdisziplinär diskutiert und begleitend erforscht werden.

⁷¹ Hier setzt z. B. mein aktuell laufendes Promotionsprojekt an und betrachtet aus mediendidaktischer Perspektive die Rolle von Emotionen bei Online-Angeboten in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung.

von Wissenstransfer, Emotionen und Online-Angeboten liefern und einen interdisziplinären Austausch anstoßen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 44), Baltmannsweiler ⁵2019.
- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia, Emotionen in Lernprozessen Erwachsener, in: REPORT Zeitschrift für Weiterbildung 1 (2006), 37–47.
- Bender, Ines/Herfort, Melissa/Jäger, Claudia et al., Weiterbildungsmanagement professionalisieren. Anregungen aus der Weiterbildungspraxis, Rostock 2017.
- Bräuer, Heidrun, Interaktionsprozesse in Lerngruppen – Empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben, Lüneburg 2005.
- Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (Hg.), Passwörter verwalten mit einem Passwort-Manager, <www.bsi.bund.de/DE/Themen/Verbraucherinnen-und-Verbraucher/Informationen-und-Empfehlungen/Cyber-Sicherheitsempfehlungen/Accountschutz/Sichere-Passwoerter-erstellen/Passwort-Manager/passwort-manager_node.html> (30.10.2021).
- Dass., Register aktueller Cyber-Gefährdungen und -Angriffsformen, <www.allianz-fuer-cybersicherheit.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ACS/DE/BSI-CS/BSI-CS_026.pdf?__blob=publicationFile&v=1> (29.10.2021).
- Eder, Andreas B./Brosch, Tobias, Emotion, in: Müsseler, Jochen/Rieger, Martina (Hg.), Allgemeine Psychologie, Berlin/Heidelberg ³2017, 185–217.
- Flake, Ragina/Malin, Lydia/Meinhard, David B. et al., KOFA-Studie 3/2019: Digitale Bildung in Unternehmen. Wie KMU E-Learning nutzen und welche Unterstützung sie brauchen, Köln 2019.
- Flake, Regina/Seyda, Susanne/Werner, Dirk (Hg.), KOFA-Kompakt: Weiterbildung während der Corona-Pandemie, <https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/KOFA_Kompakt/Weiterbildung_waehrend_Corona-Pandemie.pdf> (29.10.2021).
- Friedmann, Joachim, Storytelling – Die Vermittlung narrativer Gestaltungsprinzipien in der Hochschullehre, in: Berendt, Brigitte (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin 2019, 19–36.
- Gerrig, Richard J./Dörfler, Tobias/Roos, Jeanette, Psychologie, Hallbergmoos ²¹2018.
- Gieseke, Wiltrud, Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive (EBLBL 9), Bielefeld ²2009.

- Greder-Specht, Christine, Emotionen im Lernprozess. Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernverfassungen (Wissen und Lernen in Organisationen 7), Hamburg 2018.
- Hansen, Kirstin/Gruber, Hans, Erwachsenenbildung – Konzepte, Methoden und Perspektiven, in: Henninger, Michael/Mandl, Heinz (Hg.), Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Qualitätsmanagement, Erwachsenenbildung, Mediengestaltung, Kommunikation, Personalentwicklung, Weinheim/Basel 2009, 41-54.
- Holzkamp, Klaus, Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M./New York 1993.
- Kamin, Anna-Maria/Meister, Dorothee M., Digital unterstütztes Lernen in den Pflegeberufen unter entgrenzten Bedingungen – ein gestaltungs- und entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt, in: Mayrberger, Kerstin/Fromme, Johannes/Grell, Petra et al. (Hg.), Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien (Jahrbuch Medienpädagogik 13), Wiesbaden 2017, 213–229.
- Kerres, Michael, Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote, Berlin/Bosten ⁵2018.
- Klimsa, Paul, Kognitions- und lernpsychologische Voraussetzungen der Nutzung von Medien, in: Dichanz, Horst (Hg.), Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse, Bonn 1998, 73–100.
- KMU. Einfach Sicher. (Hg.), Einfach Sicher – Einloggen. Begrüßung, Deutschland 2021, 0:00:00—00:04:24, <https://weiterbildung.kmu-einfach-sicher.de/e-learning/kmu-einfach-sicher/password_mitarbeiter_04-01/units/8948/elearning/0/> (30.10.2021).
- Dies., Einfach Sicher – Einloggen. Begrüßung, <https://weiterbildung.kmu-einfach-sicher.de/e-learning/kmu-einfach-sicher/password_mitarbeiter_04-01/units/8948/elearning/0/> (30.10.2021).
- Dies., Einfach Sicher – Einloggen. Wie sieht der Arbeitsalltag mit Passwörtern aus?, <https://weiterbildung.kmu-einfach-sicher.de/e-learning/kmu-einfach-sicher/password_mitarbeiter_04-01/units/8948/elearning/0/> (30.10.2021).
- Littger, Michael (Hg.), DsiN Sicherheitsindex 2020. Digitale Sicherheitslage von Verbraucher*innen in Deutschland, <www.sicher-im-netz.de/file/12391/download?token=tCGSlgdf> (24.10.2021).

- Ludwig, Joachim, Wissenstransfer: Verstehen in virtuellen Bildungsräumen, in: Meister, Dorothee M. (Hg.), Online-Lernen und Weiterbildung (Bildung und neue Medien 5), Wiesbaden 2004, 137–148.
- Ders. (Hg.), d.art – Eine pädagogische Weiterbildung zur Selbstverständigung über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik, <www.kubi-online.de/artikel/d-art-paedagogische-weiterbildung-zur-selbstverstaendigung-ueber-verhaeltnis-kunst> (24.10.2021).
- Meyer, Wulf-Uwe/Schützwohl, Achim/Reisenzein, Rainer, Einführung in die Emotionspsychologie Bd. 1, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1993.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim/Basel 2006, 613–658.
- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner, Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung, in: Hartung-Griemberg, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst et al. (Hg.), Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10), Wiesbaden 2014, 78–89.
- Roth, Gerhard, Aus Sicht des Gehirns, Frankfurt a. M. 2003.
- Singer, Abe/Anderson, Warren, Rethinking Password Policies, in: The Usenix Magazine 38 (2013), 14–18.
- Treumann, Klaus P./Ganguin, Sonja/Arens, Markus, E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte, Wiesbaden 2012.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Beispiel-Darstellung der Figur Gert, aus: KMU. Einfach Sicher. (Hg.), Einfach Sicher – Einloggen. Begrüßung, Deutschland 2021, 0:00:22, <https://weiterbildung.kmu-einfach-sicher.de/e-learning/kmu-einfach-sicher/password_mitarbeiter_04-01/units/8948/elearning/0/> (30.10.2021), S. 164.

Wissenstransfer im Dialog zwischen geschichtsdidaktischer Forschung, Unterricht und außerschulischen Lernorten

Einblicke in das Projekt zur Entwicklung und Erforschung der ‚App in die Geschichte‘

1 Einleitung

Der Kritik einer vermeintlichen ‚Wissenschaft im Elfenbeinturm‘, die sich ihrer Verantwortung für gesellschaftliche Herausforderungen entziehe, setzte der Wissenschaftsrat bereits 2016 die Forderung, den ‚Transfer‘ von Wissen zu einer grundsätzlichen Kernaufgabe von Wissenschaft zu erklären, entgegen.¹ Der Rat versteht darunter vor allem „Interaktionen wissenschaftlicher Akteure mit Partnern außerhalb der Wissenschaft“². Nicht allein ein Technologietransfer³ sei folglich anzustreben, sondern vielmehr auch eine „dialogische Vermittlung und Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik“⁴, die so als ‚Wissenstransfer‘ bezeichnet werden kann.⁵

¹ Vgl. Wissenschaftsrat, Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier 2016, 5.

² Ebd.

³ Den Begriff definiert der Rat als Vermittlung bzw. Übertragung „wissenschaftliche[n] Wissen[s] von Techniken [...], wobei Techniken wiederum in einem weiten Sinne als Methoden, Verfahren und Handlungsweisen verstanden werden [...]“. Technologien seien zudem nicht auf „naturwissenschaftlich technisches Arbeiten beschränkt. Auch soziale Techniken wie zum Beispiel Verfahren [...] zur Diagnose von Lernvoraussetzungen beruhen strukturell betrachtet auf technologischem Wissen“. Ebd., 10.

⁴ Ebd., 5.

⁵ Vgl. ebd.

Der vorliegende Beitrag, der Wissenstransfer im Dialog zwischen geschichts-
didaktischer Forschung, Unterricht und außerschulischen Lernorten in den Fo-
kus rückt, orientiert sich an der genannten Definition des Transferbegriffs und
möchte zugleich der Forderung des Wissenschaftsrates nach dessen Umsetzung
Rechnung tragen, indem er mit der ‚App in die Geschichte‘ ein Projekt vorstellt
und reflektiert, das in verschiedenen Phasen Transferprozesse adressiert. Grund-
sätzlich geht es in diesem Projekt aber nicht allein um den Transfer von Wissen,
sondern vor allem auch um dessen Transformation, also um die Anpassung und
Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf die konkrete Bildungspra-
xis.⁶

Bei der ‚App in die Geschichte‘ handelt es sich um eine Lernplattform für for-
schend-entdeckende, historische Lernprozesse. Ihre konzeptionelle Gestaltung
richtet sich an aktuellen geschichts-
didaktischen Anforderungen schulischen Ge-
schichtslernens sowie grundlegenden gesellschaftlichen Herausforderungen (ins-
besondere Digitalisierung) aus, sodass die App ein innovatives, digitales Lernan-
gebot darstellt. Den Einsatz der App im Geschichtsunterricht begleitend wird eine
empirische Studie zum Nutzer*innenverhalten durchgeführt.⁷ Ziel dieser Studie
ist es, die Möglichkeiten der Umsetzung des App-Konzepts zu untersuchen und
zugleich die Ergebnisse für weitere zukünftige Transferprozesse fruchtbar zu ma-
chen. Wissenstransfer soll damit im Rahmen des Projektes nicht als abgeschlos-
sener Prozess, sondern als fortschreitender Dialog gestaltet werden.

Der vorliegende Beitrag soll einen Einblick in das Projekt und die darin avi-
sierten Transferprozesse bieten und diese zugleich zur Diskussion stellen. Hierfür

⁶ Vgl. Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder (Hg.), Positionspapier der
Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungs-
wissen 2018, <https://www.isb.bayern.de/download/21922/positionspapier_transfer_31.10.18.pdf> (20.04.2022), 5: „In praxisnahen, angeleiteten, kooperativen Settings wird
Forschungswissen [...] eher transformiert als transferiert, da es mit reflektiertem Fall-
verstehen von Praktikerinnen und Praktikern in unterschiedlichen Prozessphasen der
Aneignung unterschiedliche Funktionen haben kann.“

⁷ Die Entwicklung der App sowie die empirische Studie werden von der Autorin im Rah-
men ihrer Promotion an der Universität Paderborn mit Lernenden der Sekundarstufe
I und II durchgeführt. Vgl. Krebs, Alexandra, Geschichten im digitalen Raum. Histori-
sches Lernen in der App in die Geschichte (in Vorbereitung).

werden im Folgenden zunächst die gegenwärtigen, gesellschaftlichen und geschichtsdidaktischen Herausforderungen skizziert, auf die die Konzeption der App zu antworten versucht. Diese wird danach am Beispiel des sogenannten ‚Story Modus Bethel‘ erläutert. Darauf aufbauend werden die bereits durchgeführten Projektphasen und damit verknüpften Transferprozesse erklärt. Der vierte Abschnitt fokussiert die noch laufende empirische Studie, um an ihr orientiert im Fazit mögliche zukünftige Transferprozesse aufzuzeigen und einen kurzen Ausblick auf weitere Ziele und Fragestellungen zu geben.

2 Digitalisierung als gesellschaftliche und geschichtsdidaktische Herausforderung

Das World Wide Web der 1990er Jahre diente als wissenschaftliches Kommunikations- und Publikationsorgan für Forschende an Hochschuleinrichtungen und für deren weltweiten Austausch. Wie Alexander König jedoch betont, blieb davon abgesehen die mehrheitliche Nutzung vor allem passiv und rezeptiv. Erst mit der Erfindung bzw. Weiterentwicklung des Web 2.0 Anfang der 2000er Jahre änderte sich dies grundlegend. So erlauben *Blogs*, Wikis und soziale Netzwerke uns heute, ohne größere Hürden oder spezifische Kenntnisse eigenen *Content* im Netz zu veröffentlichen und mit einer beinahe unbegrenzten Anzahl anderer *User*innen* zu teilen.⁸ Dieses „Mitmachnetz 2.0“⁹ galt zunächst als scheinbarer Wegbereiter einer neuen Ära gesellschaftlicher Partizipation und Mitbestimmung. Bezeichnungen wie ‚Twitter- und Facebook-Revolution‘ während des Arabischen Frühlings im Jahre 2011 in Tunesien und Ägypten sind Ausdruck dieser Hoffnungen, die sich jedoch nicht erfüllten, sondern vielmehr ins Gegenteil verkehrten.¹⁰ Denn

⁸ König, Alexander, *Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens* 2012, <<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/143889/geschichtsvermittlung-in-virtuellen-raeumen?p=all>> (14.09.2020).

⁹ Ebd.

¹⁰ Gloe, Markus/Puhl, Sebastian, *Digitalisierung und (neue) Partizipation(en)*. Herausforderungen für die Politische Bildung, in: Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität 2019* (Wochenschau Wissenschaft), Frankfurt a. M. 2019, 35–49, 40.

Echokammern, Filterblasen oder auch *Social Bots* scheinen insbesondere populistische und extremistische Positionen zu verbreiten und anstelle eines demokratischen Aufbruchs ihre Spaltung und Radikalisierung zu verstärken.¹¹ Dies haben auch die vergangenen Jahre der Corona-Pandemie deutlich gemacht.¹²

Unterricht – und insbesondere der Geschichtsunterricht – sollte daher diesen gesellschaftlichen Herausforderungen im Zeitalter der Digitalität begegnen und einen kompetenten wie reflektierten Umgang mit digitalen Medien fördern.¹³ In den beschriebenen Herausforderungen liegt zugleich die Chance, aktuelle und für Lernende relevante Problemstellungen für historische Lernprozesse fruchtbar zu machen. Schulschließungen, Distanzunterricht und Homeschooling während der Covid-19-Pandemie haben diese Forderungen zuletzt weiter verstärkt. Unterricht bzw. digitale Lernangebote bleiben jedoch noch immer hinter den genannten Anforderungen, v. a. der Förderung von Kompetenzen und eines reflektierten Umgangs mit digitalen Medien, zurück. So gilt etwa für den Geschichtsunterricht, dass „von ‚Online-Lernumgebungen‘ noch keine Rede sein kann“¹⁴ und diese

¹¹ Inwieweit Algorithmen der Social Media dafür (allein) verantwortlich sind, ist fraglich. Vielmehr wird vermutet, dass die Nutzer*innen sich selbst ihre Filterblasen und Echokammern schaffen, da sie eher die Bestätigung ihrer eigenen Positionen suchen als deren Widerlegungen. Vgl. u. a. Cinelli, Matteo/Francisci Morales, Gianmarco de/Ga-leazzi, Alessandro et al., The echo chamber effect on social media, in: PNAS of 118/9 (2021).

¹² Vgl. z. B. ein Interview auf der Homepage der Bundesregierung: „Das Internet hat Verschwörungstheorien sichtbarer gemacht und die Vernetzung von Anhängerinnen und Anhängern erleichtert.“ Bundesregierung, „Corona hat Verschwörungsglauben sichtbar gemacht“. Interview mit Michael Butter 2021, <<https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/umgang-mit-desinformation/-corona-hat-verschwoerungsglauben-sichtbar-gemacht--1944674>> (28.11.2021).

¹³ Vgl. u. a. Rosa, Lisa, Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität, in: Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (Wochenschau Wissenschaft), Frankfurt a. M. 2019, 68–92, 81f.

¹⁴ Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph, „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht, in: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke et al. (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17), Göttingen 2018, 425–440, 436.

historisches Lernen zumeist auf ein Quizformat reduzieren, das auf das Kennen- und Auswendiglernen von Fakten abzielt. Anhand solcher Konzepte sind „komplexere Kompetenzen nicht oder nur eingeschränkt adressierbar.“¹⁵ Zugleich wissen wir bisher wenig über historische Lernprozesse im Digitalen ob dessen, dass hierzu nur vereinzelt empirische Erkenntnisse vorliegen.¹⁶

Zusammenfassend lassen sich aus diesen Ausführungen die folgenden geschichtsdidaktischen Aufgabenfelder ableiten, die mithilfe eines Wissenstransfers zwischen geschichtsdidaktischer Forschung einerseits und Akteur*innen in Schulen, Lehrkräfteausbildungsstätten sowie außerschulischen Lernorten andererseits zu bearbeiten sind:

1. die Entwicklung und Umsetzung sinnvoller (kompetenzorientierter) Konzepte digitaler Lernsettings,
2. die Einbindung dieser Konzepte und Angebote in die Lehrkräfteaus- und -fortbildung sowie die Unterrichtspraxis und
3. die Erforschung der durch diese Konzepte angestoßenen Lernprozesse sowie Ableitungen aus ihnen, die wiederum in die Konzepte zurückfließen.

Eben diesen Anforderungen versucht das in diesem Beitrag thematisierte Projekt zur Entwicklung und Erforschung der ‚App in die Geschichte‘ zu begegnen, indem ein Konzept als Lernangebot für historische Lernprozesse im Digitalen entwickelt wird (vgl. Abschnitt 4), dieses Konzept in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie in Unterrichtseinheiten eingebunden (vgl. Abschnitt 5) und in einer empirischen Studie zum Nutzer*innenverhalten untersucht wird (vgl. Abschnitt 6).

Ebenso richtet sich das Konzept der App an aktuellen, insbesondere geschichtsdidaktischen Anforderungen und Forschungsdesiderata aus, die im Bereich des historischen Erzählens liegen. Auch die damit verbundenen Herausforderungen werden daher im nächsten Abschnitt erläutert.

¹⁵ Bernhardt, Markus/Neeb, Sven, Apps & Co – Grundlagen, Potenziale und Herausforderungen historischen Lernens in digitalen Lernumgebungen, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11/1 (2020), 65–82, 80.

¹⁶ Vgl. Schwabe, Astrid, *Historisches Lernen in Schulen der Vielfalt und Herausforderungen der Digitalisierung*, in: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph et al. (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (Wochenschau Geschichte), Frankfurt a. M. 2020, 350–364, 351.

3 Historisches Erzählen als geschichtsdidaktische Herausforderung

Seit der geschichtsdidaktischen Reformbewegung der 1970er Jahre hat sich das Verständnis darüber, was historisches Lernen ist bzw. sein soll, gewandelt.¹⁷ Noch bis in die 1960er Jahre dominierte in der BRD wie auch der DDR die Geschichtserzählung der Lehrperson den Unterricht. Historische Quellen kamen dabei nur „illustrativ und subsidiär“ zum Einsatz.¹⁸ Sie wurden so ausgewählt, dass sie Beweis für die jeweils erstrebten politischen Positionen waren, andere gegenteilige Positionen aber nicht abbildeten.¹⁹ Erst gesellschaftliche Veränderungen in der Bundesrepublik leiteten Ende der 1960er pädagogische Reformen in Schule und Unterricht und damit auch im Geschichtsunterricht ein. Emanzipation und Mündigkeit galten als neue schulische Lernziele. Im Geschichtsunterricht sollten diese besonders durch einen quellenorientierten Unterricht erreicht werden,²⁰ in dem die Lernenden „gewissermaßen den Arbeits-, Erkenntnis- und Reflexionsprozess von Historikern nachvollziehen und zu eigenen Deutungen der Vergangenheit oder, wie es heute gerne formuliert wird, Narrationen gelangen“²¹.

¹⁷ In der geschichtsdidaktischen Debatte gibt es jedoch auch heute noch keine Einigung hierüber; vielmehr finden sich verschiedenen Konzepte und Forderungen nebeneinander. Vgl. Meyer-Hamme, Johannes, Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens, in: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke et al. (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17), Göttingen 2018, 75–92.

¹⁸ Pandel, Hans-Jürgen, *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht* (Methoden Historischen Lernens), Schwalbach/Ts. ⁴2012, 86f.

¹⁹ Vgl. Borries, Bodo von, *Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60–2019/20* (Wochenschau Wissenschaft), Frankfurt a. M. 2021, 12–35.

²⁰ Schneider, Gerhard, *Die Arbeit mit schriftlichen Quellen*, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Becher, Ursula A. J. et al. (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. ⁶2011, 15–44, 15.

²¹ Sauer, Michael, *Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte – Gattungen – Methoden*, Seelze 2018, 9.

Aufbauend auf diesem ‚Narrativitätsparadigma‘ ist gegenwärtig eine der zentralen Forderungen, dass Lernende eigenständig historisch Denken, also selbst historisch Erzählen lernen. Auch wenn dazu noch keine einheitliche Theorie vorliegt, kann darunter grundlegend verstanden werden, eigene historische Fragestellungen zu entwickeln, diese auf der Basis historischer Quellen bzw. bereits vorhandener Darstellungen und Deutungen zu untersuchen, um so eigene Geschichten zu erzählen und in ihnen zu eigenen Deutungen zu gelangen bzw. sich ggf. im Kontext pluraler, kontroverser Deutungen zu positionieren und die eigenen Positionen zu verhandeln.²²

Diese Operationen historischen Denkens hat Jörn Rösen in seiner disziplinären Matrix 1983 beschrieben.²³ Sie wurde von Andreas Körber und Wolfgang Hasberg weiterentwickelt²⁴ und im FUER-Kompetenzmodell mit der sogenannten Re-Konstruktion der Vergangenheit und ihrer Deutung als zentrale Operationen historischen Denkens modelliert.²⁵ Das Konzept der ‚App in die Geschichte‘ baut auf der disziplinären Matrix nach Rösen auf und richtet sich vor allem an der beschriebenen Re-Konstruktion im FUER-Modell aus. Studien, die die Re-Konstruktionskompetenzen bzw. den Umgang mit historischen Quellen von Lernenden im Geschichtsunterricht untersucht haben, zeigen jedoch über-

²² Vgl. Waldis, Monika/Nitsche, Martin/Gollin, Kristine, «Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte» – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien,in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020), 90–108, 91.

²³ Vgl. Rösen, Jörn, Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlage der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, 29.

²⁴ Vgl. Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas, Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hg.), Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Wochenschau Geschichte), Schwalbach/Ts. 2003, 179–202.

²⁵ Die Re-Konstruktionskompetenzen zählen neben den De-Konstruktionskompetenzen, also der Analyse und Bewertung fremder Erzählungen, im FUER-Modell zu den sogenannten Methodenkompetenzen. Vgl. Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung 2), Neuried 2007.

wiegend ernüchternde Ergebnisse: In einer Unterrichtsstunde arbeiten die Lernenden häufig weniger als zehn Minuten mit historischen Quellen,²⁶ zudem sind diese viel zu oft „stromlinienförmig“, kommen dem Gebot der Multiperspektivität nicht nach und führen letztlich zu einer von der Lehrperson bzw. dem Schulbuch vorkonstruierten Geschichtserzählung.²⁷

Entgegen der Forderung nach eigenen Erzählungen reproduzieren die Lernenden also vorhandene Darstellungen unhinterfragt und lassen dabei elementare Kriterien der Quellenkritik außer Acht.²⁸ Das Ergebnis ist ein „weitestgehend affirmativ bzw. positivistisch[er]“²⁹ Umgang mit historischen Quellen, sogar in Abiturklausuren:

„Obwohl es sich bei der Textvorlage um eine Hitlerrede handelt, erfolgte die Wiedergabe [...] oft weit- oder sogar durchgehend im Indikativ. [...] Schlimmstenfalls führten die beschriebenen Defizite dazu, dass Hitlers Aussagen tatsächlich für bare Münze genommen wurden.“³⁰

Im Hinblick auf die beschriebenen re-konstruktiven Operationen historischen Denkens wird daran ein grundlegender Widerspruch zwischen normativ geschichtsdidaktischen Ansprüchen auf der einen Seite und deren Umsetzung in Lernangeboten und Unterricht auf der anderen Seite deutlich. Ein Transfer der beschriebenen geschichtsdidaktischen Theorien historischen Erzählens und der

²⁶ Hodel, Jan/Waldis, Monika, Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse., in: Gautschi, Peter (Hg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte (Geschichtsdidaktik heute), Bern 2007, 91-142, 136.

²⁷ Borries, Bodo von, Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung in: APuZ 42–43 (2013), <<http://www.bpb.de/apuz/170162/zurueck-zu-den-quellen-plaedoyer-fuer-die-narrationspruefung?p=all>> (04.07.2021).

²⁸ Hodel/Waldis, Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht, 138.

²⁹ Spieß, Christian, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8), Göttingen 2014, 104; vgl. ebenso Wineburg, Sam, Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence, in: Journal of Educational Psychology 83/1 (1991), 73–87.

³⁰ Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik, Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte (Geschichtskultur und historisches Lernen 4), Münster 2011.

damit verbundenen Forderungen in die Unterrichtspraxis erscheint somit notwendig.

4 Die ‚App in die Geschichte‘³¹

4.1 Methodisch-didaktische Konzeption der App

Insgesamt versucht das Konzept der ‚App in die Geschichte‘ sowohl auf die beschriebenen Herausforderungen wie Anforderungen der Digitalisierung als auch auf die des historischen Erzählens zu antworten. Somit lässt sich die App als Produkt und zugleich Methode bzw. Werkzeug des geschichtsdidaktischen Wissenstransfers in die Unterrichtspraxis charakterisieren. Hierfür nutzt die App Potenziale des digitalen Raums, u. a. dessen Offenheit, Variabilität und Flexibilität, um so ein offenes Lernkonzept zu gestalten, das digitales, historisches Erzählen im besonderen Maße fordern und fördern kann. Aus diesem Grund führt die App u. a. Prinzipien forschend-entdeckenden Lernens und Projektlernens sowie Archivarbeit in Kooperation mit außerschulischen Lernorten in einer digitalen Lernumgebung zusammen und macht dadurch die weitreichenden Potenziale digitaler Medien für ein fachspezifisches historisches Lernen im Geschichtsunterricht fruchtbar.

Der Lernprozess innerhalb der App sowie die Aufgaben und ihre Abfolge orientieren sich am Regelkreis historischen Denkens nach Jörn Rüsen (1983) und zielen darauf ab, Kompetenzen historischen Denkens zu fördern,³² indem die Lernenden ein historisches Thema wählen, eigene Fragestellungen entwickeln und diese anhand von selbst recherchierten historischen Quellen sowie Darstellungen erforschen, um schließlich eine eigene historische Narration als Antwort auf ihre Fragen zu verfassen. Den Erkenntnissen der zitierten Studien folgend soll den Lernenden in der App ermöglicht werden, mit historischen Quellen in einem digitalen Archiv zu arbeiten, das angelehnt an das analoge Herkunftsarchiv struk-

³¹ Eine ausführlichere Beschreibung des App-Konzepts findet sich bei Krebs, Alexandra/Meyer-Hamme, Johannes, *Historisches Lernen digital. Die neue Version der App in die Geschichte*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), 180–196.

³² Vgl. Körber/Schreiber/Schöner, *Kompetenzen historischen Denkens*.

turiert ist. Die Quellen sind multiperspektivisch sowie teils unvollständig und unleserlich. Sie machen dadurch quellenkritische und reflektierte historische Lernprozesse erst möglich bzw. nötig und können so zu pluralen Narrationen der Lernenden führen, die es wiederum lohnt, im Klassenraum zu verhandeln.³³

Zukünftig soll die App als Lernplattform verschiedene Module und Modi anbieten, aus denen die Lerngruppen eine für sie passende Konstellation zusammenstellen können.³⁴ Derzeit nutzen alle Lerngruppen im Rahmen der Studie jedoch ausschließlich den ‚Story Modus Bethel‘, in dem zu Beginn ein Forschungsauftrag an die Lernenden gerichtet wird. Er basiert auf dem sogenannten *Task-Based History Learning* Konzept.³⁵ Entlehnt aus der englischen Fachdidaktik wird in der Geschichtsdidaktik darunter „ein zugleich problemorientiertes, projektartig organisiertes geschichtsdidaktisches Lernkonzept“ verstanden, mit dem „echte Herausforderungen an authentischem Material aus der Lebenswelt der Lernenden“³⁶ zu eigenen Lern- und Denkprozessen motivieren. Der Forschungsauftrag des Story-Modus Bethel hat daher eine Debatte im Bielefelder Stadtrat über die Benennung einer Straße zum Thema, die zwar fiktiv ist, aber auf einer tatsächlichen geschichtskulturellen bzw. wissenschaftlichen Kontroverse basiert und zugleich anderen aktuellen Kontroversen um Straßennamen ähnelt.³⁷

³³ Vgl. Lange, Thomas/Lux, Thomas, *Historisches Lernen im Archiv* (Wochenschau Geschichte), Schwalbach/Ts. 2004, 47.

³⁴ Bisher wurden zwei Modi entwickelt, vgl. Krebs, Alexandra, „App in die Geschichte“. Schülerinnen und Schüler auf Spurensuche, in: *Geschichte lernen* 33/194 (2020), 60–62; dies., Die neue „App in die Geschichte“. Ein digitaler Lernraum für Kooperationen zwischen Archiven und Lerngruppen, in: *Archivpflege in Westfalen-Lippe* 93/94 (2021), 55–58.

³⁵ Vgl. Körber, Andreas/Gärtner, Nico/Hartmann, Hanna et al., *Task-Based History Learning (TBHL) – ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), 197–212.

³⁶ Ebd., 205.

³⁷ Inhaltlich geht es um die Rolle Bethels bzw. des Anstaltsleiters Friedrich von Bodelschwingh d. J. im Kontext von ‚Euthanasie‘ und Zwangssterilisation in der Zeit des Nationalsozialismus. Vgl. zur Debatte u. a. Hochmuth, Anneliese (Hg.), *Spurensuche. Eugenik, Sterilisation, Patientenmorde und die v. Bodelschwinghschen Anstalten Bethel 1929–1945*, Bielefeld 1997; Benad, Matthias/Schmuhl, Hans-Walter/Stockhecke, Kerstin (Hg.), *Bethels Mission* (4). Beiträge von der Zeit des Nationalsozialismus bis zur Psychiatriereform (Beiträge zur Westfälischen Kirchengeschichte 44), Bielefeld 2016.

Im Szenario der App können sich die Parteien nicht einigen, nach welcher historischen Persönlichkeit die neue Straße im Bielefelder Stadtteil Bethel benannt werden soll. Daher soll untersucht werden, welche Person bzw. ob eine der Personen überhaupt geeignet ist, Namensgeber*in der Straße zu werden. Die App-Nutzer*innen müssen nun in die Rolle von Historiker*innen schlüpfen und nach wissenschaftlichen Kriterien die Geschichte Bethels mithilfe digitalisierter Archivalien erforschen. Hierzu besuchen sie das Hauptarchiv der v. Bodelschwinghschen Stiftungen Bethel in Bielefeld bzw. das digitale Archiv der ‚App in die Geschichte‘.

Da der Forschungsauftrag im Kontext einer real existierenden, aktuellen Debatte steht, die auch kontrovers im Web diskutiert wird, müssen sich die Lernenden in der App hierzu verhalten und positionieren. Ein erster Schritt dorthin soll sein, zu erkennen, dass je nach Perspektive und Standort unterschiedliche Positionen existieren. Im Gegensatz zu Filterblasen und Echokammern bietet die App daher die Chance, dass die Nutzer*innen lernen, multiperspektivische und plurale Deutungen zu recherchieren und diese im eigenen re-konstruktiven Forschungsprozess zugleich zu de-konstruieren.

4.2 Tools in der ‚App in die Geschichte‘

Ihre Forschungen führen die Lernenden in der App in Teams von jeweils drei bis vier Personen durch, während die App dabei unterstützt und den Forschungsprozess strukturiert.³⁸ Dieser sieht vor, dass die Gruppen zunächst Vorüberlegungen anstellen und ihr weiteres Vorgehen planen, indem sie z. B. eigene Leitfragen für die Archivrecherche entwickeln. Alle Tools in der App sind kollaborativ nutzbar, da die Teams ihre Texte beispielsweise in sogenannten Etherpads, also in webbasierten Texteditoren, verfassen, in denen zur gleichen Zeit mehrere Personen arbeiten können.

Das digitale Archiv der App ist in verschiedene Akten mit deren jeweiliger Signatur strukturiert – ganz ähnlich dem Hauptarchiv der v. Bodelschwinghschen

³⁸ Ebenso werden verschiedene Hilfestellungen und Tipps angeboten, wie etwa im Wiki der App und auf den jeweiligen Seiten.

Stiftungen in Bethel. Hier müssen die Lernenden relevante Quellen für ihre Forschungsfragen suchen, um sie dann in einer Merkliste zu sammeln. Die eigenständige Recherche und die notwendigen Auswahlentscheidungen sind ein zentraler Bestandteil des Lernprozesses, da sie zwangsläufig bereits mögliche Deutungen, die letztlich am Ende des Forschungsprozesses stehen, beeinflussen. Doch zunächst müssen die recherchierten Quellen ausgewertet werden. Jedes Team erstellt dazu eine eigene digitale Zeitleiste (Abb. 1) und fügt in diese nach und nach Quellen aus der Merkliste ein. Mithilfe digitaler Annotationen können die Nutzer*innen in der jeweiligen Quelle direkt ihre Analyseergebnisse, Fragen oder Interpretationsansätze notieren. Die Zeitleiste ist multimedial und kann zusätzlich um Überschriften, Bilder, Texte oder Videos ergänzt werden. Zudem lassen sich die ausgewählten Quellen auf diese Weise mit den ersten Analyse- und Interpretationsergebnissen verbinden, durch die bereits Vorarbeiten für das abschließende Gutachten geleistet werden, das die Nutzer*innen im sogenannten ‚Journal‘ der App verfassen. Historiker*innen ähnlich sollen darin Forschungsergebnisse gewissermaßen (im digitalen, geschützten Klassenraum) publiziert und verhandelt werden. Das so entstehende bzw. entstandene Produkt im Journal wird schließlich eine Art Gutachten darstellen, das in Form einer Bewertung bzw. selbst verfassten, historischen Narration die Empfehlung der Lernenden für die Benennung der neuen Straße in Bethel beinhaltet.

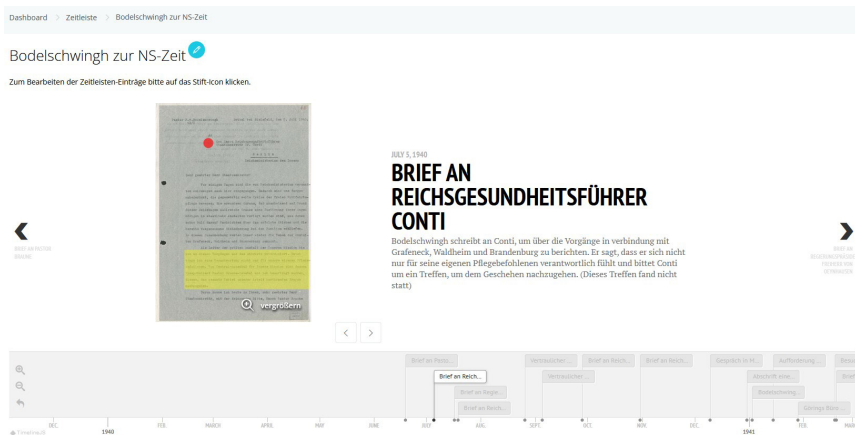


Abb. 1: Ausschnitt aus einer Zeitleiste in der ‚App in die Geschichte‘

Insgesamt sind die Konzeption der App und die hierfür entwickelten Tools für den angestrebten Wissenstransfer vor allem deshalb geeignet, da sie den Lernprozess strukturieren wie unterstützen, die einzelnen Arbeitsschritte miteinander vernetzen und gleichsam (etwa bei der Quellenauswahl) eine grundsätzliche Offenheit historischen Lernens – v. a. in Bezug auf Lernwege und -ergebnisse – berücksichtigen. Hierdurch zielt die App darauf ab, Lernprozesse historischen Erzählens fachspezifisch zu fördern.

5 Transferphasen und -prozesse des App-Projektes

Die Förderung der zuvor beschriebenen Lernprozesse kann nur gelingen, wenn das Lernangebot einen Weg in Schulen und außerschulische Lernorte findet und dort von den Akteur*innen in ihrer Praxis eingesetzt wird. Ebenso ist es notwendig, Rückmeldungen über deren Erfahrungen und Erkenntnisse im praktischen Umgang des App-Angebots zu erhalten, um konzeptionell wie auch empirisch Erkenntnisse ableiten zu können. So haben etwa die Landesinstitute bereits 2018 festgehalten, dass Transfer zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis „nicht allein von den wissenschaftlichen Einrichtungen geleistet werden“³⁹ kann. Nötig sei das „Zusammenarbeiten der zentralen Akteure im Bildungsbereich [...], nicht zuletzt, weil Transfer kein einseitiger, mechanistischer Prozess ist, sondern es vielmehr anspruchsvoller kommunikativer und kooperativer Prozesse [...] bedarf“⁴⁰.

Derartige Transferprozesse werden im Kontext des App-Projekts angestrebt (vgl. Abb. 2). Im Folgenden werden die Rollen der einzelnen Partner*innen sowie die verschiedenen Phasen ihrer Zusammenarbeit beschrieben, um darauf aufbauend mögliche Potenziale und Herausforderungen jenes Wissenstransfers zu reflektieren. Die Beteiligten sind unterschiedlichen Institutionen zuzuordnen: der Universität Paderborn, der QUA-LiS NRW, verschiedenen Schulen (v. a. im Raum Bielefeld und Paderborn) sowie dem Hauptarchiv der v. Bodelschwinghschen Stiftungen Bethel in Bielefeld. Sie haben jeweils – ihren Positionen und Institutionen nach – unterschiedliche Aufgaben bzw. Zielsetzungen.

³⁹ Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder, Positionspapier, 2018, 5.

⁴⁰ Ebd.

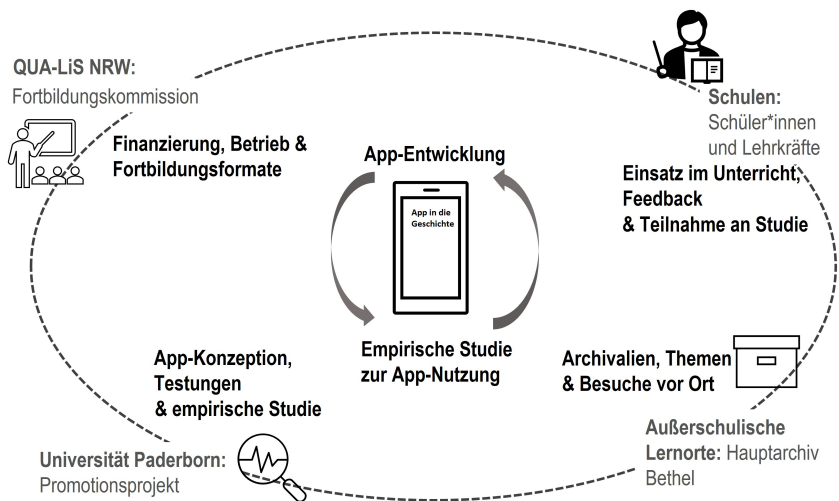


Abb. 2: Transferprozesse zwischen den verschiedenen Institutionen und Partner*innen im Projekt der ‚App in die Geschichte‘

Im Vordergrund des Projekts steht zunächst die Erarbeitung einer neuen Konzeption⁴¹ der ‚App in die Geschichte‘ als erster Teil des Promotionsprojektes an der Universität Paderborn. In diese Konzeption fließen aktuelle Forderungen bzw. empirische Erkenntnisse der geschichtsdidaktischen Forschung sowie zahlreiche Rückmeldungen der Scientific Community ebenso wie von Studierenden und Lehrenden, die beispielsweise im Kontext von Lehrkräftefortbildungen von ihren Erfahrungen berichteten, ein. Infolge konnte ein innovatives App-Konzept entwickelt werden, das fachspezifisch kollaborative Lernprozesse historischen Erzählens im digitalen Raum adressiert und sich dadurch von anderen aktuellen digitalen Angeboten unterscheidet. Darüber hinaus liegt die Erforschung des Konzepts bzw. dessen Nutzung sowie die daraus abzuleitenden Weiterentwicklungsvorschläge im Aufgabenbereich des hier erläuterten Forschungsprojektes.

⁴¹ Die ursprüngliche Version der ‚App in die Geschichte‘ stammt von Daniel Bernsen und Rolf Müller. Seit 2020 wurde jedoch eine komplett neue Version entwickelt, auf die sich dieser Beitrag bezieht.

Die Aufgaben der QUA-LiS NRW umfassen v. a. die Finanzierung der App-Entwicklung sowie die Einbindung der App und ihrer Konzeption in verschiedene Fortbildungskonzepte historisch-politischer Bildung. Die Kultusministerkonferenz betonte bereits 2015, dass die Aufgabe der Landesinstitute auch darin bestehe, „Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten“⁴².

Die Landesinstitute selbst sehen sich hierbei als „praxisnaher wie wissenschaftsnaher Mittler zwischen den an Transferprozessen Beteiligten“⁴³. Verschiedenen Schulen bzw. Lehrkräften und Lernenden gelang es bereits, die App in die Unterrichtspraxis einzubinden. In der ersten Phase lieferten sie Feedback zur App und konnten Ideen bzw. Vorschläge für die weitere App-Entwicklung einbringen, in der dritten, aktuell noch laufenden Phase nehmen weitere Lerngruppen an der empirischen Hauptstudie teil. Der außerschulische Lernort, das Hauptarchiv der v. Bodelschwinghschen Stiftungen in Bethel (Bielefeld), stellte für das Projekt das digitalisierte Archivmaterial zur Verfügung. Ebenso können die jeweiligen Lerngruppen das Archiv selbst besuchen, um vor Ort an ihren Projekten zu arbeiten.⁴⁴ Zudem wird der Lernort für Lehrkräftefortbildungen genutzt.

Die Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen verlief in verschiedenen Phasen und wird auch zukünftig fortgeführt, so dass die Transferprozesse in unterschiedlichen Anpassungen mehrmals durchlaufen werden können (vgl. Abb. 3).

⁴² Kultusministerkonferenz, Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring 2015, <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Gesamtstrategie_Endfassung_DOK.pdf> (20.11.2021), 14.

⁴³ Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder, 5.

⁴⁴ Durch die Covid-19-Pandemie war ein Besuch vor Ort jedoch nicht möglich.

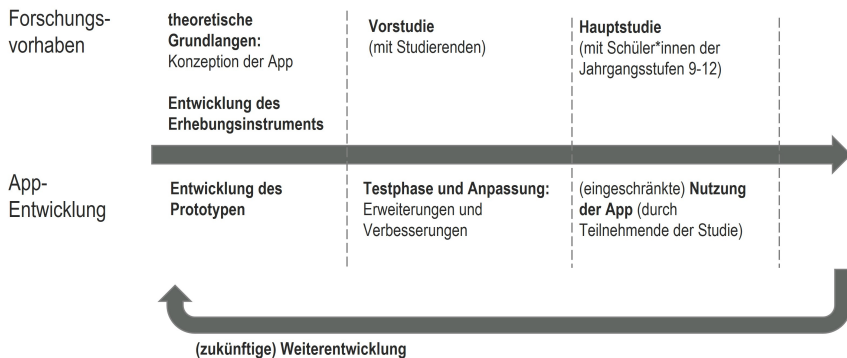


Abb. 3: Phasen des Projekts zur Entwicklung und Erforschung der App

Hier sind im Verlauf der Projekt- bzw. Transferphasen zwei Ebenen zu betrachten, die jedoch zueinander in Beziehung stehen: die App-Entwicklung und das empirische Forschungsvorhaben zur App-Nutzung. In der ersten Phase stand zunächst die Entwicklung des App-Konzepts im Zentrum, ein Verfahrensschritt in- folgedessen ein Prototyp entwickelt wurde, der für das Forschungsvorhaben zu- gleich das Erhebungsinstrumentarium darstellt. Bis zur vorläufigen Fertigstellung des Prototyps wurde dieser in der zweiten Phase von verschiedenen Lerngruppen an Schulen getestet, in Lehrkräftefortbildungen zur Diskussion gestellt und ebenso in geschichtsdidaktische Seminare der Universität Paderborn eingebun- den – mit dem Ziel, die verschiedenen Tools, Aufgaben- und Hilfestellungen wei- ter- bzw. tiefgehend anzupassen und zu optimieren. Parallel dazu wurde eine Vorstudie mit Studierenden durchgeführt, die weitere Hinweise für die Verbes- serung des Angebotes lieferte und zugleich die weitreichenden Potenziale der App verdeutlichte. Die Vorstudie diente insbesondere dazu, die verschiedenen Erhe- bungs- und Auswertungsstrategien sowie das Studiendesign der Hauptstudie im Detail zu entwickeln und zu erproben.⁴⁵

⁴⁵ Vgl. Krebs, Alexandra, Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Stu- dierenden im digitalen Medium, 2022 (im Erscheinen).

Die Hauptstudie mit Schüler*innen der Jahrgangsstufen 9-12 (N=168) in der dritten Phase des Projektes wird aktuell noch durchlaufen (Schuljahr 2020/21 sowie 2021/22). Die Erkenntnisse, die aus dieser Studie gewonnen werden, sollen zukünftig wiederum in die Weiterentwicklung des Angebots einfließen – und ebenso in zukünftige Lehrkräftefortbildungen und optimierte Unterrichtskonzepte bzw. Angebote außerschulischer Lernorte. Schließlich ist die Halbwertszeit digitaler Lernangebote oft gering, sie laufen Gefahr von technischen Entwicklungen überholt zu werden und müssen zudem inhaltlich wie konzeptionell fortlaufend aktualisiert und überarbeitet werden. Eben dabei können (wie im vorliegenden Forschungsdesign) empirische Studien helfen, weil sie Aufschluss darüber geben, welche zukünftigen (Weiter-)Entwicklungen nötig und sinnvoll sind. Im Folgenden wird daher abschließend ein beispielhafter Einblick in die laufende Studie zur Nutzung der App gegeben, um danach das Projekt als Ganzes zu reflektieren.

6 Einblick in die Studie zur Nutzung der ‚App in die Geschichte‘

Die empirische Studie zum Nutzer*innenverhalten in der ‚App in die Geschichte‘ untersucht begleitend zum Einsatz der App im Unterricht die historischen Lernprozesse sowie Narrationen der Schüler*innen, um verschiedene Typen historischen Erzählens herauszuarbeiten und die bereits genannten Studien vor allem im Hinblick auf den Prozesscharakter historischen Erzählens in digitalen Räumen zu erweitern. Die zentralen Fragen der Untersuchung beschäftigen sich daher damit, wie die Lernenden in der App Geschichte erzählen und welche Rückschlüsse sich hieraus über historische Lernprozesse im digitalen Medium ableiten lassen. In einem parallelen Mixed-Method-Design, auch als *concurrent triangulation* bezeichnet,⁴⁶ werden hierfür wechselseitig qualitative wie quantitative Daten, die erhoben wurden, analysiert und für die Interpretation aufeinander bezogen (vgl. Abb. 4).

⁴⁶ Köster, Manuel/Thünemann, Holger, The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research, in: History Education Research Journal 16/1 (2019), 25–34, 26.

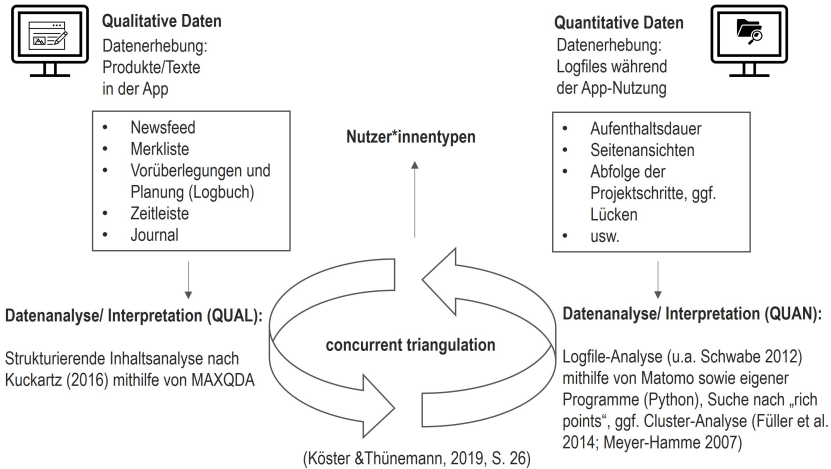


Abb. 4: Studiendesign zur Nutzer*innenstudie der App in die Geschichte

Zwei Fallbeispiele aus der Hauptstudie mit Schüler*innen sollen im Folgenden einen ersten Einblick in die Daten gewähren; an ihnen kann aufgezeigt werden, welche zukünftigen Transferprozesse mithilfe der Studienergebnisse möglich sind. Da die Studie noch nicht abgeschlossen ist, handelt es sich an dieser Stelle um vorläufige (Forschungs-)Ergebnisse. Zugleich wird ein exemplarischer Einblick gewährt: Aus den unterschiedlichen Untersuchungskategorien, wie z. B. der Umgang mit historischen Fragen oder die Struktur der historischen Narration, wird für den vorliegenden Beitrag der Umgang von Schüler*innen mit historischen Quellen (hier v. a. Textquellen) in der App ausgewählt, da diese Kategorie zentral für re-konstruktive Operationen historischen Denkens ist. Ebenso bezieht sich der Datenausschnitt allein auf das qualitative Material.

Ein erster Überblick über den Umfang der Daten der beiden Fallbeispiele zeigt, dass diese im Vergleich zu anderen Studien, in denen Narrationen von Lernenden untersucht werden, sehr umfangreich sind (vgl. Tab. 1).

	Nutzungszeit in Stunden	Anzahl der Besuche	Anzahl der Seitenansichten	Anzahl der verfassten Seiten
Gruppe 90	21,5	71	3.259	6
Gruppe 119	19,8	80	3.865	12,8

Tab. 1: Überblick über den Umfang der Daten der beiden Fallbeispiele

Ebenso hervorzuheben ist, dass sich die Daten auf den gesamten Lernprozess, der etwa einen Zeitraum von sechs Wochen umfasst, beziehen. Hierdurch können nicht nur Erkenntnisse über die Lernprodukte, sondern vielmehr auch über die Lernprozesse, die zu ihnen geführt haben, gewonnen werden. In der Geschichtsdidaktik liegen hierzu bisher keine empirischen Erkenntnisse vor.

Für diesen Beitrag wurden entlang des Prinzips der maximalen Kontrastierung zwei Gruppen ausgewählt, die in ihren Journals zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kamen:

Gruppe 90: Die ‚Eindeutigen‘	Gruppe 119: Die ‚Kontroversen‘
<p>„Abschließend fassen wir nun unsere Ergebnisse zusammen. Anhand der beschriebenen Quellen und des historischen Hintergrundes konnten wir unsere Fragen gänzlich beantworten.“ (LG 90\ Journal LG 90: 4: 838-4: 1010)</p>	<p>„Anhand der beschriebenen Quellen und des historischen Hintergrunds konnten wir die eingangs beschriebenen Leitfragen größtenteils beantworten, doch wir trafen auch auf eine Problematik: Je mehr Quellen wir auswerteten, desto widersprüchlicher standen sie zueinander. (LG 119\ Journal LG 119: 32: 134-32: 403)</p>

Die erste Gruppe behauptet, alle ihre Fragen beantworten zu können, sie wird daher als die ‚Eindeutigen‘ bezeichnet. Die andere Gruppe konnte dagegen nicht

alle Fragen beantworten, denn sie scheint einen Widerspruch (oder mehrere) zwischen den Quellen festgestellt zu haben. Aus diesem Grund wird die Gruppe als die ‚Kontroversen‘ benannt.

Fraglich ist nun, inwieweit sich die Unterschiede auch im Umgang mit den jeweiligen historischen Quellen zeigen. Exemplarisch kann dies an den folgenden drei Textausschnitten derselben Gruppen in ihrem Journal aufgezeigt werden:

Gruppe 90: Die ‚Eindeutigen‘

„Danach befassten wir uns mit dem Brief, an den Regierungspräsidenten und haben auch diese Quelle analysiert und ausgewertet. Er berichtet davon, dass er regelrecht von den Fragebögen überrumpelt wurde und zunächst auch nicht verstand, worum es sich bei diesen handelte. Er schrieb, dass es grausam sei, die Euthanasie durchzuführen. Des weiteren [sic] findet er es schlimm, den Familienangehörigen nicht die wahre Todesursache mitzuteilen. Von Bodelschwingh schreibt auch, dass er an dieser mutmaßlichen Tötung bzw. bei diesem Verbrechen nicht teilnehmen werde. Am Schluss dieses Briefes fleht er den Regierungspräsidenten noch förmlich an, die Eutanase [sic] doch irgendwie aufzuhalten.“
(LG 90)Journal LG 90:2: 1294-3: 266)

Gruppe 119: Die ‚Kontroversen‘

„Diese Offenlegung seiner Gedanken und Bedenken hob seinen Mut hervor, doch auch an dieser Stelle beließ er es lediglich bei Worten und ob er wirklich aktiv wurde, kann man den Quellen nicht entnehmen. Folglich kann man die Leifrage [sic], inwiefern er sich gegen die Ermordung beeinträchtigter Menschen einsetzte, nur teilweise beantworten.“
(LG 119)Journal LG 119: 5: 1046-5: 1384)

„Obwohl Bodelschwingh in den Briefen um die Aufhebung der Maßnahmen bat, beendete er diese mit den Worten ‚Heil Hitler‘. Dies ist jedoch im zeitgeschichtlichen Kontext zu betrachten und eher ‚unproblematisch‘, da es zu dieser Zeit üblich und in einem Brief an Staatsfunktionäre essentiell war, einen Brief mit diesen Worten bzw. diesem Gruß zu beenden.“
(LG 119)Journal LG 119: 7: 836-7: 1191)

Die ‚Eindeutigen‘ betonen zwar, dass sie die Quelle analysiert und ausgewertet haben, tatsächlich taten sie dies jedoch nicht, denn sie gaben lediglich den Inhalt der Quelle wieder. Die ‚Kontroversen‘ nutzten dagegen an zahlreichen Stellen ihres Gutachtens quellenkritische Reflexionen,⁴⁷ um den Aussagewert der Quelle einzuordnen. So erkennen sie u. a., dass sie anhand der ausgewählten Quellen nicht alle ihre Fragen beantworten können (Partialität) und dass Quellengattung (hier ein offizieller Brief an einen NS-Funktionär) wie auch historischer Kontext ihre Schlussfolgerungen, die sie aus der Quelle ziehen können, beeinflussen.

Insgesamt zeigt sich entlang der dargelegten, ausschnittshaften Einblicke in zwei Beispiele der Studie ein unterschiedlicher Umgang der Schüler*innen mit historischen Quellen in der App: Die Gruppe der ‚Eindeutigen‘ geht mit den historischen Quellen positivistisch um, das heißt, die Schüler*innen entnehmen hier den Quellen vor allem Informationen, analysieren und interpretieren diese jedoch nicht quellenkritisch. Die ‚Kontroversen‘ dagegen zeigen einen deutlich quellenkritischeren Umgang mit den Archivalien, das heißt sie reflektieren den möglichen Aussagewert der ihnen vorliegenden Quelle.

7 Fazit und Ausblick

Inwieweit die beiden Gruppen bereits grundlegend unterschiedliche (Nutzer*innen-)Typen in der ‚App in die Geschichte‘ darstellen, gilt es durch die Auswertung weiteren Datenmaterials zu erforschen bzw. u. U. zu belegen. Besonders hilfreich erscheint es, hierbei auch die quantitativen Metriken, also vor allem die Logfile-Daten einzubinden (vgl. Abb. 4), da diese v. a. Rückschlüsse auf die Nutzung der Tools im zeitlichen Verlauf zulassen,⁴⁸ auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden konnte. Den Beitrag abschließend soll nun jedoch vielmehr reflektiert werden, welche weiteren Transferprozesse sich aus der Studie

⁴⁷ Quellenkritik bzw. quellenkritische Reflexion bedeutet nicht, anzunehmen, dass die Quellen ‚lügen‘, sondern vielmehr die Standortgebundenheit einer Quelle zu untersuchen: „Davon ausgehend gilt es festzustellen, welchen Wert die Quelle für eine bestimmte Fragestellung hat bzw. welche Fragen sinnvoll an die Quelle gerichtet und mit ihrer Hilfe beantwortet werden können.“ Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, 106.

⁴⁸ Vgl. Krebs, Historisches Lernen mit der App in die Geschichte.

und ihren Ergebnissen ableiten lassen. Verschiedene Möglichkeiten könnten hierfür genutzt werden:

1. Die Weiterentwicklung der App und ihrer (didaktischen) Tools

Für die verschiedenen Nutzer*innentypen können in der App weitere Module, ggf. unterteilt in Abstufungen und/oder Themenbereiche, eingerichtet werden und es könnten zusätzliche Lernunterstützungen zu den bereits bestehenden entwickelt werden. In Bezug auf die beiden Fallspiele wäre für die Zielgruppe der ‚Eindeutigen‘ z. B. denkbar, die bereits bestehenden, frei anwählbaren Hilfestellungen zu erweitern, etwa mithilfe von Erklärvideos oder Kurz-Tutorien zur Quellenanalyse. Ebenso könnten automatisierte Hilfestellungen entwickelt werden, die je nach Verhalten in der App mit den Nutzer*innen interagieren, z. B. in Form eines Chatbots. Zusätzlich könnten Elemente wie das sog. ‚Peerfeedback‘ oder auch das Arbeiten mit Modelltexten und Schreibschemata, die sich in verschiedenen Schreibinterventionsstudien bewährt zu haben scheinen, integriert werden.⁴⁹

2. Hilfestellungen und Hinweise für die Lehrperson

Auf der Basis der Erkenntnisse der Studie sollten Lehrer*innenhandreichungen sowie Fortbildungskonzepte erstellt werden, durch die Lehrpersonen u. a. bei der spezifischen Begleitung der verschiedenen Nutzer*innentypen unterstützt und geschult werden.

3. Diskussion der Erkenntnisse in Wissenschaft und Forschung

Die dargelegte Studie liefert neue und tiefere Erkenntnisse für die geschichtsdidaktische Forschung, die, wie bereits geschildert, wiederum zurück in die Unterrichtspraxis, in Lehrkräftefortbildungen und die grundlegende Konzeption von Lehr-/Lernangeboten fließen sollten. Zugleich ergeben sich hier neue Forschungsfelder und -fragen, die in der Studie selbst nicht im Fokus stehen und

⁴⁹ Vgl. Waldis/Nitsche/Gollin, Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte, 93.

standen – z. B. die Rolle der Lehrperson selbst oder die Bedeutung der o. g. Zusammensetzung einzelner Lerngruppen und deren Interaktionen. Weiterführende Studien zu verwandten Themenbereichen sind demnach denkbar.

4. Übertragung des Konzeptes auf weitere digitale Angebote

Insgesamt sollen aus der Studie wie aus dem Forschungsprojekt als Ganzes grundlegende Erkenntnisse für die Konzeption digitaler Lernsettings für historische Lernprozesse gezogen werden, und zwar solche, die nicht auf dieses Angebot beschränkt bleiben müssen, sondern auf andere transferiert werden können. Denkbar wäre, das Konzept auf digitale Lernangebote von Museen und Gedenkstätten zu übertragen, bei denen ggf. die De-Konstruktion bereits vorhandener Narrationen und Deutungen stärker im Fokus steht.

Inwieweit Transferprozesse in Bezug auf neue Tools und methodische Konzepte in Zukunft im dargelegten Projekt umgesetzt werden können, ist z. B. von zukünftigen technischen Entwicklungen und Finanzierungsmöglichkeiten abhängig. Insgesamt konnte in diesem Beitrag herausgestellt werden, dass das Projekt zur ‚App in die Geschichte‘ durch die Zusammenarbeit der verschiedenen (Bildungs-)Institutionen auf der einen Seite und durch die gedoppelte Struktur der Entwicklung und Erforschung eines digitalen Unterrichtsangebots auf der anderen Seite zwar sehr komplex ist, gerade durch die dialogische und kooperative Zusammenarbeit aber Wissenstransfer im Projektkontext erst ermöglicht wird. Damit gelingt es im Rahmen und mittels des Projekt- und Forschungsdesigns, der vom Wissenschaftsrat eingangs benannten Forderung nach einem Wissenstransfer „in Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik“⁵⁰ nachzukommen, dieses Wissen für den Geschichtsunterricht fruchtbar zu machen und damit zugleich auf die Bildungspraxis zu transformieren.

⁵⁰ Ebd., 5.

Literaturverzeichnis

- Benad, Matthias/Schmuhl, Hans-Walter/Stockhecke, Kerstin (Hg.), Bethels Mission (4). Beiträge von der Zeit des Nationalsozialismus bis zur Psychiatriereform (Beiträge zur Westfälischen Kirchengeschichte 44), Bielefeld 2016.
- Bernhard, Roland/Kühberger, Christoph, „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht, in: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke et al. (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17), Göttingen 2018, 425–440.
- Bernhardt, Markus/Neeb, Sven, Apps & Co – Grundlagen, Potenziale und Herausforderungen historischen Lernens in digitalen Lernumgebungen, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 11/1 (2020), 65–82.
- Borries, Bodo von, Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung, in: APuZ 42–43 (2013), <<http://www.bpb.de/apuz/170162/zurueck-zu-den-quellen-plaedoyer-fuer-die-narrationspruefung?p=all>> (04.07.2021).
- Ders., Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60–2019/20 (Wochenschau Wissenschaft), Frankfurt a. M. 2021.
- Bundesregierung, „Corona hat Verschwörungsglauben sichtbar gemacht“. Interview mit Michael Butter 2021, <<https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/umgang-mit-desinformation/-corona-hat-verschwoerungsglauben-sichtbar-gemacht--1944674>> (28.11.2021).
- Cinelli, Matteo/Francisci Morales, Gianmarco de/Galeazzi, Alessandro et al., The echo chamber effect on social media, in: PNAS 118/9 (2021).
- Gloe, Markus/Puhl, Sebastian, Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderungen für die Politische Bildung, in: Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (Wochenschau Wissenschaft), Frankfurt a. M. 2019, 35–49.
- Hasberg, Wolfgang/Körper, Andreas, Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körper, Andreas (Hg.), Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Wochenschau Geschichte), Schwabach/Ts. 2003, 179–202.
- Hochmuth, Anneliese (Hg.), Spurensuche. Eugenik, Sterilisation, Patientenmorde und die v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel 1929–1945, Bielefeld 1997.

- Hodel, Jan/Waldis, Monika, Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse., in: Gautschi, Peter (Hg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte (Geschichtsdidaktik heute), Bern 2007, 91–142.
- König, Alexander, Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens 2012, <<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/143889/geschichtsvermittlung-in-virtuellen-raeumen?p=all>> (14.09.2020).
- Körper, Andreas/Gärtner, Nico/Hartmann, Hanna et al., Task-Based History Learning (TBHL) – ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (2021), 197–212.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung 2), Neuried 2007.
- Köster, Manuel/Thünemann, Holger, The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research, in: History Education Research Journal 16/1 (2019), 25–34.
- Krebs, Alexandra, „App in die Geschichte“. Schülerinnen und Schüler auf Spurensuche, in: Geschichte lernen 33/194 (2020), 60–62.
- Dies., Die neue „App in die Geschichte“. Ein digitaler Lernraum für Kooperationen zwischen Archiven und Lerngruppen, in: Archivpflege in Westfalen-Lippe 93/94 (2021), 55–58.
- Dies., Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium, 2022 (im Erscheinen).
- Krebs, Alexandra/Meyer-Hamme, Johannes, Historisches Lernen digital. Die neue Version der App in die Geschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20 (2021), 180–196.
- Kultusministerkonferenz, Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring 2015, <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Gesamtstrategie_Endfassung_DOK.pdf> (20.11.2021).
- Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder, Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen 2018, <https://www.isb.bayern.de/download/21922/positionspapier_transfer_31.10.18.pdf> (20.04.2022).

- Lange, Thomas/Lux, Thomas, *Historisches Lernen im Archiv (Wochenschau Geschichte)*, Schwalbach/Ts. 2004.
- Meyer-Hamme, Johannes, Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens, in: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke et al. (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17)*, Göttingen 2018, 75–92.
- Pandel, Hans-Jürgen, *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens)*, Schwalbach/Ts. 2012.
- Rosa, Lisa, *Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität*, in: Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.), *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (Wochenschau Wissenschaft)*, Frankfurt a. M. 2019, 68–92.
- Rüsen, Jörn, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlage der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983.
- Sauer, Michael, *Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte – Gattungen – Methoden*, Seelze 2018.
- Schneider, Gerhard, *Die Arbeit mit schriftlichen Quellen*, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Becher, Ursula A. J. et al. (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen)*, Schwalbach/Ts. 2011, 15–44.
- Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte (Geschichtskultur und historisches Lernen 4)*, Münster 2011.
- Schwabe, Astrid, *Historisches Lernen in Schulen der Vielfalt und Herausforderungen der Digitalisierung*, in: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph et al. (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik (Wochenschau Geschichte)*, Frankfurt a. M. 2020, 350–364.
- Spieß, Christian, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8)*, Göttingen 2014.
- Waldis, Monika/Nitsche, Martin/Gollin, Kristine, «Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte» – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020)*, 90–108.

Wineburg, Sam, Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence, in: *Journal of Educational Psychology* 83/1 (1991), 73–87.

Wissenschaftsrat, Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier 2016, <<https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>> (01.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ausschnitt aus einer Zeitleiste in der ‚App in die Geschichte‘, S. 184.

Abb. 2: Transferprozesse zwischen den verschiedenen Institutionen und Partner*innen im Projekt der ‚App in die Geschichte‘, S. 186.

Abb. 3: Phasen des Projekts zur Entwicklung und Erforschung der App, S. 188.

Abb. 4: Studiendesign zur Nutzer*innenstudie der ‚App in die Geschichte‘, S. 190.

Katharina von Elbwart/Dagmar Keatinge

Teaching Language *Internationally*

Wissenstransfer in einem deutsch-kanadischen Lehrprojekt in der
Lehrer*innenausbildung

„An investment in knowledge always pays the best interest.“

— Benjamin Franklin, 1785

1 Einleitung

Zugegebenermaßen ist das einführende Zitat einem Kontext entnommen, in dem es um die monetäre Investition in Güter verschiedener Art – hier *Wissen* – geht, um sie vor der Aneignung durch andere (z. B. durch Diebstahl oder Inflation) zu schützen. Wenn auch die Analogie zur Finanzbranche etwas hinkt, zeigt das Zitat dennoch auf, dass der Einsatz finanzieller und ideeller Mittel in Wissen(szuwachs/-aufbau) lohnend ist: Er erzielt die höchste Rendite, wenn man ‚in sich selbst‘ und in eigenes, interkulturelles Wissen investiert und somit einen Mehrwert für sich, seine (Lehrer*innen-) Ausbildung und insbesondere für die Gesellschaft schafft.

Der vorliegende Artikel befasst sich mit eben diesem Mehrwert und skizziert im Kontext von kulturwissenschaftlichem Wissensaustausch und -transfer, wie dieser Wert in einer internationalen und digitalen Lehrkollaboration zwischen der Universität Paderborn in Deutschland und der University of Alberta in Kanada geschaffen wird und so zu einer Weiterentwicklung von (interkulturellem) Wissen führt. Um Wissensvermittlung zwischen Gesellschaften in Zeiten von physischen Grenzen¹ erlebbar zu machen, bietet das Projekt „Teaching Language *Internationally*“ Studierenden eine innovative Möglichkeit, fremdsprachliche Kommunikationskompetenzen auszubilden. Übergeordnetes Lernziel des

¹ Hier sind die durch die seit 2020 andauernde COVID-19-Pandemie bedingten Grenzen wie Reiseverbote usw. gemeint.

deutsch-kanadischen Unterrichtsvorhabens, das im Team-Teaching von Dozierenden beider teilnehmenden Universitäten unterrichtet wird, ist es, Studierenden neben dem Erwerb grundständiger Kernkompetenzen eine Möglichkeit zum wechselseitigen Wissenstransfer mit Studierenden der jeweils anderen Kultur zu bieten, durch den eine multiperspektivische Sicht auf die eigene Rolle als (zukünftige) Fremdsprachenlehrkraft ermöglicht wird. Anhand dieser neu gewonnenen Perspektiven kann sowohl ein Wissenstransfer der Erkenntnisse auf das sich daraus ergebende unterrichtliche Handeln als auch ein Dialog mit der Gesellschaft entstehen. Dies kann geschehen, indem die Ergebnisse dieses Dialogs durch die angehenden Lehrkräfte in die Bildungsinstitutionen der jeweiligen Länder überführt werden und somit zur Diskursbildung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft beitragen.

Dafür wird zunächst eine Standortbestimmung vorgenommen, in der die Begriffe ‚Wissen‘ und ‚Wissenstransfer‘ aus der Perspektive der angewandten Sprachwissenschaft bestimmt werden. Vor diesem theoretischen Hintergrund wird der Frage nachgegangen, inwiefern das hier vorgestellte Lehrprojekt „Teaching Language *Internationally*“ (TLI) an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft einen Beitrag zum Wissenstransfer in Bildungskontexten leisten kann, indem das Projekt zunächst vorgestellt und dann mit Bezug zum Wissenstransfer in interkulturellen Lehr-/Lernumgebungen kritisch reflektiert wird. Dabei ist u. a. die wachsende Heterogenität unter Studierenden relevant, die in beiden Ländern auf unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und ethnischen Voraussetzungen beruht. Ihr Potenzial wird in diesem Projekt besonders entfaltet, indem Studierende ihre Perspektiven in fachliche und transkulturelle Diskussionen einbringen und damit an einer internationalen Wissensgesellschaft partizipieren. Dadurch entsteht ein interkultureller Mehrwert von hoher gesellschaftlicher Relevanz.

2 Wissenstransfer und Wissenserwerb in der angewandten Linguistik

Um sich dem Thema systematisch zu nähern, gilt es zunächst, die hier verwendeten Begriffe wie ‚Wissen‘ und ‚Transfer‘ als auch unser Verständnis von ‚interkultureller‘ Kommunikation zu definieren. ‚Wissen‘ und ‚Transfer‘ sind als abstrakte

Begrifflichkeiten nur vage zu definieren; beide sind schwer erfassbar und haben keinen festen Begriffsumfang.² Als Alltagsbegriff kann Wissen innerhalb einer Gesellschaft als Bestand bzw. Sammlung von Regeln, Kenntnissen und Fähigkeiten dienen; es stellt eine Ressource für die Alltagsorientierung von Menschen dar und kann bei Bedarf abgerufen werden.³ Sprachwissenschaftlich konstituiert sich Wissen zunächst über Zeichen, deren Bedeutungen innerhalb einer Gesellschaft entstehen und erst durch individuelle Kombinationen von Mitgliedern dieser Gesellschaft zu Informationen werden.⁴ Die Verbindung von Informationen mit individuellen Erfahrungen und Erwartungen gilt hierbei als entscheidender Aspekt im Prozess der Wissensentstehung. Werden die Erkenntnisse dieses Prozesses nun in einem neuen Kontext angewendet, findet Transfer statt (aus lat. *transfere* > von einem Ort zum anderen tragen, hinübertragen, übertragen)⁵. Transfer wird in diesem Zusammenhang als Weitergabe oder Übertragung von Informationen verstanden und schließt Transferleistungen jeglicher Art, durch die ein Mehrwert oder Zugewinn an Wissen entsteht, mit ein.⁶

Zusammengenommen bedeutet Wissenstransfer die Übertragung von zuvor kodierten Informationen an Akteur*innen innerhalb oder außerhalb einer Gesellschaft; im Kontext von Wissenschaft ist hiermit der Austausch bzw. Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft gemeint (s. o.). Wenngleich auch das

² Vgl. Lipphardt, Veronika/Ludwig, David, Wissens- und Wissenschaftstransfer, in: Europäische Geschichte Online (EGO), hg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2011-09-28, <<http://www.ieg-ego.eu/lipphardtv-ludwigd-2011-de>> (13.10.2021).

³ Vgl. Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter et al., Wissensproduktion und Wissenstransfer. Zur Einleitung, in: Dies., et al.(Hg.), Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, Bielefeld 2008, 19–40.

⁴ Vgl. North, Klaus, Wissensorientierte Unternehmensführung. Wissensmanagement gestalten, Neuchâtel 2016, 37.

⁵ Vgl. Pfeifer, Wolfgang et al., Art. transferieren, in: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993) <<https://www.dwds.de/wb/etymwb/transferieren>> (06.04.2022).

⁶ Vgl. Froese, Anna/Mevisen, Natalie/Böttcher, Julia et al. (Hg.), Wissenschaftliche Güte und gesellschaftliche Relevanz der Sozial- und Raumwissenschaften: ein spannungsreiches Verhältnis. Handreichung für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis, Berlin 2014, 4.

Konzept des Wissenstransfers schwer zu erfassen ist, lässt sich anhand verschiedener Merkmale eine grobe Charakterisierung vornehmen, die hier anlehnend an Anna Froese und Dagmar Simon⁷ geschehen soll. Während u. a. J. David Roessner⁸ Wissenstransfer als dynamischen Prozess sieht, der sich in Anpassung an seine Umwelt kontinuierlich ändert und meist in unstrukturierter Form auftritt,⁹ ist der Transfer von Wissen kein klar umrissener Begriff und wird je nach Disziplin unterschiedlich gestaltet. Aus diesem Grund fällt es schwer, wesentliche Aspekte des Prozesses zu analysieren, zu reflektieren¹⁰ oder zu reproduzieren, da „Akzeptanz und Diffusion von Wissen in der Gesellschaft unter anderem von externen Faktoren abhängen“¹¹. Eine Planung oder Messbarkeit von (erfolgt)em Wissenstransfer oder Kompetenzgewinn lässt sich durch den stark individualisierten Prozess ebenfalls nur schwer praktisch umsetzen; man kann sich diesem jedoch über aufwändige deskriptive Erhebungen annähern, die der Zuweisung von Indikatoren und Kategorien, wie z. B. der bereits vorhandenen Strukturen und dem Grad der Einbindung sowie des gewünschten Ausmaßes der Veränderung oder der Präzisierung des gewünschten Outcomes, bedürfen.^{12 13} Zugleich

⁷ Vgl. Froese, Anna/Simon, Dagmar, Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer – zur Einführung, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*, Bielefeld 2016, 13.

⁸ Vgl. Roessner, J. David, *Technology transfer*, in: Hill, C. (Hg.), *Science and Technology policy in the US. A time of Change*, London 2000.

⁹ Vgl. Froese/Simon, Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer; vgl. Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael, *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge 2001.

¹⁰ Vgl. Musselin, Christine, *Are Universities Specific Organizations?*, in: Krücken, Georg von/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*, Bielefeld 2007, 63–84.

¹¹ Froese/Simon, Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer, 13.

¹² Vgl. Werner, Matthias, *Einflussfaktoren des Wissenstransfers in wissensintensiven Dienstleistungsunternehmen. Eine explorativ empirische Untersuchung bei Unternehmensberatungen*, Wiesbaden 2004, 73–111.

¹³ Ein erster Versuch zur Darstellung und Kategorisierung von Wissenstransferprofilen an Universitäten wird seit 2020 vom Stifterverband und der Helmholtz-Gemeinschaft, gefördert durch Stiftung Mercator und Stiftung van Meeteren, vorgenommen. Weiterführende Informationen unter Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.,

wird prozeduralem Wissenstransfer ein hohes Innovationspotenzial zugesprochen, „wenn er als wechselseitiger, rückgekoppelter und iterativer Prozess zwischen Wissenschaft und Praxis verstanden wird“¹⁴. Aus diesem Grund werden Wissen und der Gewinn neuer Wissensdimensionen in einer globalisierten Welt relevanter, und die Nachfrage nach Wissen von der Wissenschaft, der Politik, der Öffentlichkeit sowie der Wirtschaft erzeugt und befriedigt.¹⁵

Universitäten kommt in diesem Kontext eine zentrale Rolle zu, denn ihre Wissenschaftler*innen agieren als Wissensproduzent*innen und -moderator*innen, die über Forschungsaktivitäten Wissen zunächst entwickeln, dann strukturieren und aufbereiten. Ebenso haben Lehrinrichtungen in einem nächsten Schritt die Aufgabe, Erkenntnisse aus der aktuellen Forschung in öffentlichen Diskussionen, Publikationen oder Lehrveranstaltungen zu verbreiten, um auf diese Weise einen Austausch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu fördern. Dieser Austausch kann in unterschiedlichen Formen auftreten: Durch (open access) Publikationen machen Wissenschaftler*innen generiertes Wissen der *scientific community* sowie der Allgemeinheit zugänglich; in Lehrveranstaltungen hingegen erfährt ein kleiner(er) Kreis an Teilnehmer*innen neues Wissen, diskutiert dessen Implikationen und transferiert es in ihren (Berufs)Alltag. Damit dieser Transfer gelingen kann, bedarf es sowohl einer sorgfältigen Planung und Diagnose der Lernprozesse als auch einer direkten Anbindung des Erlernten an die Realität der Lernenden. Dieser Lebensweltbezug hilft den Lehrenden, „sich in Lernwege der Schüler einzudenken und sicherer ‚einklinken‘ zu können“¹⁶ sowie den Lernenden, ihr erlerntes Wissen in einem konkreten Handlungsrahmen anzuwenden. Die hier vorgestellte internationale Lehrkollaboration bietet diesen Handlungsrahmen.

Transferbarometer. Praxiserprobter Ansatz zur Darstellung und Erfassung verschiedener Transferprofile von Wissenschaftseinrichtungen, <<https://transferbarometer.de>> (06.04.2022).

¹⁴ Froese/Simon, Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer, 16.

¹⁵ Vgl. Bendt, Antje, Wissenstransfer in multinationalen Unternehmen, Lengerich 2000; vgl. Neidhardt/Mayntz/Weingart et al., Wissensproduktion und Wissenstransfer.

¹⁶ Schorch, Günther, „Die Schüler dort abholen, wo sie stehen...“. Guter Unterricht berücksichtigt Vorerfahrungen und Vorwissen der Schüler, in: Lernchancen 5/31 (2003), 17.

Bidirektionaler Wissenstransfer,¹⁷ der als eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen gesehen wird, geschieht auf individueller und kollektiver Ebene, und stellt sowohl die Grundlage als auch das Ziel des hier vorgestellten Lehrprojekts dar.

Dass Wissenserwerb und -vermittlung für die Lehrer*innen(aus)bildung essentiell sind, ergibt sich zunächst aus der Disziplin selbst, denn zukünftige Lehrer*innen sind per *conditio sine qua non* Wissensvermittler*innen, indem sie erlernte Inhalte und Kompetenzen in die Klassenräume der Schulen transferieren und dort Austausch mit und zwischen Schüler*innen und weiteren Akteur*innen von Bildungsinstitutionen erzeugen. Durch regelmäßig stattfindende Wissenstransferprozesse in Bildungskontexten ermöglichen Lehrer*innen eine breite Streuung von Wissen in die Gesellschaft und in unterschiedliche Kulturräume. Diese Kernaufgabe bedingt eine frühzeitig angelegte Vorbereitung auf und Ausbildung für die künftigen Aufgaben, indem angehende Lehrer*innen schon vor Eintritt in den Schuldienst Wissenstransfer aktiv zu gestalten und zu reflektieren lernen, um sich so ihrer Rolle als Wissensvermittler*innen bewusst zu werden. Für angehende Fremdsprachenlehrer*innen soll dies auf einer inhaltlichen, methodischen, sprachlichen sowie interkulturellen Ebene geschehen. Diese vier Ebenen werden – mit einem Fokus auf Interkulturalität – innerhalb des hier vorgestellten Lehrprojekts bedient.

3 Interkulturalität im Kontext von Wissenstransfer

Der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenzen¹⁸ in einer zunehmend plurilingualen und globalisierten Gesellschaft, in der Teilnehmer*innen der Gesellschaft als Wissensvermittler*innen in kultur- und sprachübergreifenden

¹⁷ Vgl. u. a. Doetsch, Stefan, Wissenstransfer bei der Reintegration von Expatriates. Theoretische und empirische Analyse unternehmensinterner Strukturen und Prozesse, Wiesbaden 2015; Pircher, Richard/Ackermann, Benno/Behrend, Frank, Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke. Konzepte, Methoden, Erfahrungen, Erlangen 2014 sowie Thiel, Michael, Wissenstransfer in komplexen Organisationen – Effizienz durch Wiederverwendung von Wissen und Best Practices, Wiesbaden 2002.

¹⁸ Vgl. Byram, Michael, Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon 1997.

Kontexten agieren¹⁹, gilt als übergeordnetes Ziel der Lehrer*innenausbildung; für angehende Fremdsprachenlehrkräfte nimmt der Transfer sprachlicher und kultureller Kompetenzen daher eine besonders zentrale Rolle ein.²⁰ Das Bestreben nach interkulturellen kommunikativen Handlungskompetenzen im Fremdsprachenunterricht wird durch interkulturelles Lernen gefördert.²¹ In diesem Rahmen werden zunächst landeskundliche Inhalte, also Wissen über regionale und kulturelle Gegebenheiten des Ziellandes, wie z. B. Feiertage oder Kulturstandards, und sprachwissenschaftliche Inhalte (z. B. sprachliche Handlungen in der Zielsprache) vermittelt. Durch den Aufbau von Bedeutungszusammenhängen und -netzwerken wird erlerntes Wissen semiotisch verbunden, bevor es in neue Kontexte transferiert und in diesen von Sprecher*innen als Kompetenzen angewendet werden kann.²² Ausgehend von der Annahme, dass Kommunikationspartner*innen nicht über einen identischen Wissensbestand verfügen,²³ der sich besonders in interkulturellen Kontexten durch kulturelle und sprachliche Differenzen zeigt, findet Wissenstransfer in Aushandlung mit dem „Neuen“ statt. Sprache, in unserem Fall Englisch, gilt dabei als Gegenstand der Betrachtung und ebenso als Mittel und Grundlage der Kommunikation, sie ermöglicht Sprecher*innen eine Reflexion über Prozesse von theoretischem und praktischem Wissenserwerb wie -transfer in interkulturellen Kontexten.

¹⁹ Vgl. Reimann, Daniel, *Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz*, Duisburg-Essen 2015, <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf> (12.06.2021).

²⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*, Düsseldorf 2014 sowie Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Englisch*, Düsseldorf 2019.

²¹ Vgl. Bauch, Martin, *Interkulturelle Trainingsmethoden und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht*, in: Dorf Müller, Ulrike/Möller, Martina (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen*, Frankfurt a. M. 2010, 61–76.

²² Angelehnt an die Kompetenzentwicklung sowie Performanzorientierung in schulischen Lehr-/Lernkontexten, vgl. z. B. Lersch, Rainer, *Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts, Schulpädagogik heute 1* (2010), 1–18.

²³ Vgl. Heringer, Hans Jürgen, *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen/Basel 2010, 136.

Der hier vorliegende interkulturelle Kontext ist von mehreren (institutionellen) Faktoren geprägt: Wie bereits erwähnt, ist Sprache für angehende Fremdsprachenlehrer*innen Mittel und Lehr-/Lerngegenstand zugleich. Das Wissen über die englische Sprache und sprachliche Strukturen ist jedoch in der Ausgangssituation ungleich verteilt, so dass eine asymmetrische Kommunikation in diesem Lehr-/Lern-Diskurs vorliegt.²⁴ Asymmetrien liegen hier sowohl zwischen Lehrenden und Studierenden als auch unter den Studierenden selbst vor, da die kanadischen Teilnehmer*innen in ihrer Muttersprache und die deutschen Teilnehmer*innen in der Fremdsprache Englisch kommunizieren. Des Weiteren ist Unterrichtskommunikation in unserem Projekt von digitaler Synchronität geprägt: Die Teilnehmer*innen nehmen in einem digitalen Raum zur gleichen Zeit am Seminar teil, wenn auch Orte und Ortszeit (in Deutschland und Kanada) unterschiedlich sind. Dieses Setting führt zu verschiedenen logistischen Herausforderungen (u. a. zur anspruchsvollen Terminierung von zeitlichen Überschneidungen für Arbeitsphasen innerhalb und außerhalb des Seminars), die es zu überwinden gilt. Zudem ist das Projekt als interkulturelles Seminar angelegt, da die Teilnehmer*innen unterschiedlichen Kultur- und Sprachkreisen entstammen. Obgleich diese Tatsache sicherlich auf viele Lehrveranstaltungen zutrifft, spielen die Herkunfts- sowie Zielsprache und -kultur eine entscheidende Rolle; schließlich ist Interkulturalität die Grundlage des auf Wissenstransfer abzielenden Seminars. Als abschließende Eigenschaft ist zu nennen, dass dieses Projekt im Kontext der Lehrer*innen(aus)bildung platziert ist, was zum einen Formen institutioneller Kommunikation mit sich bringt und zum anderen eine kontinuierliche Verzahnung von Theorie und Praxis für die angehenden Lehrer*innen auf deutscher wie kanadischer Seite erfordert.

²⁴ Vgl. Ehlich, Konrad, Unterrichtskommunikation, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Baltmannsweiler 2009, 327–348 sowie Pauli, Christine/Reusser, Kurt, *Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz*. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (3) 2018, 365–377.

4 Teaching Language *Internationally*

In Phasen pandemiebedingter Distanzlehre haben digitale internationale Lehrkollaborationen an Bedeutung gewonnen. Internationale Lehrkollaboration wurden in vielen Einrichtungen des tertiären Bildungssektors sogar erst durch die Umstellung auf digitale Formate und die damit einhergehende Anschaffung und Bereitstellung entsprechender Ressourcen möglich. Digitale Lehrformate sind im Rahmen internationaler Kooperationen daher auch in Zukunft als regelmäßige Formate zu erwarten. Das hier vorgestellte TLI-Projekt nimmt eine solche neu geschaffene Infrastruktur in Anspruch und kann nur mithilfe digitaler Tools umgesetzt werden.

In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer*innen gibt es trotz unterschiedlicher nationaler Lehrpläne und Rahmenbedingungen auch eine Reihe wissenschaftlicher und didaktischer Konzepte, die im Sinne eines Wissenstransfers von den Mitgliedern dieser Community als gemeinsame Ressource verstanden und weitergegeben werden.²⁵ Die Anpassung dieser Informationen auf unterschiedliche Lehr-Lern-Kontexte in den jeweiligen nationalen Kontexten stellt in diesem Zusammenhang eine zentrale Transferleistung dar.²⁶ Aus diesem Grund bietet eine Lehrveranstaltung in der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer*innen, die diese universellen Konzepte vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Rahmenbedingungen in verschiedenen nationalen Kontexten thematisiert, einen hervorragenden Ausgangspunkt, um die Dynamik des Transfers von Wissen (im Sinne der Definition aus Abschnitt 2) nutzbar zu machen.

Das Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz^{27, 28} ist sowohl in der Ausbildung kanadischer als auch in der Ausbildung deutscher Fremdsprachenlehrer*innen von Bedeutung. Von diesem Konzept ausgehend steht die Vermittlung theoretischer Grundlagen und praktischer Anwendungsszenarien

²⁵ Vgl. Froese/Mevissen/Böttcher et al., *Wissenschaftliche Güte und gesellschaftliche Relevanz der Sozial- und Raumwissenschaften*, 4.

²⁶ Vgl. Froese/Simon, *Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer*, 13.

²⁷ Vgl. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.

²⁸ Vgl. Savignon, Sandra. J., *Communicative Language Teaching. Linguistic Theory and Classroom Practice*, in: *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*, New Haven 2002, 8.

zur Förderung sprachlicher Kompetenzen (rezeptive und produktive Fähigkeiten), die in kommunikative Kontexte zur Förderung interkultureller Kompetenzen eingebettet werden, im Mittelpunkt der fachdidaktischen Lehre. Hinsichtlich der jeweiligen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verläuft die Ausbildung in den einzelnen Ländern entsprechend angepasst. In den „ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“²⁹ wird zum Beispiel Wissen über die Bezugskulturen der jeweils neuen Fremdsprachen und Mediation zwischen Erst- und Fremdsprache als Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer*innen genannt.³⁰ Während Wissen über die Bezugskultur Kanada auch Teil der Ausbildung für kanadische Sprachlehrende ist, spielt Mediation von einer Erstsprache in die Zielsprache hier nur eine untergeordnete Rolle, da die Lernenden in der Regel diverse Erstsprachen sprechen. Das zentrale Ziel der hier als Praxisbeispiel für den Wissenstransfer in der universitären Lehre vorgestellten Veranstaltung ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Lehrer*innenausbildung in Kanada und Deutschland im Rahmen eines Seminars zu nutzen, um eine erweiterte Perspektive auf Fremdsprachenlehren und -lernen zu erreichen und somit das vorhandene Wissen der Studierenden und der Wissenschaftscommunity in dem zuvor beschriebenen dynamischen Prozess nutzbar zu machen. Der hieraus erzielte Kompetenzgewinn bei den Studierenden konnte in dem hier beschriebenen Seminar erreicht werden.

4.1 Organisation der Lehrveranstaltung und Elemente des Wissenstransfers

Die Lehrveranstaltung TLI, die hier erforscht wird, wurde als *Collaborative Online International Learning Course* (im Folgenden COIL) als Teil des vom DAAD

²⁹ Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.), Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, Berlin 2018/2019, <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf> (03.04.2022).

³⁰ Vgl. ebd., 45.

finanzierten Projektes WeCANvirtuOWL³¹ zur Initiierung und Durchführung von digitalen Lehrveranstaltungen konzipiert und organisiert. Die gemeinsame Erarbeitung von Wissen und der sich daraus ergebende Wissenstransfer ist ein zentrales, übergeordnetes Ziel von COIL Lehrkooperationen³². Der Kurs wurde von den Autor*innen dieses Beitrags gemeinsam mit einem Dozenten der University of Alberta im Team-Teaching unterrichtet und von 15 Studierenden der Universität Paderborn sowie von 10 Studierenden der University of Alberta besucht. Im Gegensatz zur sonst üblichen Organisation von COIL Kursen³³ wurde nicht nur ein Teil der Kursinhalte kollaborativ unterrichtet, sondern die Inhalte des gesamten Kurses so abgestimmt, dass der Kurs synchron für alle Studierenden als Wahlpflichtveranstaltung im Rahmen der grundständigen Lehre im Umfang von vier Semesterwochenstunden und über einen Zeitraum von sieben Wochen angeboten wurde.³⁴ Daraus ergibt sich, dass alle Lerninhalte von den Dozierenden gemeinsam vermittelt und auf alle Lernziele von den Studierenden beider Universitäten gemeinsam hingearbeitet wurden. Die genannten Aspekte machen den innovativen Charakter des Kurses aus und bieten zugleich größtmöglichen Raum für einen bi-direktionalen Wissenstransfer³⁵. Damit ist gemeint, dass die Studierenden bei der Erarbeitung aller Aufgaben nicht nur auf das eigene fachliche Wissen bzw. das Wissen, das an der jeweiligen ‚Heimatuniversität‘ vermittelt wurde,

³¹ Das Projekt ist im Rahmen der Kooperation zwischen vier Universitäten aus Edmonton, Alberta, Canada und vier Universitäten in der Region Ostwestfalen-Lippe entstanden. Drittmittel: Deutscher Akademischer Austausch Dienst | Förderkennzeichen: 57564237.

³² Vgl. SUNY Center for Collaborative Online International Learning (Hg.), Guide for collaborative online international learning course development, 2019, <http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf> (06.04.2022).

³³ Vgl. Strand Mudiamu, Sally, Faculty Use of Collaborative Online International Learning (COIL) for Internationalization at Home [Dissertation], Portland 2020.

³⁴ Die Lehrveranstaltung hatte als grundständiges Seminar einen Umfang von 30 SWS. Der gemeinsamen Lehrveranstaltung vorgeschaltet war eine Einführungsveranstaltung nur für die deutschen Studierenden, in der organisatorische Fragen und Fragen zum Erwerb der Prüfungsleistung besprochen wurden, die nur für die deutschen Studierenden relevant waren.

³⁵ Vgl. z. B. Doetsch, Wissenstransfer bei der Reintegration von Expatriates; Pircher/Ackermann/Behrend, Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke; Thiel, Wissenstransfer in komplexen Organisationen.

zurückgreifen konnten, sondern auch auf das Wissen der jeweiligen Gruppenpartner*innen aus dem jeweils anderen Land. Hieraus ergibt sich der Wissenstransfer zwischen den kanadischen und deutschen Studierenden.

In der praktischen Umsetzung bedeutete die Förderung von Elementen des Wissenstransfers, dass Studierende sich im Rahmen der Lehrkollaboration wöchentlicher in interkulturellen Arbeitsgruppen trafen und Themen der aktuellen englischen Fremdsprachendidaktik gemeinsam er- und bearbeiteten. Während der synchronen Lehrveranstaltung gaben die teilnehmenden Lehrenden über kurze Inputphasen Einblicke in aktuelle Forschungsdiskussionen und erörterten im Austausch mit den Studierenden gemeinsame Schnittmengen und Unterschiede zwischen den Diskursen in deutschen und kanadischen Lehr-Lernkontexten. In einer sich anschließenden Arbeitsphase untersuchten die Studierenden in ihren Arbeitsgruppen ausgewählte Aspekte im Detail und wendeten ihre Erkenntnisse auf praktische Unterrichtssituationen an; beispielhaft sei hier die Analyse von Unterrichtsvideos aus unterschiedlichen Ländern mit einem Fokus auf *Task-based language teaching* (handlungsorientiertes Lehren) genannt.³⁶ Dadurch wird der in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte immer wieder geforderten Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis sowie der Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz in besonderem Maße Rechnung getragen. Es entstehen Diskurse und vielfältige Situationen, in denen Wissenstransfer (insbesondere untereinander) stattfinden kann. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Sitzungen, die jeweiligen Aufgaben der Erarbeitungsphasen in den Seminarsitzungen 1–6 und die jeweiligen Lernziele:

³⁶ Vgl. Willis, Jane A., *framework for task-based learning*, Essex 1996.

	Thematischer Schwerpunkt	Aufgabe der Erarbeitungsphase	Lernziel
Seminar-sitzung 1	Charakteristika von Fremdsprachenlehre und Fremdsprachenlehrenden	Erstellung einer <i>Concept Map</i> zum Thema „What it means to be a language teacher“	Bewusstmachung und Vergleich von Einstellungen und Sichtweisen zur Rolle und Identität von Fremdsprachenlehrenden
Seminar-sitzung 2	Dimensionen von Mehrsprachigkeit	Zwei- und mehrsprachige repräsentative Beispiele für Sprachlandschaften in den jeweiligen Herkunftsstädten/Ländern der Studierenden	Auseinandersetzung mit den Sprachlandschaften in den jeweiligen Ländern und Diskussion über die Rolle von Mehrsprachigkeit
Seminar-sitzung 3	Fremdsprachlicher Kompetenzerwerb: die Anwendung der Kriterien des CEFR ³⁷ im handlungsorientierten Unterricht	Vergleich von Kompetenzrastern mit dem CEFR und Entwicklung eines eigenen Kompetenzrasters für eine bestimmte Lerner*in-nengruppe	Evaluation von Kriterien zur standardisierten Beurteilung von Sprachkompetenz auf nationaler/europäischer Ebene; Anwendung der Kriterien auf schulische Kontexte
Seminar-sitzung 4	Fallstudie: Englischunterricht in unterschiedlichen Kontexten	Kriteriengeleitete Analyse von Unterrichtsvideos	Gestaltung von Fremdsprachenunterricht in den jeweiligen Ländern und Evaluation des Unterrichts auf Basis objektiver Kriterien

³⁷ CEFR – Common European Framework of Reference.

Seminar- sitzung 5	Produktive Sprachfähigkeiten (Schreiben und Sprechen) fördern und beurteilen	Beurteilung von Sprach-/Schreibleis- tungen auf Grundlage des CEFR	Analyse von Sprach- beispielen von Ler- nenden aus den je- weiligen Ländern
Seminar- sitzung 6	Rezeptive Sprachfähigkeiten (Hören und Lesen) im Kon- text handlungs- orientierter Auf- gaben	Erarbeitung einer ma- terialgestützten Kom- petenzaufgabe für Lerner*innengruppen in Deutschland und Kanada	Entwicklung ge- meinsamer Unter- richtsbeispiele für beide Länder unter Berücksichtigung standardisierter Kompetenzvorgaben

Tab. 1: Aufgaben und Lernziele der einzelnen Seminarsitzungen

Neben der Erarbeitung von Einzelaspekten der jeweiligen Themenschwerpunkte in den Arbeitsphasen war ein weiterer Baustein der Lehrveranstaltung die Erstellung eines Abschlussprojektes in Form einer *Micro-teaching unit*,³⁸ die in den bi-nationalen Arbeitsgruppen erarbeitet und präsentiert wurde. Ziel dieses Abschlussprojektes war die thematische, fachliche und interkulturelle Vernetzung wie Aufbereitung der Lerninhalte der individuellen Seminarsitzungen in handlungs- und praxisorientierter Form. Die *Micro-teaching units* wurden in der Abschlussveranstaltung des Seminars im Rahmen einer digitalen Studierendenkonferenz präsentiert und von Studierenden und Lehrenden evaluiert.

Die detaillierte Darstellung der Seminarinhalte verdeutlicht, dass die Lehrveranstaltung TLI auf vielfältige Weise einen Rahmen für Wissenstransfer geschaffen

³⁸ Micro-teaching units sind praktische Lerngelegenheiten, die in der Lehrerbildung (insbesondere in den früheren Phasen) eingesetzt werden. Eine*r/mehrere Studierender übernimmt/übernehmen die Rolle der Lehrperson und unterrichten einen Kurs, der die Rolle potentieller Schüler*innen einnimmt. Studierende haben so die Möglichkeit, sich aktiv in die Rolle einer Lehrperson zu versetzen und z. B. verschiedene Methoden oder auch ihr Rollenverständnis als Lehrende zu erproben. (vgl. Kroeger, Stephen D./Doyle, Kate, Microteaching–Explicit Instruction, <<https://cedar.education.ufl.edu/portfolio/plo-microteaching/>> (03.05.2022).

hat: In den ersten Seminarsitzungen findet Wissenstransfer durch die Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis und der Identität von Fremdsprachenlehrer*innen einerseits^{39,40} sowie mit der Rolle von Sprache in der Gesellschaft andererseits statt. Insbesondere wurde in diesem Kontext die Funktion von Sprache als verbindendes Element in einer multilingualen Gesellschaft thematisiert⁴¹ sowie die Rolle von Sprache im alltäglichen Raum; symbolisiert z. B. durch Sprachlandschaften.⁴² Dieser Seminareinstieg bietet sowohl für Dozierende als auch Studierende eine interkulturelle Lehr- und Lernerfahrung, was zu einem vertieften Verständnis anderer Kulturen, Sprachen und der jeweils anderen Bildungssysteme ermöglicht. Die Teilnehmenden hinterfragen ihr bis dahin entwickeltes Rollenbild der*des Fremdsprachenlehrenden, das vorrangig von ihrer Herkunftskultur geprägt wurde, kritisch. Sie reflektieren dieses Rollenbild vor dem Hintergrund des Austausches und erweitern es um die neu erworbenen Kenntnisse. Im Rahmen dieses Prozesses wird einmal mehr die Professionalisierung und Internationalisierung der teilnehmenden Lehrenden und Studierenden gestärkt.

In einem nächsten Schritt erfolgt eine Konkretisierung der Inhalte durch die Bearbeitung von nationalen standardisierten Instrumenten zur Beurteilung von Sprachkompetenz in Bildungskontexten. Hier ist insbesondere die Arbeit mit dem CEFR (2020) von Bedeutung, der bereits seit 2001 in der europäischen Sprachbildung genutzt wird und in Kanada noch als Modell für die Entwicklung von Standardkompetenzen in modernen Fremdsprachen implementiert werden soll. Die Anwendung des CEFR auf unterrichtliche Kontexte durch die Analyse von Unterrichtsvideographien ermöglicht die von Froese et al. (2014) beschriebene Transferleistung, durch die ein Mehrwert an Wissen für die Studierenden entsteht.

³⁹ Vgl. Barkhuizen, Gary, *Reflections on Language Teacher Identity Research*, New York 2016.

⁴⁰ Vgl. Barkhuizen, Gary, *Teacher identity*, in: Walsh, S./Mann, S. (Hg.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*, Abingdon 2019, 536–552.

⁴¹ Vgl. Bremer, Katharina/Müller, Marcus, *Sprache, Wissen und Gesellschaft. Eine Einführung in die Linguistik des Deutschen*, Berlin/Boston 2009, 263ff.

⁴² Vgl. Landry, Rodrigue/Bourhis, Richard Y., “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study”, in: *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23-49.

Im letzten Teil der Lehrveranstaltung, die einen starken Praxisbezug hat und dem Erwerb der Grundkompetenzen für unterrichtliches Handeln im Fremdsprachenunterricht dient, erfolgt die Verknüpfung von deutschen und kanadischen Perspektiven und der sich daraus ergebenden reflektierten Auseinandersetzung der angehenden Fremdsprachenlehrer*innen auf unterrichtliches Geschehen in bi-nationalen Kontexten. Diese multiperspektivische Sicht auf das zukünftige Berufsfeld kann in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer*innen nur durch Kooperationen mit Sprecher*innen der jeweiligen Zielsprache erreicht werden. Durch die Kombination von aktuellen deutschen und kanadischen fachdidaktischen Diskussionen erhalten die Studierenden neue Einblicke in prominente fachliche Diskurse, tauschen sich mit ihren Partner*innen über diese aus und schärfen somit ihre interkulturelle und fachliche Kompetenz als angehende Lehrkräfte. Die Fähigkeit, „fachdidaktische Fragestellungen und Forschungsergebnisse wissenschaftlich adäquat und reflektiert darzustellen sowie die gesellschaftliche Bedeutung (...) des Fremdsprachenunterrichts in der Schule analytisch [zu] beschreiben“⁴³ (KMK 2019), wird als eine zentrale Kompetenz in den inhaltlichen Anforderungen an die Fremdsprachenlehrer*innenausbildung genannt. Die gemeinsame Erarbeitung dieser fachlich relevanten Fragestellungen in der Zielsprache fördert die Entwicklung der von der KMK geforderten Kompetenzen in besonderem Maße. Kanadische Studierende profitieren ebenfalls von dieser virtuellen Kooperation, indem eine Interaktion mit deutschen Studierenden persönliche und fachliche Horizonte im Kontext des interkulturellen Lernens erweitert und festigt. Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass die Lehrveranstaltung sowohl bei der Bearbeitung theoretischer Fragestellungen als auch bei der praktischen Anwendung vielfältige Möglichkeiten zum wechselseitigen Wissenstransfer mit Studierenden der jeweils anderen Kultur beinhaltet.

Methodisch lernten die Studierenden durch die Tandemarbeit sowohl ihre Kommiliton*innen als auch individuelle Sichtweisen auf deutsche und kanadi-

⁴³ Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen.

sche didaktische Fragestellungen intensiv kennen und traten somit in einen interkulturellen fachlichen Austausch.⁴⁴ Wie bereits in der Einleitung skizziert, bringen die Studierenden ihre diversen Perspektiven in den Diskurs des Seminars ein, so dass für sie ein interkultureller Mehrwert von gesellschaftlicher Relevanz entsteht. Die Studierenden haben im Rahmen des Lehrprojektes durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis Wissenstransfer aktiv mitgestaltet. Zudem ergab sich ein wechselseitiger Prozess des Wissenstransfers durch die Betrachtung der jeweiligen Seminarinhalte aus der Perspektive von Studierenden unterschiedlicher Kulturräume. Durch die neu gewonnenen Perspektiven konnten sowohl Transfer und Transferleistungen in Bezug auf Erkenntnisse des sich daraus ergebenden unterrichtlichen Handelns als auch bezogen auf gesellschaftlichen wie länderübergreifenden Dialog entstehen.

4.2 Evaluation der Lehrveranstaltung

Wie bereits von Matthias Werner (2004) angemerkt, ist Wissenstransfer als Konstrukt stark individualisiert und eine Annäherung an den möglichen Kompetenzgewinn lässt sich vorrangig über Erhebungen erreichen. Für TLI erfolgt diese Annäherung über die Beurteilung der Abschlussprojekte vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 genannten Kompetenzebenen Inhalt, Methodik, Sprache und Interkulturalität sowie der Kursevaluation, die aus 16 Multiple Choice Fragen (fünfstufige Likert Skala) und drei offenen Fragen bestand.

Ausgehend von den in Abschnitt 2 dargestellten Kompetenzebenen in der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte soll nun diskutiert werden, in welcher Form die von den Studierenden entwickelten *micro-teaching units* als Abschlussprodukt Rückschlüsse auf Wissenstransfer zulassen. Tabelle 2 gibt zunächst einen Überblick über die Themen der *micro-teaching units* und deren Ziele.

⁴⁴ Vgl. Bechtel, Mark, Sprachentandems, in: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Stefanie (Hg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch, Bielefeld 2010, 286–87.

4.2.1 Wissenstransfer auf vier Kompetenzebenen

Thema	Ziel der Unit	Interkulturelle Aspekte
Sports	Vorlieben im Kontext Sport ausdrücken	Fußball vs. Eishockey als beliebteste Sportart
Directions	Wegbeschreibungen	Vorlieben beim Reisen artikulieren
Expressing opinion	Sich an Diskussionen beteiligen	Unterschiedliche Konversationsnormen
Directions	Wegbeschreibungen in der Stadt und in Gebäuden	Einem*r Austauschschüler*in das Schulgebäude zeigen
Ordering food (Spanish)	In einem Restaurant bestellen	Lernergruppen mit unterschiedlichen Erstsprachen

Tab. 2: Übersicht von Themen der micro-teaching units.

Beurteilt wurden – sowohl durch ein Peerfeedback als auch durch die Lehrenden jeweils im Anschluss an die Durchführung – die inhaltliche Anbindung an Themen, die in beiden Ländern im Zweit-/Fremdsprachenunterricht Teil des Curriculums sind, die methodische Gestaltung der Unit und die Reflexion der Unit. Auf inhaltlicher und interkultureller Ebene⁴⁵ lässt sich feststellen, dass alle ausgewählten Themen häufig im Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Jedoch wurde bei der Themenauswahl und -begründung deutlich, dass die Studierenden vom Wissen der jeweiligen Projektpartner*innen in besonderen Maße profitiert haben und Wissenstransfer auf dieser Ebene stattgefunden hat. In der Unit *Sports*

⁴⁵ Diese Ebenen bedingen einander und werden deshalb zusammengefasst dargestellt.

wurde neben allgemeinen Vorlieben auch erörtert, aus welchen Gründen bestimmte Sportarten in manchen Ländern beliebter sind als andere. Dies führte zu weitergehenden Diskussionen über Fankulturen, bei denen sehr deutlich wurde, dass hier kulturelles Wissen übertragen wurde, welches den Studierenden zum Beispiel im Rahmen der Bearbeitung eines Textes über Fankulturen nicht zugänglich gewesen wäre. Auch die Units mit dem Thema *Wegbeschreibungen* enthielten Elemente von Wissenstransfer, der nur im Rahmen einer bi-nationalen Kooperation möglich war: Ausgehend von den Punkten auf einer Stadtkarte haben die Studierenden über Reisevorlieben und touristisches Verhalten im Ausland gesprochen. Daraus ergab sich bei der Reflexion dieser Units, dass kultursensibles Verhalten ein zentraler Aspekt im Fremdsprachenunterricht sein sollte. Auch in diesen Reflexionen wurden multiperspektivische Sichtweisen deutlich und im Sinn des *third space*⁴⁶ diskutiert.

Zur Darstellung von Wissenstransfer auf methodischer Ebene wird insbesondere die Unit *Ordering in a restaurant* näher betrachtet. Die Studierenden haben diese Einheit als erste Stunde im Anfangsunterricht Spanisch als Fremdsprache konzipiert, da fast alle Kursteilnehmer*innen keine oder geringe Spanischkenntnisse hatten, die Studierenden in dieser Gruppe jedoch Spanisch sprechen. Hier ist im Hinblick auf die Begründung zur Auswahl der Methodik von Bedeutung, dass die Studierenden ausführlich die Vor- und Nachteile des Konzeptes der „aufgeklärten Einsprachigkeit“⁴⁷ diskutiert haben. Deshalb hatten sie beschlossen, sowohl Deutsch als auch Englisch als Unterrichtssprachen in einer Anfänger*innenstunde Spanisch zuzulassen, um eine Benachteiligung von Sprecher*innen einer bestimmten Erstsprache zu vermeiden. In diesem Diskurs wurde insbesondere deutlich, dass ein Wissenstransfer über multilinguale Räume, die in einem traditionellen Einwanderungsland wie Kanada sehr viel präsenter sind, auch die

⁴⁶ Vgl. Kramsch, Claire, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993.

⁴⁷ Der Begriff wurde 1973 von Wolfgang Butzkamm erstmal in deutschen Didaktiken eingeführt und beschreibt, dass im Fremdsprachenunterricht nach Möglichkeit nur die Fremdsprache verwendet werden soll. Ist dies jedoch aufgrund fehlender Sprachkenntnisse der Lernenden nicht möglich, sollte die Erstsprache verwendet werden. Dieses Konzept wird im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen praktiziert, vgl. Butzkamm, Wolfgang, *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht, Dortmund 1973.

Argumentation der deutschen Studierenden geprägt hat und zu einer stärkeren Akzeptanz von Sprachunterricht als multilinguaem Raum geführt hat.

Auf sprachlicher Ebene wurde Wissenstransfer in allen *micro-teaching units* umgesetzt, was sich daraus ergab, dass für die deutschen Studierenden Englisch eine Fremdsprache ist und so selbstverständlich sowohl auf einer Anwendungs- als auch auf einer Metaebene durch den Kontakt mit Erstsprachler*innen Wissenstransfer stattfand. Besonders deutlich wurde dies bei der Reflexion der Unit *Discussions*, im Rahmen derer sich die Studierenden über die Diskussionskulturen und -normen ausgetauscht haben.

4.2.2 Kursevaluation der Studierenden

Neben der Beurteilung und Einordnung der Abschlussprojekte bieten die Kursevaluationen der Studierenden eine Möglichkeit, Kompetenzentwicklungen durch Selbsteinschätzungen zu erfassen.⁴⁸ Die Multiple Choice Fragen haben sowohl allgemeine Aspekte einer Lehrveranstaltung an der Hochschule abgedeckt als auch Fragen zur speziellen Umsetzung der kollaborativen Lehrveranstaltung. Die globale Beurteilung des Kurses ist also sowohl auf deutscher als auch auf kanadischer Seite als positiv zu sehen.

Von besonderem Interesse im Hinblick auf Lernzuwachs und Wissenstransfer durch die Kollaboration war die Beurteilung der Seminarteilnehmer*innen dahingehend, inwiefern die gemeinsame Arbeit mit Studierenden einer ausländischen Hochschule zum Erreichen der Lernziele beigetragen hat.⁴⁹ Sowohl

⁴⁸ Ergebnisse der Evaluation von allen 25 Seminarteilnehmer*innen:

- Beurteilung Qualität der Lehre: 32% (8 Studierende) „hervorragend“, 48% (12 Studierende) „sehr gut“ und 20 % (5 Studierende) „gut“.
- Aussage „Die Kursinhalte sind für meinen zukünftigen Beruf von Bedeutung“: 68% (17 Studierende) haben voll zugestimmt, 28% (7 Studierende) haben zugestimmt und ein Studierender hat der Aussage weder zugestimmt noch diese abgelehnt.
- „Der Kurs hat mich darin bestärkt, mein Studium fortzusetzen“: 56% (14 Studierende) stimmen der Aussage voll zu, 44% (11 Studierende) stimmten der Aussage zu. Kein*e Studierende*r hat diese Aussage neutral bewertet oder abgelehnt.

⁴⁹ Weitere Evaluationsergebnisse:

- „Der Unterricht durch Dozierende verschiedener Hochschulen hat mich darin unterstützt, eine kritische Perspektive zu den Kursthemen zu entwickeln“:72% (18

kanadische als auch deutsche Studierende stimmen mehrheitlich den Aussagen zu, dass die Zusammenarbeit mit Dozierenden und Studierenden verschiedener Hochschulen sie darin unterstützt hat, eine kritische Perspektive auf die Kursthemen zu entwickeln. Diese Ergebnisse zeigen, dass die multiperspektivische Sicht auf die Kursinhalte und die Erarbeitung von Aufgaben in bi-nationalen Gruppen von den Studierenden mehrheitlich als sehr positiv eingeschätzt wurde.

Einschränkend muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um Aussagen und Selbsteinschätzungen der Studierenden handelt. Wissenstransfer als Thema oder Produkt bzw. Mittel von Lehr-Lernprozessen wurde nicht explizit abgefragt. Er ergibt sich vielmehr aus der Form der Lehrveranstaltung und kann implizit aus den Aussagen der Studierenden, die den Zuwachs an Wissen und Kompetenzen sehr deutlich hervorheben, abgelesen werden.

5 Wissenstransfer in interkulturellen Bildungskontexten

Wissenstransfer als Wissensvermittlung einerseits und als Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft andererseits – und damit als zentrales Ergebnis von Lehrkollaborationen mit ausländischen Hochschulen – ist nicht auf den Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer*innen beschränkt. Zahlreiche konzeptionelle Aspekte des skizzierten Lehrprojektes können auf internationale Lehrprojekte in anderen Fachbereichen übertragen werden. Die Synergieeffekte einer internationalen Kollaboration im Hinblick auf Wissensvermittlung ergeben sich aus internationalen Lehrprojekten, bei denen eine hohe Schnittmenge der inhaltlichen Anteile besteht. Sie bilden die Basis, um als Dozierende gemeinsame Lernziele formulieren und die einzelnen Seminarsitzungen gemeinsam gestalten zu

Studierende) stimmten voll zu; 24% (6 Studierende) stimmten der Aussage zu. Ein Studierender hat die Aussage neutral bewertet.

- „Der gemeinsame Unterricht mit Studierenden verschiedener Hochschulen hat mich darin unterstützt, eine kritische Perspektive zu den Kursthemen zu entwickeln“: 76 % (19 Studierende) stimmten voll zu, 24% (6 Studierende) stimmten zu.
- Gruppenarbeit und die Atmosphäre innerhalb der Gruppen: 60% (15 Studierenden) „sehr gut“; 36% „gut“. Ein Studierender stimmte weder zu noch verneinte er die Aussage.

können. Auch wenn die Dozierenden als Expert*innen grundsätzlich über einen gemeinsamen Wissensstand in dem jeweiligen Fachgebiet verfügen, wird dieser Wissensstand nie identisch sein, so dass Wissen bzw. Wissensbestände reflektiert und gemeinsam ausgehandelt werden müssen, damit der von Froese/Simon⁵⁰ beschriebene Wissenstransfer stattfinden kann. Wissenstransfer selbst ist bereits ein essentieller Aspekt der Planung von kollaborativen Lehrprojekten. Der Austausch und die Aushandlung von Wissen ist dabei jedoch nicht auf reine Wissensvermittlung beschränkt, sondern im Kontext eines Dialoges zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu sehen. Der Wissensstand der beteiligten Dozierenden wird durch regionale und nationale Fachkulturen sowie die Kultur der internationalen Wissenschaftscommunity geprägt, so dass die Aushandlung der Inhalte und der Bedeutung des gemeinsamen Wissens immer auch einen Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft beinhaltet. Dies trifft ebenso auf die Studierenden zu, deren Zugänge zu Wissen, das ihnen letztendlich vermittelt wird, wieder von unterschiedlichen Perspektiven geprägt ist, so dass die Erarbeitung des Materials ebenfalls einen bi-direktionalen Wissenstransfer darstellt.

Die vorab beschriebenen Zugänge zum Wissen, die Dozierende und Studierende in ein kollaboratives Lehrprojekt einbringen, sind mit dem Aspekt der Interkulturalität verknüpft, der ein Alleinstellungsmerkmal internationaler Lehrprojekte oder interkulturellen Studiengängen ist. Legt man das Modell von Michael Byram (1997) zu interkultureller kommunikativer Kompetenz zugrunde, ist Wissen im Sinne von Fachwissen nur eine Teilkompetenz. Weitere Teilkompetenzen, wie die kulturelle Bewusstheit oder Einstellungen zu fachlichen Inhalten (Byram 1997), die die Perspektive der Studierenden prägen, werden dialogisch im Rahmen einer internationalen Lehrveranstaltung unabhängig vom jeweiligen Fach gefördert und herausgefordert. Die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen werden von Dozierenden und Studierenden schließlich auf allen Ebenen gefördert, wodurch das vorhandene Wissen in einem dynamischen Prozess eine Umstrukturierung durch und mittels Wissenstransfer erfährt⁵¹. Dieser Diskurs kann auch die Entwicklung des von Claire Kramersch⁵² beschriebenen trans-

⁵⁰ Vgl. Froese/Simon, Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer, 16.

⁵¹ Vgl. Roessner, J. David, Technology transfer.

⁵² Vgl. Kramersch, Context and Culture in Language Teaching.

kulturellen *third space* fördern, indem die Studierenden eine Perspektive außerhalb ihrer Herkunftskultur und außerhalb der Partner*innenkultur einnehmen und neu bewerten.

Ein weiterer exemplarischer Aspekt des hier vorgestellten Lehrprojektes ist die Verknüpfung theoretischer Inhalte mit einer praktischen Anwendungsebene und mit der Gestaltung von Abschlussprojekten in bi-nationalen Gruppen. Dieser Aspekt ist ein weiteres Element internationaler Lehrprojekte, durch das eine Aushandlung von Wissen entsteht und das um eine neue Perspektive erweitert wird. Ein Abschlussprojekt in Form einer Unterrichtssimulation ist in Fachbereichen mit einem berufspraktischen Bezug leichter zu verwirklichen als in Fachbereichen, in denen dieser Bezug weniger unmittelbar ist. Dennoch ist die Gestaltung eines gemeinsamen Abschlussprojektes zumindest teilweise auf andere Lehrkontexte übertragbar. Das gemeinsame Abschlussprojekt bietet für Studierende die Möglichkeit, ihre eigenen (veränderten) Perspektiven in die fachliche und transkulturelle Diskussion einzubringen.

In dem hier vorgestellten Projekt war die englische Sprache (und deren Vermittlung) sowohl das Kommunikationsmedium des Kurses als auch der Unterrichtsgegenstand. Dieses Merkmal trifft nicht auf alle Fächer zu, in denen internationale Lehrprojekte realisiert werden können. Entscheidend ist vielmehr, eine Sprache als gemeinsames Kommunikationsmedium zu finden, damit die Teilnahme an internationalen Lehrprojekten die Studierenden in einem handlungsorientierten Lehrformat zur Partizipation an einer internationalen Wissensgesellschaft befähigt. Des Weiteren ist kritisch anzumerken, dass sowohl Lehrende als auch Lernende einen wesentlichen Teil zum Erfolg oder Misserfolg von Wissenstransfer beitragen. Durch subjektive Erfahrungen und Wahrnehmungen kann der Lernprozess sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden, z. B. wenn nicht oder nur teilweise an Vorerfahrungen der Teilnehmer*innen angeknüpft werden kann. Die Toleranz anderer Kulturen, Traditionen und Gegebenheiten nimmt in einem interkulturellen Lernarrangement eine besondere Bedeutung ein und muss von allen Teilnehmer*innen gepflegt werden, um Wissenstransfer zu ermöglichen. Schriftlich festgehalten werden kann dies zu Beginn über ein ‚learning agreement‘ oder einen ‚code of conduct‘, mit dem sich alle Teilnehmenden auf ein gemeinsames Miteinander einigen.

6 Fazit: Wissenstransfer in der fremdsprachlichen Lehrer*innenausbildung

In diesem Artikel wurde Wissenstransfer aus der Perspektive der angewandten Linguistik definiert und auf den Kontext der Hochschullehre angewandt, um die COIL Veranstaltung *Teaching Language Internationally* hinsichtlich ihres Potentials für Wissenstransfer exemplarisch zu evaluieren. Wir haben dargestellt, wie kollaborative, digitale und internationale Lehrveranstaltungen zu Wissenstransfer auf inhaltlicher, sprachlicher, methodischer und interkultureller Ebene beitragen können, sofern bestimmte Grundvoraussetzungen gegeben sind. Diese Grundvoraussetzungen sind (1) eine Schnittmenge hinsichtlich der Fachinhalte und Sprache eines Kurses zwischen den beteiligten Dozierenden, (2) die Möglichkeit, Zeiten zu definieren, in denen synchrone Lehre trotz möglicher unterschiedlicher Zeitzonen gegeben ist und (3) die Gestaltung von Seminarsitzungen, die ausreichend Zeit für die Erarbeitung gemeinsamer Aufgaben bietet, um einen Anlass für das Aushandeln von Perspektiven zu ermöglichen.

Auch wenn die Ergebnisse der Kursevaluation eine Momentaufnahme sind und kein Instrument zur spezifischen Messung von Wissenszuwachs oder -transfer bieten, so enthalten sie dennoch Hinweise auf Studierendenpräferenzen in internationalen Lehrprojekten, die wiederum Rückschlüsse auf den erreichten Wissenstransfer durch die Formulierung von *learning outcomes* zulassen. Des Weiteren zeigen sie ebenfalls, dass die Investition in Wissen, die in diesem Kontext durch die intensive Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung sowohl der Dozierenden als auch der Studierenden dargestellt wird, nicht nur lohnenswert ist, sondern auch einen Mehrwert von gesellschaftlicher Relevanz darstellt, der durch die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte in die Bildungsinstitutionen der jeweiligen Herkunftsländer getragen wird. So zahlt sich die Investition in Bildung in Anlehnung an das eingangs zitierte Postulat von Benjamin Franklin doppelt aus: Sie schafft einen direkten Zugewinn für die Teilnehmenden des Seminars, die anschließend ihre zugewonnenen Kompetenzen über einen ‚Schnellballeffekt‘ in die Bildungseinrichtungen der jeweiligen Gesellschaften transferieren.

Literaturverzeichnis

- Barkhuizen, Gary, *Reflections on Language Teacher Identity Research*, New York 2016.
- Ders., *Teacher identity*, in: Walsh, Steve/Mann, Steve (Hg.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*, Abingdon 2019, 536–552.
- Bauch, Martin, *Interkulturelle Trainingsmethoden und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht*, in: Dorf Müller, Ulrike/Möller, Martina (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation in Texten und Diskursen*, Frankfurt a. M. 2010, 61–76.
- Bechtel, Mark, *Sprachentandems*, in: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Stefanie (Hg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, Bielefeld 2010, 285–300.
- Bendt, Antje, *Wissenstransfer in multinationalen Unternehmen*, Lengerich 2000.
- Bremer, Katharina/Müller, Marcus, *Sprache, Wissen und Gesellschaft. Eine Einführung in die Linguistik des Deutschen*, Berlin/Boston 2009.
- Butzkamm, Wolfgang, *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Dortmund 1973.
- Byram, Michael, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997.
- Council of Europe (2019), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with new descriptors*, <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> (06.04.2022).
- Doetsch, Stefan, *Wissenstransfer bei der Reintegration von Expatriates. Theoretische und empirische Analyse unternehmensinterner Strukturen und Prozesse*, Wiesbaden 2015.
- Ehlich, Konrad, *Unterrichtskommunikation*, in: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Baltmannsweiler 2009, 327–348.
- Froese, Anna/Mevissen, Natalie/Böttcher, Julia et al. (Hg.), *Wissenschaftliche Güte und gesellschaftliche Relevanz der Sozial- und Raumwissenschaften: ein spannungsreiches Verhältnis. Handreichung für Wissenschaft, Wissenschaftspolitik und Praxis (WZB Discussion Paper SP III 2014-602)*, Berlin 2014.
- Froese, Anna/Simon, Dagmar, *Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer – zur Einführung*, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Julia Böttcher (Hg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*, Bielefeld 2016, 9–30.

- Heringer, Hans Jürgen, *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen/Basel 2010.
- Kramersch, Claire, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993.
- Kroeger, Stephen D./Doyle, Kate, *Microteaching–Explicit Instruction*, <<https://cedar.education.ufl.edu/portfolio/plo-microteaching/>> (03.05.2022).
- Landry, Rodrigue/Bourhis, Richard Y., “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”, in: *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Lersch, Rainer, *Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts, Schulpädagogik heute*, 1 (2010), 1–18.
- Lipphardt, Veronika/Ludwig, David, *Wissens- und Wissenschaftstransfer*, in: *Europäische Geschichte Online (EGO)*, hg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2011-09-28, <<http://www.ieg-ego.eu/lipphardtv-ludwigd-2011-de>> (13.10.2021).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Düsseldorf 2014, <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/e/KLP_GOST_Englisch.pdf> (06.04.2022).
- Dass., *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Düsseldorf 2019, <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/g9_e_klp_%203417_2019_06_23.pdf> (06.04.2022).
- Musselin, Christine, *Are Universities Specific Organizations?*, in: Krücken, Georg von/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*, Bielefeld 2007, 63–84.
- Neidhardt, Friedhelm/Mayntz, Renate/Weingart, Peter et al., *Wissensproduktion und Wissenstransfer. Zur Einleitung*, in: Dies., (Hg.), *Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit*, Bielefeld 2008, 19–40.
- North, Klaus, *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wissensmanagement gestalten*. Neuchâtel 2016.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael, *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge 2001.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt, *Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (3) 2018, 365–377.

- Pircher, Richard/Ackermann, Benno/Behrend, Frank., Wissensmanagement, Wissenstransfer, Wissensnetzwerke. Konzepte, Methoden, Erfahrungen, Erlangen 2014.
- Pfeifer, Wolfgang et al., Art. transferieren, in: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), <<https://www.dwds.de/wb/etymwb/transferieren>> (06.04.2022).
- Reimann, Daniel, Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. Universität Duisburg-Essen 2015, <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf> (12.06.2021).
- Savignon, Sandra. J., Communicative Language Teaching. Linguistic Theory and Classroom Practice, in: Dies., Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education, New Haven 2002, 1–27.
- Schorch, Günther, „Die Schüler dort abholen, wo sie stehen...“. Guter Unterricht berücksichtigt Vorerfahrungen und Vorwissen der Schüler, in: Lernchancen 5/31 (2003), 14–19.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.), Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, Berlin 2018/2019, <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf> (03.04.2022).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., Transferbarometer. Praxiserprobter Ansatz zur Darstellung und Erfassung verschiedener Transferprofile von Wissenschaftseinrichtungen, <<https://transferbarometer.de>> (06.04.2022).
- Strand Mudiamu, Sally, Faculty Use of Collaborative Online International Learning (COIL) for Internationalization at Home [Dissertation], Portland 2020.
- SUNY Center for Collaborative Online International Learning. Guide for collaborative online international learning course development, 2019. <http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf> (06.04.2022).
- Thiel, Michael, Wissenstransfer in komplexen Organisationen – Effizienz durch Wiederverwendung von Wissen und Best Practices, Wiesbaden 2002.
- Werner, Matthias, Einflussfaktoren des Wissenstransfers in wissensintensiven Dienstleistungsunternehmen. Eine explorativ-empirische Untersuchung bei Unternehmensberatungen, Wiesbaden 2004.
- Willis, Jane A., framework for task-based learning, Essex 1996.

Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung

Spannungsverhältnisse im fachdidaktischen Transfer der ‚Option für die Armen‘

Vor dem Hintergrund anhaltender Bildungsbenachteiligungen von armen Schüler*innen¹ auf mehreren Ebenen und der zunehmenden Wahrnehmung von Kinderarmut als gesellschaftlich relevantem Phänomen liegt es nahe, die innerhalb des Inklusionsdiskurses in Schule und Fachdidaktik bisher vernachlässigte Dimension der Armut aus einer fachspezifischen Perspektive in den Blick zu nehmen.² Die Entwicklung eines Bewusstseins für benachteiligende Strukturen innerhalb des Unterrichtsfachs Religionslehre sowie von fachspezifischen Handlungsoptionen im Fach selbst können dazu beitragen, Bildungsgerechtigkeit im Religionsunterricht und in der Wahrnehmung der fachspezifischen Verantwortung anzustreben. Diese Verantwortung wird unter Aufnahme der theologischen Perspektive und ihrer Konsequenz für Theorien religiöser Bildung besonders deutlich.³

¹ Armut wird hier mehrdimensional verstanden. Neben monetären Aspekten spielen auch gesundheitliche, kulturelle und soziale Versorgungslagen sowie Möglichkeiten der Ausgestaltung von Handlungsspielräumen eine Rolle bei der Frage, wann Kinder und Jugendliche als arm bezeichnet werden. Vgl. Uppenkamp, Vera, *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung* (Religionspädagogik innovativ 42), Stuttgart 2021, 27–34.

² Die sozioökonomische Dimension wird in neueren Ansätzen zunehmend beachtet, z. B. in Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (Hg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (Religious Diversity and Education in Europe 42), Münster 2020. Für eine ausführliche Übersicht siehe Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht*, 57–81.

³ Siehe dazu z. B. Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (Bildung und Pastoral 2), Ostfildern 2013

Am Beispiel der Befreiungstheologie lässt sich aufzeigen, welche Herausforderungen mit dem Transfer theologischer Positionen und Inhalte aus einem historisch und geografisch distanzierten Kontext in die im weitesten Sinne aktuelle Situation im Religionsunterricht in Deutschland verbunden sind. Das theologische Narrativ der ‚Option für die Armen‘, nach dem arme Menschen „als die ersten Adressat*innen des göttlichen Heilswillens verstanden werden“⁴, stößt im erfahrungs- und subjektorientierten Religionsunterricht an seine Grenzen. Dennoch lassen sich Grundzüge einer befreiungstheologisch ausgerichteten Religionspädagogik ermitteln, die vor dem Hintergrund divergierender Selbstverortungen und Zuschreibungen von Schüler*innen mit Armutserfahrungen im Rahmen einer inklusiven und damit auch politischen Religionsdidaktik das Wissen um unterschiedliche Lernausgangslagen und Erfahrungen von Zugehörigkeit, Ausschluss und Benachteiligung theologisch reflektierbar machen. Die Lehrkraft agiert dabei als Vermittlerin zwischen (1) einer Theologie aus einem für sie in der Regel fremden Kontext, (2) dem aktuellen, in sich pluralen Kontext und (3) den sich in diesem Kontext befindlichen, lernenden Subjekten. Eine kontextsensible, kritische Selbstreflexivität erscheint daher als notwendiger Schlüssel für den fachdidaktisch beabsichtigten Wissenstransfer. Der einer Befreiungstheologie inhärente methodische Zugang über den Dreischritt von sozialanalytischer, hermeneutischer und praktisch-theologischer Vermittlung impliziert die gebotene Reflexionsebene, wodurch im religionsdidaktischen Transfer aber kein universeller Geltungsanspruch formuliert werden kann. Weder schützt dieses Vorgehen vor Fehladressierungen, noch davor, Schüler*innen als Objekte theologisch motivierter Wissensvermittlung – anstatt als aktive Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse – zu betrachten.

sowie Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart 2016.

⁴ Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 205.

1 Die Befreiung aus Armut – theologische Grundlagen und Potenziale für einen fachdidaktischen Transfer

Die theologische Dimension und Brisanz des Armutsbegriffs ist eng verknüpft mit der lateinamerikanischen Befreiungstheologie, die Armut und Gerechtigkeit in den Kontext einer politischen Theologie einordnet. Die Befreiung aus Armut betreffe demnach neben einer immanenten Ebene gleichermaßen und sich reziprok zu dieser verhaltend auch die transzendente Ebene.⁵ Diese bereits theologisch herausfordernde Idee lässt sich nur schwer und vor allem nicht ohne eine sorgfältige Elementarisierung auf religionspädagogische Settings übertragen. Herausforderungen, die mit einem solchen Versuch verbunden sind, werden im Folgenden herausgearbeitet.

1.1 Befreiungstheologie als Theologie der Praxis

Die meisten befreiungstheologischen Ansätze gehen auf die ersten Entwicklungen einer ‚Theologie der Befreiung‘ in den späten 1960er und frühen 1970er Jahre zurück. Ausgangslage war eine von wirtschaftlicher und politischer Ungleichheit sowie Unterdrückung und Abhängigkeit geprägte Gesellschaft in vielen Ländern Lateinamerikas.⁶ Aus der Erfahrung der Unterdrückung entstand ein Befreiungsprozess, in dem sich überwiegend katholische Christ*innen in Gruppen und Initiativen organisiert engagierten. Dabei entstand eine Theologie aus der Praxis des Protestes und den revolutionären Bestrebungen zur Überwindung des Kapitalismus durch sozialistische Alternativen.⁷ Das Spezifische an dieser Theologie ist, dass sie in der konkreten gesellschaftlichen Situation entstanden ist und die Reflexionen der befreiungstheologischen Praxis in der Praxis selbst erfolgen. Daraus

⁵ Rzepkowski, Horst, Jesus Christus, der Befreier. Zur Theologie bei Leonardo Boff (Brasilien), in: Modehn, Christian (Hg.), Christen entdecken die Freiheit. Notwendige Anstöße aus Lateinamerika, Stuttgart 1976, 45–53, 48.

⁶ Vgl. Kern, Bruno, Theologie der Befreiung, Tübingen 2013, 18f.

⁷ Vgl. ebd., 19f.

ergibt sich, dass diese Theologie kein akademisches und neutrales Selbstverständnis hat, sondern sich als parteiisch versteht.⁸ Der Blick auf den Entstehungskontext verdeutlicht, dass diese Theologie nicht von anderen für arme Menschen entwickelt wurde, sondern eine ‚Theologie der Armen‘ aus der Armut- und Unterdrückungserfahrung ist. Befreiung findet nach befreiungstheologischem Verständnis auf weltlicher und transzendenter Ebene in einem Wechselspiel statt, wodurch die Unterdrückungssituation und das befreiende Handeln in einem Zusammenhang mit einem kollektivistischen Sündenverständnis stehen.⁹

Die befreiungstheologische Praxis als Dreischritt von sozialanalytischer, hermeneutischer und praktisch-pastoraler Vermittlung (Sehen, Urteilen, Handeln) setzt voraus, dass die Welt- und Heilsgeschichte miteinander verbunden sind und Gott sich in konkreten historischen Situationen offenbart, wodurch das Heilsgeschehen einen Ort in der geschaffenen Welt hat.¹⁰ Die theologische Relevanz der profanen Welt als Ausgangspunkt befreiungstheologischer Praxis erschließt sich in der historischen Perspektive mit Blick auf die sozioökonomischen Bedingungen der Akteur*innen, die durch reflektierte Sozialanalyse erfolgen kann.¹¹ Dieser methodische Schritt erlaubt die Wahrnehmung und Bestimmung des gesellschaftlichen Standortes, von dem aus Theologie betrieben wird, und ermöglicht eine Positionierung gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen. Die hermeneutische Vermittlung basiert auf der „Erfahrung einer gemeinsamen Geschichte, der von Gott gewirkten Befreiungsgeschichte damals und heute“¹², die als Grundlage zum Verständnis biblischer Texte dient. Auf diesem Fundament können gegenwärtige Befreiungserfahrungen einen den biblischen Texten immanenten Sinnüberschuss freilegen.¹³ Das Lesen der Bibel erfolgt perspektivgebunden aus Situationen der Unterdrückung und im Zusammenhang mit Gerechtigkeits- und

⁸ Vgl. Bettscheider, Heribert, Vom europäischen Monolog zum Dialog der Teilkirchen, in: Modehn, Christian (Hg.), Christen entdecken die Freiheit. Notwendige Anstöße aus Lateinamerika, Stuttgart 1976, 11–27, 20f.

⁹ Vgl. Scannone, Juan C., Theologie der Befreiung in Lateinamerika, in: Orientierung 37/1 (1973), 2–5, 2f.

¹⁰ Vgl. Kern, Theologie der Befreiung, 31f.

¹¹ Vgl. ebd., 32f.

¹² Ebd., 34.

¹³ Vgl. ebd.

Befreiungsbestrebungen. Das Wort Gottes jeweils aktuell in der konkreten, gegenwärtigen Situation wahrzunehmen, steht im Fokus,¹⁴ ohne dabei den historischen Entstehungskontext außer Acht zu lassen, was ein Balanceakt ist.¹⁵ Die praktisch-pastorale Vermittlung findet im Zusammenspiel mit den beiden anderen Schritten vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation und im Bewusstsein der Aktualität der Offenbarung statt und weist somit einen klaren Weltbezug auf. Entsprechend handelt es sich um gesamtgesellschaftliche Veränderungen, die auf den Abbau von Unterdrückung und die Neugestaltung im Sinne einer umfassenden Befreiung abzielen.¹⁶ Dass, wer von Gott redet, nicht anders kann, als von Gott in Beziehung zum Menschen zu reden, wird in diesem theologischen Ansatz nicht nur sichtbar, sondern auch in der politischen Konsequenz erfahrbar. Die weltliche Wirklichkeit als Ort, an dem Gottes Wort durch den Menschen wirksam wird, kommt als Ort der Befreiung wesentlich zur Geltung.

1.2 Befreiung aus Armut als reziprokes Geschehen

Armut stellt mit der Option für die Armen ein zentrales theologisches Thema innerhalb der lateinamerikanischen Befreiungstheologie dar und kommt als „*erkenntnistheoretischer Ort*“¹⁷ zur Geltung. Von diesem Ort lasse sich nach Bruno Kern die unterdrückende Gesellschaft überhaupt erst in dem für die Befreiung notwendigen Maß überblicken.¹⁸ In dem Zusammenspiel kontemplativer und politischer Erfahrungen und Erkenntnisse gestalte sich laut Juan José Tamayo eine spezifische Spiritualität aus:

Die Spiritualität der Befreiungstheologie ist die Begegnung mit dem Gott der Armen, die direkt zur Option für die Armen als radikaler Sinnerfahrung, spiritueller Haltung und ethischer Verpflichtung im Kampf gegen

¹⁴ Vgl. ebd., 66f.

¹⁵ Vgl. Küster, Volker, Art. Kontextuelle Theologie. II. Missionswissenschaftlich, in: RGG⁴ 4 (2001), 1645–1646, 1645f.

¹⁶ Vgl. Kern, Theologie der Befreiung, 34f.

¹⁷ Ebd., 36.

¹⁸ Vgl. ebd., 39.

Armut und Ungerechtigkeit führt. Es ist die in der Welt der Marginalisierung lebendige Spiritualität, in der sich Dimensionen Gottes enthüllen, die sich an anderen Orten der Religion oder der menschlichen Existenz nicht finden lassen, wie Unentgeltlichkeit, Solidarität, das Teilen, Mitleid etc. Es ist eine antiimperiale Spiritualität, wie sie auch Jesus von Nazareth und Paulus vertraten. Es ist keine die etablierte Ordnung legitimierende Spiritualität, sondern eine bezüglich der besagten Ordnung subversive – eine Spiritualität des Friedens, aber nicht der Friedhöfe, auch nicht der bequemen Stabilisierung des Systems, sondern eine Spiritualität, die in Gerechtigkeit gründet.¹⁹

Diese Spiritualität fußt auf der Überzeugung, dass Gott sich armen und marginalisierten Menschen in besonderer Weise offenbart und dass Menschen an diesen Offenbarungen teilhaben können. Enrique Dussel beschreibt Offenbarung in diesem Kontext als Epiphanie durch die Begegnung mit konkreten, geschichtlichen Armen: „Die reale Epiphanie des Gotteswortes ist das Wort des Armen, der sagt: ‚Ich habe Hunger.‘ Nur wer auf das Wort des Armen [...] hört, kann in ihm das wirkliche Wort Gottes vernehmen.“²⁰

Die Offenbarung Gottes im Wort der Armen ermöglicht nach diesem Verständnis die Befreiung aus Armut als Erlösung von Sünde, wobei Armut und Sünde nicht nur als individuelle, sondern auch als kollektive Zustandsbeschreibungen zu begreifen sind. Diese theologische Dimension der Befreiung steht dabei in einem Wechselverhältnis mit den beiden weiteren von Juan Carlos Scannone genannten Bedeutungsebenen des lateinamerikanischen Befreiungsbegriffs: Auf der politischen Ebene meint Befreiung die Überwindung von kapitalistischer Ausbeutung, Bevormundung und Unterdrückung, während Befreiung als philosophischer Begriff eine Neuinterpretation der menschlichen Geschichte aus einer veränderten Perspektive bezeichnet.²¹ Befreiungstheologie ist demnach keine rein theologische Tätigkeit, sondern impliziert immer auch politisches und

¹⁹ Tamayo, Juan J., Herausforderungen der lateinamerikanischen Theologie der Befreiung für die erste Welt, in: Stosch, Klaus von/Tatari, Muna (Hg.), Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum (Beiträge zur Komparativen Theologie 5), Paderborn 2012, 127–145, 141.

²⁰ Dussel, Enrique, Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung, Freiburg (Schweiz) 1985, 37.

²¹ Vgl. Scannone, Theologie der Befreiung in Lateinamerika, 3.

philosophisches Handeln, was in dem methodischen Dreischritt der Befreiungstheologie (Sehen, Urteilen, Handeln) zum Ausdruck kommt. Befreiung aus Armut als Erlösung von Sünde in der skizzierten Reziprozität von Weltlichem und Transzendtem erlaubt ein Sündenverständnis mit konkretem Weltbezug. Die Entfremdung des Menschen von Gott erhält durch die Entfremdung des Menschen vom Anderen somit einen weltlichen Ausdruck, was Dussel folgendermaßen als Sünde deutet: „Das Nein zum Andern ist die einzige mögliche Sünde; es ist die ‚Sünde der Welt‘, die Ursünde.“²² Nach diesem Sündenverständnis seien ausbeutende und totalitäre Systeme Ausdruck der Sünde und das Nein zum anderen die Bedingung für die Unterdrückung. Diese radikale Deutung der menschlichen Verantwortung den Mitmenschen gegenüber spiegelt sich im Erlösungsverständnis wider: Erlösung wird als Befreiung von diesem Nein zum Anderen verstanden, positiv formuliert als „entschiedenes Ja zum Andern als dem Andern“²³.

Befreiungstheologien in katholischer Tradition lassen sich aus evangelischer Perspektive denken und interpretieren, auch wenn das Sünden- und Befreiungsverständnis dabei herausfordert. Im Kontrast zu den meisten protestantischen Deutungen der passiven Beteiligung des Menschen an der Erlösung durch die Rechtfertigung ist aus befreiungstheologischer Perspektive „die Mitwirkung der zu Befreienden unerlässlich“²⁴. Dorothee Sölle versteht die partizipative Grundorientierung der Befreiungstheologie als „antiprotestantische Spitze“²⁵ und deutet diese Reziprozität im Erlösungshandeln als machtkritische Gottesvorstellung: „Gott will uns an Gottes Wirken beteiligen, was mehr ist als Gnade bloß zu verteilen. Beteiligen heißt partizipieren lassen, und Gott wäre immer noch als autokratischer Machthaber gedacht, wenn er seine Macht für sich behielte.“²⁶ Der Einbezug der historischen gesellschaftlichen Situation zeige nach Sölle das Potenzial ethnologischer und soziologischer Forschung auf, da diese Disziplinen dazu

²² Dussel, *Herrschaft und Befreiung*, 27.

²³ Ebd., 29.

²⁴ Sölle, *Dorothee, Gott denken. Einführung in die Theologie*. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, München 2002, 116.

²⁵ Ebd., 117.

²⁶ Ebd., 116.

verhelfen können, „genauer zu erkennen, inwiefern wir Sünder sind.“²⁷ Zur Erkenntnis der eigenen Existenz als Sünder*in sei allerdings die Voraussetzung zu erfüllen, „daß die kollektive Vergangenheit verantwortet und die ererbte als die eigene Geschichte übernommen wird in einer Identifikation mit der Welt, in der wir leben.“²⁸ Die ‚kollektive Sünde‘²⁹ wird hier auch von Sölle in ein enges Verhältnis des Transzendenten zum Immanenten gesetzt, wonach Sünde nicht ohne die weltliche Wirklichkeit denkbar ist. Dieser Verhältnisbestimmung folgend, hat die Befreiung von der so verstandenen Sünde ebenso im Weltbezug stattzufinden. In der Konsequenz kann Sünde nach dem Verständnis politischer Theologie nicht nur individuell gedacht werden, sondern wird auch als entfremdete Gott-Mensch-Beziehung in der weltlichen Wirklichkeit verstanden, die im Menschen im sozialen Gefüge sowie in gesamtgesellschaftlichen globalen Verhältnissen Ausdruck erhält. Aus diesem Verständnis ergibt sich die Verantwortung des Menschen für seine Umwelt als Bestandteil der Erlösung. Befreiung ist demnach konsequent reziprok zu denken.

1.3 Transfer befreiungstheologischer Grundlagen in den aktuellen Kontext des Religionsunterrichts

Die Theologien, die unter dem Begriff *Befreiungstheologien* zusammengefasst werden, zeichnen sich durch ihre Kontextbezogenheit aus. Die Inhalte dieser Theologien entstehen in der kontextuellen Reflexion ihrer theologischen Praxis, nehmen durch ihre Umsetzung Einfluss auf gesellschaftliche Verhältnisse und zeigen sich somit in einer Reziprozität mit der Gesellschaft.³⁰ Unterschiedlichste befrei-

²⁷ Sölle, Dorothee, Politische Theologie. Auseinandersetzung mit Rudolf Bultmann. Erweiterte Neuauflage, Stuttgart 1982, 91.

²⁸ Ebd., 91f.

²⁹ Ein kollektives Sündenverständnis ist in der dogmatischen Theologie umstritten. Vgl. Gestrich, Christof, Die Wiederkehr des Glanzes in der Welt. Die christliche Lehre von der Sünde und ihrer Vergebung in gegenwärtiger Verantwortung, Tübingen 1996, 284–298.

³⁰ Vgl. Silber, Stefan, Christus im Antlitz der Armen. Entwicklung und Aktualität der lateinamerikanischen Theologie der Befreiung, in: Stosch, Klaus von/Tatari, Muna (Hg.),

ungstheologische Ansätze haben die Erfahrung der gesellschaftlichen Unterdrückung und Diskriminierung gemeinsam.³¹ Aus diesen Situationen heraus hat sich ein theologisches Neu-Denken entwickelt, wodurch diese Theologien nicht ohne den gesellschaftlichen Kontext gedacht werden können. Die Kontextbezogenheit schützt vor Generalisierungen und ermöglicht das Nachvollziehen der theologischen Grundsätze sowie der befreiungstheologischen Praxis. Die Gesellschaftsordnung der „neoliberalen Globalisierung“³², die die Entstehungszeit der lateinamerikanischen Befreiungstheologie kennzeichnet, ist auch aktuell in Deutschland vorzufinden, wenn auch nicht mit vergleichbaren Auswirkungen wie in der Vergangenheit und Gegenwart von Ländern des Globalen Südens. Dennoch zeigen sich auch in diesem europäischen, wirtschaftlich dominanten Staat soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen als Folge neoliberaler Strukturen in Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft. Dementsprechend gibt es in Deutschland marginalisierte und unterdrückte Personengruppen, u. a. die Gruppe derer, die mit geringen Ressourcen verschiedener Art ausgestattet sind und aufgrund dieser Eigenschaft als arm oder armutsgefährdet bezeichnet werden.³³ Armut in Deutschland betrifft im Vergleich zu anderen Personengruppen

Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum (Beiträge zur Komparativen Theologie 5), Paderborn 2012, 117–126, 118f.

³¹ Die Unterdrückungserfahrung als theologischer Ausgangspunkt wird z. B. bei Feministischen Theologien (vgl. Sölle, Gott denken, 95–105) sowie Befreiungstheologien der Behinderung (z. B. Eiesland, Nancy L., Der behinderte Gott. Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung, Würzburg 2018 sowie Bach, Ulrich, Theologie nach Hadamar als Aufgabe der heutigen Theologie, in: Pithan, Anabelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002, 112–118) betont.

³² Tamayo, Herausforderungen der lateinamerikanischen Theologie, 129.

³³ Zur Bestimmung von Armut und Armutsgefährdung wird häufig das Nettoäquivalenzeinkommen von Haushalten genutzt. Daneben gibt es auch mehrdimensionale Modelle, die soziale und kulturelle Ressourcen bzw. Teilhabemöglichkeiten in die Berechnung einbeziehen. Vgl. Gerull, Susanne, Armutsverständnisse im Kontext von Kinderarmut, in: Rahn, Peter/Chassé, Karl A. (Hg.), Handbuch Kinderarmut, Opladen/Toronto 2020, 29–37, 30–32.

verhältnismäßig viele Kinder,³⁴ wodurch die religionspädagogische Relevanz befreiungstheologischer Ansätze deutlich wird, die sich zumindest unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Struktur auch im aktuellen, nationalen Kontext als anknüpfungsfähig erweisen.

Mit Pierre Bourdieu lässt sich angesichts subtiler Distinktionsmechanismen, die besonders im Bildungsbereich verankert und etabliert sind, in Bezug auf den Umgang mit unterschiedlichen, von der Ressourcenausstattung abhängigen Bildungschancen sowie Barrieren zum Zwecke der Distinktion von symbolischer Gewalt sprechen.³⁵ Eine eindeutige Trennung zwischen einer unterdrückenden Mehrheit und einer unterdrückten Minderheit ist nicht möglich, gewaltvolle Unterdrückungselemente sind aber festzustellen. Außerdem stellt sich in Anknüpfung an Bourdieu das Bildungssystem als Resultat strukturierender Strukturen dar, deren Regelwerk von privilegierten Gesellschaftsmitgliedern gesetzt wird.³⁶ Dem Religionsunterricht als Teil dieses Systems wirft Frank M. Lütze eine Mittelschichtorientierung mit entsprechender inhaltlicher Engführung vor, durch die Lebenserfahrungen sozioökonomisch benachteiligter Schüler*innen unberücksichtigt blieben, wodurch deren Bildungschancen verringert würden.³⁷ Wenn man den Vorwurf ernst nimmt, wirken das Bildungssystem und auch der Religionsunterricht als Orte struktureller Benachteiligung, die aus Machtausübung und

³⁴ Die Armutsquote von Kindern ist überdurchschnittlich hoch (vgl. Seils, Eric, Wiederanstieg der Altersarmut. Eine Kurzauswertung aktueller Daten für 2019 auf Basis des Mikrozensus. WSI Policy Brief 45 (2020), <https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_45_2020.pdf> (03.11.2021), 2). Circa 20 Prozent der Kinder in Deutschland wachsen unter den Bedingungen dauerhafter oder wiederkehrender Armut auf (vgl. Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina et al., Aufwachsen in Armutslagen. Zentrale Einflussfaktoren und Folgen für die soziale Teilhabe, Gütersloh 2018, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Aufwachsen_in_Armutslagen_2018.pdf> (03.11.2021), 26f.).

³⁵ Vgl. Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude, Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a. M. 1973, 19f.

³⁶ Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 97–119.

³⁷ Vgl. Lütze, Frank M., Redet die Religion auch mit den Ungebildeten unter ihren Verächtern? Protestantische Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart 2016, 96–109, 105–107.

Gewalt resultiert und somit als Unterdrückung gedeutet werden kann. Theologisch interpretiert wird an dieser Struktur die kollektive Sündhaftigkeit der Menschen erkennbar, die eine befreiende Veränderung verlangt.

Die politische Dimension der Befreiungstheologie verlangt eine Positionierung, die nach Heribert Bettscheider durch das Verhältnis von Denken und Erfahrung erklärt werden kann: „Alles wirkliche Denken muß aus der Erfahrung stammen.“³⁸ Das theologische Denken resultiere demnach aus situativen Glaubenserfahrungen in konkreten geschichtlichen Kontexten und könne nicht auf neutraler Basis erfolgen. Die Glaubenserfahrung in der Situation der Unterdrückung stellt nicht nur den Ausgangspunkt befreiungstheologischer Praxis dar, sondern dient gleichermaßen zur Lokalisierung der Perspektive, aus der das theologische Neu-Denken erfolgt: in der Erfahrungswelt von Armut.³⁹ Stefan Silber verbindet in befreiungstheologischer Logik das weltliche Geschehen mit der Heilsgeschichte und deutet Ungerechtigkeit und Unterdrückung als Zeichen der o. g. Sündhaftigkeit der Menschen, wodurch sich die Notwendigkeit der Positionierung aus dem Glauben heraus ergebe.⁴⁰

Bezogen auf die aktuelle Situation und den Bildungsbereich in Deutschland wird deutlich, dass eine entsprechende religionspädagogische Positionierung möglich und sogar nötig ist, wenn Bildungsgerechtigkeit im Religionsunterricht angestrebt wird.⁴¹ Die Aufnahme befreiungstheologischer Grundideen in den Religionsunterricht erfordert demnach eine politische Religionspädagogik, in der die Lehrkraft ihre eigene Position reflektiert, Partei ergreifend im Sinne der Option für die Armen handelt und das Interesse an gesellschaftlichen Veränderungen verfolgt.⁴²

³⁸ Bettscheider, Vom europäischen Monolog, 21.

³⁹ Vgl. Silber, Christus im Antlitz, 117.

⁴⁰ Vgl. ebd., 118f.

⁴¹ Vgl. Könemann, Judith, Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, in: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (Bildung und Pastoral 2), Ostfildern 2013, 37–51, 50f.

⁴² Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 198–200.

2 Wissenstransfer von Theologie zu Fachdidaktik: Befreiungstheologie im armutssensiblen Religionsunterricht

Im religionspädagogischen Transfer befreiungstheologischer Ansätze in fachdidaktische Überlegungen ist zunächst zu beachten, dass die lateinamerikanische Befreiungstheologie als Theologie der Praxis konstituiert ist. Das bedeutet, dass Wissen in der Praxis generiert, transferiert und reflektiert wird. In diesem Prozess spielt der Kontext der Wissensproduktion und des Transfers eine wesentliche Rolle. Befreiungstheologie wird klassischerweise in dem dialektischen Dreischritt Sehen, Urteilen und Handeln vollzogen, wobei sich die jeweiligen Standorte und Erkenntnisse dieser methodischen Schritte gegenseitig bedingen und dienen.⁴³ Der diesem Ansatz inhärente Wissenstransfer lädt zu einer religionspädagogischen Adaption ein und impliziert die Aufgabe, diese Adaption jeweils unter Einbezug des konkreten Kontextes zu gestalten, in dem sich religiöse Bildung vollzieht.

2.1 Der methodische Dreischritt zum armutssensiblen Handeln

Die Übertragung befreiungstheologischer Grundsätze auf die Gestaltung von Religionsunterricht erfordert zunächst den methodischen Dreischritt durch die Lehrkraft. Das Sehen bezieht sich auf die Wahrnehmung der Vielfalt von Schüler*innen und deren individuellen Lernvoraussetzungen, wozu die mehrdimensionale Wahrnehmung von Kinderarmut gehört.⁴⁴ Um den Zusammenhang von Lebenslagen und Bildungschancen zu verstehen, sind eine Sensibilisierung und Kenntnisse zu Funktionsweisen von Gesellschaft erforderlich, z. B. das Wissen

⁴³ Vgl. Kern, *Theologie der Befreiung*, 31–36.

⁴⁴ Vgl. Uppenkamp, *Kinderarmut*, 373.

über die Reproduktion sozialer Ungleichheiten⁴⁵, Distinktion⁴⁶ und Intersektionalität⁴⁷ im Religionsunterricht. Anhand dieser Analysefertigkeiten kann Bildungsbenachteiligung festgestellt werden.

Der Feststellung von ungerechten Bildungschancen folgt im nächsten Schritt, dem Urteilen, eine Bewertung der Benachteiligung als Ungerechtigkeit, die u. a. theologisch in der Option für die Armen erfolgen kann. Die oben skizzierte Positionierung der Lehrkraft kann dabei auf einem normativen und theologisch fundierten Bildungsverständnis basieren, das Gerechtigkeitsbestreben impliziert.⁴⁸ Der Ansatz der *Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt*⁴⁹ erweist sich durch die kultur- und strukturbezogenen Schlüsselbegriffe „Gerechtigkeit und Anerkennung“⁵⁰ und der „Ausrichtung auf die sozialen und kulturellen Phänomene von Vielfalt und ihrer Schieflagen in Bildung und Gesellschaft in der Tradition einer problemorientierten und politisch dimensionierten Religionspädagogik“⁵¹ als geeigneter Ansatz für armutssensibles Handeln in einem befreiungstheologisch ausgerichteten Religionsunterricht.

⁴⁵ Vgl. Grümme, Bernhard, School matters. Zur Relevanz von Schule und unterrichtlichem Handeln für einen bildungsgerechten Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart 2016, 125–138, 127–133.

⁴⁶ Vgl. Morawski, Marcin, Bildung im Kontext von Distinktionsgeschehen. Religionspädagogische Impulse, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart 2016, 28–41, 39f.

⁴⁷ Vgl. Knauth, Thorsten, Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie, in: Knauth, Thorsten/Jochimsen, Maren A. (Hg.), Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster 2017, 13–31, 23–29.

⁴⁸ Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 357–362.

⁴⁹ Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Anabelle, Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung, in: Dies. (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020, 17–63.

⁵⁰ Ebd., 20.

⁵¹ Ebd., 21.

Befreiendes Handeln im Religionsunterricht kann im Rahmen einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt an der Kritik diskriminierender Gesellschaftsordnungen ansetzen. Im Bewusstsein um die eigene symbolische Macht kann die Lehrkraft diese Ordnungen destabilisieren, z. B. indem sie die Vielfalt theologischer Ausdrucksformen von Schüler*innen anerkennt, besonders wenn diese nicht dem allgemein anerkannten Vokabular entsprechen.⁵² So kann z. B. die Deutung von Jesus Christus als „Zombie“⁵³ oder „Frankenstein“⁵⁴ in einem kindertheologischen Gespräch „im Kern eine durchaus naheliegende Deutung“⁵⁵ sein. Im Sinne einer distinktionsbewussten Exklusionsvermeidung ist zudem darauf zu achten, dass der Religionsunterricht als Raum für kulturelle Vielfalt genutzt werden kann, um im gleichberechtigten Nebeneinander verschiedener Formen von und Zugängen zu Kultur enkulturations- und gesellschaftskritisch agieren zu können.⁵⁶ Voraussetzung dafür ist eine „*Kontextsensible kritische Selbstreflexivität*“⁵⁷ als professionelle Haltung von Lehrkräften, mit der stets auf den konkreten Kontext religiöser Bildungsprozesse geschaut und dabei das eigene Handeln vor dem Hintergrund des Risikos von Reifizierung und Exklusion reflektiert wird.⁵⁸ Wesentlich für einen befreiungstheologisch ausgerichteten Religionsunterricht ist das Einbeziehen von spezifischen und in sich vielfältigen Erfahrungen von Kindern in Armutslagen in die Planung und Gestaltung von Unterricht, indem z. B. Räume geschaffen werden, in denen diese Erfahrungen auf unterschiedliche Weise geäußert werden können.⁵⁹

⁵² Vgl. Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht*, 280f.

⁵³ Schimming, Johannes, „Der ist ausgebrochen!“ – als Halbgott oder Zombie? Ein Gespräch über Ostern mit bildungs- und religionsfernen Kindern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (Hg.), „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (Jahrbuch für Kindertheologie 13), Stuttgart 2014, 83–94, 93.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Vgl. Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht*, 288.

⁵⁷ Grümme, Bernhard, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg 2017, 96.

⁵⁸ Vgl. ebd., 282f.

⁵⁹ Vgl. Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht*, 340f.

2.2 Schüler*innen zur Befreiungstheologie befähigen

Am Beispiel eines problemorientierten Religionsunterrichts lässt sich veranschaulichen, wie ein fachdidaktischer Transfer auf didaktisch-inhaltlicher Ebene gestaltet werden kann. In der sozialanalytischen Vermittlung können durch den Einbezug sozialwissenschaftlicher Aspekte auch Schüler*innen zum Sehen befähigt werden. Die im problemorientierten Ansatz von Thorsten Knauth dargestellte lebensformimmanente und selbstreflexive Gesellschaftskritik, in der die „inkorporierten normativen Orientierungen und Ansprüche“⁶⁰ mit den eigenen sozialen Praktiken abgeglichen werden, beinhaltet nach Knauth ein Bildungspotenzial, da durch diese Kritik „eine Transformation der sozialen Praktiken“⁶¹ angestoßen werden könne, die als Problembewältigung Lern- und Erfahrungsprozesse auslöse. In dieser angestrebten Transformation besteht das befreiende Potenzial gegenwartsbezogener Problemorientierung für Schüler*innen auf individueller sowie politischer Ebene. Das Potenzial kann im Urteilen zur Entfaltung gebracht werden, wenn aus der kritischen Reflexion – unter Hinzunahme einer an Gerechtigkeit und Anerkennung orientierten Hermeneutik aus der eigenen Lebenswelt heraus – Ungerechtigkeiten erkannt und kritisiert werden.⁶² Die fachdidaktisch gewollte hermeneutische Vermittlung ist daher auf normative Orientierungen angewiesen und auf Perspektiven „die aus den Grundaussagen des Evangeliums über Gerechtigkeit und die Anerkennung des Anderen zu entwickeln sind.“⁶³

Im Handeln wird die Anerkennung des Anderen konkret, sie zeigt sich z. B. im Einsatz für Gerechtigkeit, der sich nicht nur auf die globale Ebene beschränkt,

⁶⁰ Knauth, Thorsten, Grundbegriffe, unabgeholte Potenziale und Perspektiven des problemorientierten Ansatzes für gegenwärtige kritische politische Religionspädagogik, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden 2020, 55–82, 74.

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht*, 289f.

⁶³ Knauth, Thorsten, *Religionsunterricht, Befreiungspädagogik und Befreiungstheologie. Ein Blick zurück nach vorn*, in: Stosch, Klaus von/Tatari, Muna (Hg.), *Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum (Beiträge zur Komparativen Theologie 5)*, Paderborn 2012, 203–220, 219.

sondern auch im unmittelbaren, lokalen Kontext wirksam werden kann. Als Beispiel dafür lässt sich ein machtkritischer Umgang mit Sozialpraktika nennen, wie ihn Jan-Hendrik Herbst vorschlägt.⁶⁴ Die Etablierung einer auf diesen Werten fußenden, inklusiven Unterrichtskultur auf Basis der Anerkennung der Verschiedenheit innerhalb der Lerngruppe, die sich im solidarischen und empowernden Miteinander ausdrückt, ist ein Beispiel für befreiendes Handeln, zu dem Schüler*innen befähigt werden können. Im Vergleich mit exkludierenden, gesellschaftlichen Normen können diese hinterfragt und kritisiert werden. Der Religionsunterricht bietet dabei einen Raum für das Entwickeln und Erproben von inklusiven Gegenentwürfen.

Wird Befreiungstheologie als Theologie der Praxis im Unterricht betrieben, steht die Lehrkraft vor der Herausforderung, die in der Praxis verortete Reflexion in religiöse Bildungsprozesse zu integrieren und als elementaren Bestandteil des Wissenstransfers zu verstehen. Im Sinne einer kritischen religiösen Bildung ist die Reflexion des Erlebten und Gelernten unbedingt notwendig, insbesondere dann, wenn performative Zugänge gewählt werden, die dem Grundsatz einer Theologie der Praxis im Kern entsprechen.⁶⁵ Als besondere Herausforderung, vielleicht sogar als Grenze des fachdidaktischen Transfers, lässt sich die Reflexion der Reziprozität von Befreiung als immanent-transzendentes Geschehen auf Basis eines kollektivistischen Sündenverständnisses verstehen. Zwar kann sich durch ein kollektives Sündenbewusstsein in Verbindung mit einem solchen Befreiungsverständnis „die Chance ergeben, Schüler*innen ihre Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und sie zu ermutigen, aktiv an der Gestaltung des eigenen Lebens mitzuwirken“⁶⁶, dabei sind aber „die jeweils individuellen Verhältnisbestimmungen von Immanentem und Transzendtem sowie die unterschiedlichen Vorstellungen zur Erlösung zu respektieren, um Schüler*innen keine einseitige Interpretation aufzudrängen.“⁶⁷ Hinzu kommen gerade bei jüngeren Schüler*innen

⁶⁴ Vgl. Herbst, Jan-Hendrik, Ideologiekritischer Religionsunterricht konkret – Didaktische Reflexionen anhand biblischen, ethischen und performativen Lernens, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden 2020, 519–535, 527–529.

⁶⁵ Vgl. ebd., 530–532.

⁶⁶ Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht*, 326.

⁶⁷ Ebd., 327.

Herausforderungen im Umgang mit der Abstraktheit der Reziprozität von Immanenz und Transzendenz sowie beim Einnehmen einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive.⁶⁸

2.3 Spannungsverhältnisse im fachdidaktischen Wissenstransfer

Aus dem Grundverständnis der Option für die Armen ergibt sich, dass Armen eine exponierte theologische Rolle zukommt. Die Position der Armut, aus der heraus Theologie betrieben wird, kennzeichnet das Spannungsverhältnis von *Adressierung und Instrumentalisierung*. Die soteriologische Erkenntnisnotwendigkeit, die in der Armut als theologischem Ausgangspunkt verankert ist, birgt das Risiko der Instrumentalisierung von Armut und somit in der befreiungstheologischen Praxis auch das Risiko der Instrumentalisierung der Armen selbst. Insbesondere dann, wenn sie als Vermittler*innen der Offenbarung Gottes fungieren sollen, birgt eine Übertragung der Theologie in den Religionsunterricht dieses Risiko, wenn Schüler*innen, denen von der Lehrkraft und ggf. von Mitschüler*innen Armut zugeschrieben wird, als konkrete Arme adressiert werden.

In dieser Adressierung besteht eine weitere Spannung im Wissenstransfer: Die Relevanz kollektiver Ausgangslagen für Befreiungstheologie begegnet im Religionsunterricht der *Reifizierungsproblematik*⁶⁹. Die theologische Notwendigkeit der Benennung von sozialen Kategorien reifiziert diese und kann zur Festigung von Vorurteilen und Stigmatisierungen beitragen,⁷⁰ denen wiederum durch performanzbewusste Formulierungsanpassungen begegnet werden kann. Um keine homogene Gruppe ‚der Armen‘ zu konstruieren, kann im Unterricht gezielt der

⁶⁸ Vgl. ebd.

⁶⁹ Reifizierung wird hier verstanden als Verdinglichung eigentlich abstrakter Kategorien, die dann als reale behandelt werden. Vgl. Gildemeister, Regine, Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit, in: Hark, Sabine (Hg.), Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie, Opladen 2001, 51–68, 63.

⁷⁰ Vgl. Knauth/Möller/Pithan, Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt, 37.

Begriff der ‚Theologie der Unterdrückten‘ anstelle von ‚Theologie der Armen‘ genutzt werden.⁷¹ Die Reifizierung und theologische „Ontologisierung sozialer Akteure“⁷² im befreiungstheologisch ausgerichteten Religionsunterricht kann so verringert, wahrscheinlich aber nicht vermieden werden. Je nach Interpretation der Bedeutung von Armen für Nicht-Arme ergeben sich weitere kritische Anfragen an einen Transfer von Befreiungstheologie in den Religionsunterricht, insbesondere im Zusammenhang von Adressierung und Instrumentalisierung. Zu fragen ist vor allem, wie sich paternalistische Deutungen der Option für die Armen sowie idealisierte Vorstellungen von Armut in Anlehnung an biblische Erzählungen zum Armutsideal im konkreten Kontext des Religionsunterrichts vermeiden lassen.⁷³

Im armutssensiblen Religionsunterricht sieht sich die Lehrkraft mit zwei gegensätzlichen, aber auch gemeinsam auftretenden Interessen konfrontiert. Zum einen liegt das konkrete Wohl der Schüler*innen im Blick des eigenen religionspädagogischen Handelns. Dabei geht es darum, im emanzipatorischen Sinne durch die Wahrnehmung unterschiedlicher sozioökonomisch bedingter Lernausgangslagen Schüler*innen differenziert zu fördern, um Benachteiligungen zu verringern. Zum anderen kann ein Interesse darin bestehen, benachteiligende Strukturen im Unterricht aufzudecken und Schüler*innen zur Kritik an geltenden Gesellschaftsnormen zu befähigen, die Ungerechtigkeit verstärken und Diskriminierungen stabilisieren. Dieses Spannungsverhältnis von *Befähigung und Kritik* zeigt sich insbesondere als konzeptionelle Spannung innerhalb einer Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt, die durch den Einbezug sozioökonomischer Differenz Grenzen der ‚egalitären Differenz‘⁷⁴ markiert.⁷⁵ Armutssensibles Han-

⁷¹ Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 380.

⁷² Schäfer, Heinrich, Praxis – Theologie – Religion. Grundlinien einer Theologie- und Religionstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu, Frankfurt a. M. 2004, 28.

⁷³ Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 386.

⁷⁴ Vgl. Prengel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Schule und Gesellschaft 2), Wiesbaden ³2006, 181–184.

⁷⁵ Vgl. Knauth/Möller/Pithan, Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt, 39–41.

deln im Religionsunterricht wird durch die Implementierung der Befreiungstheologie in der Inklusionsausrichtung normativ geprägt, das Spannungsverhältnis lässt sich dadurch aber nicht aufheben.⁷⁶

Im Transfer befreiungstheologischer Grundlagen in den Religionsunterricht agiert die Lehrkraft als Vermittlerin zwischen einer Theologie aus einem zeitlich und räumlich fremden Kontext in den aktuellen und lokalen Kontext. Die herausgestellten Parallelen machen das möglich, die Differenzen zwischen den theologischen Standorten sind aber zu berücksichtigen und wertzuschätzen. Insbesondere wenn durch eine kontextbewusste, politische Religionspädagogik *globale und lokale Kontexte* einbezogen werden, sind diese und damit verbundene Armutserfahrungen nicht gegeneinander auszuspielen.⁷⁷

Als wesentliche Herausforderung für Befreiungstheologie im Religionsunterricht ist der Transfer der theologischen Ausgangssituation in der Armut in den unterrichtlichen Kontext zu nennen. Kinder und Jugendliche in Armutslagen bezeichnen sich selbst überwiegend nicht als arm, weshalb davon auszugehen ist, dass auf der Grundlage von Zuschreibungen gestaltete Identifikationsangebote nicht wahrgenommen werden. Die damit verbundenen fachdidaktischen Probleme im Spannungsfeld von *Zuschreibung und Selbstverortung* werden z. B. in der kindertheologischen Studie von Mirjam Zimmermann und Jakobus Kok herausgestellt.⁷⁸ Um befreiungstheologisch aufgreifbare Identifikationsangebote zu machen, erscheint es daher sinnvoll, nicht unmittelbar Armut zu thematisieren, sondern einen Zugang über Ungerechtigkeits- und Exklusionserfahrungen anzubieten.

⁷⁶ Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 396f.

⁷⁷ Vgl. Butterwegge, Christoph, Kinderarmut und Bildung, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden 2010, 537–555, 538–540.

⁷⁸ Zimmermann, Mirjam/Kok, Jakobus, „Arm“ und „reich“ sind immer die anderen. Kontextuelle Kindertheologie am Beispiel des Gleichnisses „Vom reichen Mann und armen Lazarus“ (Lk 16,19–31), in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hg.), „In den Himmel kommen nur die, die sich auch verstehen.“ *Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen* (Jahrbuch für Kindertheologie 8), Stuttgart 2009, 119–131.

3 Befreiungstheologie im Religionsunterricht als kritisch-kontextuelle Kindertheologie

Im Folgenden wird ein auf Ungerechtigkeiterfahrungen basierender Zugang zur Befreiungstheologie im armutssensiblen Religionsunterricht auf Basis einer kritisch-kontextuellen Kindertheologie und des Elementarisierungsansatzes⁷⁹ skizziert.

3.1 Kritisch-kontextuelle Kindertheologie und ihr befreiungstheologisches Potenzial

Als Vorbild für eine noch zu entwickelnde ‚Kindertheologie der Befreiung‘ kann die norwegische Kindertheologie dienen, die von Befreiungstheologie und Feministischer Theologie geprägt ist und an der Kritik ansetzt, Kinder seien im Allgemeinen und besonders im Bereich der Systematischen Theologie marginalisiert.⁸⁰ Als kritisch-kontextuelle Kindertheologie solle besonders Kindern mit Armut- und Marginalisierungserfahrungen theologische Aufmerksamkeit geschenkt werden.⁸¹ Kinder in ihren spezifischen und diversen Kontexten als Theolog*innen zu Wort kommen lassen, ihre Aussagen anzuerkennen und Räume für Kindertheologie auszubauen, ist ein Anliegen, das Katharina Kammeyer unter Aufnahme des norwegischen Ansatzes formuliert.⁸² Dazu betont sie die Chance

⁷⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich/Haen, Sara/Krimmer, Evelyn, *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*, Göttingen 2019, 12-19.

⁸⁰ Vgl. Johnsen, Elisabeth T./Schweitzer, Friedrich, *Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland*, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hg.), *„Gott gehört so ein bisschen zur Familie“*. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (Jahrbuch für Kindertheologie 10), Stuttgart 2011, 25-36, 27f.

⁸¹ Vgl. ebd., 29.

⁸² Vgl. Kammeyer, Katharina, *Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11/1 (2012), 38-63, <<https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/05.pdf>> (03.11.2021), 53.

einer inklusiv ausgerichteten Kindertheologie für Kinder mit Marginalisierungserfahrungen und verweist auf die Relevanz von kontextbewusster Reflexion, u. a. bezogen auf unterschiedliche Interessen und Ausdrucksformen von Kindern, lebensweltbezogene Schwerpunktsetzungen und Deutungen sowie Möglichkeiten der Erweiterung von Perspektiven durch das *Theologisieren*.⁸³ Dadurch könne Emanzipation für Schüler*innen ermöglicht werden, „die in ihren Lebenswelten von Ausschluss bedroht werden und gerade die Erfahrung machen, oft nicht gehört zu werden.“⁸⁴ Eine solche inklusive Kindertheologie eignet sich aufgrund der Kontextualität und der emanzipatorischen Ausrichtung für das Betreiben von Befreiungstheologie im Religionsunterricht.

3.2 Kindertheologische Herausforderungen im Zusammenhang mit einer Theologie der Befreiung

Die Studienlage zur sozialen Herkunft von Lehramtsstudierenden zeigt, dass nur ein sehr geringer Anteil von ca. 12 Prozent in sozioökonomisch unsicheren Lebenslagen aufgewachsen ist.⁸⁵ Die Ausgangslage der lateinamerikanischen Befreiungstheologie ist den meisten Lehrkräften daher nicht aus eigener Erfahrung bekannt. Vielmehr sehen sie sich mit der didaktischen Herausforderung konfrontiert, in der Gestaltung von kritisch-kontextueller Kindertheologie ihre eigene soziale Position und damit verbundene Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen, um kindertheologische Äußerungen aus marginalisierten Positionen in ihrem theologischen Gehalt wahrzunehmen. Ein wichtiger Schritt ist, theologische Deutungen aus der eigenen, mindestens doppelt privilegierten Position als erwachsener und sozioökonomisch bevorteilter Mensch nicht als Standard zu verstehen und Abweichungen davon nicht zu sanktionieren, wodurch mitunter

⁸³ Vgl. dies., Kinder- und Jugendtheologie auf dem Weg zur Inklusion – Kontextuelle und emanzipatorische Beispiele, in: Kammeyer, Katharina/Zonne, Erna/Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1), Münster 2014, 9–29, 26.

⁸⁴ Ebd., 24.

⁸⁵ Vgl. Drahmman, Martin/Rothland, Martin, Die soziale Herkunft von Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken. Eine vergleichende Analyse, in: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017), 52–71, 56.

eigene Distinktionsinteressen zu unterdrücken sind bzw. überwunden werden können. Vielmehr bedarf es einer *inklusiven Theologie der Anerkennung von Vielfalt*, die eine kontextsensible hermeneutische Offenheit als Grundprinzip hat.⁸⁶

Diese hermeneutische Offenheit, die sich z. B. in multiperspektivischen Lesarten biblischer Texte unter Einbezug der Reflexion des eigenen theologischen Standortes ausdrückt,⁸⁷ ermöglicht beim Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen die Reduktion von Reifizierungen. Wenn Schüler*innen in ihrer Vielfalt wahrgenommen werden, wird damit eine intersektionale Perspektive gefördert und verallgemeinerten Vorstellungen von Kinderarmut entgegengewirkt. Damit ist aber zugleich eine Herausforderung für eine befreiungstheologisch intendierte Kindertheologie markiert: In der Pluralität der Kontexte ist das Gemeinsame schwierig auszumachen. Hierbei kann im Sinne der sozialanalytischen Vermittlung die Berücksichtigung soziologischer Befunde aus der Kinderarmutsforschung hilfreich sein, nach der kollektives Erleben in benachteiligten Lebenslagen, z. B. im Wahrnehmen eingeschränkter Handlungsspielräume und im Entwickeln von Bewältigungsstrategien, stattfindet.⁸⁸ Mit der hermeneutischen Offenheit geht einher, in theologischen Gesprächen mit Schüler*innen auch Aussagen zu akzeptieren, die einem befreiungstheologischen Grundinteresse widersprechen und z. B. benachteiligte Gesellschaftsnormen aufnehmen, auf sozialen Aufstieg ausgerichtet sind oder hegemoniale Strukturen akzeptieren.⁸⁹ Auch in einer kritisch-kontextuellen Kindertheologie ist darauf zu achten, dass Interpretationen biblischer Geschichten nicht aufgedrängt werden und dass befreiungstheologische Perspektiven neben anderen stehen.⁹⁰

⁸⁶ Vgl. Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht*, 290–292.

⁸⁷ Vgl. ebd., 325f.

⁸⁸ Vgl. Chassé, Karl A./Zander, Margherita/Rasch, Konstanze, *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*, Wiesbaden 2010, 261–302.

⁸⁹ Vgl. Uppenkamp, *Kinderarmut und Religionsunterricht*, 396.

⁹⁰ Vgl. ebd., 326f.

3.3 Gerechtigkeit als thematischer Zugang zur Option für die Armen

Besonders für jüngere Schüler*innen, die häufiger statt globaler Zusammenhänge ihre nahe Umgebung wahrnehmen,⁹¹ eignet sich die sozialanalytische Vermittlung im Nahkontext. Fragen der Gerechtigkeit können thematisiert werden, indem auf möglichst konkreter Ebene Disparitäten und Ungerechtigkeiten identifiziert werden, die z. B. als Geschlechterungerechtigkeiten in der Erfahrungswelt von Schüler*innen verankert sind (elementare Erfahrungen). Die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit basiert auf verschiedenen, kontextbezogenen moralischen Normsystemen, im Jugendalter entwickelt sich zudem ein Bewusstsein von Hierarchien, durch das Machtmissbrauch als Ursache von Ungerechtigkeit ausgemacht werden kann (elementare Zugänge).⁹² Die Verletzung eigener Werte in Verbindung mit eingeschränkten Handlungsoptionen durch Machtstrukturen kann als befreiungstheologischer Ausgangspunkt wahrgenommen und der Terminus ‚*Hoffnung*‘ kann von der Lehrkraft als aktiver Gerechtigkeitsbegriff eingebracht werden (elementare Strukturen).⁹³ Im Gegensatz zur Hoffnung, dass sich etwas ändert, kann die Hoffnung, aus einer marginalisierten Position heraus für Gerechtigkeit eintreten zu können, Schüler*innen zu Veränderungen befähigen. Die befreiende Botschaft der eigenen Handlungsfähigkeit aus einer unterdrückten Situation kann als emanzipatorischer Gedanke von Schüler*innen zum aktiven Umgang mit Ungerechtigkeitserfahrungen aufgenommen werden (elementare Wahrheiten). Auf methodischer Ebene ist darauf zu achten, dass theologische Gespräche und handlungsorientierte Methoden eine hermeneutische Offenheit mit sich bringen, insbesondere im Umgang mit biblischen Geschichten (elementare Lernformen).⁹⁴

⁹¹ Vgl. Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen 2013, 15f.

⁹² Vgl. Hofmann, Christina, „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeitserfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung, Bad Heilbrunn 2020, 221–233.

⁹³ Vgl. Uppenkamp, Kinderarmut und Religionsunterricht, 392–395.

⁹⁴ Vgl. ebd., 289f.

Ein kritisch-kontextueller Zugang über konkrete Ungerechtigkeits Erfahrungen, häufig auf der Ebene egalitaristisch-distributiver Gerechtigkeit, kann durch das Bewusstmachen von gerechtigkeitsrelevanten Kontexten, Perspektiven, aus denen Gerechtigkeitsfragen begegnet wird, und befreiungstheologischen Einspielungen die Auseinandersetzung mit non-egalitaristischen Konzepten von Gerechtigkeit befördern. Diese kommen z. B. im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) als Option für die Armen zum Ausdruck, indem im Zusammenspiel mit einer an Bedürfnissen ausgerichteten Gerechtigkeit der Vers 16 auf eine Verhältnisumkehr hindeutet: „Vergleicht! Die Letzten werden die Ersten sein und die Ersten die Letzten.“⁹⁵

4 Fazit

Befreiungstheologisch gestalteter, armutssensibler Religionsunterricht erfordert auf der Seite der Lehrkraft einen fachdidaktisch reflektierten Wissenstransfer theologischer Aussagen und Zusammenhänge in religionspädagogische Lernsettings. Die Lehrperson hat die Übersetzungsarbeit zu leisten, um das, was ein auf dreifache Weise fremder theologischer Ansatz an praktisch-theologischem Gehalt mit sich bringt, für Schüler*innen im Religionsunterricht vermittelbar zu machen. Vor besondere Herausforderungen stellt die Praxisverankerung der Befreiungstheologie, bei der performative Elemente mit besonderer Beachtung von Reflexionsangeboten einzubinden sind.

Die unterschiedlichen sozioökonomischen Lagen der Schüler*innen und damit verbundene Erfahrungen werden inhaltlich einbezogen und damit zum Gegenstand kontextueller Theologie im Religionsunterricht. Zu beachten ist hierbei, dass nicht alle Schüler*innen, die von Lehrkräften als arm gelesen werden, dieselben Ausgrenzungs- und Unterdrückungserfahrungen machen, einige machen diese auch gar nicht. Grundsatz des theologisch-religionsdidaktischen Handelns, auch in befreiungstheologischer Ausrichtung, sollte daher nicht sein, Schüler*in-

⁹⁵ Bail, Ulrike/Crüsemann, Frank/Crüsemann, Marlene et al. (Hg.), *Bibel in gerechter Sprache*, Gütersloh 2011.

nen zu Objekten theologisch motivierter Wissensvermittlung zu machen, sondern diese in ihrer Vielfalt als aktive Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse zu achten und zu stärken.

Die emanzipatorische Grundidee jeder auf Befreiung ausgelegten Theologie und Religionspädagogik zeigt sich am elementarisierten Beispiel der Gerechtigkeitsthematik: Statt Hoffnung zu stiften, stellt die Vermittlung von Hoffnungsfähigkeit das zentrale didaktische Ziel dar.

Literaturverzeichnis

- Bach, Ulrich, Theologie nach Hadamar als Aufgabe der heutigen Theologie, in: Pithan, Annebelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002, 112–118.
- Bail, Ulrike/Crüseemann, Frank/Crüseemann, Marlene et al. (Hg.), Bibel in gerechter Sprache, Gütersloh 2011.
- Bettscheider, Heribert, Vom europäischen Monolog zum Dialog der Teilkirchen, in: Moeckel, Christian (Hg.), Christen entdecken die Freiheit. Notwendige Anstöße aus Lateinamerika, Stuttgart 1976, 11–27.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude, Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a. M. 1973.
- Butterwegge, Christoph, Kinderarmut und Bildung, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden 2010, 537–555.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen 2013.
- Chassé, Karl A./Zander, Margherita/Rasch, Konstanze, Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen, Wiesbaden 2010.
- Drahmann, Martin/Rothland, Martin, Die soziale Herkunft von Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken. Eine vergleichende Analyse, in: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017), 52–71.
- Dussel, Enrique, Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung, Freiburg (Schweiz) 1985.
- Eiesland, Nancy L., Der behinderte Gott. Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung, Würzburg 2018.
- Gerull, Susanne, Armutsverständnisse im Kontext von Kinderarmut, in: Rahn, Peter/Chassé, Karl A. (Hg.), Handbuch Kinderarmut, Opladen/Toronto 2020, 29–37.
- Gestrich, Christof, Die Wiederkehr des Glanzes in der Welt. Die christliche Lehre von der Sünde und ihrer Vergebung in gegenwärtiger Verantwortung, Tübingen 1996, 284–298.
- Gildemeister, Regine, Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit, in: Hark, Sabine (Hg.), Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie, Opladen 2001, 51–68.

- Grümme, Bernhard, School matters. Zur Relevanz von Schule und unterrichtlichem Handeln für einen bildungsgerechten Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart 2016, 125–138.
- Ders., Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg 2017.
- Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart 2016.
- Herbst, Jan-Hendrik, Ideologiekritischer Religionsunterricht konkret – Didaktische Reflexionen anhand biblischen, ethischen und performativen Lernens, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020, 519–535.
- Hofmann, Christina, „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeits Erfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung, Bad Heilbrunn 2020.
- Johnsen, Elisabeth T./Schweitzer, Friedrich, Was ist kritische Kindertheologie? Vergleichende Perspektiven aus Norwegen und Deutschland, in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hg.), „Gott gehört so ein bisschen zur Familie“. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (Jahrbuch für Kindertheologie 10), Stuttgart 2011, 25–36.
- Kammeyer, Katharina, Kindheitsforschung und Kindertheologie. Ein kindertheologischer Blick auf Beiträge soziologischer Kindheitsforschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/1 (2012), 38–63, <<https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/05.pdf>> (03.11.2021).
- Dies., Kinder- und Jugendtheologie auf dem Weg zur Inklusion – Kontextuelle und emanzipatorische Beispiele, in: Kammeyer, Katharina/Zonne, Erna/Pithan, Annabelle (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1), Münster 2014, 9–29.
- Kern, Bruno, Theologie der Befreiung, Tübingen 2013.
- Knauth, Thorsten, Religionsunterricht, Befreiungspädagogik und Befreiungstheologie. Ein Blick zurück nach vorn, in: Stosch, Klaus von/Tatari, Muna (Hg.), Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum (Beiträge zur Komparativen Theologie 5), Paderborn 2012, 203–220.

- Ders., Einschließungen und Ausgrenzungen. Überlegungen zu Bedeutung und Zusammenhang von Geschlecht, Religion und sozialem Status für Religionspädagogik und Theologie, in: Knauth, Thorsten/Jochimsen, Maren A. (Hg.), Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster 2017, 13–31.
- Ders., Grundbegriffe, unabgeholte Potenziale und Perspektiven des problemorientierten Ansatzes für gegenwärtige kritische politische Religionspädagogik, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020, 55–82.
- Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (Religious Diversity and Education in Europe 42), Münster 2020.
- Dies., Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung, in: Dies. (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020, 17–63.
- Könemann, Judith, Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, in: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (Bildung und Pastoral 2), Ostfildern 2013, 37–51.
- Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (Bildung und Pastoral 2), Ostfildern 2013.
- Küster, Volker, Art. Kontextuelle Theologie. II. Missionswissenschaftlich, in: RGG⁴ 4 (2001), 1645–1646.
- Lütze, Frank M., Redet die Religion auch mit den Ungebildeten unter ihren Verächtern? Protestantische Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart 2016, 96–109.
- Morawski, Marcin, Bildung im Kontext von Distinktionsgeschehen. Religionspädagogische Impulse, in: Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas (Hg.), Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen (Religionspädagogik innovativ 11), Stuttgart 2016, 28–41.
- Pregel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Schule und Gesellschaft 2), Wiesbaden ³2006.

- Rzepkowski, Horst, Jesus Christus, der Befreier. Zur Theologie bei Leonardo Boff (Brasilien), in: Modehn, Christian (Hg.), Christen entdecken die Freiheit. Notwendige Anstöße aus Lateinamerika, Stuttgart 1976, 45–53.
- Scannone, Juan C., Theologie der Befreiung in Lateinamerika, in: Orientierung 37/1 (1973), 2–5.
- Schäfer, Heinrich, Praxis – Theologie – Religion. Grundlinien einer Theologie- und Religionstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu, Frankfurt a. M. 2004.
- Schimming, Johannes, „Der ist ausgebrochen!“ – als Halbgott oder Zombie? Ein Gespräch über Ostern mit bildungs- und religionsfernen Kindern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Büttner, Gerhard/Kraft, Friedhelm (Hg.), „He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus (Jahrbuch für Kindertheologie 13), Stuttgart 2014, 83–94.
- Schweitzer, Friedrich/Haen, Sara/Krimmer, Evelyn, Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.
- Seils, Eric, Wiederanstieg der Altersarmut. Eine Kurzauswertung aktueller Daten für 2019 auf Basis des Mikrozensus. WSI Policy Brief 45 (2020), <https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_45_2020.pdf> (03.11.2021).
- Silber, Stefan, Christus im Antlitz der Armen. Entwicklung und Aktualität der lateinamerikanischen Theologie der Befreiung, in: Stosch, Klaus von/Tatari, Muna (Hg.), Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum (Beiträge zur Komparativen Theologie 5), Paderborn 2012, 117–126.
- Sölle, Dorothee, Politische Theologie. Auseinandersetzung mit Rudolf Bultmann. Erweiterte Neuauflage, Stuttgart 1982.
- Dies., Gott denken. Einführung in die Theologie. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, München 2002.
- Tamayo, Juan J., Herausforderungen der lateinamerikanischen Theologie der Befreiung für die erste Welt, in: Stosch, Klaus von/Tatari, Muna (Hg.), Gott und Befreiung. Befreiungstheologische Konzepte in Islam und Christentum (Beiträge zur Komparativen Theologie 5), Paderborn 2012, 127–145.
- Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina et al., Aufwachsen in Armutslagen. Zentrale Einflussfaktoren und Folgen für die soziale Teilhabe, Gütersloh 2018, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Aufwachsen_in_Armutslagen_2018.pdf> (03.11.2021).
- Uppenkamp, Vera, Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung (Religionspädagogik innovativ 42), Stuttgart 2021.

Zimmermann, Mirjam/Kok, Jakobus, „Arm“ und „reich“ sind immer die anderen. Kontextuelle Kindertheologie am Beispiel des Gleichnisses „Vom reichen Mann und armen Lazarus“ (Lk 16,19–31), in: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra et al. (Hg.), „In den Himmel kommen nur die, die sich auch verstehen.“ Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (Jahrbuch für Kindertheologie 8), Stuttgart 2009, 119–131.

„Nichts über uns ohne uns“

Wie Wissenstransfer inklusiv und partizipatorisch gestaltet werden kann

1 Vorbemerkung

Empirische Forschungsprojekte zum Thema Inklusion haben häufig einen sog. ‚Haken‘: Aus einer außenstehenden, scheinbar objektiven Perspektive soll die Wirklichkeit derjenigen abgebildet werden, die als beforschte Personen zur Zielgruppe von Inklusion gehören. Dies stellt jedoch einen Widerspruch in sich dar und verfehlt gänzlich die Idee und den Anspruch von Inklusion als „umfassendes Recht auf Teilhabe“¹. Der vorliegende Beitrag möchte der gängigen Außenperspektive eine andere gegenüberstellen und die Frage beantworten, wie Wissenstransfer inklusiv² und partizipatorisch gestaltet werden kann. Wissenstransfer meint dabei eine adäquate und adressat*innengerechte Aufbereitung von Forschungserkenntnissen für die Praxis, die sich in zwei Richtungen bewegt: Zum einen soll mithilfe der theoretischen sowie empirischen Forschungserkenntnisse

¹ Dederich, Markus, Inklusion als Erfahrung und Erzählung. Überlegungen aus heil- und sonderpädagogischer Sicht, in: Kammeyer, Katharina/Roebben, Bert/Baumert, Britta (Hg.), Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion, Stuttgart 2015, 24.

² Auch wenn der Fokus des Beitrages auf der Differenzlinie Dis/Ability und auf inklusiven Forschungsprojekten in diesem Themenfeld liegt, lassen sich einige Aspekte auf Projekte mit, von und über Menschen, die Angehörige anderer vulnerabler und marginalisierter Gruppen sind, übertragen und daraus Impulse für einen inklusiven, partizipatorischen und intersektionalen Wissenstransfer gewinnen.

die Praxis weiterentwickelt werden, zum anderen werden aus der Praxis heraus Transferprozess und -strategien reflektiert und ggf. adaptiert.³

Soll innerhalb der Differenzlinie Dis/Ability inklusiv und partizipatorisch empirisch geforscht werden, bedarf es der Klärung des Behinderungsverständnisses. Dem wiederum liegen anthropologische, ethische und relationale Fragen zugrunde, die sich auf die Auswahl des Forschungsdesigns und auf die Haltung der forschenden Person auswirken.

Da die Reflexive Grounded Theory die Rolle der Forscher*in in besonderer Weise berücksichtigt, bietet sie sich als Werkzeug und Forschungsdesign in einem inklusiv partizipatorischen Kontext an. Exemplarisch wird dieser Ansatz anhand eines Forschungsprojektes zu Wahrnehmungen und Erfahrungen von Lehrkräften mit unsichtbaren Behinderungen diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine inklusive wie partizipatorische Kultur und Praxis in Schule und Wissenschaft sowie in Forschung und Lehre und hinterfragt ableismuskritisch bestehende Strukturen, Kulturen und Praktiken insbesondere innerhalb der Inklusionsforschung – aber auch darüber hinaus innerhalb von Bildung und Wissenschaft. Laut Rebekka Maskos, die als Journalistin und Behindertenaktivistin als eine der Ersten in Deutschland den Begriff ‚Ableismus‘ diskutiert, meint Ableismus die „einseitige Fokussierung auf körperliche und geistige Fähigkeiten einer Person und ihre essentialisierende Be- und Verurteilung.“⁴ Ähnlich wie Rassismus, Sexismus oder Antisemitismus spricht Ableismus nicht nur die Handlungsebene und den Umgang mit einer Gruppe von Menschen an, sondern die dahinterliegenden Strukturen und Kulturen, die diese Praktiken hervorbringen.

³ Manitiu, Veronika/van Holt, Nils, Transfer als Gegenstand von Programmatik und Forschung. Einige Diskursbeobachtungen, in: Dies. (Hg.), Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft, Bielefeld 2019, 10.

⁴ Maskos, Rebecca, „Bist du behindert oder was?!“ Behinderung, Ableism und souveräne Bürger_innen. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Jenseits der Geschlechtergrenzen“ der AG Queer Studies und der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 14.12.2011, <<http://bidok.uibk.ac.at/library/maskos-behindert.html>> (03.11.2021).

2 Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik

Der Slogan „Nichts über uns ohne uns“⁵ geht zurück auf die internationale Behindertenbewegung Anfang der 80er Jahre. Inzwischen ist er in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) fest verankert und zu einem der bekanntesten Grundsätze der Disability Studies geworden. Was dahinter steht, lässt sich gut am Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik Anfang der 2000er Jahre illustrieren: Nicht länger ist das sog. Rehabilitationsparadigma vorherrschend, das mit einem medizinischen Blick auf Behinderung eine Anpassung oder (Wieder-)Herstellung der psychischen und/oder physischen Fähigkeiten und Wiedereingliederung fordert. Stattdessen rücken Teilhabe, Gleichstellung, Autonomie und Selbstbestimmung in den Fokus. Das zeigt sich auf internationaler Ebene in der UN-BRK und auf nationaler Ebene im Neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX) sowie im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG), welche in ihrem Behinderungsverständnis nicht mehr von einem defizitorientierten Blick auf behinderte Körper ausgehen, sondern vielmehr auch gesellschaftliche, soziale und politische Faktoren von Behinderung berücksichtigen.

Zugleich spiegelt diese Entwicklung die Begriffsgeschichte von Behinderungsmodellen wider.⁶ Während individuelle Modelle primär auf medizinischen Definitionen beruhen und die Differenzkategorie Behinderung einseitig von der betroffenen Person aus denken, betrachten gesellschaftsorientierte Modelle vorrangig die Rolle der Umwelt und gesellschaftliche Strukturen wie Praktiken als Ursache für Behinderung. Die aktuelle Diskussion innerhalb der Disability

⁵ Wörtlich zu finden ist der Slogan in der Einleitung von Jürgen Dusel. Als Grundsatz und Leitgedanke der Teilhabe und Selbstbestimmung durchzieht er das komplette Übereinkommen der Vereinten Nationen. Vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.), Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein der UN-BRK 2007, Berlin 2018, <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf> (29.03.2023).

⁶ Vgl. zur historischen Entwicklung des Behinderungsbegriffs: Egen, Christoph, Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne, Bielefeld 2020.

Studies ringt mit der Bedeutung des Körpers. Wie kann adäquat von ihm gedacht werden, ohne gleichzeitig eine Dichotomie zu gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Prozessen von Behinderung aufzubauen? In welchem Verhältnis stehen Behindert-Sein und Behindert-Werden zueinander? Das menschenrechtliche Behinderungsmodell versucht jenes Verhältnis dahingehend aufzulösen, dass es Behinderung als Ergebnis der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und Kontextfaktoren versteht. Unter Berücksichtigung körperlicher, sozialer, gesellschaftlicher und politischer Dimensionen nimmt es Aspekte des Behindert-Seins und Behindert-Werdens auf, betont den Diversitätsgedanken und geht somit über den Ansatz der Antidiskriminierung hinaus.⁷

Angelehnt an den französischen Philosophen Michel Foucault⁸ kann Behinderung als ein vielschichtiges Dispositiv gedacht werden, das Machtverhältnisse in kollektivem Wissen ausdrückt und beständig (re-)produziert. Macht wird demnach in Strukturen, Kulturen, Praktiken, Diskursen und individuellen Erfahrungen wirksam und erfahrbar. Infolge kann Behinderung als „produktive Machtkonstellation“⁹ und Ungleichheitsphänomen auf mehreren Ebenen verstanden und analysiert werden: *Making dis/ability* verdeutlicht die strukturelle Ebene von (Nicht-)Behinderung, *Doing dis/ability* bezieht sich auf die Handlungsebene, während *being dis/able/d* die Ebene der Identität des*r Einzelnen beschreibt.¹⁰

Der Slogan „Nichts über uns ohne uns“ zieht seine Kreise ausgehend von Behindertenbewegungen über Selbsthilfegruppen bis in den Wissenschaftssektor

⁷ Waldschmidt, Anne, Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies, in: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje et al. (Hg.), Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung, Weinheim 2020, 56–73.

⁸ Vgl. Foucault, Michel, Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin 1978. Sowie vgl. Foucault, Michel, Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks, München 1988.

⁹ Waldschmidt, Anne/Karim, Sarah/Ledder, Simon, Wie lässt sich ‚Dis/ability‘ mit Hilfe des Dispositivkonzepts nach Michel Foucault denken und empirisch untersuchen? Eine Einführung, in: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje et al. (Hg.), Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung, Weinheim 2020, 158–164, 163.

¹⁰ Vgl. ebd., 160ff.

hinein. Häufig waren und sind Menschen mit Behinderung Initiator*innen für wissenschaftliche Diskurse, die aus eigener Betroffenheit heraus auf strukturelle und institutionelle Diskriminierungserfahrungen und -mechanismen aufmerksam machten und machen.¹¹ Wenn Wissenstransfer in diesem Zusammenhang inklusiv und partizipatorisch gestaltet werden soll, so bildet der Slogan eine zentrale Grundlage für (empirische) Forschungsprojekte mit, über und von Menschen mit Behinderung.

3 Forschungssubjekte und -objekte im inklusiven Bildungskontext

Das Stichwort Behinderung wird im Bildungskontext in einem Atemzug mit Inklusion verwendet, sodass die Institution Schule hier ausschließlich oder zumindest vorrangig die Schüler*innenschaft im Blick hat.¹² Der Index für Inklusion¹³ als Leitfaden und Hilfestellung für Bildungseinrichtungen leistet in diesem Zusammenhang einen entscheidenden Beitrag dazu, dass die Heterogenität von Schüler*innen als solche wahrgenommen wird. Auch (empirische) Forschungen zur Inklusion in der Schule konzentrieren sich in erster Linie auf die Schüler*innen.¹⁴ Werden in Studien Lehrkräfte befragt, stehen i. d. R. ihre Einstellungen

¹¹ Im theologischen Kontext steht dieses Phänomen in der Tradition der Befreiungstheologie. Sie lässt sich als kontextuelle Theologie verstehen, die aus der Perspektive der Unterdrückten heraus nach der befreienden und hoffnungsvollen Botschaft des Evangeliums fragt, sich mit politischem und sozialem Handeln verbindet und dadurch bereits in der Gegenwart Hoffnung stiften kann. Siehe auch: Beitrag von Vera Uppenkamp in diesem Band.

¹² Überwiegend bezieht sich der schulische Inklusionsdiskurs auf den sonderpädagogischen Förderbedarf von Schüler*innen. Vgl. für einen Überblick über die Förderschwerpunkte und den Diskurs: Textor, Annette, Einführung in die Inklusionspädagogik, Bad Heilbrunn ²2018, insbesondere Kapitel 2.1.3 und 5.2.

¹³ Booth, Tony/Ainscow, Mel (Hg.), Index for Inclusion, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, Andreas/Hinz, Ines (Hg.), Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle-Wittenberg 2003.

¹⁴ Vgl. z. B.: Serke, Björn, Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen

und Positionen zum Thema Inklusion im Vordergrund der Erhebung. Sie selbst werden infolge als Initiierende und Ausführende von Inklusion auf Schüler*inenebene wahrgenommen.¹⁵ Dass Lehrkräfte hingegen zugleich selbst eine Behinderung haben können und Inklusion im Bildungsbereich konsequenterweise nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende miteinschließt, wurde bisher nicht bedacht.

Das Studium als Handlungs- und Aktionsfeld von Inklusion sowie als Übergang zwischen Schule und Beruf ist relativ gut erforscht. Quantitative Studien beleuchten die Situation von Studierenden mit Behinderungen.¹⁶ Die 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes wurde im Sommersemester 2016 durchgeführt und gibt an, dass 11% aller Studierenden (264.000) mit einer studienerschwerenden Beeinträchtigung leben. Den Großteil davon bilden mit 47% psychische Erkrankungen und mit 18% chronisch-somatische Erkrankungen.¹⁷ In dem ausführlicheren Online-Fragebogen der darauffolgenden Studie „beeinträchtigt studieren - best 2“ wurden 21.000 Studierende zu ihrer Situation im Studium mit Beeinträchtigung befragt. Die Ergebnisse hinsichtlich der Beeinträchtigungsform unterscheiden sich kaum von den Ergebnissen der 21. Sozialerhebung. Bemerkenswert ist jedoch, dass 96% der Befragten angaben, ihre Beeinträchtigung sei bei der ersten Begegnung nicht erkennbar. Zwei Drittel (67%) der Befragten gaben an, dass ihre Beeinträchtigung generell durch Dritte nicht ohne

Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, Bad Heilbrunn 2019.

¹⁵ Exemplarisch sei hier die empirische Untersuchung von Möller/Pithan/Schöll et al. zu Überzeugungen, Einstellungen und Habitus von Religionslehrkräften hinsichtlich Inklusion genannt. Vgl.: Möller, Rainer/Pithan, Anabelle/Schöll, Albrecht et al. (Hg.), Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften, Münster 2018.

¹⁶ Darunter werden auch Lehramtsstudierende gefasst, wenngleich es keine dezidierten Zahlen zu dieser Gruppe gibt.

¹⁷ Vgl. Middendorf, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten et al. (Hg.), Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2017, insbesondere Kapitel 3.5.

Weiteres wahrnehmbar sei.¹⁸ Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die wenigsten Behinderungen für das Gegenüber offensichtlich sind.

Bezogen auf die im Fokus stehende Zielgruppe verhält es sich bei Forschungen zu Behinderung an der Hochschule ähnlich wie im Schulkontext, nämlich dass Studierende und ihre Belange beforscht werden, während die Situation der Lehrenden bzw. Dozierenden kaum wahrgenommen wird. So fragen Brown und Leigh, die zu Ableismus an und in Hochschulen forschen: „Wo sind die Akademiker*innen mit Behinderung und [chronischer, A.N.] Krankheit?“¹⁹ Dasselbe lässt sich auf die Situation der Lehrkräfte übertragen. Vereinzelt sind Untersuchungen zur Vielfalt von Lehrkräften zu finden,²⁰ die Differenzlinie Dis/Ability bei Heterogenitätsmerkmalen von Lehrer*innen wurde bislang allerdings vernachlässigt. Dabei bietet der Inklusionsgedanke auf bildungspolitischer Ebene für den Umgang mit Vielfalt enormes Transformationspotential. Nord und Luthe stellen zurecht fest, dass sich dieses Potential erst dann entfalten kann, wenn die Debatte nicht über, sondern im Dialog mit Menschen mit Behinderungserfahrungen geführt wird.²¹ Die Wahl der Subjekte wie „Objekte“ in (empirischen) Forschungsprojekten zum Thema Inklusion ist von tragender Bedeutung, die Auswirkungen auf Perspektiven, Zugänge, Forschungsergebnisse und Analysen hat.

¹⁸ Vgl. Poskowsky, Jonas/Heißenberg, Sonja/Zaussinger, Sara et al. (Hg.), *beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/2017*, hg. vom Deutschen Studentenwerk, Berlin 2018.

¹⁹ Brown, Nicole/Leigh, Jennifer, *Ableism in Academia. Where are the disabled and ill academics?* *Disability and Society*, 33(6), 2018, 985–989, <<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>> (28.10.2021).

²⁰ Vgl. z. B. zur Differenzlinie ethnische Herkunft: Georgi, Viola B./Ackermann, Lisanne/Karakas, Nurten, *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*, Münster 2011.

²¹ Vgl. Nord, Ilona/Luthe, Swantje, *Einleitung*, in: Nord, Ilona (Hg.), *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen*, Leipzig 2015, 13.

4 Bildung als Bild(er)begriff

4.1 Etymologische Überlegungen als Ausgangspunkt: Bildung und Menschenbild

Die Unterscheidung zwischen Forschungssubjekten und -objekten in Erhebungen über, mit und von Menschen mit Behinderungen setzt eine Verständigung über den Behinderungsbegriff selbst voraus und ist gleichzeitig eng verbunden mit einem anthropologischen Diskurs zur Frage nach dem Wert des Menschen. Wie über Behinderung nachgedacht wird, impliziert Fragen nach Menschenbild und Menschsein bzw. nach der Konstruktion von Menschenbildern, u. a. auch auf Ebenen des *making* und *doing dis/ability* sowie *being dis/abled/d*.

Der Blick auf die etymologische Herkunft des Bildungsbegriffs bekräftigt die Bedeutung der Frage nach einem Bildungsbegriff als Bild(er)-Begriff. Der deutsche Bildungsbegriff wurde bekanntlich von Meister Eckhart (1260–1328) entscheidend geprägt.²² Er steht „in einer Wechselbeziehung zum Menschenbild und der Menschenbildgedanke ist von der biblischen Vorstellung geprägt, daß der Mensch das Ebenbild Gottes sei.“²³ Schon Meister Eckhart weist auf die Doppelbedeutung des Bildungsbegriffs hin: Einerseits sei darin das abbildhafte Bilden enthalten, andererseits gehe es um den Prozess der Gestalt- bzw. Bildwerdung. Während der Mensch – so Meister Eckharts Verständnis – dem Bilde Gottes nach gebildet und in Gottes Ebenbild gestaltet wird, ist gleichzeitig eine Überwindung und Ent-Bildung von eigenen Bildern und Vorstellungen notwendig, um durch bestehende Bilder hindurchzusehen und dadurch gebildet zu werden.²⁴ Auch wenn diese theologischen Implikationen in aktuellen Bildungskontexten häufig nicht mehr zu finden sind,²⁵ bietet die Verschränkung von Bildung

²² Vgl. Kunstmann, Joachim, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh 2002, 126.

²³ Fraas, Hans-Jürgen, Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive, Göttingen 2000, 13.

²⁴ Vgl. Kunstmann, Religion und Bildung, 134–146.

²⁵ Ein spannender Aspekt, der in der Bildungstheorie bis heute immer noch präsent ist, ist der Gedanke, dass (Weiter-)Bildung durch zeitweise Entfremdung und Distanz erfolgt.

und Menschenbild in diesen Zusammenhängen interessante Impulse für Überlegungen.²⁶ Inwiefern erfolgt Bildung über die Auseinandersetzung mit Menschenbildern? Wie beeinflussen verbreitete Menschenbilder den Bildungsprozess? Und lässt sich umgekehrt ein Einfluss der Bildung auf gesellschaftliche Menschenbilder feststellen?

4.2 Ethische Überlegungen als Ausgangspunkt: Menschenbild und Menschenwürde

Welches Menschenbild dominiert die westliche Gesellschaft, die von (Selbst-)Optimierung und Leistung geprägt ist?²⁷ Was ist oder als was gilt der Mensch angesichts von Leistungsdruck und ökonomischer Brauchbarkeit? Theologisch gesehen besteht der Wert des Menschen unabhängig von Leistung und Funktionsfähigkeit.²⁸ Diese Bedeutung des christlichen Menschenbildes ist gekoppelt an menschliche Würde, die ob ihrer fundamentalen Bedeutung im Grundgesetz rechtlich verankert ist. Zugleich ist der Würdebegriff nur schwer zu fassen und verbleibt oft bedeutungsleer.²⁹ Mit Regina Ammicht-Quinn wird Würde als „das Bewusstsein der radikalen Verletzbarkeit“³⁰ definiert, welchem das „Bewusstsein eines neuen Stolzes, in dem ein neues, größeres, zukünftiges Selbst schon gegenwärtig ist“³¹, gegenübersteht. Von der Schöpfungstheologie her wird Menschenwürde als unantastbar, von Gott gegeben und dadurch grundlegend begründet verstanden. Für wen aber gilt sie? Ist sie an Bedingungen geknüpft? Und (im Sinne eines kritischen Menschenwürdeverständnisses): Was

²⁶ Vgl. Fröhling, Christian, Bild und Bildung. Die Relecture des Mystagogie Meister Eckharts, Stuttgart 2015.

²⁷ Vgl. Lütje-Klose, Birgit/Boger, Mai-Anh/Hopmann, Benedikt et al. (Hg.), Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bielefeld 2017.

²⁸ Vgl. Müller-Friese, Anita, Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim 1996, 57–81.

²⁹ Vgl. Ammicht-Quinn, Regina, Menschenwürde – auch für die „Anderen“? – Zwischen Normalität, Perfektion und Angewiesensein, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annebelle/Beuers, Christoph (Hg.), „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber...“. Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein, Münster 2011, 21.

³⁰ Ebd., 29.

³¹ Ebd.

bringt eine nach klassisch theologischer Deutung verstandene wesensimmanente unverlierbare Menschenwürde in Situationen und Zuständen geistiger und/oder körperlicher Versehrtheit, die sich für Menschen würdelos anfühlen (können)? Zu Recht lässt sich der Würdebegriff von Seiten marginalisierter und vulnerabler Gruppen kritisch anfragen.

Ammicht-Quinn macht darauf aufmerksam, dass die gesellschaftliche und politische Sichtbarkeit von Menschengruppen die Wahrnehmbarkeit und Diskussion von Inklusions- und Exklusionsprozessen bedingt.³² Sie beleuchtet diesen Sachverhalt im Spannungsfeld von Autonomie und Angewiesen-Sein historisch, indem sie darstellt, wie marginalisierte Gruppen den Begriff der Menschenwürde für sich beansprucht und dadurch politisch wie befreiungstheologisch Antikolonialismus, Antirassismus und die Arbeiter- und Frauenbewegung mitgeprägt haben. In ihrem Aufsatz geht Ammicht-Quinn zwar insbesondere auf die Würde menschlicher Maschinen und künstlicher Menschen ein, ihre Überlegungen zur Verletzbarkeit der menschlichen Würde lassen sich jedoch auf den Kontext von Macht, Vulnerabilität und Ableismus übertragen: Wie Menschen von sich selbst und anderen denken und ob und in welchem Maße sie anderen Würde zusprechen, ist von ihrem Menschenbild abhängig und davon, ob dieses auch für ‚die Anderen‘ gilt.³³

4.3 Theologisch-anthropologische Überlegungen als Ausgangspunkt: Selbstbild – Fremdbild – Ebenbild

Der Theologe Ulf Liedke greift den Gedanken der Interdependenz zwischen eigenen und fremden Bildern in seiner inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung auf.³⁴ Er versteht das Mensch-Sein relational als Mensch-Sein in Beziehungen in drei grundlegenden Dimensionen: Zum Menschsein gehört die Beziehung zu sich selbst, zur Umwelt und zu Gott;³⁵ später

³² Vgl. ebd., 19–31.

³³ Vgl. ebd., 21f.

³⁴ Vgl. Liedke, Ulf, *Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung*, Göttingen 2009.

³⁵ Da Liedke ein sehr weites Religionsverständnis hat und mit Ulrich Barth die religiöse Dimension als „Deutung von Erfahrung im Horizont des Unbedingten“ versteht, ist die

nennt er diese Dimensionen das persönliche, das soziale und das religiöse Selbst. Zugleich lebt das Beziehungsgefüge von Wirkungszusammenhängen zwischen diesen Dimensionen, schließlich wird das persönliche Selbst z. B. durch das soziale und das religiöse Selbst beeinflusst. Unabhängig von der religiösen Sozialisation und Überzeugung meint Liedke mit der religiösen Dimension die Reflexion des Mensch-Seins in „seiner transzendentalen Verfassung“³⁶. Das Selbstbild entsteht und entwickelt sich also in Interaktion mit der Wahrnehmung seines Fremdbildes sowie seiner Interpretation der Ebenbildlichkeit Gottes bzw. seiner Abgrenzung davon. Doch auch umgekehrt hat das persönliche Selbst Auswirkungen auf das soziale wie das religiöse Selbst und dadurch ebenso auf die Gestalt und Gestaltung seines Fremdbildes und seines individuellen Gottesbildes. Die Verhältnisbestimmungen und Wechselwirkungen zwischen den Beziehungsdimensionen verlaufen folglich nicht nur harmonisch, es kann auch zu Spannungen und Diskrepanzen zwischen den drei genannten Dimensionen kommen. Schließlich mündet der dynamische Prozess in „individuelle[n] Deutungen der eigenen Existenz als eines Seins in Beziehungen mit einer spezifischen Lebensgegebenheit“³⁷, also in individuellen Deutungen von Selbst-, Fremd- und Ebenbild. Die Kommunikation über individuelle Deutungen eigener Bilder kann nur über die Kommunikation einer Innenperspektive, also über einen Dialog erfolgen. Für inklusive (empirische) Forschungsprojekte impliziert dies daher unbedingt eine Reflexion über bestehende Wissenstransferprozesse: Wie werden Forschungsergebnisse gewonnen? Wer ist daran wie beteiligt? Inwiefern werden Forschungserkenntnisse

religiöse konfessionelle oder kirchliche Prägung des Menschen irrelevant. Vgl. Barth, Ulrich, Was ist Religion?, in: Ders., Religion in der Moderne, Tübingen 2002, 10. Liedke argumentiert: „[D]as Leben mit einer Behinderung [wird] nicht nur von den verschiedenen Aspekten des Selbst- und Sozialverhältnisses tangiert, sondern auch von ihrem Grundverhältnis bzw. Transzendenzbezug.“ Liedke, Beziehungsreiches Leben, 206.

³⁶ Ebd., 607.

³⁷ Ebd., 624f.

adäquat und adressat*innengerecht in die Praxis kommuniziert? Und welche Rolle nehmen dabei Menschen mit Behinderung ein? Für einen gelingenden Wissenstransfer zu Forschungsthemen in der Differenzlinie Dis/Ability ist folglich ein Dialog mit und unter Menschen mit Behinderung unabdingbar, vor allen Dingen, wenn es um individuelle Deutungen von Erfahrungen und Wahrnehmungen geht.

5 Zu Wort kommen lassen – Inklusion und Partizipation durch Narration

Wird Narration im Sinne der narrativen Heilpädagogik³⁸ grundsätzlich als ein Zugang zur Inklusion verstanden, ist oberste Priorität, nicht für oder über andere Menschen zu sprechen, sondern sie selbst zu Wort kommen zu lassen.³⁹ In Anlehnung an Paul Ricoeur⁴⁰ ordnen Narrationen Ereignisse chronologisch und kausal zu einem bedeutungsvollen Ganzen. Sie „füllen also Erlebtes mit Sinn und eröffnen Sinn bzw. Sinnfragen.“⁴¹ Der Slogan „Nichts über uns ohne uns“ muss demnach ebenfalls über Forschungsprojekten zu persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen von Menschen mit Behinderung stehen, vor allem wenn sie individuelle Deutungsmuster untersuchen.

5.1 Exemplarisch: Ein Forschungsprojekt mit Lehrkräften mit unsichtbaren Behinderungen

In einem nachfolgend kurz skizzierten Forschungsprojekt wird die Situation von Lehrkräften mit unsichtbaren Behinderungen untersucht, wobei insbesondere deren Wahrnehmungen und Erfahrungen, die sie im Kontext Schule machen, im

³⁸ Vgl. Gruntz-Stoll, Johannes, *Erzählte Behinderung. Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik*, Basel 2012.

³⁹ Vgl. Kammeyer, Katharina/Roebben, Bert/Baumert, Britta (Hg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*, Stuttgart 2015.

⁴⁰ Vgl. Ricoeur, Paul, *Zeit und Erzählung Bd 1–3*, München 1988/1991.

⁴¹ Kammeyer, Katharina/Roebben, Bert, *Inklusion als Narration. Einleitende Gedanken*, in: Kammeyer/Roebben/Baumert (Hg.), *Zu Wort kommen*, 10.

Vordergrund stehen. Das Behinderungsverständnis des Forschungsprojektes geht über die sozialrechtliche Definition hinaus, auch wenn ein Großteil der Studienteilnehmenden einen (Schwer-)Behindertenstatus hat. Auf die offen formulierte Interviewanfrage nach Lehrkräften im deutschsprachigen Raum mit unsichtbaren Behinderungen meldeten sich Lehrkräfte mit Sinnesbeeinträchtigungen, chronisch somatischen und/oder lebensverkürzenden Krankheiten, die für andere auf den ersten Blick oder auch gar nicht sichtbar und wahrnehmbar sind. Auch psychische Krankheiten können zu unsichtbaren Behinderungen gezählt werden. Vom Verb „behindern“ ausgehend besteht das Elementare einer Behinderungserfahrung darin, „dass in bestimmten Situationen etwas nicht geht (noch nicht geht, nicht mehr geht) oder aktiv (durch Handeln oder Nicht-Handeln) behindert wird, was ‚eigentlich‘ gehen sollte.“⁴² Da Außenstehende in den meisten Fällen keine Merkmale und Symptome einer Behinderung wahrnehmen und erkennen, folgen auf körperliche Beeinträchtigungen psychische, soziale und ökonomische Konsequenzen.⁴³

Im Forschungsprojekt wird vorrangig nach den Selbstbildern der skizzierten Zielgruppe, nach ihren Wahrnehmungen von Fremdbildern und nach möglichen Deutungen der Ebenbildlichkeit Gottes gefragt. Das Anliegen ist, durch eine Rekonstruktion von Behinderungserfahrungen die Unsichtbarkeit dieser zu dekonstruieren und Erfahrungen, Wissen und Ideen von Betroffenen für einen guten und konstruktiven Umgang mit unsichtbaren Behinderungen im Kontext Schule in den wissenschaftlichen Diskurs hineinzutragen – und zwar mit dem Ziel einen Transfer herzustellen und auf theoretischer wie praktischer Ebene Veränderung anzustoßen.

⁴² Weisser, Jan, *Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies*, in: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika, *Handbuch schulische Inklusion*, Opladen/Toronto 2018, 99.

⁴³ Vgl. z. B. Tillmann, Carolin Elisabeth, *Soziale und gesellschaftliche Risiken und Nebenwirkungen einer seltenen chronischen Krankheit. Leben mit Lupus erythematodes*, Marburg 2016, 23–31.

5.2 Obligatorisch: Sichtbarkeit als Voraussetzung für inklusiven und partizipatorischen Wissenstransfer

Die Frage nach Un-/Sichtbarkeit spielt eine entscheidende Rolle für den Wissenstransfer im Themengebiet der Behinderung. Nur was ‚gesehen‘⁴⁴ wird, wird wahrgenommen. Nur was wahrgenommen wird, kann diskutiert werden. Nur was diskutiert wird, kann transferiert werden und Veränderung anstoßen. Was aber wird gesehen und was bleibt unsichtbar?

In religionsphilosophischen Annäherungen an den Unsichtbarkeitsbegriff wird das, was Menschen sehen bzw. sehen können und wollen, als Frage der Macht verstanden.⁴⁵ Die Macht des Sehens besteht darin, „Aufmerksamkeit zu schenken – oder nicht zu schenken, Bedeutung beizumessen – oder abzuerkennen. Sie ist die Macht, andere und sich selbst einzuschätzen und zu beurteilen.“⁴⁶ Normative Strukturen und gesellschaftliche Realitäten bestimmen dabei über Prozesse der Anerkennung und Verkennung. Wenn wir unsere*n Nächste*n in seiner*ihrer Gänze sehen wollen, müssen wir sehen und anerkennen, dass er*sie mehr und anders ist, als wir ihn*sie sehen und dass jede Person auch Unsichtbares in sich trägt. Claudia Welz erweitert diesen Gedanken um die Dimension der Begegnung und der Konversation. Da Sehen subjektiv und relativ ist, bleibt das sichtbare Bild stets ungeschlossen und vorläufig. Das Unsichtbare liegt dabei im Horizont des Sichtbaren. Erst im Gespräch miteinander kann die Grenze zwischen dem Sichtbaren und dem Unsichtbaren durchsichtig werden.⁴⁷

Übertragen auf den Behinderungsdiskurs prägen also gesellschaftliche Normen, Sprache und Macht, welche Behinderungsbilder vorherrschend sind und

⁴⁴ Dabei geht der Begriff des ‚Sehens‘ über das rein Optische hinaus und wird metaphorisch im Sinne von ‚wissen‘ oder ‚bewusst-werden‘ verstanden.

⁴⁵ Vgl. Grøn, Arne, Un-sichtbar. Den Nächsten sehen, in: Institut für Hermeneutik und Religionsphilosophie, Theologische Fakultät, Universität Zürich, Unsichtbar. Hermeneutische Blätter 1/2, 2007, 5–12.

⁴⁶ Ebd., 5.

⁴⁷ Vgl. Welz, Claudia, Un-sichtbar, in: Institut für Hermeneutik und Religionsphilosophie, Theologische Fakultät, Universität Zürich, Unsichtbar. Hermeneutische Blätter 1/2, 2007, 13–23.

wie der Behinderungsdiskurs geführt wird.⁴⁸ Perspektiven von Menschen mit Behinderungen kommen eben darin jedoch selten bis gar nicht vor. Ist ihre Behinderung zudem unsichtbar, sind sie von Stigmatisierungsprozessen bedroht,⁴⁹ sodass dies die Unsichtbarkeit ihrer Perspektive verstärkt.

Umso wichtiger ist es für den Wissenstransfer in inklusiven Forschungsprojekten, die Perspektiven von behinderten Menschen wahrzunehmen, anzuerkennen und sie darüber hinaus in Forschungs- und Transferprozesse zu inkludieren. Die fundamentale Bedeutung von Narration als ein Zugang zu Inklusion wird schließlich darin sichtbar, dass Subjekte selbst zu Wort kommen und ihre Sicht, ihre Geschichte, ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen erzählen. Dieser Ansatz bzw. diese methodische Perspektive zeigt sich im skizzierten Forschungsprojekt darin, dass Betroffene und Beteiligte an und im Forschungsprozess mit,sehen‘, mitwirken, mitsprechen. Anstelle eines Forschens über beeinträchtigte Subjekte, ist es ein Forschen mit und von Menschen mit Behinderungen, die wiederum von ihren eigenen Deutungen und Bildern sprechen und folglich Bleidicks Postulat erfüllen: „Du sollst dir kein Bild von Behinderten machen.“⁵⁰

5.3 Methodologisch: Reflexive Grounded Theory als Werkzeug für Inklusion und Partizipation

In den Disability Studies werden Menschen mit Behinderungen als Expert*innen verstanden. Als Forschungssubjekte zählen sie nicht länger bzw. ausschließlich zu den *Beforschten*, sondern produzieren aktiv Wissen und Wissenschaft. Wissenschaft soll nicht mehr aus der ‚nicht-behinderten‘ Perspektive generiert werden,

⁴⁸ Vgl. Graumann, Sigrid, Menschenrecht „Inklusion“, in: Geiger, Michaela/Stracke-Bartholomai, Matthias (Hg.), *Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch*, Stuttgart 2018, 30.

⁴⁹ Vgl. Tillmann, Risiken und Nebenwirkungen, 23–31 sowie 247–251.

⁵⁰ Bleidick, Ulrich, *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*, Stuttgart 1999, 132.

sondern mit und von Menschen mit Behinderungen inklusiv und partizipatorisch⁵¹ gestaltet werden. Durch die beabsichtigte Ermöglichung von Teilhabe und das Einbringen der jeweiligen Innenperspektive wird zum einen zugleich das Empowerment von Menschen mit Behinderung angestrebt. Zum anderen sollen Machtkonstruktionen analysiert und Ungleichheiten aufgedeckt, thematisiert und bearbeitet werden.⁵²

Das Forschungsdesign der Reflexive Grounded Theory nach Franz Breuer⁵³ ist ein möglicher Ansatz für den geforderten inklusiven und partizipatorischen Wissenstransfer, denn es erfüllt jenen forschungsethischen Anspruch der Disability Studies, dem Erfahrungswissen und der Perspektive behinderter Menschen einen großen Stellenwert zuzuschreiben. Wie? Durch ein zirkuläres Vorgehen und die immer wiederkehrenden Phasen von Theorie und Praxis, Datenerhebung und Auswertung wird eine Reflexion und Adaptierung des Forschungsprozesses ermöglicht. Als diversifizierte Variante zur Grounded Theory Methodologie⁵⁴ betont ein an Breuer angelehntes Forschungsdesign die Rolle und Perspektive der forschenden Person (im Falle des skizzierten Forschungsprojektes ebenfalls mit

⁵¹ Dabei beinhalten partizipatorische Ansätze die ausdrückliche Absicht einer bezweckten Teilhabe, während in partizipativen Projekten Teilhabe gelebt wird, ohne dass eine ausdrückliche Absicht mitgedacht ist. Vgl. Flieger, Petra, Partizipatorische Forschung. Wege zur Entgrenzung von ForscherInnen und Beforschten, in: Jerg, Jo/Merz-Atalik, Kerstin/Thümmler, Ramona et al. (Hg.), Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration, Bad Heilbrunn 2009, 159–171.

⁵² Vgl. Schönwiese, Volker, Partizipativ und emanzipatorisch. Ansprüche an Forschung im Kontext der Disability Studies, in: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje et al. (Hg.), Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung, Weinheim 2020, 114–131, 115f.

⁵³ Vgl. Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara, Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden 2019.

⁵⁴ Die Grundidee der Grounded Theory Methodologie ist die Entdeckung und Entwicklung einer gegenstandsbegründeten Theorie basierend auf empirischen Phänomenen aus lebensweltlichen Zusammenhängen. Durch ein regelgeleitetes Kodierverfahren, Kontrastieren der einzelnen Fälle und die begründete Auswahl des nächsten potenziell relevanten Fallbeispiels (‘theoretical sampling’) wird abduktiv vorgegangen, bis keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden und eine theoretische Sättigung erreicht ist. Vgl. Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L., Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern 1998 (Originalwerk veröffentlicht 1967).

Behinderungserfahrungen). Indem Nähe und Distanz ausgelotet sowie Präkonzepte und eigene Bilder wiederholt hinterfragt und reflektiert werden, kann der Subjektivität ein „herausgehoben-fokussierter, konstruktiv gewerteter und integrierter Stellenwert“⁵⁵ zugewiesen werden.

Wenn Narration als ein Zugang zur Inklusion verstanden wird, gilt es im gesamten Forschungsprozess der Innenperspektive von Menschen mit Behinderung Raum zu geben.⁵⁶ Im Fokus steht daher das, „was der Betroffene selbst über sein Leben sagt und nicht das, was von anderen seiner vermeintlichen Lebenswelt unterstellt wird.“⁵⁷ Durch die Offenheit des Forschungsdesigns, das Ernstnehmen und die Anerkennung der Perspektive des Gegenübers, beinhaltet Wissenstransfer im Speziellen in inklusiven und partizipatorischen Forschungsprojekten stets ein emanzipatorisches Moment, welches „auf einen zentralen moralischen Zweck der Wissensproduktion [verweist, A. N.]: die Aufhebung von Unterdrückung und die Herstellung der Bedingungen menschlicher Entfaltung.“⁵⁸

5.4 Reflexiv: Die Rolle der forschenden Person als Schlüsselfigur

Die Objektivität der forschenden Person als ein wichtiges Postulat der empirischen Forschung wird in der Reflexiven Grounded Theory grundlegend hinterfragt. Dahingegen wird ihre „Subjekthaftigkeit, Standpunktgebundenheit, Feldverquickung“⁵⁹ durch Selbstreflexivität als eine entscheidende Stärke des Ansatzes wahrgenommen. Die Nähe zum Forschungsfeld ermöglicht einerseits eine größere Offenheit der befragten Interviewperson, da sie sich mit der interviewenden

⁵⁵ Breuer/Muckel/Dieris, Reflexive Grounded Theory, 11.

⁵⁶ Im Falle des skizzierten Forschungsprojektes lässt sich die Innenperspektive sowohl auf der Seite der Forschenden als auch der Beforschten finden. Die der Letzteren wird mithilfe von qualitativen und visuellen Daten erhoben, indem 1.) Leitfadenterviews geführt, 2.) Schreibimpulse zum Selbstbild gegeben und 3.) Social Media Beiträge von den befragten Lehrkräften untersucht werden.

⁵⁷ Bleidick, Behinderung als pädagogische Aufgabe, 135.

⁵⁸ Wright, Erik O., Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus, Berlin 2007, 50.

⁵⁹ Breuer/Muckel/Dieris, Reflexive Grounded Theory, 111.

Person, die selbst Behinderungs- und Diskriminierungserfahrungen kennt, identifizieren kann. Andererseits können die im Forschungsprozess entstehenden Resonanzen der forschenden Person für den weiteren Forschungsverlauf und perspektivisch gesehen auch für den Prozess des Wissenstransfers bedeutsam werden, indem ihre eigene Perspektivität zum Gegenstand der Untersuchung wird.⁶⁰ Aus diesem Grund ist es unerlässlich, sich über Grenzen und Herausforderungen dieser Nähe und Entgrenzung zwischen Forschenden und Beforschten bewusst zu werden. Selbstbetroffenheit allein befähigt Personen nicht zur Anleitung und Durchführung inklusiver und partizipatorischer Forschungsprojekte. Erst durch kritisches Hinterfragen, Rollendistanz, Demut, Professionalität und (Selbst-)Reflexion entfaltet Selbstbetroffenheit ihre große Stärke und kann so zu Emanzipation und Empowerment beitragen. Infolgedessen beinhaltet Forschen im Sinne der Reflexiven Grounded Theory die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Rolle als forschendes Subjekt ebenso wie die „Thematisierung eigener themenbezoglicher Vorstellungen und Handlungsweisen, eigener Bedeutungswelten, Werthaltungen, Emotionen, Problemlagen etc.“⁶¹

Methodisch bietet die Reflexive Grounded Theory Schritte und Momente zur Anregung der (Selbst-)Reflexivität.⁶² Das Forschungsdesign ist durchdrungen von Reflexionsschleifen, die je nach Forschungsprojekt unterschiedlich gestaltet werden können, sodass Wissenstransfer letztlich und folglich dialogisch, (selbst-)reflexiv und emanzipatorisch stattfindet.⁶³

⁶⁰ Vgl. ebd., 90–96.

⁶¹ Ebd., 21.

⁶² Vgl. ebd., 114–122.

⁶³ Im skizzierten Projekt werden Reflexionsschleifen beispielsweise durch das Schreiben von Memos und Forschungstagebüchern, durch die Analyse von Präkonzepten mithilfe eines Selbstinterviews sowie durch den regelmäßigen Austausch unter Kolleg*innen einer interdisziplinären Kodiergruppe zum Ansatz der Reflexiven Grounded Theory realisiert.

6 Implikationen eines inklusiven und partizipatorischen Wissenstransfers für den Bildungskontext

Das skizzierte Forschungsprojekt bzw. dessen methodischer Forschungsansatz soll als interdisziplinärer Diskurs zwischen Disability Studies und Theologie zum Transfer von Wissen beitragen, und zwar in Form eines Dialogs zwischen Wissenschaft und Lehrkräften mit unsichtbarer Behinderung – aus deren Selbstbetroffenheit heraus. Es ist kein Dialog über Menschen mit Behinderungen, sondern mit ihnen und als Teil von ihnen. Dabei wird die Grenze zwischen dem scheinbar Unsichtbaren für Außenstehende und der erlebbaren Realität für Menschen mit unsichtbaren Behinderungen ein Stückweit durchsichtig und kann für den wissenschaftlichen Diskurs fruchtbar gemacht werden, beispielsweise in der Auseinandersetzung mit dem Thema Ableismus. Im skizzierten Projekt wird theoretisches und praktisches Wissen, das aus den erhobenen Daten generiert wird, folglich für die schulische Praxis und für den theologischen und religionspädagogischen Diskurs relevant. Darüber hinaus kann das Projekt Impulse für eine inklusive Hochschule geben, die Ausbildungsort für angehende Lehrkräfte (mit und ohne Behinderungen) und zugleich Arbeitgeberin für Beschäftigte mit unsichtbaren Behinderungen ist. Dafür zu sensibilisieren, dass sich Inklusion im Bildungsbereich nicht nur auf Schüler*innen und Studierende bezieht, sondern auch Lehrpersonen als beeinträchtigte Subjekte mitdenkt, ist eines der Hauptanliegen des Projektes.

Forschungsprojekte, wie etwa das hier skizzierte, können dazu anregen, nicht bei der Anerkennung von Vielfalt und Dis/ability-Sensibilität stehen zu bleiben, sondern ableismuskritisch nach Missständen zu fragen und diese aufzudecken. Inklusive und partizipatorische Forschungsprojekte tragen dazu bei, Ungleichheiten wahrzunehmen, zu benennen und zur Reflexion und Aktion nach innen wie außen anzuregen: Wo sind ableistische Strukturen, Kulturen und Praktiken vorhanden? Wie können diese überwunden werden? Ergänzend kann Liedkes inklusive theologische Anthropologie dabei helfen, ableismuskritisch die drei Beziehungsdimensionen von Selbst, Umwelt und Gott zu überprüfen. In welchen Kontexten wird Macht deutlich? Welche Bilder werden wahrgenommen und gesehen? Und welche Vorstellungen sind bereits internalisiert, sodass Betroffene unsicher sind, ob ihre eigenen Bilder eine Daseinsberechtigung haben, anerkannt

werden und valide sind? Wie und in welchen Kontexten zeigt sich internalisierter und struktureller Ableismus? Gibt es gar eine oder mehrere Formen eines religiösen bzw. theologischen Ableismus?

Ein inklusiver und partizipatorischer Wissenstransfer lässt sich als ein Prozess verstehen, der anthropologische und ethische Grundfragen stellt, vorherrschende Bilder sichtbar macht, hinterfragt und eine reziproke Verbindung zwischen Wissenschaft und (Bildungs-)Praxis herstellt. Dialogisch, emanzipatorisch und (selbst-)reflexiv können Grenzen zwischen „uns“ und „denen“ aufgebrochen und ableismuskritisch Behinderungsbilder dekonstruiert werden. „Nichts über uns ohne uns“ ist nicht nur ein Slogan der Behindertenbewegung, sondern gilt ebenso für eine inklusive und partizipatorische Kultur und Praxis in Forschung und (Hochschul-)Lehre.

Literaturverzeichnis

- Ammicht-Quinn, Regina, Menschenwürde – auch für die „Anderen“? – Zwischen Normalität, Perfektion und Angewiesensein, in: Wuckelt, Agnes/Pithan, Annebelle/Beuers, Christoph (Hg.), „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber...“ – Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein, Münster 2011, 19–31.
- Barth, Ulrich, Was ist Religion?, in: Ders., Religion in der Moderne, Tübingen 2002.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.), Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein der UN-BRK 2007, Berlin 2018, <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf> (29.03.2022).
- Bleidick, Ulrich, Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie, Stuttgart 1999.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (Hg.), Index for Inclusion, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Boban, Andreas/Hinz, Ines (Hg.), Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle–Wittenberg 2003.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara, Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden 2019.
- Brown, Nicole/Leigh, Jennifer, Ableism in Academia. Where are the disabled and ill academics? Disability and Society, 33(6), 2018, 985–989, <<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>> (29.03.2022).
- Dederich, Markus, Inklusion als Erfahrung und Erzählung. Überlegungen aus heil- und sonderpädagogischer Sicht, in: Kammeyer, Katharina/Roebben, Bert/Baumert, Britta (Hg.), Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion, Stuttgart 2015, 23–38.
- Egen, Christoph, Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne, Bielefeld 2020.
- Flieger, Petra, Partizipatorische Forschung. Wege zur Entgrenzung von ForscherInnen und Beforschten, in: Jerg, Jo/Merz-Atalik, Kerstin/Thümmler, Ramona et al. (Hg.), Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration, Bad Heilbrunn 2009, 159–171.

- Foucault, Michel, *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin 1978.
- Ders., *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*, München 1988.
- Fraas, Hans-Jürgen, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000.
- Fröhling, Christian, *Bild und Bildung. Die Relecture des Mystagogie Meister Eckharts*, Stuttgart 2015.
- Georgi, Viola B./Ackermann, Lianne/Karakas, Nurten, *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*, Münster 2011.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L., *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern 1998.
- Graumann, Sigrid, *Menschenrecht „Inklusion“*, in: Geiger, Michaela/Stracke-Bartholomai, Matthias (Hg.), *Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch*, Stuttgart 2018, 21–31.
- Grøn, Arne, *Un-sichtbar. Den Nächsten sehen*, in: Institut für Hermeneutik und Religionsphilosophie, Theologische Fakultät, Universität Zürich, *Unsichtbar. Hermeneutische Blätter* 1/2, 2007, 5–12.
- Gruntz-Stoll, Johannes, *Erzählte Behinderung. Grundlagen und Beispiele narrativer Heilpädagogik*, Basel 2012.
- Kammeyer, Katharina/Roebben, Bert/Baumert, Britta (Hg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*, Stuttgart 2015.
- Kunstmann, Joachim, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh, 2002.
- Liedke, Ulf, *Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung*, Göttingen 2009.
- Lütje-Klose, Birgit/Boger, Mai-Anh/Hopmann, Benedikt et al. (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*, Bielefeld 2017.
- Manitius, Veronika/van Holt, Nils, *Transfer als Gegenstand von Programmatik und Forschung. Einige Diskursbeobachtungen*, in: Dies. (Hg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft*, Bielefeld 2019, 9–16.

- Maskos, Rebecca, „Bist du behindert oder was?!“ Behinderung, Ableism und souveräne Bürger_innen. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Jenseits der Geschlechtergrenzen“ der AG Queer Studies und der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 14.12.2011, <<http://bidok.uibk.ac.at/library/maskos-behindert.html>> (29.03.2022).
- Middendorf, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten et al. (Hg.), Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, hg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/ Berlin 2017, <http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf> (29.03.2022).
- Möller, Rainer/Pithan, Annebelle/Schöll, Albrecht et al. (Hg.), Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften, Münster 2018.
- Müller-Friese, Anita, Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis, Weinheim 1996.
- Nord, Ilona (Hg.), Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen, Leipzig 2015.
- Poskowsky, Jonas/Heißenberg, Sonja/Zaussinger, Sara et al. (Hg.), beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/2017, hg. vom Deutschen Studentenwerk, Berlin 2018.
- Ricoeur, Paul, Zeit und Erzählung Bd. 1–3, München 1988/1991.
- Schönwiese, Volker, Partizipativ und emanzipatorisch. Ansprüche an Forschung im Kontext der Disability Studies, in: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje et al. (Hg.), Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung, Weinheim 2020, 114–131.
- Serke, Björn, Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen, Bad Heilbrunn 2019.
- Textor, Annette, Einführung in die Inklusionspädagogik, Bad Heilbrunn ²2018.
- Tillmann, Carolin Elisabeth, Soziale und gesellschaftliche Risiken und Nebenwirkungen einer seltenen chronischen Krankheit. Leben mit Lupus erythematodes, Marburg 2016.

- Waldschmidt, Anne, Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies, in: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje et al. (Hg.), Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung, Weinheim 2020, 56–73.
- Waldschmidt, Anne/Karim, Sarah/Ledder, Simon, Wie lässt sich ‚Dis/ability‘ mit Hilfe des Dispositivkonzepts nach Michel Foucault denken und empirisch untersuchen? Eine Einführung, in: Brehme, David/ Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje et al. (Hg.), Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung, Weinheim 2020, 158–164.
- Weisser, Jan, Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies, in: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika, Handbuch schulische Inklusion, Opladen/Toronto 2018.
- Welz, Claudia, Un-sichtbar, in: Institut für Hermeneutik und Religionsphilosophie, Theologische Fakultät, Universität Zürich, Unsichtbar. Hermeneutische Blätter 1/2, 2007, 13–23.
- Wright, Erik O., Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus, Berlin 2007.

III Reflexionen von Praktiken des Wissenstransfers

Transfer mit, bei und durch Platon

Plädoyer für die Achtung des Eigensinns kultur- und geisteswissenschaftlichen Transfers

Die dritte Mission der Universitäten als „Transfer“ zu bezeichnen, eröffnet aus kultur- und geisteswissenschaftlicher Perspektive viele interessante Anschlussmöglichkeiten. Auch scheint es notwendig, sich zu fragen, was die eigenen *fachspezifischen* Transfermöglichkeiten und -wege sind. Während Transfer in anderen Fakultäten mit der Implementation von Technologien assoziiert sein mag, mit deren Vertrieb, Verkauf und (Weiter-)Entwicklung auf einem Markt, würde ein solches Sprechen in anderen Fakultäten/Fächern die Struktur ihrer Wissensproduktion verkennen.

Vorliegender Beitrag, der sich als Plädoyer für die Achtung des Eigensinns kultur- und geisteswissenschaftlicher Fächer versteht, zeigt in Form einer Fußnote zu Platon¹ exemplarisch, wie das zu Transferierende und die Transfermöglichkeiten/-wege zusammenhängen. Das *Wie* des Transferierens kann nicht losgelöst von einer Betrachtung des *Was*, also des zu Transferierenden, in Form gegossen werden. Gemäß dieser Kernthese versucht vorliegendes Plädoyer also gerade *nicht*, feststehende Regeln für alle Fächer, Disziplinen oder Projekte aufzustellen, sondern will im Gegenteil dazu einladen, den Eigensinn eines jeden Faches und eines jeden Forschungsgegenstands zu achten, indem stets von Neuem gefragt wird, was gegenstandsangemessene Formen und Konzepte des Transfers sein könnten.

¹ Diese Formulierung geht zurück auf einen Ausspruch von Alfred North Whitehead (1861–1947): „Die sicherste allgemeine Charakterisierung der philosophischen Tradition Europas lautet, dass sie aus einer Reihe von Fußnoten zu Platon besteht.“ Whitehead, Alfred North, *Prozess und Realität*. Entwurf einer Kosmologie, Berlin 2021 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 690), 91.

1 Transfer bei und durch Platon

Um dieses Kernargument, dass ein sachangemessenes Transferkonzept seine Form unter Berücksichtigung des Inhalts (er-)finden sollte, zu veranschaulichen, wird im Folgenden auf ein Beispiel aus einer Forschung zu *Platons Staat* (nach Alain Badiou)² rekurriert, das auf vielen Ebenen zum Nachdenken darüber einlädt, was mit Transfer gemeint sein könnte.

1.1 Transfer durch Platon

Interessant ist dieser Fall zunächst mit Blick auf den unhintergehbaren Meta-Witz, den er eröffnet: Platon transferierte die Lehren des Sokrates. Ohne diese Transferleistung wäre nach dem Tod nichts übrig geblieben, das die Generationen über die Grenze mündlicher Tradierbarkeit hinaus überdauert (außer ein*e andere*r hätte es irgendwann nachgeholt).

Zugleich errichtet der Transfer durch Platon eine schier unerreichbare Messlatte: Der größte Transfer-„Erfolg“ in den Philosophien, Geistes- und Kulturwissenschaften besteht wohl darin, Teil des kulturellen Erbes geworden zu sein. Dieses extreme Beispiel lehrt jedoch auch etwas, das für Projekte, die mit kleineren Hausnummern rechnen, relevant ist: *Transfer braucht Zeit, verläuft unsystematisch und geschieht in (Mode-)Wellen, die sich unserer Kontrolle entziehen*. Philosophische, geistes- und kulturwissenschaftliche Konzepte durchlaufen Transfer-Zyklen, werden mitunter für ganze Dekaden oder auch Jahrhunderte vergessen und tauchen zu gegebenen und kuriosen Anlässen wieder in den Feuilletons auf; sie werden dabei rekontextualisiert, verschoben, auf anachronistische Weise gelesen oder sorgsam reaktualisiert. Dieser Transfer richtet sich zudem nicht nach (Drittmittel-)Projektlaufzeiten, er entzieht sich gar gänzlich unserer Kontrolle – geht es doch gerade darum, dass er sich jenseits der universitären Mauern vollzieht, in einem diskursiven Raum also, dessen Aufmerksamkeitsökonomie von komplexen Zuggewichten beeinflusst wird, von denen die wenigsten überhaupt etwas mit Philosophie/Wissenschaft zu tun haben. Im stärksten Fall kehrt dieser Prozess der kulturellen Sedimentierung ins Unbewusste ein: Wir

² Vgl. Badiou, Alain, *Platons ‚Staat‘*. Dialog in einem Prolog, sechzehn Kapiteln und einem Epilog, (TransPositionen 50), Zürich/Berlin 2013.

denken nicht jedes Mal an Sigmund Freud, wenn wir davon sprechen, dass etwas ‚verdrängt‘ wurde. Die am kraftvollsten transferierten Konzepte/Begriffe der Philosophien, Geistes- und Kulturwissenschaften sind in diesem Sinne gerade jene, die nicht mehr als solche erscheinen: Sie werden schlicht als Teil der Kultur und der eigenen Sprache wahrgenommen – genau auf die Weise eben, in der Menschen sagen, dass Sokrates/Platon das europäische Denken über den Staat und die Demokratie auf unermessliche Weise geprägt haben. Aber auch das Konzept des Transfers selbst lässt sich plausibel als eine Fußnote zu Platon darstellen, wie im Folgenden gezeigt wird.

1.2 Transfer bei Platon

Bei Platon hat ‚Transfer‘ eine bestimmte Form, die ebenso berühmt geworden ist wie der Inhalt, nämlich die des *sokratischen Dialogs*. Transfer, so lehren diese Werke, vollzieht sich in einem Dialog, der für offene Fragen, gescheiterte Antwortversuche, Gegenreden, kritische Nachfragen, Sackgassen, Aporien und verweigerte und angenommene Lehren Raum lässt.

Gerade aufgrund dieser Dialogform (und der Haltung, aus der heraus diese verfolgt wird), lohnt es sich, auch *mit* Platon über Transfer nachzudenken. Im Folgenden wird daher zu exemplarischen Zwecken eine *Ethik des Transfers* im Sinne der Einheit von Form und Inhalt, für die hier plädiert wird, *vom Gegenstand her* entfaltet.

2 Transfer mit Platon: Exemplarisches Aufzeigen der Einheit von Inhalt und Form des Transfers

Sokrates zeichnet – in der *Politeia*³ und an vielen anderen Stellen – zunächst ein sehr pessimistisches Bild von Transfermöglichkeiten. So fällt der prominente sokratische Satz, dass er nichts wisse, in der *Politeia* in einem Kontext, den jede*r transfererfahrene Wissenschaftler*in kennt: Er habe zu einer bestimmten Frage

³ Apelt, Otto, Platon – Der Staat – Über das Gerechte, Hamburg 1989.
Hier und im Folgenden verwende ich die genannte Übersetzung.

referieren wollen, sein Gesprächspartner aber habe daraus eine unsystematische Plauderei gemacht, bei der man von Hölzchen auf Stöckchen kommt.

Denn ehe die ursprüngliche Frage, um die sich unsere Untersuchung drehte, gelöst war, nämlich was das Gerechte selbst sei, bin ich davon abgewichen und habe mich der Betrachtung zugewendet, ob es Schlechtigkeit ist oder Unwissenheit oder Weisheit oder Tüchtigkeit. Und als dann später die Behauptung dazwischenkam, die Ungerechtigkeit sei nutzbringender als die Gerechtigkeit, konnte ich mich nicht enthalten, von jenem Thema auf dieses überzuspringen, so daß nunmehr das Ergebnis des ganzen Gesprächs für mich ist, daß ich überhaupt nichts weiß. (354b–c)

Statt des erhofften Wissenszuwachses ist hier also zunächst von *Unwissen durch Transfer* die Rede. Lohnenswert für eine Reflexion von Transferprozessen ist vor allem eine Analyse der Übertragungsphantasien auf Philosoph*innen und Wissenschaftler*innen: Werden diese von der (un-)interessierten Öffentlichkeit als Subjekte imaginiert, denen Wissen zugeschrieben wird?⁴ Wird ihnen Autorität zugeschrieben oder nicht? Werden sie vielleicht sogar aus einem naiven Wissenschaftsverständnis heraus als allwissende Subjekte imaginiert, von denen eine eindeutige ‚Lösung‘ gesellschaftlicher Probleme erwartet wird? Oder aber werden sie im Gegenteil in einer Atmosphäre der Wissenschaftsfeindlichkeit als (faktisch/praktisch) Unwissende aus dem Elfenbeinturm imaginiert? Die sokratische Aussage, dass er nichts wisse, verwirft die Anrufung als jemand, der etwas zu vermitteln hätte. Woher genau kommt es aber, dass Sokrates/Platon argumentieren, dass man sich beim dialogischen Transfer *nicht* als jemand präsentieren solle, der etwas weiß und dieses Wissen nun unter die Leute bringen will?

⁴ Wer von demselben Fach ist wie die Autorin dieses Beitrags, hört hier die Formel Jacques Lacans, auf den sich Alain Badiou engmaschig – und so auch in seiner Arbeit zu Platons Staat – bezieht. Da sich dieser essayistische Artikel jedoch nicht an ein Fachpublikum richtet, wird von genaueren Ausführungen an dieser Stelle abgesehen. Fachlich an dem Thema Interessierte finden eine systematische Darlegung in: Boger, Mai-Anh, Warum haben Menschen Angst vor Emanzipation und Mündigkeit? – Zu den Grundängsten im platonisch-badiouischen Verfassungskreislauf, in: Thompson, Christiane/Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang et al. (Hg.), Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung, Weinheim 2020, 82–100.

Im Abschnitt zum Verfassungskreislauf wird in der *Politeia* anschaulich ausgeführt, auf wie viele Weisen wissenschaftliche Wahrheit pervertiert oder aber als Anspruch ganz aufgegeben werden kann. In diesem Sinne enthält die Beschreibung der vier Verfassungen in der *Politeia* vier Warnungen vor entgleisenden Transferformen. Ich nenne die dazugehörigen vier subjektiven Verfassungen – im Transfermodus ohne unnötige philosophische Fachbegriffe:

- 1) Der öffentliche Intellektuelle
- 2) Der Verkäufer
- 3) Der Moderator
- 4) Der anti-diskursive Wahrheitsverkünder

ad 1) Der öffentliche Intellektuelle entspricht der sog. ‚timokratischen Verfassung/Subjektkonstitution‘, die bei Sokrates als die beste unter den fragwürdigen Optionen, die uns zur Verfügung stehen, gilt. Von dort aus geht es nur noch abwärts: Die Typologie wurde in absteigender Reihenfolge formuliert, entfernt sich also mit jedem Schritt mehr von dem ethischen und politischen Anspruch, wissenschaftliche Erkenntnisse auf redliche Weise und zum Wohle der Gemeinschaft in die Polis hineinzutragen.

Der öffentliche Intellektuelle (als Timokrat) wird typisiert als einer, der von seinem Streben nach Ruhm und Ehre motiviert ist – und so gestaltet er auch seine Transfer-Dialoge: Er hofft auf erfolgreiche Durchsetzung seiner Konzepte und Ideen im öffentlichen Diskurs. Zugleich wird dieser Typus von Sokrates als jener gelobt, der durchaus noch an einer Gerechtigkeitsorientierung festhält: Der Fokus des Timokraten liegt auf seinem Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung seiner Forschungsleistungen, von denen hinreichend plausibel behauptet werden kann, dass sie dem Gemeinwohl dienlich sind – weswegen er diese Anerkennung wohl verdient hätte. Eingeführt wird dieser beste unter den fragwürdigen Typen von Sokrates um zu zeigen, in wessen Dienst die wissenschaftliche Erkenntnis durch diese Motivation zum Transfer gestellt wird: Sie dient in der timokratischen Verfassung nicht (mehr) nur der Gerechtigkeit oder dem gesellschaftlichen/kulturellen Wandel mit Blick auf jenes, was als wahr und schön und gut gelten kann, sondern eben auch der Reputation – des Einzelnen oder aber seiner Schule, seines Paradigmas, seiner Universität. Aber immerhin ist die Gerechtigkeitsorientierung bei diesem ersten Typus noch vorhanden. In dieser Dialogpassage lehrt uns Sokrates, dass Transfer am redlichsten ist, wenn darin das Hochschulmarketing bzw.

die eigene Reputation nicht zum Selbstzweck erhoben wird. Einfach gesagt: Der öffentliche Intellektuelle, der hier karikiert wird, ist zwar ein guter Kerl, aber eitel genug, dafür im Transfer beklatscht werden zu wollen.

→ ***Eine Ethik des Transfers erfordert eine Form, bei der die Sache im Zentrum steht, nicht die Reputation des Einzelnen oder der Hochschule.***

ad 2) Eines von vielen Ärgernissen der Ökonomisierung (der Universität und der Gesellschaft insgesamt) besteht wohl darin, dass die häufigste Übertragungsphantasie nicht in der Imagination eines öffentlichen Intellektuellen, eines Moderators oder eines Wahrheitsverkünders besteht, sondern in die Figur des Verkäufers mündet. In dieser Form von fragwürdigem Transfer vermarkten Wissenschaftler*innen ihre Erkenntnisse als Produkte, für die sie Werbung machen. Sokrates wettet über dieses Verhalten nicht nur im Verfassungskreislauf, sondern auch, wenn er zum Beispiel kritisch hinterfragt, warum manche Sophisten für ihre Lehren Geld verlangen und untersucht, was diese Verkaufslogik mit der Form sowie dem Inhalt der Lehre mache (so zum Beispiel in *Protagoras*). Wissenschaftliche Erkenntnisse werden dadurch zu Konkurrenzprodukten, die nach Marktgesetzen (statt nach den Regeln des *wissenschaftlichen* Diskurses) vertrieben werden. Liest man diese Passagen unter der hier leitenden Fragestellung, wie sich vom untersuchten Inhalt her eine Form des Transfers finden lässt, könnte man in diesem Fall also als zweiten Aspekt festhalten:

→ ***Eine Ethik des Transfers erfordert eine Form von Dialog, in der es möglich ist, offene Fragen zu stellen, statt Antworten zu verkaufen und zu vermarkten.***

ad 3) Die demokratische Subjektconstitution wird verkörpert im Typus des Moderators und dient als Vorlage für Sokrates' Verweise auf Problemstellen der Demokratie: Dieser Transfer-Typus sehnt sich und zielt auf ‚Gespräche auf Augenhöhe‘ mit der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit und/oder Menschen aus der jeweiligen Praxis/Profession. In diesem Versuch, einen ‚echten Austausch‘ zu ermöglichen, in dem beide Seiten des Dialogs über Wissen verfügen, läuft er ständig Gefahr, wissenschaftliche Erkenntnisse mit bloßen Meinungen und anekdotisch vorgetragenen singulären Erfahrungen gleichzusetzen. An diese falsche Gleich-

heit mag er zwar nicht wirklich glauben, doch inszeniert er die Transfer-Veranstaltung so, *als ob* dies der Fall wäre. Besonders anfällig für diese Falle sind Wissenschaftler*innen, die sich mit Themen befassen, die offensichtlich gesellschaftlich relevant sind und zu denen auch quasi jede*r Bürger*in eine Meinung hat (wie z. B. Erziehung, das deutsche Schulsystem, tagesaktuelle politische Ereignisse). Der Anspruch, die Öffentlichkeit über relevante Erkenntnisse aufzuklären, wird dabei auf eine Weise mit einer offenen Diskussion unter Bürger*innen verbunden, die Rollenunklarheiten und Entgrenzungen mit sich bringt. Der Typus des ‚Moderators‘ kann wohl so benannt werden, da es einen enormen Moderationsaufwand erfordert, zwischen dem Setting der Wissensasymmetrie im Modus der Aufklärung/des Vortrags wissenschaftlicher Erkenntnisse und dem symmetrischen Setting des Dialogs unter Bürger*innen mit gleichem Recht hin- und herzuspringen – zuweilen innerhalb nur weniger Sätze. Fridays for Future sowie das pandemische Geschehen haben umfassend und mitunter schmerzhaft gelehrt, dass selbst naturwissenschaftliche Erkenntnisproduktion nicht vor einer solchen falschen Gleichsetzung sicher ist. Diese Form von Transfer erscheint mir daher eine zu sein, in der wir uns dringend üben sollten. Auch und gerade wenn man Sokrates‘ Skepsis nicht teilt, bedarf es hier raffinierter Transfer-Konzepte. In jedem Fall haben die massenmedialen Diskurse zur Pandemie gezeigt, dass es einer Ethik des Wissenschaftstransfers bedarf. Eine mögliche Ableitung aus dem Inhalt für die Form wäre hier z. B.:

→ ***Eine Ethik des Transfers erfordert Rollenklarheit (z. B.: Wann spreche ich als Wissenschaftler*in und wann als Bürger*in?).***

ad 4) Der Witz, dass alles nur eine Fußnote zu Platon sei und auch dort schon stehe, meint freilich nicht, dass man Sokrates auch immer zustimmen sollte: Es lohnt sich aber trotzdem, seine Dialoge immer wieder neu zu lesen. Tatsächlich steht auch dort schon, Jahrhunderte vor den soeben genannten Beispielen Fridays for Future und COVID-19, dass man den Wahrheitsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnis nicht im Namen einer schalen Inszenierung von pseudo-demokratischer Gleichheit aller Meinungen opfern solle, da sonst die Gefahr des Kippens in Tyrannei – oder wie Badiou es in seiner zeitgenössischen Adaption der *Politeia*

nennt: in Faschismus – steigt.⁵ In dieser Übertragungsphantasie, die vom einen Extrem (,alles ist gleich wahr’) ins andere (,es gibt nur eine Wahrheit und diese ist indiskutabel’) fällt, werden Wissenschaftler*innen aufgefordert, als ‚Wahrheitsverkünder‘ aufzutreten. Das Fatale der Dynamik besteht in der dabei stattfindenden Ansteckung: Während die einen sich einen Wahrheitsverkünder als Mittel gegen die eigene Orientierungs- und Haltlosigkeit wünschen, in der sie Komplexität, Ambivalenz, Unsicherheit und Nicht-Wissen nicht mehr aushalten, wünschen sich die anderen mitunter einen Wahrheitsverkünder, um die erstgenannte Gruppe (also z. B. Leugner*innen des Klimawandels, Verschwörungstheoretiker*innen etc.) stillzustellen. Dies geht einher mit einem Gestus der apodiktischen Verkündung, der Streichung des Zweifels und der Pluralität wissenschaftlicher Paradigmen/Lehrmeinungen. Der Raum für dialogische Wahrheitssuche wird dabei geschlossen. Der Transfer hat sodann anti-diskursiven Charakter. Warum man sich in solche gesellschaftlichen Dynamiken als Wissenschaftler*in nicht verstricken lassen sollte, dürfte selbstredend sein.

→ ***Eine Ethik des Transfers erfordert Demut und Bescheidenheit, sodass wir als kleine Lichter aus pluralen Wissenschaftsgemeinschaften heraus sprechen.***

	Übertragungsphantasie	Gegenübertragungsphantasie
Ti	Wünscht sich Transfer als Bildungsveranstaltung auf hohem Niveau und für eine ausgewählte interessierte Öffentlichkeit	Der*die öffentliche Intellektuelle ...regt die einfache Bevölkerung zum Denken an und mehrt damit seine Reputation

⁵ Vgl. Badiou, Alain, Platons ‚Staat‘. Dialog in einem Prolog, sechzehn Kapiteln und einem Epilog, (TransPositionen, 50), Zürich/Berlin 2013, 303ff.

O	Wünscht sich Transfer als Dienstleistung der Universität; unterstellt dem Gegenüber, es wolle sich verkaufen (fühlt sich in der stärkeren Position als ‚Kunde‘)	Der*die Verkäufer*in ... macht sich bekannt und vertreibt sein Wissensprodukt unter den Massen
D	Wünscht sich Transfer als Gespräch auf Augenhöhe, zu dem verschiedenste Akteursgruppen eingeladen werden; räumt dem wissenschaftlichen Wissen dabei keinen privilegierten Platz ein	Der*die Moderator*in ... sucht den Dialog und versucht zu vermitteln
Ty	Wünscht sich Transfer als unidirektionalen Wissenstransfer, wobei er sich Wissen als statisch und anti-diskursiv vorstellt (naives Wissenschaftsverständnis: „Die Wissenschaft hat herausgefunden...“)	Der*die anti-diskursive Wahrheitsverkünder*in ... spricht mit unerschütterlicher Sicherheit seine Wahrheit aus der Kanzel

Eingangs wurde gefragt, was mit Blick auf Transfer-Dialoge der ethische Kern der vielzitierten Aussage Sokrates' sei, dass er nichts wisse. Die – im Übrigen in der Psychoanalyse gut etablierte – Denkfigur des „Vom Nicht-Wissen ausgehen“⁶ erfüllt die Funktion, Wissenschaftler*innen vor den in obenstehender Tabelle noch einmal zusammengefassten Transfer-Fallen zu bewahren: Sie schützt davor, auf Ruhm und Ehre aus zu sein und sich dadurch von der Sache ablenken zu lassen (Zeile 1); sie bewahrt eine fragende Haltung gegenüber den großen Fragen von Kultur und Gesellschaft, da sie ‚nichts zu verkaufen‘ hat (Zeile 2). Ebenso vermag die sokratische Haltung, andere auf ihr Nicht-Wissen zu verweisen, wenn diese sich anmaßen, ihre halbfertigen Gedanken auf eine Stufe mit durchdachten Erör-

⁶ Ex. s. Lacan, Jacques, Les écrits techniques de Freud, Paris 1975, 120.

terungen/Studien zu stellen (Zeile 3); und sie bewahrt davor, aus der Kanzel heraus eine Wahrheit zu verkünden, indem sie zu Bescheidenheit und Demut ermahnt (Zeile 4). Insofern verdichtet sie die Ethik des Transfer-Dialogs in einer Formel, die nach vielen Seiten hin immer mehr offene Fragen mit sich bringt.

3 Fazit

Am Beispiel Platons wurden folgende Thesen erörtert:

- Transfer braucht Zeit, verläuft unsystematisch und geschieht in (Mode-)Wellen, die sich unserer Kontrolle entziehen.
- Transfer ist dialogisch.
- Transfer geht mit Übertragungsphantasien der (un-)interessierten Öffentlichkeit gegenüber den Wissenschaftler*innen sowie der Wissenschaft insgesamt einher.
- Es ist eher der Regelfall als die Ausnahme, dass diese problematischen Charakter aufweisen.
- Es braucht eine Ethik des Transfers zur Reflexion dieser Problematiken.

Dennoch diene der Platon-Ausflug in diesem Essay nur dazu, an einem Beispiel zu zeigen, warum und wie Inhalt und Form des Transfers verwoben sind und warum man daher den Eigensinn eines jeden Forschungsprojekts bzw. Forschungsgegenstands und der Disziplin(en)/Fächer, in denen dieser situiert ist, achten sollte. An diesem Beispiel: Wie verfehlt wäre es, den Transfer eines Forschungsprojekts zu Platon im Verkäufer-Modus zu gestalten und dabei wie einer der von Sokrates vorgeführten, sich selbst überschätzenden Sophisten durch die Polis zu rennen, um seine Wissensware zu verkaufen? Auch Transfer-bezogene Gefühle wie Neugierde, Hoffnung, Interesse, aber auch Angst oder Scheu vor Transfer-Dialogen können nur in Verbindung mit dem Inhalt, dem zu Transferierenden, erschlossen werden. Zuletzt lehrte Sokrates schließlich, dass Transfer auch ein Wagnis bedeutet – metaphorisiert im Höhlengleichnis, in dem jener, der zu Zwecken des Wissenstransfers zurück in die Höhle geht, erschlagen wird, und mit seinem eigenen Leben ganz konkret.

Ich hoffe, dass es mir trotz aller gebotenen Kürze gelungen ist anzudeuten, dass die Frage nach der sachangemessenen Form des Transfers eines spezifischen

Inhalts/Forschungsgegenstands keineswegs eine oberflächliche ist. Sie greift mitunter in das Herz eines Forschungsfeldes oder einer Philosophie. In den Kultur- und Geisteswissenschaften sowie Philosophien haben wir zahlreiche Konzepte, die zugleich *von der Sache her Transfer-Konzepte* sind: Man denke zum Beispiel an die Figur des ‚Organischen Intellektuellen‘ bei Gramsci oder an Spivaks Erörterungen zur Verantwortung von Akademiker*innen in Anbetracht der Unhörbarkeit subalternen Stimmen; oder auch an den unermüdlich erklärenden, mit Nachfragenden überaus geduldigen Spinoza, dessen Philosophie explizit mit diesem Motiv verbunden ist; oder auch – aus einer wieder ganz anderen Ecke – an das ‚Primat der Praxis‘ aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die immer schon nach der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis gefragt hat. Wenn man uns lässt, also jedwede Standardisierung oder Vereinheitlichung von Transfer-Konzepten unterlässt, ist unsere Fakultät wie keine andere dazu in der Lage, kreative und vielzählige Formen des Transfers weiter zu verfolgen, neu zu erfinden und zu erproben – und dies auf eine theoretisch fundierte Weise, in der das *Was* und *Wie* des Transfers verwoben sind. Die drei Missionen der Universität lassen sich in allen genannten Beispielen – von Platon über Spinoza bis hin zu den zeitgenössischen Subaltern Studies – auf vorbildliche Weise miteinander verschränken. Durch eine Standardisierung oder Vereinheitlichung über alle Fakultäten hinweg (etwa im Versuch, diese in Evaluationen, Berufungskommissionen etc. messbar zu machen) würde diese Besonderheit unserer Fächer zunichte gemacht und von der Qualität her nach unten nivelliert – also naturwissenschaftlichen Transferkonzepten, die über keine elaborierte theoretische Basis, geschweige denn über eine Verschränkung der drei Missionen verfügen, gleichgemacht – werden. Eingeladen sei daher dazu, den Eigensinn des Transfers in unseren Fächern offen zu begrüßen, auf dass sich die Vielfalt unserer Philosophien, Paradigmen und theoretischen Schulen in einer Vielfalt von damit verschränkten Transfer-Konzepten spiegele.

Literaturverzeichnis

Apelt, Otto, Platon – Der Staat – Über das Gerechte, Hamburg 1989.

Badiou, Alain, Platons ‚Staat‘. Dialog in einem Prolog, sechzehn Kapiteln und einem Epilog (TransPositionen 50), Zürich/Berlin 2013.

Lacan, Jacques, Les écrits techniques de Freud, Paris, 1975.

Whitehead, Alfred North, Prozess und Realität. Entwurf einer Kosmologie (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 690), Berlin 2021.

Wissen transferieren, Wissen applizieren

Für eine Mikropolitik¹ des Anwendens und Zueignens

1 Wissenstransfer als Anwendungsproblem

„Was ist Wissenstransfer?“ mit dieser Frage tritt das Wissenstransferzentrum Ost der Universität Wien, an der ich gerade zu Gast bin, an Vertreter*innen unterschiedlicher Disziplinen heran.² In kurzen Videos antworten die Wissenschaftler*innen mit ihrem Verständnis. Von den Ingenieurwissenschaften bis zur künstlerischen Forschung stehen dabei folgende Schlagworte immer wieder im Zentrum: Innovation, Lösungsorientierung, Gesellschaftsrelevanz und Zugänglichkeit. Gerade die letzten beiden Punkte ziehen einen praktischen Handlungsauftrag für die Universität nach sich: Wissenstransfer bedeutet, „sich der Realität [zu] stellen“³, wie es der Philosoph Markus Peschl formuliert. Diesen Bezug auf die Realität, eine Überführung von der Theorie in die Praxis, möchte ich in meinem Beitrag spezifizieren, nämlich als Anwendungsproblem.

Der Frage, wie durch die Überführung von der Wissenschaft in die Gesellschaft und umgekehrt als Anwendung von Wissen differente epistemische Bereiche zueinander in Beziehung treten können, gehe ich anhand des Verhältnisses von Wissenschaft und Lebenswirklichkeit nach, genauer anhand der vermeintlichen „Banalität“⁴ von Lebenswirklichkeit: im ‚Alltag‘. Das Alltägliche ist etablierter Untersuchungsgegenstand der Medien- und Kulturwissenschaften und diese ideengeschichtliche Tradition werde ich im Folgenden anhand von bedarfsbezogener Kleinstsoftware, besser bekannt unter der Abkürzung ‚Apps‘, diskutieren.

¹ Ich beziehe mich hier auf den Begriff von Andrea Seier, vgl. Seier, Andrea, Mikropolitik der Medien, Berlin 2019.

² Wissens/Transfer/Ost, Videokampagne: Was ist Wissenstransfer?, Was ist Wissenstransfer?, <<http://www.wtz-ost.at/news/videokampagne-was-ist-wissenstransfer/>> (12.01.2022).

³ Ebd.

⁴ Vgl. Morris, Meaghan, Banality in Cultural Studies, in: Discourse 10 (1988), 3–29.

Apps gelten als Medien des Alltags, sie sind ‚banale Software‘: Mit den in ihren Verwendungsweisen eingeschriebenen Erkenntnisversprechen richtet sich mein Fokus daher auf die Problemstellung der Wissensanwendung und auf die zu untersuchende Differenz von Theorie und einer als post-digital zu definierenden Lebenswelt. Meine These ist, dass die Art und Weise, wie Apps als digitale Techniken im Alltag zum Einsatz kommen, den anwendungsbezogenen wie –ansinnenden Zusammenhang aus Theorie und Praxis durch einen medienwissenschaftlichen Blick als, mit Andrea Seier gesprochen, „Mikropolitik des Medialen“⁵ ausweisbar machen. Die anwendungsbezogene Differenz von Theorie und Praxis ist eine mediale und als eine Episteme des Applizierens beschreibbar. Mit meinem Ansatz sollen – über die angedachte medien- als differenztheoretische Perspektive – Möglichkeiten des Wissenstransfers herausgearbeitet werden.

Über Evgeny Morozovs „solutionism“⁶ und Armin Nassehis „szientoider Gesellschaft“⁷ möchte ich zunächst den Konnex von Wissenschaft und ‚banaler‘ Alltäglichkeit ausführen und einer von den Autoren attestierten Wissenschaftsähnlichkeit der Gesellschaft nachspüren. Im Anschluss daran argumentiere ich für eine, an dieser wissenschaftsähnlichen Lebenswelt erkennbare, epistemische Differenz, die sich über Apps herausarbeiten lässt. Von diesen Apps ausgehend etabliere ich dann ein Konzept der ‚Applikation‘ und des ‚Applizierens‘, über das die zu identifizierende Differenz von Theorie bzw. Regelwerk und von ihrer praktischen Übertragung ins Alltägliche begriffs- wie kulturgeschichtlich einzuordnen ist. Saba Mahmood versteht im Rahmen islamischer Glaubenspraktiken von muslimischen Frauen die Anwendung von Regeln und ihr Applizieren als performative und explizit feministische Geste nämlich dahingehend, dass Codes in der Anwendung nicht einfach erfüllt, sondern situativ be- und erlebt werden.⁸ Ich möchte unter Berücksichtigung der Performativitätstheorie Mahmoods mein Konzept der Anwendung über eine Begriffsschärfung weiterentwickeln und von ‚Zueignen‘ sprechen. Die Ästhetik und Episteme des Zueignens sollen schließlich anhand der von der queeren Künstlerin Miranda July konzipierten *Somebody-App* (2013) dargelegt und als Problem des Wissenstransfers eingeordnet

⁵ Seier, Mikropolitik.

⁶ Morozov, Evgeny, *To Save Everything, Click Here*, New York 2013.

⁷ Nassehi, Armin, *Muster*, München 2019, 69.

⁸ Vgl. Mahmood, Saba, *Politics of Piety*, Princeton 2012.

werden. Einsteigen möchte ich nun aber bei der ‚Banalität des Alltäglichen‘ und einer gleichsam trivialen Frage, nämlich: Ist heute Dienstag? – ‚Is it Tuesday?‘

2 Banale Software im Alltäglichen

Zur Beantwortung dieser Frage nutze ich meine *Is it Tuesday?*-App, die die konsequente Funktion hat, mir sechs Tage die Woche mit ‚Nein‘ und am besagten Wochentag, dienstags, mit ‚Ja‘ und einem euphorischen Feuerwerk zu antworten. Die 2012 von Kenneth Friedman für iOS entwickelte App zählte allein bis 2018 vier Millionen Downloads.⁹ Für Jeremy Morris ist die *Is it Tuesday?*-App und ihr Verwendungszweck mehr als nur ein „joke-in-code“¹⁰:

[L]ike other seemingly trivial software, the app’s existence, reception, and features highlight precisely what’s ‚new‘ about delivering software as easily consumable, mobile, and mundane commodity through app stores that are shaped by ratings, reviews, and other algorithms.¹¹

Die Entwicklung der *Is it Tuesday?*-App, ihr Vertrieb, ihre Rezeption und ihre Funktionen machen nach Morris deutlich, was Apps von anderer Software unterscheidet: ihre Konsumierbarkeit, Mobilität und eben zuweilen auch Banalität. Die Pointe der Frage nach dem Wochentag und ihre Beantwortung erübrigen sich zwar schnell, aber anhand der damit identifizierbaren Mikrofunktionalität der App, d. h. der Programmierung von „single or limited-purpose software that splits up and breaks down multistep activities“¹², ist mit *Is It Tuesday?* ein mediales Strukturmerkmal von Apps offengelegt, das sich über post-digitale Theoriebildungen näher beschreiben lässt.

Vom Post-Digitalen zu sprechen bedeutet, sich von einem Innovationsnarrativ der ‚Neuen Medien‘ zu verabschieden, wie es mit der aufkommenden Digital-

⁹ Vgl. Morris, Jeremy, *Is It Tuesday?*, in: Morris, Jeremy/Murray, Sarah (Hg.), *Appified*, Ann Arbor 2018, 92.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd., 91.

¹² Ebd., 92.

technik in Abgrenzung zu analog-technischen Medien in den Kulturwissenschaften übermittelt wurde.¹³ Das Digitale wurde in solchen, der postmodernen Theorie nahestehenden, Erzählungen als das Weltferne oder Hyperreale definiert, mit kybernetischen Eigenschaften der kühlen Berechenbar- und Fehlerlosigkeit ausgestattet und über eine techno-fetischisierende wie revolutionierende Imagination heraufbeschworen.¹⁴ Kurz: Versteht man* Digitaltechniken als Neue Medien, sind sie alles andere als banal. Post-digitale Theorien wenden sich nun gegen diese Vorstellungen, verorten das Digitale ‚im Leben‘ und machen es dezidiert als Medium der Alltäglichkeit zugänglich. Damit einher gehen die Annahmen, dass das Digitale als fehleranfällig, langweilig oder unwichtig verstanden werden muss, wobei sich aber gerade durch diese Abwendung vom schillernden Innovationscharakter sinnstiftende, kreative und subversive Potenziale, v. a. in der Verwendung der Technik aus der Nutzer*innen-Perspektive, ergeben.¹⁵

Ich verstehe post-digitale Theorien als eine kulturwissenschaftliche Erschließung des Digitalen und verorte sie daher im Kontext einer Ideengeschichte des Alltäglichen. Das Alltägliche als banaler, gewöhnlicher oder trivialer Ort interessiert Kulturwissenschaftler*innen seit den 1960er-Jahren. Raymond Williams und Michel de Certeau erarbeiten am Alltag einen Kulturbegriff, der jenseits der Hochkultur und der Kunst ansetzt.¹⁶ Erving Goffman fokussiert das Alltägliche in Bezug auf die Inszenierungsmöglichkeiten von Subjekten.¹⁷ Lauren Berlant wie Kathleen Stewart beschreiben die affektiven Regime eines neoliberalen Alltags und die Imaginationen bzw. den grausamen Optimismus im überfordernden Erstreben eines guten Lebens.¹⁸ Dahingegen zeichnen Meaghan Morris, Henry

¹³ Vgl. Linseisen, Elisa, *High Definition*, Lüneburg 2020, 95–97.

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Vgl. ebd., 107.

¹⁶ Vgl. Williams, Raymond, *Culture Is Ordinary*, in: Ders., *Resources of Hope*, London 1989, 3–14 und vgl. Certeau, Michel de, *Kunst des Handelns*, Berlin 1989.

¹⁷ Vgl. Goffman, Erving, *Wir alle spielen Theater*, München 2003.

¹⁸ Vgl. Berlant, Lauren, *Cruel Optimism*, Durham 2006 und vgl. Stewart, Kathleen, *Ordinary Affects*, Durham 2007.

Jenkins, Janice Radway und Henri Lefebvre den Alltag als Möglichkeit wahrhaftigen Widerstands und der (feministischen) Subversion aus.¹⁹ Stuart Hall und John Fiske liefern mit der Medienrezeption im Alltäglichen Vorstellungen der aktiven und partizipativen Zuschauer*innenschaft.²⁰

Das Alltägliche lässt, so können exemplarisch die von mir aufgerufenen Studien und Ansätze zusammengefasst werden, v. a. aktive wie automatisierte Dimensionen, die Wiederholungen und Gewohnheiten von Kulturen – oft im Gegensatz zu linearen Rezeptionsdispositiven (z. B. dem Kino) und zu der Vorstellung eines passiven Publikums – in den Vordergrund rücken. In der Abwendung von Fragen der Wirkung wird mit dem Fokus auf das Alltägliche ein Zugriff auf Praktiken und Operationen des Medialen möglich, der im Folgenden noch genauer in Bezug auf den Begriff der ‚Praxis‘ erläutert und für Fragen des Wissenstransfers produktiv gemacht werden soll. Weiterhin stellt das Alltägliche einen produktiven Untersuchungsgegenstand der Medien- und Kulturwissenschaften dar, weil sich dieser triviale und deswegen vermeintlich unscheinbar entziehende Raum als von Medien ‚kolonialisiert‘²¹ und durch Medien in Routinen überführt weiter beschreiben lässt. Im Verhältnis aus medialen Routinen und dem undefinierten ‚Chaos des gewöhnlichen Lebens‘ entstehen „Mikropolitiken der Medien“, wie Andrea Seier sie bespricht, „diejenigen Momente [...] [.] in denen Subjektformierungen, Wissensvorräte und Handlungsoptionen im Rahmen medialer Dispositive zueinander in Beziehung gesetzt werden.“²² Mit Mikropoli-

¹⁹ Zu dieser Annahme kommen die Autor*innen, weil der Alltag in der vermeintlichen Obsoleszenz und Harmlosigkeit blinde Flecke innerhalb von Machtstrukturen markiert, die dann subversiv genutzt werden können. Zudem ist das Alltägliche meist ein Raum des Privaten, der zwar im Gegensatz zur Öffentlichkeit steht, aber der von Feminist*innen als nicht weniger politisch ausgewiesen wurde. Vgl. Morris, *Banality in Cultural Studies*; vgl. Jenkins, Henry, *Textual Pachers*, New York 1992; vgl. Radway, Janice, *Reading the Romance*, Chapel Hill 1984; vgl. Lefebvre, Henri, *Critique of Everyday Life*, London 2008.

²⁰ Vgl. Hall, Stuart, *Culture, Media, Language*, London 1980; vgl. Fiske, John, *Understanding Popular Culture*, Boston 1989.

²¹ Morris, Jeremy/Murray, Sarah, Introduction, in: Dies. (Hg.), *Appified*, Ann Arbor 2018, 10.

²² Seier, *Mikropolitik*, 16.

tiken kann ein Zusammenhang aus Subjekt/Wissen/Praxis und Medien beschrieben werden, den ich in Bezug auf Apps diskutieren werde und sie dementsprechend an der Schnittstelle von Digitalität und Alltäglichkeit verorte. Als „mundane software“, wie es in den App Studies heißt, ist mit ihnen ein medialer Gegenstand genauso wie eine mediale Praxis benannt.²³ Neben dem mit dem Begriff geleisteten softwarehistorischen Einsatz, Apps über die spezifischen Produktions- und Distributionsbedingungen von anderer Software zu unterscheiden, ist der Alltagsbezug für ihre Theoretisierung als banale Technik zentral:

Mundane software is mundane because it is relatively unremarkable: a to-do list app, a bird-watching guide, an app that mimics the sound of a zipper, etc. This is not to suggest mundane means useless or boring. Mundane software can be necessary, affective, and enjoyable, even if it is for everyday tasks like doing groceries or tracking your exercise. But given the diversity and wide-range of functionality apps provide that seem to defy categorization or unification, we suggest their mundaneness is precisely what allows for the incorporation of software into a range of everyday practices.²⁴

Morris und Murray führen den ‚Einzug der Apps ins Alltägliche‘ topologisch weiter über mobile Endgeräte, funktional über die breite Anwendung digitaler Technik und ökonomisch über die materielle Zugänglichkeit der Software aus: Banal seien die Apps, weil sie einfach zu bedienen, funktional begrenzt, erschwinglich (oder gar kostenlos) zu beziehen und im Design wie Inhalt nicht sehr komplex angelegt sind, aber auch, weil die Art und Weise und die Orte, an denen die Software zum Einsatz kommt, nicht besonders – eben alltäglich – sind: Apps managen das Alltägliche, sie haben ihre Verwendung bei der Hausarbeit, im Bus, im Büro, während des Aufwachens, beim Sport usw.²⁵

Diese Aufzählung lässt Apps zunächst als ‚unkomplizierte‘ Medien erscheinen. Ihre Einbindung als Mikropolitiken des Medialen in alle erdenklichen Lebensweisen skaliert jedoch die Einflussnahme eben dieser banalen Digitaltechnik: ausgehend von einer ‚unverfänglichen Verwendung‘, z. B. wenn mich meine App

²³ Morris/Murray, Introduction, 11.

²⁴ Morris, Jeremy/Murray, Sarah/Elkins, Evan, There’s a History for That, in: FCJ 25 (2015), 65.

²⁵ Vgl. Morris/Murray, Introduction, 11.

daran erinnert, wann ich Wasser trinken soll, oder mir sagt, ob heute Dienstag ist, bis hin zu einem (z. B. biopolitischen²⁶) ‚Regime‘ – einer Mikropolitik, die z. B. durch die (intransparente) Preisgabe meiner körper- und gesundheitsbezogenen Daten an GAFAM²⁷-Unternehmen folgenreich ist. V.a. im Diskurs um Privatheit scheinen die Nutzungsmöglichkeiten von Apps der Mündigkeit und Autonomie von Subjekten zu widersprechen – dies wurde in kultur- und medienwissenschaftlichen Debatten breit diskutiert.²⁸ Auch Morris und Murray führen aus, dass der Ausflagung der Apps als banal in der Nutzung durchaus „the daily imperative of making ends meet“ gegenübersteht, wie

the pressures to participate in societal rituals [...], the relentless daily goal of self-improvement [...], and the instrumental acts of communication users take part in to find their place in their communities locally or globally.²⁹

Eine solche mikropolitische Strukturierung des Alltäglichen durch Apps möchte ich nun über die damit zusammenhängenden Produktivitäts- und Erkenntnisversprechen der app-gesteuerten und neoliberalen Selbstoptimierung³⁰ weiter ausführen und von dort zu einem sozialen Modell gelangen, das in seiner Lösungsorientiertheit von Armin Nassehi als wissenschaftsähnlich³¹ beschrieben und für die in diesem Sammelband zentrale Frage nach einem Transfer von Wissen relevant wird.

²⁶ Vgl. Foucault, Michel, *L'usage des plaisirs*, Paris 1984.

²⁷ GAFAM steht kurz für Google, Amazon, Facebook (jetzt Meta), Apple, Microsoft.

²⁸ Vgl. u. a. Ochsner, Beate, *Oikos und Oikonomia*, in: *Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie*, 4,1 (2018), 124 und Waitz, Thomas, *Getting Things Done. Medien, Technik, Selbsttechnologie*, <<http://thomaswaitz.de/downloads/publikationen/Getting-Things-Don-Medien-Technik-Selbsttechnologie.pdf>> (12.09.2020).

²⁹ Morris/Murray, *Introduction*, 11.

³⁰ Vgl. Mayer, Ralf/Thompson, Christiane, *Inszenierung und Optimierung des Selbst*, Wiesbaden 2013. Für einen Bezug auf die im Folgenden auch angesprochene vor-digitale Traditionslinie der Selbstoptimierung vgl. Köhnen, Ralph, *Selbstoptimierung*, Lange 2018.

³¹ Nassehi, *Muster*, 69.

3 Solutionism

Auch die *Is-it-Tuesday*-App scheint mit ihrem Angebot die oben aufgeführten Imperative zur Selbstoptimierung und Partizipation in sozialen Ritualen zu bedienen, und das, glaubt man* den Nutzer*innen-Reviews, durchaus erfolgreich. Morris sammelt einige derselben, die andeuten, „any of life’s biggest problems can be solved through an app“³². So auch mit Hilfe der *Is-it-Tuesday*-App:

This app SAVED my life. My house was scheduled to be bulldozed on Tuesday. Luckily enough, I had this app to remind me when it was Tuesday [...]. My poor grandma takes all of her important pills on Tuesday [...], but I would always bring them to her on Monday or Wednesday [...]. Now I don’t have to worry at all.³³

Diese zugegeben ironischen und humorvollen App-Reviews büßen durch die parodierten Lebensretter*innennarrative aber nichts an sinnstiftender Relevanz ein, denn sie verweisen explizit auf den allen post-digitalen Entmystifizierungsversuchen zuwider stehenden Revalorisierungsanspruch der trivialen Technik; nämlich, dass die Apps scheinbar absolut unabkömmlich, ja lebensverändernd sind, *gerade weil* sie für alle möglichen dramatischen wie auch banalen Alltagssituationen Lösungen anbieten bzw. anbieten wollen: „[A]pps encourage turning routine and mundane needs into problems solvable through software.“³⁴

Das post-digitale Leben der App-Nutzer*innen verwandelt sich durch die Digitaltechnik in ein Problemfeld, während die Routinen und Handlungsabläufe darin zu Komplikationen dramatisiert werden, um mit der richtigen App schließlich Systemexpertise über den Alltag der Nutzer*innen zu erlangen. „Every solution has a problem“³⁵, schreibt Morris und macht deutlich, dass die Apps für alltägliche Probleme als medientechnische Lösungen eintreten, die sie selbst zuallererst

³² Morris, Tuesday, 96.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd., 93f.

³⁵ Ebd., 92.

generieren: „[T]he conveniences we never knew we wanted.“³⁶ Damit einher gehen mikropolitische, genauer normalisierende bzw. standardisierende Subjektivierungsmechanismen. Die Benutzer*innen können über die mit der Technik aufgerufenen Versprechen in der Lösung ihrer Alltagsprobleme Selbstwirksamkeits- und Subjektivierungserfahrungen machen und scheinbar Kontrolle über ihr Leben erlangen, z. B. durch App-gestütztes Schritte zählen, Wasser trinken, Likes bekommen, repostet werden oder indem sie ihre App fragen, um welchen Wochentag es sich handelt. Dabei wird aber erst über die Affordanzen der Apps, indes über die Codierungen, das Design etc. festgelegt, *welche* Subjekte, *welche* Selbstwirksamkeit über die Lösung *welcher* Probleme in post-digitalen Lebenswirklichkeiten existieren (können) und dahingehend den digitalen Alltag standardisieren.

Normalisierende Selbstwirksamkeitserfahrungen und der oben schon angesprochene Optimierungsimperativ – getriggert durch App-gestütztes Problemlösen – benennt Evgeny Morozov mit „solutionism“³⁷. Solutionism ist „an intellectual pathology that recognizes problems as problems based on just one criterion: whether they are ‚solvable‘ with a nice and clean technological solution at our disposal.“³⁸ Probleme werden nicht nach sozialer, moralischer oder ethischer Dringlichkeit, sondern ihrer technischen Bewältigung nach und mit einer (neoliberalen) Bewertung von Leben und Alltag einhergehend als produktiv eingestuft. Diesen Aspekt kritisieren u. a. die Künstler*innen und Forscher*innen Fiona Barnett, Zach Blas, Micha Cárdenas, Jacob Gaboury, Jessica M. Johnson und Margaret Rhee mit dem von ihnen (theoretisch wie künstlerisch) implementierten *QueerOS*, einem Betriebssystem, das die Mikropolitiken der Digitaltechniken umcodiert, indem Technik und differenzierte Artikulationen von Begehren und Bedarfen emanzipatorisch und bemächtigend zusammengedacht werden³⁹. Die Autor*innen imaginieren, ausgehend von der von Kara Keeling⁴⁰ aufgeworfenen

³⁶ Barnett, Fiona/Blas, Zach/Cárdenas, Micha et al., *QueerOS*, in: Gold Matthew/ Klein, Lauren (Hg.), *Debates in the Digital Humanities*, Minneapolis/London 2016, 55.

³⁷ Morosov, *Save Everything*.

³⁸ Ders., *The Perils of Perfection*, <<https://www.nytimes.com/2013/03/03/opinion/sunday/the-perils-of-perfection.html>> (24.03.2021).

³⁹ Vgl. Barnett/Blas/Cárdenas et al., *QueerOS*.

⁴⁰ Keeling, Kara, *Queer OS*, in: *Cinema Journal* 53 (2014), 152–157.

Vorstellung, Kultur als Technologie zu verstehen, die Möglichkeit eine solche auch zu haken und umzuprogrammieren – die kulturellen als technische Codes umzuschreiben. Die Betriebssysteme einer solchen Kultur sollten, so die Forderung, dann sozialer und inklusiver sein und ihre Nutzer*innenrechte auf demokratische Werte begründen.

4 Szientoide Gesellschaft

Ich möchte nun den Konnex von der durch Morozov vorgestellten „intellectual pathology“ des Solutionism und einer Gesellschaftsdiagnose, die Armin Nassehi für digitale Lebenswirklichkeiten stellt, herausarbeiten. Damit komme ich von den Subjektivierungsmechanismen zum Sozialen, d. h. mit den Mikro- zu den Makropolitiken. Mikro- und Makropolitik errichten dabei keinen oppositionellen bzw. sich ergänzenden Binarismus, sondern sind sich bedingende, relationale Konzepte zur Beschreibung von Gesellschaft und Politik.⁴¹ Nassehi fragt danach, für welches Problem digitale Techniken eine gesellschaftliche Lösung anbieten.⁴² Die Antwort des Soziologen korreliert mit der Frage der *Is-it-Tuesday*-App: Das Digitale lege, so Nassehi, lebensweltliche Muster, Strukturen und Regeln offen, z. B. dass sechs Tage die Woche auf die Frage, ob heute Dienstag ist, mit hoher Wahrscheinlichkeit mit ‚Nein‘ geantwortet wird. Dies macht Nassehi an einer für ihn zentralen Eigenschaft des Digitalen fest, nämlich Daten mit Daten zu verknüpfen.⁴³ Aus diesen Bezügen ließen sich nun Regeln, nach denen eine seit der Moderne immer komplexer werdende Gesellschaft funktioniere, ableiten. Dabei würden digitale Techniken Gesellschaft nicht nur entbergen, sondern über metadatenförmige Kriterien makropolitisch zuallererst auch herstellen – ein Aspekt der aktuell in Bezug auf diskriminierende Auslegungen der Wirklichkeit durch Künstliche Intelligenz intensiv diskutiert wird.⁴⁴ Nassehi argumentiert für eine Regelhaftigkeit als Eigensinn der komplexen und dennoch geordneten Gesellschaft, die sich erst durch digitale Techniken als solche beobachten ließe.

⁴¹ Vgl. Seier, Mikropolitik, 11.

⁴² Vgl. Nassehi, Muster, 12.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. exemplarisch Chun, Wendy Hui Kyong, *Discriminating Data*, Cambridge/London 2021.

Mir geht es im Folgenden um den Erkenntniswert der Medien und nicht um eine Gesellschaftsdiagnose. Mein Interesse an Nassehis Argument liegt daher weniger im soziologischen Versuch, die Gesellschaft über Medientechniken zu definieren, als vielmehr in der bzw. seiner einordnenden Beschreibung von digitalen Techniken und Praktiken. Denn die soziale Vorhersehbarkeit und das Sichtbarwerden von kohärenten Mustern der Gesellschaft über statistische Verfahren oder algorithmische Datenanalysen identifiziert Nassehi, und das macht seine Analyse für das Thema dieses Sammelbandes interessant, als eine Transferangelegenheit von der Wissenschaft in die Gesellschaft. Als wissenschaftlich ausgewiesene Techniken, Methoden und Erkenntnismodalitäten, wie empirische Datenerhebung, Strukturanalyse oder soziale Modellbildung, würden digitale Techniken die Lebenswirklichkeit ihrer Nutzer*innen universal bestellen. Wissenschaftliche Methoden transferieren in außerwissenschaftliche Bereiche, in das Leben,⁴⁵ und das unter der Durchschlagskraft eines bestimmten Modells von Wissenschaftlichkeit, welches erkenntnistheoretisch stark mit dem in der Moderne heraufkommenden Konzept der „Objektivität“⁴⁶, einer Empirie der Naturwissenschaften und der Korrelation von Rationalität und Universalität⁴⁷ zusammenhängt.

Nassehi spitzt sein Argument auf den Befund zu, dass das Besondere einer datenförmigen, digitalen Gesellschaft ihre, dem Objektivitätsbegriff entsprechende, Wissenschaftsähnlichkeit sei.⁴⁸ Eine „szientoid[e]“⁴⁹ Gesellschaft zeichnet sich nicht durch die Popularität wissenschaftlicher Erkenntnisse aus, sondern erlange ihre Ähnlichkeit paradoxerweise gerade darin, den epistemischen Ansprüchen wissenschaftlichen Arbeitens zuwider zu stehen.⁵⁰ Der Positivismus und das Objektivitätsversprechen digitaler Daten, der funktionalen Tools, ihrer universalen Anwendungsmöglichkeiten und Auswertung sowie deren Systemexpertise über alltägliche Lebenswirklichkeit würden geradehin der Vorstellung

⁴⁵ Vgl. Nassehi, *Muster*, 68.

⁴⁶ Vgl. Daston, Lorraine/Galison, Peter, *Objektivität*, Frankfurt a. M. 2007.

⁴⁷ Vgl. Peckhaus, Volker, *Den Automatismen auf der Spur*, in: Bublitz, Hannelore/Kaldrack, Irina/Röhle, Theo et al. (Hg.), *Automatismen. Selbst-Techno-logien*, München 2013, 166.

⁴⁸ Vgl. Nassehi, *Muster*, 68.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Vgl. ebd., 69.

nacheifern, durch die Selbstevidenz der Daten Hypothesenbildungen und wissenschaftliche Fragestellungen obsolet werden zu lassen. Wissenschaftsähnlichkeit statt Wissenschaft – die Kopie verdrängt das Original. So argumentiert auch Chris Anderson schon 2008 für ein Ende der Theorie durch Digitaltechnik, die die Wirklichkeit so unvermittelt aufschließen würde, dass es keinen Interpretationsbedarf mehr gäbe.⁵¹

Das hier skizzierte ‚Lob des Positivismus‘ hat eine lange kultur- und ideengeschichtliche Tradition, deren Kritik Nassehi mit Edmund Husserl und seinem Vortrag *Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Philosophie* perspektiviert.⁵² Husserl thematisiert darin das Verhältnis von Philosophie und „exakten Wissenschaften“ und erkennt in der „positivistischen Reduktion der Idee der Wissenschaft auf Tatsachenwissenschaft“⁵³ nicht weniger als eine Krise der gesamten europäischen Menschheit. Mit seiner Kritik an einem Neopositivismus, wie er vom Wiener Kreis um Moritz Schlick vertreten wurde, und einem „Verlust der Lebensbedeutsamkeit“⁵⁴ plädiert Husserl für die erkenntnisgeleitete *Differenz* zwischen einem enggeführten, auf bloße Tatsachen reduzierten Wissenschaftsbegriff und einer vor-wissenschaftlichen „Lebenswelt“, die sich nicht in der empirischen, quantifizierbaren Erschließung – in ihrer Berechenbarkeit – erübrige.⁵⁵ Gerade die Relevanz der Wissenschaft für die Lebenswelt – und damit einhergehend die Alltäglichkeit und ihre Mikropolitiken – bilden für Husserl den Grund der Wissenschaften.

An das Beharren auf eine Differenz von Theorie, Empirie und Lebenswelt schließt Nassehi mit dem Aufruf zur Notwendigkeit der Äußerung eines epistemologischen Interesses an, nämlich die wissenschaftliche Frage, die durch die

⁵¹ Anderson, Chris, *The End of Theory. The Data Deluge makes the Scientific Method obsolete*, <<https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>> (24.03.2021).

⁵² Vgl. Nassehi, *Muster*, 70.

⁵³ Husserl, Edmund, *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Philosophie*, hg. v. Walter Biemel, Den Haag 1976, 3.

⁵⁴ Peckhaus, *Den Automatismen auf der Spur*, 166. Peckhaus betont in Abgrenzung zu Lyotard und Adorno/Horkheimer, dass Husserl einem rationalistischen und damit einhergehenden umfassenden epistemischen Programm der Mathematik und der Naturwissenschaften aufgeschlossen gegenüberstand.

⁵⁵ Vgl. ebd.

Evidenz der Daten nicht automatisch gegeben sei. Auch wenn über Datenerhebungen makropolitische Strukturen der Gesellschaft sichtbar werden, würden diese Muster noch nichts über sie aussagen. Dies geschieht erst durch den Interpretationsbezug. Rohdaten, die bekanntlich nie roh sind,⁵⁶ und die die Wirklichkeit beschreiben, gehen nicht ohne die fragende Übersetzungsleistung in der Wirklichkeit, in der die Daten wirksam werden, auf. Entgegen einer unkritischen Objektivierung digitaler Techniken und der Funktionszusammenhänge, die sie herstellen, ist zentral, wer was wie fragt. Und eine App, die die Frage ‚Is it Tuesday?‘ stellt, legt die Notwendigkeit der Fragestellung über die völlige Banalität des Erkenntnisinteresses offen.

Gerade anhand von Apps wie der hier thematisierten lässt sich nun zweierlei für den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und alltäglicher Lebenswirklichkeit als szientoider Gesellschaft feststellen: Erstens, dass Erkenntnisinteressen – wissenschaftliche Fragen – im Rahmen der Mikropolitiken des Medialen verstanden werden müssen. Das gilt für den Alltag wie für die Wissenschaft. Erkenntnis entsteht aus Momenten der Subjektivierung, aus Wissen, (Alltags-)Praktiken und Medien, die mit ihrem Eigensinn, den ich noch genauer ausführen möchte, an der Erkenntnisproduktion teilhaben. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist damit immer schon, auch auf Seiten der Theoriebildung, von den Handlungszusammenhängen und den Praktiken der Mikropolitiken der Medien geprägt. Zweitens wird entlang der Mikropolitiken der Apps und speziell der *Is-It-Tuesday?*-App deutlich, dass die Notwendigkeit der Fragestellung (und die damit verbundene Deutungshoheit) immer auch unterlaufen werden kann. Die banale Frage nach dem Wochentag wird von den App-Nutzer*innen auf die Vorgaben einer szientoiden Gesellschaft und ihren Solutionism parodierend zurückgeworfen, so zeigen es die oben aufgerufenen Reviews. Sie legen performativ das Positivismus- wie Lösungsgebot digitaler Techniken offen und unterlaufen das Erkenntnisversprechen der Apps.

Im Folgenden soll es weiterhin um den Eigensinn des Medialen und ein letztlich subversives Potenzial in der Performativität der konkreten Anwendung gehen. Dazu möchte ich die Medienlogik von Apps genealogisch erweitern und komme von dort aus zum sogenannten Applizieren.

⁵⁶ Vgl. Gitelman, Lisa (Hg.), ‚Raw Data‘ is an Oxymoron, Cambridge 2013.

5 Apps, Applizieren, applicatio

Apps geben Regeln vor, die im banalen Alltag ihre Anwendung finden und diesen Alltag damit scheinbar positivieren bzw., wie in der oben problematisierten Gleichsetzung deutlich wurde, *verwissenschaftlichen* – so lassen sich meine bisherigen Ausführungen an dieser Stelle zusammenfassen. Ausgehend von den Vorgaben meiner App, Wasser zu trinken, wann immer mich der Alarm daran erinnert oder davon auszugehen, dass heute Dienstag ist, wann immer mich das Feuerwerk darauf aufmerksam macht, möchte ich weiter über die Theorien und Regelwerke und ihre wissenschaftsähnliche Wirkung nachdenken, die im lebensweltlichen Alltag – in einer mit Husserl gesprochen vor-wissenschaftlichen Lebenswelt – über mediale Mikropolitiken ihren Einsatz finden. Eine konzeptuelle Öffnung nehme ich dahingehend über eine begriffliche vor und komme von den ‚Apps‘, die Abkürzung für ‚Applikation/Application‘, zu einer kulturwissenschaftlichen Analyse der ‚Praktiken des Applizierens‘ und der ‚Techniken der Applikation‘, wiederum etymologisch hergeleitet von lat. ‚*applicatio*‘ (sich anschließen, anfügen, hinwenden, anwenden, anlehnen).

Unter die Begriffe ‚Applizieren‘ und ‚Applikation‘ fallen softwaretechnische Programme (Anwendungsprogramm, Application, App) genauso wie tabellarische Bewerbungsunterlagen (Application Form), kosmetische Heilbehandlungen, das Auftragen von Cremes, die dosierte Verabreichung eines Medikaments, das Anbringen eines textilen Aufnehmers (Applizieren), die Auslegung eines Gesetzestextes oder die Widmung einer religiösen Intention (*applicatio*). Was diese unterschiedlichen Begriffsverwendungen gemeinsam haben, ist das Verhältnis einer allgemeinen, regelhaften, strukturellen, formalen und nicht auf einen spezifischen Fall eingeschränkten Bedingung, die sich dadurch auszeichnet, in verschiedenen Bereichen an- oder verwendet zu werden und gerade dann, im Singulären, als mediale Mikropolitik ihre Funktionalität und Wirkung zu offenbaren.

Dabei geraten Standards und Normierungen in den Blick, die konkret und haptisch werden, wenn sie als mediale verstanden werden. Im Auslegen, Anbringen, Befestigen, Aufkleben oder Aufnähen dieser standardisierten Vorgaben entstehen nun aber im Sinne der Mikropolitiken Möglichkeiten der Subjektivierung, z. B. wenn ich einen Sticker der Universität Paderborn (UPB) mit dem Slogan

I love UPB auf meiner Kleidung anbringe, den ich als Merchandising zu den Tagungsunterlagen der von dem Graduiertenforum der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn veranstalteten Konferenz zugeschickt bekommen habe. Durch den Sticker ändert sich zwar nicht die Struktur meiner Bluse, sie bekommt durch die Applikation keinen anderen Schnitt, wohl aber eine andere semantische wie haptische Wirkung. Mit diesem Sticker entsteht eine Symbolordnung, die zu einer Affektbeziehung werden kann – ‚I love UPB‘ – und zunächst einmal einen Selbstaussdruck beschreibt, auch wenn der Sticker tausendfach reproduziert ist und kein Unikat darstellt. Gleichzeitig ist mit dem Sticker ein institutioneller Rahmen angesprochen, der soziale Relationen ausbilden kann, wenn sich die Applikation nicht in der Selbstdarstellungsgeste erübrigt, sondern zum Zugehörigkeitssymbol wird, etwa, weil alle Mitarbeiter*innen der Uni Paderborn einen solchen Sticker auf ihre Kleidung, ihren Laptop, ihr Notizheft applizieren. Ein sozial- wie kulturkonstituierendes Potenzial des Applizieren wird mit dem Marketing-Instrument ‚UPB-Sticker‘ im Sinne einer Unternehmenskultur einigermmaßen unverfänglich deutlich.

Über seine Begriffsherkunft lassen sich mit dem Applizieren und der Applikation weitere kulturhistorische Bezüge zwischen Anwendungstechniken herstellen, die beispielsweise auf religiöse, philosophische, medizinische, therapeutische und/oder auch neoliberale Konzepte des (banal) Alltäglichen verweisen, v. a. mit der moralischen Zielsetzung, den Alltag als ‚gutes Leben‘ zu leben. Das möchte ich im Folgenden noch genauer anhand von religiösen Konzepten verdeutlichen: *Applicatio* benennt die Anwendung religiöser Gebote auf die Lebenswirklichkeit der Gläubigen im sogenannten protestantischen Nonkonformismus des 16. Jahrhunderts⁵⁷ und im deutsch-protestantischen Pietismus des 17. Jahrhunderts.⁵⁸ Im Rahmen des Pietismus etabliert sich eine Lektürepraxis in Bibelkreisen, die Selbsttechniken und Mikropolitiken des Medialen mit sich bringt: Die Gläubigen führen Tagebuch, um die Praxis ihres gelebten Glaubens zu dokumentieren und zu reflektieren.⁵⁹ Die religiöse Heilswahrheit ist hier nicht gleichzusetzen mit einer transzendenten, spirituellen Erfahrung, sondern materialisiert und medialisiert sich in den (banalen) Verschriftlichungen des Alltags, die die Differenz zwischen

⁵⁷ Vgl. Moser, Christian, *Buchgestützte Subjektivität*, Tübingen 2006, 13.

⁵⁸ Vgl. ebd.

⁵⁹ Vgl. ebd., 14.

Doktrin und Glaubenspraxis markieren und die mit dem Begriff der *applicatio* explizit in den Fokus geraten.⁶⁰

6 Mikropolitik des religiösen Gebots

Den Mikropolitiken des Medialen und dem medialen Prozess zwischen Theorie und Praxis ist ein performativer Moment inhärent, der sich weiter mit den Ausführungen Saba Mahmoods nachvollziehen lässt. Mahmood schließt kritisch an Foucault an und entwickelt den Performativitätsbegriff Judith Butlers weiter, in dem sie ein feministisches Potenzial der Applikation islamischer Glaubensregeln im Rahmen der *Women's Mosque Movement* in Ägypten Ende der 1990er-Jahre identifiziert.⁶¹ Mahmood macht deutlich, dass die Frauen, die sie in ihrer Studie begleitet, ihren Glauben als Selbstbemächtigung verstehen und in der Glaubenspraxis für sich die Möglichkeit erschließen, „to applicate their own Islam“⁶². Mahmood plädiert für ein feministisches Potenzial in der Erfüllung der Regeln, z. B. durch das Tragen des Hidschāb, an dem sich Mikropolitiken des Medialen festmachen lassen. Eine mit Regeln aufgerufene Ethik sei, so Mahmood, nicht abstrakt und von den Personen, die sie ausüben, unabhängig, sondern „founded upon particular forms of discursive practice, instantiated through specific sets of procedures, techniques, exercises.“⁶³ Wie Mahmood u. a. ausführt, wird der Schleier zu einem Medium, auf das tugendhaftes Verhalten projiziert bzw. von den Frauen performiert werden kann und so zu einer ‚Deontologisierung‘ ethischer Moral führe.⁶⁴ Der Schleier begleitet einen Prozess des Tugendhaftwerdens,⁶⁵ im Sinne einer Mikropolitik aus Subjekt, Wissen, Medien und Handeln, die sich in der Praxis des Schleiertragens materialisiert. Das angewandte Medium

⁶⁰ Das zeigt sich v. a. auch ex negativo: Hans-Georg Gadamer nutzt den protestantischen *applicatio*-Begriff, tilgt aber die (mediale) Differenz von Theorie und Praxis, als argumentative Säule für seine Hermeneutik, die sich durch die Einheit von Verstehen und Anwendung auszeichnet. Vgl. Gadamer, Hans Georg, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1999, sowie Moser, *Buchgestützte Subjektivität*, 17–22.

⁶¹ Vgl. Mahmood, *Politics of Piety*.

⁶² Ebd., 24.

⁶³ Ebd., 120.

⁶⁴ Vgl. ebd., 149.

⁶⁵ Vgl. ebd., 16, 21, 51f.

lässt die Tugendethik im Sinne Butlers performativ werden, weil in der Anwendung keine homogenen und abstrakten Regeln, sondern eine Differenz von Gebot und Praxis möglich wird, die in „very different configurations of personhood“⁶⁶ gerade über die Verkörperung von Tugenden ihren Ausdruck findet.

Gerade Mahmoods Ansatz ist für eine kritische Auseinandersetzung mit den Medien und Ästhetiken des Applizierens relevant, weil derselbe nicht in der Resistenz oder im Entzug gegen (autoritäre) Regelsysteme vorgeht, sondern Mahmood *in der Unterwerfung* unter die Systeminhärenz subjekt-konstitutive Erfahrungen des muslimischen Frau-Seins herausarbeitet. Mahmood plädiert mit ihrem Ansatz für eine kritische und diverse Vorstellung von ‚Subjekt‘ und subjektiver Freiheit und für eine sensible Perspektive auf die kulturellen und politischen Umstände, unter denen Subjektwerdung stattfindet. Es geht dabei für Mahmood um die Frage:

[H]ow does one rethink the question of individual freedom in a context where the distinction between the subject's own desires and socially prescribed performances cannot be so easily presumed, and where submission to certain forms of (external) authority is a condition for the self to achieve its potentiality?⁶⁷

Die Applikation der Glaubensgebote auf das Leben und den Alltag von Mulisma lassen religiöse Maximen nicht vorprogrammiert, sondern performativ erlebbar und medial wirksam werden. Das Potenzial des Applizierens heißt, so folge ich Mahmood, die Codes zu be- oder er-leben: „[L]ive these codes.“⁶⁸ Mit dieser Hingabe an die Norm, an Struktur und Muster, muss die ‚Foucault'sche Gretchen-Frage‘, ob ein Subjekt überhaupt Autonomie beanspruchen kann, nicht oder anders gestellt werden, weil Subjektivierung nicht automatisch mit einer von allen sozialen und politischen Umständen freien Autonomie gleichgesetzt werden

⁶⁶ Ebd., 121.

⁶⁷ Ebd., 149.

⁶⁸ Ebd., 120.

kann. Die Etymologie des *applicatio*-Begriffs tendiert nun aber explizit hin zu einem autonomen Subjektkonzept.⁶⁹ Eine semantische Vorstufe, die eher dem Modell Mahmoods entsprechen könnte, ist mit dem Begriff des ‚Zueignens‘ gegeben, der auch im deutschen Pietismus seinen Einsatz findet, u. a. bei Joachim Lange. Mit ihm wird vielmehr ein ‚Geben‘ als ein ‚Nehmen‘ im Moment der Applikation hervorgehoben:

Die Gläubigen eignen sich zu, was ihnen von Gott zugeeignet ist. Beide Perspektiven werden erst später durch die Differenzierung in ‚Aneignung‘ und ‚Zueignung‘ terminologisch unterschieden [...] [,] vor allem im Hinblick auf denjenigen Vorgang [...], in dem sich jemand selber etwas zueignet.⁷⁰

Mit der durch das Zueignen benannten Differenz zwischen Theorie und Praxis eröffnet Mahmood einen Möglichkeitsraum in der Applikation von Regeln, die ich nun wieder auf das Digitale und die Apps in ihrer Anwendung zurückbeziehen möchte – konkret mit Hilfe der Messaging-App *Somebody*.

7 Die *Somebody*-App

Somebody (2014) sind eine App und ein dazugehöriger Kurzfilm, die von der Künstlerin Miranda July produziert wurden, wobei das Video wie eine kleine Tec-Demo funktioniert. In Case-Studies, die Alltagssituationen abbilden, werden die Features der App erklärt. Die App existierte jedoch nicht nur fiktiv, sondern war bis 2015 kostenlos über App Stores für Android und iOS download- und verwendbar. Anhand von *Somebody* möchte ich abschließend tiefergehend auf zwei Aspekte der dargelegten Medientheorie des Applizierens eingehen: Erstens auf den Eigensinn von Medien, der sich bei *Somebody* in Form einer ‚Persona des Medialen‘, einer Personifizierung der Medien, zuspitzt. Zweitens auf die Perfor-

⁶⁹ Vgl. Franz, Michael/Tramsen, Eckhard, Aneignung, in: Barck, Karlheinz (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe*, Hamburg 2013, 158.

⁷⁰ Ebd.

mativität der Mikropolitiken des Medialen, die auch in der regelkonformen Anwendung subversive, kritische und kreative Potenziale bereithalten kann. Über diese wird dadurch wiederum deutlich, dass auch eine strikte Regelanwendung bedeutet, den Eigensinn des Medialen zu berücksichtigen und nicht von einer Objektivität oder Neutralität, einem Tatsachenwissen digitaler Technik, auszugehen.

Somebody hat ihren Nutzen im Artikulieren von emotional befangenen, schwer an- oder auszusprechenden, verletzenden und auch erregenden Bedürfnissen ihrer Anwender*innen. Mit Hilfe der App müssen ihre Nutzer*innen schwer zu kommunizierende Nachrichten, z. B. ‚mit jemandem Schluss zu machen‘, nicht selbst überbringen. Das Besondere am Messaging-Service ist, dass die Botschaft nicht ‚direkt‘ vom Sender*innen-Gerät zum Empfänger*innen-Gerät übertragen wird, sondern dass das die Nachricht übertragende Medium ‚Somebody‘ (else) ist: Jemand in der Nähe der jeweiligen Empfänger*innen, der*die gleichsam den Service der App nutzt und so adressierbar wird. Wenn Jessica mit Caleb Schluss machen will, so zeigt es die erste Szene des Begleitvideos, und ihr das Vermitteln der Nachricht nicht leichtfällt, dann überträgt oder besser: appliziert sie ihre Mitteilung durch *Somebody* – in diesem Fall Paul, der gerade in der Nähe von Calebs Picknickpause im Park Sport treibt. Dabei ist die *Somebody*-App so mobil wie ihre Nutzer*innen. Sie ist immer zur Hand und medientechnisch integral für ein sich in einer post-digitalen Lebenswirklichkeit befindliches Subjekt. Im Falle von *Somebody* wird mit der Verwendung der App zugleich der soziale Pakt eingegangen, Partizipierende*r und Applizierende*r in einer affektiv-kommunikativen Gemeinschaft zu sein, die sich zuallererst über die App-Nutzung selbst konstituiert. Fremde im Park treffen durch *Somebody* folgenswer aufeinander: Paul appliziert Jessicas Nachricht an Caleb, ‚kleidet‘ sich in Jessicas Gefühlswelt und spielt ihre Emotionen nach. Pauls ‚Affekt-Drag‘ wirkt: Caleb bricht in Tränen aus und Paul kann als Medium nun nicht nur Sender der Botschaft sein, sondern auch gleichsam zum Tröster werden, an dessen Brust der erschütterte Caleb sich ausweint.

Paul ist als Medium nicht neutral. Der Film zeigt den Schwarzen als cis*-Mann gelesenen Nachrichtenüberbringenden in einer körperlichen Präsenz, die durchaus rassistische Implikationen trägt, da die emotionale und damit befangene wie belastende Care-Arbeit an einer weißen Beziehung dienend von ihm ausgeführt

wird. Über Paul lässt sich ein Eigensinn, eine nicht zu hintergehende (d. h. diskriminierende) Realität der Medien nachvollziehen, z. B. auch, wenn er aus der ‚Jessica-Rolle‘ kippt und es zu einer Störung des Informationsflusses kommt. Über die Personifizierung durch *Somebody* wird die vermeintliche Objektivität und Neutralität eines Sendevorgangs über Apps unterlaufen – ebenso, und hier kann an die Tugendethik Mahmoods erinnert werden, wie eine vermeintliche Authentizität von Subjektivierungserfahrungen: Auch wenn Paul die Gefühle von Jessica ‚nur spielt‘, wie ein Kostüm anlegt, ist er Teil des mikropolitischen Affektgefüges, in dem weder Jessica als Senderin oder Caleb als Empfänger, noch die Medientechnik des Applizierens, die durch Paul eine Persona hat, unbefangen sind. *Somebody* sorgt für körperliche, affektgeladene und soziale Verbindungen, bringt Potenziale des In-Beziehung-Tretens hervor. Ebenso befragt die App über ihre konkrete mediale Anwendung standardisierte und zugleich machtvolle Normen von Beziehungen, und zwar dezidiert durch ihren performativen Charakter.

Genau das zeigt sich v. a. über die App-Nutzung außerhalb der vorgeschalteten Case-Studies. Was die Künstlerin July in ihrem Video letztlich darlegt, ist kein künstlerischer Regelbruch mit einer Norm, der der alltäglichen Nutzung der App entgegensteht. Vielmehr entspricht die Anwendung der Nutzer*innen den Inszenierungen von July im Video. Eine Reihe über Facebook und Instagram zirkulierender, mit dem Hashtag ‚#Somebody‘ versehener Selfies zeigt wie (geglückte) Kommunikation über *Somebody* nicht zwischen Sender*in und Empfänger*in, sondern über die soziale Interaktion mit den ‚Medien‘, nämlich den die Nachrichten überbringenden Somebodies, stattfindet, die auf den Selfies (anstelle der Sender*innen) von den Empfänger*innen im Arm gehalten werden. Mit *Somebody* bekommen nicht die Antragsteller*innen den Kuss beim Heiratsantrag oder die versöhnende Umarmung nach einem Streit, sondern die ‚Medien‘ selbst. Da Medium um Medium wiederum Nutzer*innen der App sind, wird performativ etwas sichtbar, das Soziale Medien schon von ihrem Namen her versprechen: nämlich, dass die Medien selbst, in diesem Fall die Somebodies, sozial sind.

Die Potenziale der *Somebody*-App werden im Vergleich zum alltäglichen Gebrauch anderer Messaging-Apps nicht im für künstlerische Verfahren zu erwartenden Regelbruch mit der Norm, in der Störung und reflexiven Offenlegung einer Funktionslogik oder deren Appropriation, wirksam, sondern über die regelkonforme Nutzung: dem Anspruch der möglichst störfreien Überbringung

der Nachricht von Sender*in zu Empfänger*in. Weder wird mit *Somebody* der Code gehakt, das Interface geglicht, die Botschaft verrauscht, noch der Kanal besetzt oder die Infrastruktur appropriiert. Gerade die ordentliche und regelkonforme Nutzung der *Somebody*-App erschafft, im Sinne Mahmoods, Möglichkeitsräume Sozialer Medien, wenn die Vorgaben und Regeln des Mediums performativ zur Anwendung gebracht werden.

8 Ein Fazit – Wissen zueignen...

Praktiken und Techniken des Applizierens bieten im Umgang mit digitalen Methoden ein kritisches Erkenntnismodell, das ich nun zum Ende meines Beitrags an Fragen des Wissenstransfers der Medien- und Kulturwissenschaft herantrage. Anhand von Apps und einer an ihnen festgemachten Theorie des Zueignens habe ich versucht, das Verhältnis von Theorie und Lebenswelt als einen Möglichkeitsraum zu denken, der nicht lösungsorientiert in den anzuwendenden Regeln oder positivistisch in den Vorprogrammierungen der Codes aufgeht. Die von mir aufgerufenen, kulturwissenschaftlichen Einsätze, Lebenswelt als banale Alltäglichkeit zu verstehen, lassen den Anwendungskontext in der Differenz zur Regel werden und dies dezidiert in Konstellationen mit Medien des Alltags. Die Potenziale des Zueignens erkenne ich anhand der Realität der Medien und ihrer Mikropolitiken, d. h. an den Verschränkungen von Subjekt/Medium/Wissen und Praxis. Mikropolitiken des Applizierens formieren sich also in medialen Zueignungen von symbolisch-semantischen wie algorithmischen Codes, Vorgaben und/oder Strukturen der alltäglichen Bedingungen verschiedener Leben. So wird eine Situiertheit in medienkulturellen Gefügen über die Hingabe an die Norm deutlich; und d. h. sehr konkret und materialnah: die Hingabe an die Standards der Medien und Techniken, die nicht selbstevident, neutral oder objektiv sind, wie es der von Morozov beschriebene Solutionism und die mit Nassehi kennengelernte szientoide Gesellschaft vorgeben wollen.

In der Abgrenzung von einem solchen Solutionism der Softwarelösungen und von einem Autonomieverständnis vermeintlich freier und unbefangener Subjekte, muss über das Applizieren von relationalen und affektiven Beziehungen zwischen Menschen, Medien und Lebenswelten ausgegangen werden, die auch in der Regelerfüllung Potenziale freisetzen. Mahmoods feministische Theorie und

Julys soziale App geben eine solche Episteme des Applizierens vor, die gleichsam für den medien- und kulturwissenschaftlichen Umgang mit digitalen Techniken, den Medien meiner wissenschaftlichen Methoden, als potenzialeröffnender Möglichkeitsraum erwirkt werden kann. Im Sinne des Wissenstransfers gilt es, die Mikropolitiken des Medialen nicht nur im banalen Alltag, sondern gleichermaßen für eine wissenschaftliche Epistemologie zu berücksichtigen. Auch hier treffen Subjekte, Wissen, Handeln und Medien aufeinander – und das häufig gleichermaßen banal wie in den beschriebenen alltäglichen Situationen. Ausgehend von einer szientoiden Gesellschaft, die eine von Mikropolitiken der Medien durchdrungene Lebenswirklichkeit der Wissenschaft darstellt (d. h. den Grund, auf dem ihr Selbstverständnis baut), gilt es, einer Wissenschaftsähnlichkeit und ihrem Lob des Positivismus mit Performativität und mit dem Eigensinn von Medien in den Wissenschaften standzuhalten. Praktiken und Techniken des Applizierens können dann von der Gesellschaft in die Wissenschaft transferiert werden. Und schließlich kann gesellschaftsrelevant Kritik an dem Ideal der Selbstoptimierung und einer Lösungs- wie Zielorientierung von Lebenspraxis und Wissenschaft geübt werden.

Wie kann eine solche Kritik über den Eigensinn der Medien und die Performativität ihrer Mikropolitiken aussehen? Als ich diesen Beitrag auf der schon genannten Konferenz zum Thema Wissenstransfer hielt, habe ich versucht, diese Frage über eine kleine ‚Performance‘ digitaler Codes einzuholen. Anhand der vielen einer szientoiden, post-digitalen Lebenswelt angehörigen Somebodies der (mehr oder weniger) sozial agierenden Medien, die die digital stattfindende Tagung möglich machten (Zoom, Emailprogramme, Microsoft PowerPoint), wollte ich zeigen, inwiefern durch strikte Regelanwendung jenseits von Lösungsorientierung dennoch Neues und Subversives entstehen kann. Dazu nutzte ich die Kollaborationssoftware *Mentimeter* (2014–) und bat die Teilnehmenden des Panels, einer einfachen ‚Wenn – Dann‘-Regel entsprechend, immer, wenn ich vom sogenannten „Applizieren“ sprach, einen Begriff, ein Wort, eine Frage in das Softwaretool einzugeben. Durch das Applizieren dieser Regel wurden die Codes der Software genutzt, um spielerisch, experimentell oder reflexiv von den Anwesenden be- wie erlebt zu werden. Denn auch innerhalb der Wissenschaft sind diese Techniken nicht neutral, aber über Anwendung zueignend zu befragen und auf Möglichkeitsräume hin zu öffnen. Das Ergebnis der zugeeigneten Codes durch

Literaturverzeichnis

- Anderson, Chris, *The End of Theory. The Data Deluge makes the Scientific Method obsolete*, <<https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>> (24.03.2021).
- Barnett, Fiona/Blas, Zach/Cárdenas, Micha et al., *QueerOS*, in: Gold Matthew/ Klein, Lauren (Hg.), *Debates in the Digital Humanities*, Minneapolis/London 2016, 50-59.
- Berlant, Lauren, *Cruel Optimism*, Durham 2006.
- Certeau, Michel de, *Kunst des Handelns*, Berlin 1989.
- Chun, Wendy Hui Kyong, *Discriminating Data*, Cambridge/London 2021.
- Daston, Lorraine/Galison, Peter, *Objektivität*, Frankfurt a. M. 2007.
- Fiske, John, *Understanding Popular Culture*, Boston 1989.
- Foucault, Michel, *L'usage des plaisirs*, Paris 1984.
- Franz, Michael/Tramsen, Eckhard, *Aneignung*, in: Barck, Karlheinz (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe*, Hamburg 2013, 153–193.
- Friedman, Kenneth, *Is-It-Tuesday-App*, iOS, 2012.
- Gadamer, Hans Georg, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1999.
- Gitelman, Lisa (Hg.), *„Raw Data“ is an Oxymoron*, Cambridge 2013.
- Goffman, Erving, *Wir alle spielen Theater*, München 2003.
- Hall, Stuart, *Culture, Media, Language*, London 1980.
- Husserl, Edmund, *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Philosophie*, hg. v. Walter Biemel, Den Haag 1976.
- Jenkins, Henry, *Textual Pachters*, New York 1992.
- July, Miranda, *Somebody-App*, iOS, Android, 2014–2015.
- Dies., *Somebody*, USA 2014.
- Keeling, Kara, *Queer OS*, in: *Cinema Journal* 53 (2014), 152–157.
- Köhnen, Ralph, *Selbstoptimierung*, Lange 2018.
- Latour, Bruno, „Can We Have Our Materialism Back, Please?“, in: *Isis* 98 (2007), 138–142.
- Lefebvre, Henri, *Critique of Everyday Life*, London 2008.
- Linseisen, Elisa, *High Definition*, Lüneburg 2020.
- Mahmood, Saba, *Politics of Piety*, Princeton 2012.

- Mayer, Ralf/Thompson, Christiane, *Inszenierung und Optimierung des Selbst*, Wiesbaden 2013.
- Morosov, Evgeny, *The Perils of Perfection*, <<https://www.nytimes.com/2013/03/03/opinion/sunday/the-perils-of-perfection.html>> (24.03.2021).
- Ders., *To Save Everything, Click Here*, New York 2013.
- Morris, Jeremy, *Is It Tuesday?*, in: Morris, Jeremy/Murray, Sarah (Hg.), *Appified*, Ann Arbor 2018, 91–99.
- Morris, Jeremy/Elkins, Evan, *There's a History for That*, in: *FCJ* 25 (2015), 63–88.
- Morris, Jeremy/Murray, Sarah, *Introduction*, in: Dies. (Hg.), *Appified*, Ann Arbor 2018, 1–22.
- Morris, Meaghan, *Banalität in Cultural Studies*, in: *Discourse* 10 (1988), 3–29.
- Moser, Christian, *Buchgestützte Subjektivität*, Tübingen 2006.
- Nassehi, Armin, *Muster*, München 2019.
- Ochsner, Beate, *Oikos und Oikonomia*, in: *Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie*, 4,1 (2018), 123–146.
- Peckhaus, Volker, *Den Automatismen auf der Spur*, in: Bublitz, Hannelore/Kaldrack, Irina/Röhle, Theo et al. (Hg.), *Automatismen. Selbst-Technologien*, München 2013, 165–180.
- Radway, Janice, *Reading the Romance*, Chapel Hill 1984.
- Seier, Andreas, *Mikropolitik der Medien*, Berlin 2019.
- Stewart, Kathleen, *Ordinary Affects*, Durham 2007.
- Waitz, Thomas, *Getting Things Done. Medien, Technik, Selbsttechnologie*, <<http://thomaswaitz.de/downloads/publikationen/Getting-Things-Don-Medien-Technik-Selbsttechnologie.pdf>> (12.9.2020).
- Warström, Jonny, *Mentimeter*, iOS, Android, 2014.
- Williams, Raymond, *Culture Is Ordinary*, in: Ders., *Resources of Hope*, London 1989, 3–14.
- Wissens/Transfer/Ost, *Videokampagne: Was ist Wissenstransfer?*, <<http://www.wtz-ost.at/news/videokampagne-was-ist-wissenstransfer/>> (12.01.2022).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Screenshot der Mentimeter-Mindmap, 26.05.2021, S. 319.

(K)Eine Frage des Wissens

Zum Verhältnis von Gender Studies & Wissenstransfer

1 Einleitung

„Hochschulen sind Teil der Gesellschaft und ihr verpflichtet,“¹ so heißt es in der Entschließung der Hochschulrektoren-Mitgliederversammlung vom 14.11.2017. Des Weiteren heißt es, dass Universitäten

ihre zentrale Rolle im steten Dialog mit allen gesellschaftlichen Kräften [entwickeln und definieren, die Verfasserinnen]. In Ausfüllung dieser Rolle erbringen sie Leistungen, die für die wissenschaftliche, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung Deutschlands von entscheidender Bedeutung sind.²

Aus dieser Einschätzung der Hochschulrektorenkonferenz lässt sich Wissenstransfer als eine hochschulpolitische Aufgabe ableiten. Neben der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von Student*innen und Mitarbeiter*innen gehören „Wissens- bzw. Erkenntnis- und Technologietransfer sowie gesellschaftliches Engagement“³ zum Aufgabenspektrum von Hochschulen. Akademisches Wissen soll über eine angemessene Form der Wissenschaftskommunikation vermehrt in gesellschaftspolitische Felder hineinwirken, was nicht zuletzt die an Hochschulen tätigen Akteur*innen vor besondere Aufgaben stellt. Denn schließlich, so heißt

¹ Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Transfer und Kooperationen als Aufgaben von Hochschule. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 14.11.2017, <<https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/transfer-und-kooperation-als-aufgaben-der-hochschulen>> (22.10.2021).

² Ebd.

³ Ebd.

es, sollen sie sich „für ein verbessertes Verständnis von Wissenschaft [...] in der Öffentlichkeit“⁴ einsetzen. Aus Forschung und Lehre gewonnenes Wissen soll Impulse für „Kulturentwicklungsprozesse“⁵ geben; Wissen(schaft) soll für Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zugänglich und verwertbar gemacht werden; und durch innovative Projekte soll das öffentliche Interesse an Wissenschaft überhaupt gefördert werden.⁶ In diesem Sinne wird gefordert, dass sich Wissenschaft „stärker als früher in den Dienst der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung stell[t]“⁷, Wissen also ‚nach außen‘ in die Öffentlichkeit bringt und mit ihr in wechselseitigem Dialog steht.⁸ „Durch diese Aktivitäten können die Hochschulen ihre Außenwirkung im gesellschaftlichen Umfeld [...] positiv beeinflussen, Wissen vermitteln, und so auch Teilhabechancen verbessern.“⁹ Das Leben in einer diversen Gesellschaft erfordert jedoch einen diplomatischen Umgang mit Ambiguitäten und Widersprüchlichkeiten¹⁰ – auch im Kontext des Transfers von Wissen. Einerseits müssen „die Grenzen der eigenen Erkenntnisfähigkeit und Problemlösungskompetenz durch Forschung klar und realistisch gegenüber der Öffentlichkeit“¹¹ benannt werden. Andererseits ist ein gesellschaftlicher Umgang mit uneindeutigem Wissen aufzubringen. Für einen gelungenen Dialog zwischen Wissenschaft(en) und Öffentlichkeit(en) ist schließlich zu überlegen, wie komplexe Inhalte und Sachverhalte vermittelt werden können und wie im Prozess der sogenannten Wissenschaftskommunikation und des Wissenstransfers von Hochschulen mit Widersprüchlichkeiten und z. B. konkurrierenden Lehrmeinungen oder verschiedenen Wissens- und Erkenntnisständen umzugehen ist.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Ebd.

⁸ Zu beobachten ist, dass zwar laut Entschließung der Hochschulrektorenkonferenz Hochschulen als Orte der Wissensproduktion durchaus als Teil von Gesellschaft definiert werden, die Beschreibung des hochschulpolitischen Aufgabenspektrums allerdings auf eine implizite Dichotomisierung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft verweist.

⁹ Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Transfer.

¹⁰ Vgl. Streitböcker, Wolfgang, Ambiguitätstoleranz. Lernen, mit Mehrdeutigkeit zu leben, in: Deutschlandfunk Kultur, 30.12.2019, <<https://www.deutschlandfunkkultur.de/ambiguitaetstoleranz-lernen-mit-mehrdeutigkeit-zu-leben-100.html>> (30.03.2022).

¹¹ Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Transfer.

Wissenstransfer begründet damit auch immer ein Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Wissenskulturen und -beständen. Wie Themen, Diskurse und Wissen über Geschlecht und seitens der Geschlechterforschung – so der Fokus dieses Beitrags – zeigen, lässt sich ein solcher Transfer bzw. Dialog nicht immer reibungslos gestalten. Schließlich kann fest verankertes Alltagswissen über Geschlecht und Geschlechterverhältnisse Wissenstransfer im Bereich der Gender Studies gar erschweren, wie dies beispielsweise im Feuilleton geführte Debatten über ‚Gender-Gaga‘¹² und das Phänomen des Anti-Genderismus¹³ verdeutlichen. Gleichzeitig kann die alltägliche Erfahrung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen Wissenstransfer auch begünstigen. Das heißt, gerade praktisches, alltagsweltliches Wissen kann einen hinreichenden Anknüpfungspunkt bilden, um in einen wechselseitigen Dialog zwischen verschiedenen Wissens-, Erfahrungs- und Erkenntnisbeständen treten zu können: „Wissenstransfer als Prozess des Austauschs zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“¹⁴ kann somit auf der Grundlage alltäglichen Geschlechterwissens¹⁵ zugleich ermöglicht werden. Die

¹² Siehe hierzu: Kelle, Birgit, GenderGaga. Wie eine absurde Ideologie unseren Alltag erobert, Asslar 2015.

¹³ Das Phänomen des ‚Anti-Genderismus‘ ist als eine aktuelle Variante antifeministischer Ressentiments zu definieren. Anti-Genderismus birgt den Versuch, Geschlechterforschung/Gender Studies als eine unwissenschaftlich betriebene Ideologie zu verunglimpfen sowie die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu einem ‚Gender-Wahnsinn‘ zu diskreditieren. Anti-Genderismus richtet sich explizit gegen alles, was ‚Gender‘ umfasst. Vgl. hierzu folgende Publikationen: Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.), Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld 2015; Henninger, Annette/Bergold-Caldwell, Denise/Grenz, Sabine et al. (Hg.), Mobilisierungen gegen Feminismus und ‚Gender‘. Erscheinungsformen, Erklärungsversuche, Gegenstrategien, GENDER. Sonderheft 6 (2021); Schmincke, Imke, Frauenfeindlich, sexistisch, antifeministisch? Begriffe und Phänomene bis zum aktuellen Antigenderismus, in: APuZ 68/17 (2018), 28–33.

¹⁴ Froese, Anna/Simon, Dagmar, Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer – zur Einführung, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer, Bielefeld 2016, 10.

¹⁵ Der Begriff ‚Geschlechterwissen‘ geht auf Irene Dölling (2003) zurück und hat die Analyse vergeschlechtlichender Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata zum Ziel. Die Analyse von ‚Geschlechterwissen‘ soll aufzeigen, wie ‚Geschlecht‘ als eine Wissenskategorie in sozialen Settings und Praxen zum Ausdruck kommt: vgl. Wetterer,

Entwicklung der Geschlechterstudien/Gender Studies zu einer interdisziplinären Wissenschaftsrichtung, „die kulturelle und soziale Verhältnisse aus einer Geschlechterperspektive kritisch erforscht und sich dabei auf wissenschaftliche Theorien und Methoden stützt“¹⁶, verweist auf die Notwendigkeit eines solchen Austausches. Die Neue Frauenbewegung sowie die im Zuge dieser Bewegung entstandenen und wiederentdeckten feministischen Strömungen waren hier zentrale Impulsgeberinnen für die Wissenschaftspraxis der Geschlechterforschung.

In Anlehnung an Anna Froeses und Dagmar Simons Prozessmodell des Wissenstransfers verstehen und definieren wir Wissenstransfer für diesen Beitrag als heuristischen Prozess¹⁷ zwischen Wissensgenerierung und Wissensnutzung bzw. vice versa. Dabei muss wissenschaftliches Wissen und gesellschaftliches Wissen zur Generierung des jeweils anderen übersetzt werden.¹⁸ Wissenstransfer stellt somit keinen linearen Prozess dar, der Wissen lediglich einseitig übersetzt. Wissenstransfer findet auch statt, wenn praktisches, alltägliches Wissen dabei hilft, wissenschaftliches Wissen zu generieren. Eine Diffusion von Wissen erfolgt also in beide Richtungen, d. h. es fließt z. B. aus verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten und Wissenskulturen in ‚die‘ Wissenschaft(en) und fließt metaphorisch gesprochen auch wieder zurück. Wissenschaft und Gesellschaft stehen somit in zirkulären Verweisungszusammenhängen zueinander – vielmehr noch ist Wissenschaft als Teil von Gesellschaft(en) zu sehen.¹⁹ Doch inwiefern und inwieweit

Angelika (Hg.), *Geschlechterwissen und soziale Praxis, Theoretische Zugänge – empirische Erträge*, Königstein/Taunus 2008.

¹⁶ Lenz, Ilse, Von der Sorgearbeit bis #metoo. Aktuelle feministische Themen und Debatten in Deutschland, in: APuZ 68/17 (2018), 20.

¹⁷ Wir sprechen hier von einem heuristischen Prozess, da nur auf einer analytischen Ebene zwischen Wissensgenerierung, Wissenstransfer und Wissensnutzung getrennt werden kann. In der Praxis greifen diese Prozesse ineinander.

¹⁸ Vgl. Froese/Simon, *Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer*.

¹⁹ Siehe hierzu Haraway, Donna, *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*, in: Scheich, Elvira (Hg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie*, Hamburg 1996, 217–248. In der Auseinandersetzung mit der Frage, „wie wissenschaftliches Wissen tatsächlich hergestellt wird“ (Haraway, *Situiertes Wissen*, 218), verweist Haraway auf den Umstand, dass Bedingungen und Prozesse der Wissensproduktion nie außerhalb be-

Wissen von einer Sphäre in eine andere überführt wird und wie sich diese Wissenssphären gegenseitig bedingen, lässt sich kaum überprüfen. Wissenstransfer ist demnach schwer zu messen. In Anbetracht der Tatsache, dass sich Gender Studies als eine akademische Disziplin etablieren konnten und sich gesellschaftliche Transformationsprozesse in Bezug auf Geschlechterasymmetrien (wenn auch nicht ohne ‚Un/Gleichzeitigkeiten‘) nachzeichnen lassen,²⁰ kann summa summarum jedoch behauptet werden, dass Wissenstransfer stattgefunden hat. Deutlicher gesprochen stellen die Gender Studies ein Beispiel par excellence dar, wenn es um das Phänomen des Wissenstransfers auf Basis von gesellschaftlichen Diskursen geht.

Der Fokus dieses Beitrags liegt insbesondere auf demjenigen Aspekt des Wissenstransferprozesses, in dem die Übersetzung von wissenschaftlichem (Geschlechter-)Wissen in verschiedene Bereiche der Gesellschaft stattfindet. Ein kurzer Blick auf die Entstehungsgeschichte der Gender Studies soll zunächst auf die wechselseitige Beziehung von Gesellschaft und Wissenschaft aufmerksam machen. Die Institutionalisierungsgeschichte wird dabei anhand verschiedener historischer Stationen und einschlägiger Publikationen nachgezeichnet, um dem interdisziplinären Charakter der Gender Studies ein Gesicht zu geben. Das daran anschließende Teilkapitel nimmt aus einer geschlechtertheoretisch-soziologischen Perspektive den Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft genauer in den Blick. Was sind die Aufgaben von Wissenschaft und unter welchen Bedingungen kann kulturwissenschaftlicher Wissenstransfer im Kontext der Gender Studies gelingen? Was sind Hürden – im Speziellen bezogen auf die Vermittlung von Geschlechterwissen? Eine erste Antwort darauf gibt der vierte Abschnitt dieses Beitrags. Einzelne Beispiele und Aufnahmen von ‚Wissenstransfer-Momenten‘ des Zentrums für Geschlechterstudien/Gender Studies (ZG) der

reits bestehender Wissenskulturen zu verorten sind, sondern stets an einen bereits bestehenden Verweisungszusammenhang anknüpfen, was den Anspruch einer universalen ‚Objektivität‘ eigentlich verunmöglicht.

²⁰ Siehe hierzu folgende Publikationen: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hg.), *Geschlechterdemokratie, Informationen zur politischen Bildung/izpb*, H. 342 (2020). König, Tomke, *Familie heißt Arbeit teilen. Transformationen der symbolischen Geschlechterordnung*, Konstanz 2012. Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia (Hg.), *Struktur und Dynamik – Un/Gleichzeitigkeiten im Geschlechterverhältnis*, Wiesbaden 2019.

Universität Paderborn und aus der Blickrichtung von dort tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen werden eklektisch bei gleichzeitigem Fokus auf digitale Formate von Wissenschaftskommunikation wiedergegeben. Das Fazit führt die wichtigsten Punkte der Analysen zusammen und fungiert zugleich als Ausblick auf kommende Herausforderungen, die sich im Kontext kulturwissenschaftlichen Wissenstransfers im Allgemeinen stellen und im Speziellen im Rahmen von Geschlechterforschung ergeben.

2 *Gender: Still a Useful Category of Analysis.*²¹ Kurze Geschichte und Bedeutung der Gender Studies

Denn mit *gender* wird der Schritt von der Frauen- zur Geschlechtergeschichte und interdisziplinär auch zur Geschlechterforschung analytisch vollzogen, d. h. Geschlechterverhältnisse und -differenzen sowie deren Konstruktionsprozesse können in verschiedenen historischen Zeiten und Orten untersucht werden [...].²²

Das Fachgebiet der Gender Studies blickt auf eine noch junge Wissenschaftsgeschichte. Als ein genuin interdisziplinär ausgerichtetes Forschungsgebiet und Studienfach widmen sich Gender Studies der Erforschung von Geschlecht und

²¹ Siehe hierzu den gleichnamigen Artikel der Historikerin Joan Wallach Scott: *Gender. Still a Useful Category of Analysis?*, in: *Diogenes* 57/1, (2010), 7–14. Scott antwortet hier auf ihren 1986 publizierten Aufsatz *Gender. A Useful Category of Historical Analysis*. Letzterer gilt heute als ein Schlüsseltext feministischer Theorie, und zwar nicht nur innerhalb der historischen Frauen- und Geschlechterforschung. Das von Scott formulierte Paradigma, Gender als eine Analysekategorie für (historische) Forschungsansätze zu definieren, entwickelte Scott zwar aus einer innerdisziplinären Perspektive heraus, doch ihre Einsicht hat auch außerhalb disziplinärer Grenzen vielfach an Zuspruch gefunden; denn Scott ist es gelungen, Geschlecht als eine historisch gewachsene Kategorie zu formulieren, der keine Wesenhaftigkeit vorausgeht. Dies macht(e) es möglich, Prozesse der Differenzierung anstelle der (Geschlechter-)Differenz in den Fokus von Analysen zu rücken.

²² Pommerenke, Petra, Joan Wallach Scott, in: Schmidbauer, Marianne/Lutz, Helma/Wischermann, Ulla (Hg.), *Klassikerinnen feministischer Theorie*, Band III, Grundlagentexte ab 1986, Sulzbach/Taunus 2013, 262.

Geschlechterverhältnissen in Kulturen und Gesellschaften. Zentral ist hierbei die Annahme, dass Geschlecht als alltägliche, körperlich-leibliche Erfahrung alle Bereiche des menschlichen Daseins und Zusammenlebens durchzieht, und gleichwohl soziokulturellen Herstellungsprozessen unterliegt. Geschlecht, oder *Gender*²³, ist also „eine soziale Tatsache von Natur aus“²⁴. Die Auseinandersetzung mit der „Verklammerung von Natur und Kultur in Bezug auf Geschlechterdifferenz“²⁵ stellt ein komplexes Unterfangen dar und unterstreicht die Notwendigkeit eines inter- sowie transdisziplinären Zugangs zu Themen von Geschlechterforschung, die wiederum „quer gelagert“²⁶ zu disziplinären Wissensbeständen und Denkgewohnheiten sind. Um der Komplexität von Geschlecht und den mit

²³ Der Begriff ‚Gender‘ (das ‚soziale‘ Geschlecht) verweist auf den Konstruktionscharakter von Geschlecht(lichkeit) und Geschlechtsidentität. Mit dem Begriff ‚Sex‘ ist das ‚anatomische (biologische) Geschlecht‘ gemeint. Die Verwendung des Begriffs ‚Gender‘ macht es möglich ‚Geschlecht als soziale Praxis‘ (doing gender) zu verstehen und zu fokussieren. Neben dem von Candace West und Don H. Zimmerman formulierten Analysekonzept des Doing Gender (1987) gilt nach wie vor Judith Butlers Schrift *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity* (1990), in dem Butler ihren Ansatz über die ‚Performativität‘ von Geschlecht entfaltet, als ein Meilenstein für die Geschlechterforschung. Die Auseinandersetzung mit Butlers *Gender Trouble* macht(e) deutlich, dass eine strikte Sex/Gender-Unterscheidung irreführend ist. Vielmehr ist Sex als ein Aspekt von Gender zu betrachten. Weiterhin hat Simone de Beauvoirs programmatische Feststellung „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (aus *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*, Hamburg 2017 [1948], 334) die Frauen- und Geschlechterforschung seit ihren Anfängen maßgeblich geprägt. Nach wie vor stellt sich jedoch die von Andrea Maihofer formulierte Frage, „wie [...] sich begreifen [lässt, die Verfasserinnen], dass wir gegenwärtig als ‚Frauen‘ und ‚Männer‘ existieren, ohne dabei in einen Biologismus oder Essentialismus zu verfallen oder Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit konstruktivistisch aufzulösen“ (aus *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*, Frankfurt a. M. 1995, 16).

²⁴ Villa, Paula-Irene, *Gender – eine soziale Tatsache von Natur aus*, <<https://www.gender.sozioogie.uni-muenchen.de/lehrstuhlprofil/gender-eine-soziale-tatsache.pdf>> November 2016 (21.09.2021), 1.

²⁵ Ebd., 1.

²⁶ Hausen, Karin, *Die Nicht-Einheit der Geschichte als historiographische Herausforderung. Zur historischen Relevanz und Anstößigkeit von Geschlechtergeschichte*, in: Hitzer, Bettina/Welskopp, Thomas (Hg.), *Die Bielefelder Sozialgeschichte, Klassische Texte zu einem geschichtswissenschaftlichen Programm und seinen Kontroversen*, Bielefeld 2010, 388.

Geschlecht verflochtenen Diskursen, Ordnungen und Arrangements in verschiedenen Kontexten nachgehen zu können, wird Geschlecht als Analysekategorie definiert und in unterschiedlichen disziplinären Zusammenhängen sowie aus unterschiedlichen Traditionen heraus in den Blick genommen. Geschlecht kann dabei gleichermaßen den Forschungsgegenstand oder die Forschungsperspektive bilden.²⁷ Vor diesem Hintergrund ist es mitunter schwierig, von ‚den‘ Gender Studies als solche zu sprechen, zumal es sich um eine Forschungsrichtung handelt, dessen „Theorieentwicklung noch sehr in Bewegung und [dessen] Wissensfundament [...] nicht kanonisiert“²⁸ ist. Was ‚den‘ Gender Studies jedoch gemein ist, ist die Frage, „wie Geschlecht, Gesellschaft, Kultur und Wissen(schaft) zueinander vermittelt sind“²⁹, wie kulturelle, historische, ökonomische und soziale Geschlechterdynamiken miteinander verflochten sind.³⁰ Für die Forschungspraxis von Gender Studies stellt sich somit der Anspruch, „die Unterschiedlichkeiten disziplinärer Sichtweisen [zu] überblicken und diese in Verbindung zueinander [zu] setzen.“³¹ Wesentlich ist in diesem Zusammenhang eine inner- sowie interdisziplinäre Beweglichkeit und Reflexion. Wissenschaft(lichkeit) braucht nicht nur Bewegung, sondern auch Flexibilität, um einen Wissenstransfer inner- und außerhalb akademischer Kontexte sowie in und zwischen disziplinären Forschungsperspektiven wie -feldern überhaupt ermöglichen zu können. Wissenstransfer kann nur über die Elastizität und Reflexivität der eigenen disziplinären Grenzen hinaus erfolgen. Warum geradezu Gender Studies als Beispiel oder gar als Modell für einen sozial- und kulturwissenschaftlichen Wissenstransfer betrachtet werden können, soll im Folgenden anhand ihrer institutionellen und disziplinären Entstehungsgeschichte (auch wenn dies nur fragmentarisch möglich ist) dargelegt werden.

²⁷ Vgl. Mendel, Iris, *WiderStandPunkte. Umkämpftes Wissen, feministische Wissenschaftskritik und kritische Sozialwissenschaften*, Münster 2015, 54–56.

²⁸ Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Wecker, Verena (Hg.), *Einleitung*, in: Dies., *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung*, Stuttgart 2011, 8.

²⁹ Sabisch, Katja/Brand, Maximiliane, *Gender Studies. Geschichte, Etablierung und Praxisperspektiven*, in: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden 2019, 1044.

³⁰ Vgl. Villa, Gender, 1.

³¹ Rendtorff/Mahs/Wecker (Hg.), *Einleitung*, 8.

Die Anfänge der Gender Studies liegen in den Women's Studies, die sich im Zuge der ‚Neuen‘ bzw. ‚Zweiten Welle‘ der Frauenbewegung(en) herausgebildet haben. Kennzeichnend ist, dass ‚die‘ Frauenforschung aus „der feministischen Bewegung heraus entstand“³². Entscheidend ist hierbei, dass Wissenstransfer demnach nicht nur auf den „engen wechselseitigen Verflechtungen zwischen Frauenbewegung und akademische[m] Feminismus“³³ basiert, sondern auch, dass Wissenstransfer bereits auf zwei Ebenen stattgefunden hat: Einerseits schöpfte die Frauenforschung „Impulse von *außerhalb* der jeweiligen Disziplinen“³⁴, andererseits außerhalb von Academia. Für den deutschsprachigen Raum gilt die erste Berliner Sommeruniversität für Frauen (1976) als Startmoment der institutionellen Verankerung von zunächst Frauen-, später Geschlechterstudien an den Universitäten.³⁵ Neben der Aufbruchphase (1976–1982) benennen Katja Sabisch und Maximiliane Brand noch drei weitere zeitliche Einschnitte, die für eine Herausbildung, Etablierung und Institutionalisierung von Gender Studies ausschlaggebend waren, und zwar die Durchsetzungs- (1983–1988), die Professionalisierungs- (1989–1996) und die Normalisierungsphase (ab Mitte der 1990er).³⁶ Während im Zuge der Durchsetzungsphase z. B. das Lehrangebot für ‚Frauenstudien‘ erweitert wurde, kamen während der Normalisierungsphase vermehrte Gründungen eigenständiger Gender-Studies-Zentren und Studiengänge hinzu.³⁷ Die Professionalisierungsphase ist vor allem durch die „formale Implementierung der Geschlechterperspektive in Studiengängen und Studienordnungen sowie die damit einhergehenden Besetzungen von Professuren mit ausgewiesenen Geschlechterdenominationen“³⁸ gekennzeichnet. Dieser Prozess der Akademisierung wird allerdings auch kritisch gesehen, denn:

³² Schmincke, Imke, *Körpersoziologie*, Paderborn 2021, 67.

³³ Pommerenke, Joan Wallach Scott, 260.

³⁴ Rendtorff/Mahs/Wecker (Hg.), *Einleitung*, 8.

³⁵ Vgl. Sabisch/Brand, *Gender Studies*, 1045.

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Sabisch/Brand, *Gender Studies*, 1045.

Waren feministische Politik und Wissenschaft in der *Aufbruchsphase* noch stark verbunden, so ist diese Verflechtung nach dem ‚academic turn‘ (Hark 2005) der Gender Studies in den 1990er-Jahren seltener geworden.³⁹

Trotz kritischem und berechtigtem Einwand wird anhand der Entwicklungsgeschichte von Gender Studies deutlich, warum sie nach wie vor als ein modellhaftes Beispiel für einen kulturwissenschaftlichen Wissenstransfer gelesen werden können. Die Entwicklung von einer politischen und sozialen Bewegung hin zu einer akademischen Disziplin war anfänglich von einer kritischen Haltung gegenüber einem androzentrisch geprägten Wissenschaftssystem bestimmt, das Frauen bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts den Zugang zu Hochschulen weitestgehend versperrt hatte.⁴⁰ Die feministisch motivierte Kritik an einer ‚*Malestream*-Wissenschaft‘⁴¹ brachte und bringt nach wie vor Bewegung in das Konzept sowie das Verständnis von Wissen((schaft)lichkeit) und Wissenstransfer. Erst wenn „die in Fächer und Disziplinen sedimentierte Wissenschaft an die Historizität ihrer Disziplinstruktur und damit an die epistemische Kontingenz disziplinärer Perspektiven“⁴² erinnert wird, so Sabine Hark, kann an der „Archäologie des vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Wissens“⁴³ nachhaltig gerüttelt werden. Dies gilt ebenfalls für Gender Studies. Der im Zuge der Institutionalisierungsgeschichte der Gender Studies vollzogene Paradigmenwechsel von der Frauen- zur Geschlechterforschung während der o. g. Professionalisierungsphase verweist beispielsweise auf den Umstand, dass sich Gender Studies kritisch mit ihren eigenen Forschungsperspektiven sowie ihrer Disziplinfrömmigkeit und -werdung auseinandersetzen.⁴⁴

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Vgl. ebd., 1044.

⁴¹ Jung, Tina, Wozu noch oder wieder „feministische Wissenschaft“?, in: Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (Hg.), *Feminismus. Kritik und Intervention*, Münster 2009, 148.

⁴² Hark, Sabine, *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*, Frankfurt a. M. 2005, 383.

⁴³ Ebd., 389.

⁴⁴ Vgl. Sabisch/Brand, *Gender Studies*, 1045.

Schließlich gründen Gender Studies auf einem relationalen Verständnis von Geschlecht⁴⁵, was den Analysefokus auf „Prozesse der Differenzierung“⁴⁶, des Ein- und Ausschlusses sowie auf Transformationsprozesse gesellschaftlicher Geschlechterordnungen – und somit auf die Formierung von Geschlechterverhältnissen – rückt und nicht lediglich auf (Geschlechter-)Differenzen. Die Erweiterung um Perspektiven von mitunter *Kritischer Männlichkeitenforschung*, *Queer Theory*, *Intersektionalitätstheorie* sowie *Postcolonial*, *Diversity* und *Disability Studies* verweisen auf die Notwendigkeit ‚disziplinärer Quergänge‘, aber auch auf die Herausforderungen, die diese mit sich bringen.

Die Schwierigkeiten und Chancen, die sich aus der Multiperspektivität von Gender Studies im Hinblick auf Wissenspraxis und -transfer ergeben, wurden bereits 1998 auf einer Tagung der Universität Potsdam unter dem Titel *Disziplinäre Quergänge. (Un)Möglichkeiten transdisziplinärer Frauen- und Geschlechterforschung* diskutiert. Vor der zeitlichen Folie der Normalisierungsphase von Gender Studies an deutschen Universitäten – einer Phase, die von einer „grundsätzlichen Anerkennung des Fachs“⁴⁷ zeugt – wurde auf dieser Tagung einerseits diskutiert, wie feministische Wissens- und Theorieproduktion innerhalb disziplinärer Grenzen formal umzusetzen wäre. Andererseits wurde diskutiert, wie Geschlechterforschung über disziplinäre Grenzen hinaus gestaltet werden kann.⁴⁸ Wie kann also Wissenstransfer innerhalb von Geschlechterforschung stattfinden, innerhalb der Einzeldisziplinen und über Einzeldisziplinen hinweg? In diesem Zusammenhang spielt der Begriff der Transdisziplinarität eine entscheidende Rolle:

Voraussetzung für Transdisziplinarität als wissenschaftliche Arbeits- und Erkenntnisform sind also die disziplinär verfassten Wissensformen. Wo keine unterschiedlichen disziplinären Arbeitsformen in Forschung und Lehre existieren, dort kann es auch keine transdisziplinären Arbeitsformen

⁴⁵ Vgl. Villa, Gender, 3.

⁴⁶ Hark, Sabine, Disziplinäre Quergänge. (Un)Möglichkeiten transdisziplinärer Frauen- und Geschlechterforschung, in: Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung H. 2 (1998) (Neuaufgabe 2001), 19.

⁴⁷ Sabisch/Brand, Gender Studies, 1045.

⁴⁸ Vgl. Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung H. 2 (1998) (Neuaufgabe 2001).

geben, dort bleibt der Erkenntnisfortschritt [...] aus. In welchem Verhältnis muss daher die disziplinäre Verfasstheit von Wissen zu deren transdisziplinärer Überschreitung gedacht werden?⁴⁹

Für die Forschungspraxis der Gender Studies stellt sich bis heute die von Sabine Hark aufgeworfene Frage, ob Geschlecht eine „analytische Perspektive und/oder Gegenstand transdisziplinärer Geschlechterforschung“ ist.⁵⁰ Dass Positionen innerhalb von Gender Studies durchaus streitbar sind und auch weiterhin diskutiert werden, verdeutlicht ein jüngeres Beispiel aus der Forschungspraxis der Gender Studies. So hat der Mittelbau des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW im Juli 2021 einen Workshop in Form eines Werkstattgesprächs zum Thema *(K)Ein Geschlecht oder viele?!* veranstaltet. Dieser Workshop hat einmal mehr gezeigt, dass die im Feld von Geschlechterforschung aufgeworfenen Forschungsfragen im Rahmen von Einzeldisziplinen kaum zu beantworten sind und immer wieder der multidisziplinären Rückversicherung bedürfen, auch wenn die „Möglichkeiten einer transdisziplinären Wissenspraxis (in) der Frauen- und Geschlechterforschung [nur begrenzt, die Verfasserinnen]“⁵¹ sind.

Dass Geschlecht jeweils historisch, kulturell und sozial geprägt ist, dass es unbeständig und mit anderen Differenzlinien verflochten ist, dass es relational zu denken ist, aber über eine schlichte Einteilung von männlich und weiblich hinausgeht sowie, dass Männlichkeit(en) und Weiblichkeit(en) keine Naturhaftigkeit vorausgeht, all dies stößt außerhalb von Geschlechterforschung vielfach auf Un- und Missverständnis. Diese Widerstände gegen Wissen, die Unordnung und Unbehagen in vermeintlich unumstößliche Wissensordnungen bringen, sind zwar ein besonderes, aber kein neues Phänomen – und auch kein singuläres der Gender Studies. Wie wirken sich die dargelegten Entwicklungen, Diskurse und Erkenntnisse nun aber auf einen (kulturwissenschaftlichen) Wissenstransfer in und seitens der Geschlechterforschung aus?

⁴⁹ Hark, *Disziplinäre Quergänge*, 20.

⁵⁰ Ebd., 18. Sabine Hark formuliert ihre Position in Anlehnung an den von Joan W. Scott eingeleiteten Paradigmenwechsel, Gender als eine Analysekategorie zu bestimmen. Siehe hierzu Fußnote 20.

⁵¹ Hark, *Dissidente Partizipation*, 368.

3 Wissenstransfer als Aufgabe von Wissenschaft

Wie die Geschichte der Geschlechterforschung respektive Gender Studies zeigt, kann Wissenschaft nur als Teil von Gesellschaft gedacht werden und steht eben nicht als ‚Freischwebende Intelligenz‘ im Mannheim’schen Sinne⁵² außerhalb dieser. Wie bereits der Mediziner Ludwik Fleck in seinem Buch *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*⁵³ (1935) zeigt, wirken gesellschaftliche Ideen in der Wissenschaft; ob als historisch überliefertes Wissen, das sich in Präideen manifestieren kann, oder als – gesellschaftlich konstruiertes – Alltagswissen der Forschenden selbst. In der Geschlechterforschung mag die Verbindung von Alltagswissen, auch im Sinne eigener leiblicher Erfahrung, offensichtlicher sein als in anderen Bereichen der Wissenschaft, allerdings nicht weniger verbreitet. Für die Medizin zeigte Fleck beispielsweise, wie die Syphilisforschung von Alltagswissen – etwa über Geschlecht – beeinflusst ist. Im Anschluss an Fleck zeigt Katja Sabisch in ihrem Aufsatz *Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung*⁵⁴ ähnliche Beobachtungen in Bezug auf das Denkkollektiv, das aus Mediziner*innen besteht, die sich mit dem Bereich DSD (Disorders/Differences of Sex Development)⁵⁵ beschäftigen. Wir können demnach davon ausgehen, dass

⁵² Unter der ‚Freischwebenden Intelligenz‘ fasst Mannheim die Angehörigen der Wissenschaft, die seiner Meinung nach weniger ideologiegebunden und daher kritischer, sensibler und ungebundener denken und handeln könnten. Vgl. Mannheim, Karl, *Ideologie und Utopie*, Bonn, 1929.

⁵³ Fleck, Ludwik, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*, Frankfurt a. Main 1994.

⁵⁴ Vgl. Sabisch, Katja, *Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung*, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 18, H. 2 (2017), Art. 5.

⁵⁵ DSD ist die medizinische Sammelbezeichnung für körperliche Ausprägungen eines Menschen, dessen geschlechtlich attribuierte Merkmale nicht eindeutig in das biologisch-medizinische System eingeordnet werden können. (Vgl. Krämer, Anike/Sabisch, Katja, Inter*. *Geschichte, Diskurs und soziale Praxis aus Sicht der Geschlechterforschung*, in: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden 2018, 1213–1222.)

alltagsweltliches und somit auch praktisches Wissen in der und in die Wissenschaft hinein wirkt.

In der Geschlechterforschung besteht seit jeher der Anspruch, das wissenschaftlich gewonnene Wissen wieder in die Gesellschaft einfließen zu lassen.⁵⁶ Dies ist der Besonderheit geschuldet, dass Geschlecht als Strukturkategorie zu Macht- und Herrschaftungleichheiten und somit zu spezifischen Gewalt- und Diskriminierungsverhältnissen führt. Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen, aber diesen durch die gewonnenen Erkenntnisse auch entgegenzuwirken, war schon immer Teil des Eigenanspruchs von Geschlechterforschung/Gender Studies. Zudem wurden die Selbstverortung, das praktische und das alltagsweltliche Wissen, das Wissenschaftler*innen mitbringen, als Ressourcen wahrgenommen, die es (systematisch) zu nutzen gilt, die aber nicht unreflektiert Einzug in die Wissenschaft halten dürfen. George Devereux argumentiert etwa, dass es die Aufgabe des*der Wissenschaftler*in (insbesondere in den Gesellschaftswissenschaften) sei, ein „äußerst wachsamer Hüter seines eigenen Denkens [zu sein] und die volle Verantwortung für seine intellektuelle Integrität [zu] übernehmen“⁵⁷. Die Reflexion der eigenen Position, des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrungen ist daher unerlässlich.

Wenn wir Wissenstransfer als wechselseitige Beziehung zwischen Praxis und Theorie, Alltagswelt und Wissenschaft sehen, dann wird deutlich, dass der Einzug von Praxis und Alltagswissen in die Geschlechterforschung/Gender Studies eine prominente Rolle einnimmt. Wie alle Gesellschaftswissenschaften untersucht die Geschlechterforschung zuvorderst soziale und gesellschaftliche Phänomene und ihre Bedeutung zu einem konkreten Zeitpunkt und an einem spezifischen Ort. So können Herrschafts- und Machtbeziehungen (in Bezug auf das Geschlechterverhältnis) nur innerhalb dieser Lebenswelten verstanden werden. Zugleich thematisiert Geschlechterforschung die eigene Verwobenheit und das Verhältnis von

⁵⁶ Vgl. Hauke, Mareen, Empowernder Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Praxis und Gender, in: *Colloquium: New Philologies* 4/1 (2019), 53–60.

⁵⁷ Devereux, Georges, *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, Frankfurt a. M. 1984.

Wissenschaft und Alltagswelt und macht so deutlich, dass es keine klare Trennung beider Sphären gibt.⁵⁸

Im Folgenden soll es neben dieser Haltung bzw. Kritik, die schon an anderer Stelle prominent diskutiert wurde,⁵⁹ jedoch vor allem um die ‚andere‘ Seite des Wissenstransfers gehen, nämlich um die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis bzw. den Alltag. Die Adressat*innen des Wissenstransfers können dabei sehr unterschiedlich sein: Ob Politikberatung, NGO's, Praktiker*innen oder die breite Öffentlichkeit. In allen Fällen muss das Wissen in besonderer Weise transferiert werden. Es kann spezifisch für eine (kleine) Gruppe aufbereitet werden oder, wenn es sich um eine große und heterogene Gruppe handelt, allgemeiner sein.⁶⁰ Es kann sich um Beratungsleistungen, Informationsleistungen, Qualifizierungsleistungen, Vernetzungsleistungen o. a. handeln.⁶¹ Wie auch immer der Wissenstransfer formal aussieht, bedarf er einiger Voraussetzungen, damit es zu einem gelingenden ‚Übersetzen‘ bzw. Transferieren von Wissen kommen kann. Bevor wir uns im folgenden Kapitel Beispiele eines Wissenstransfers im Kontext von Geschlechterwissen bzw. Geschlechterforschung anschauen, sollen im Folgenden zunächst Gelingensbedingungen für jenen Wissenstransfer diskutiert werden.

Damit Wissenstransfer von der Wissenschaft in die Praxis bzw. den Alltag erfolgreich sein kann, ist die Erfüllung verschiedener Voraussetzungen notwendig: Erstens bedarf es eines grundsätzlichen Interesses. Sowohl der Wissenschaft muss daran gelegen sein, ihr Wissen weiterzugeben bzw. zu transferieren, als auch müssen Praxis und gesellschaftliche Akteur*innen am Wissenserhalt bzw. –transfer interessiert sein. Wenn von Seiten der Wissenschaft Wissenstransfer ‚betrieben‘

⁵⁸ Man denke hier etwa an das Konzept des ‚Situiereten Wissens‘ von Donna Haraway (vgl. Haraway, Donna, *Situieretes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*, in: Scheich, Elvira (Hg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie*, Hamburg 1996, 217–248.)

⁵⁹ Vgl. Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.), *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*, Bielefeld 2015.

⁶⁰ Vgl. Froese, Anna/Mevissen, Natalie, *Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften. Zur Relevanz disziplinspezifischer Kontextfaktoren*, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer*, Bielefeld 2016, 38.

⁶¹ Vgl. ebd., 39.

wird, ist er meist intrinsisch motiviert. Denn die Wertschätzung von Wissenstransfer ist innerhalb der Scientific Community eher gering.⁶² So wird etwa der geleisteten Arbeit in diesem Bereich in Berufungsverfahren für Professuren in der Regel noch wenig Wert zugeschrieben. Doch auch die Praxis muss Interesse am Austausch haben. Vorurteile, etwa von Wissenschaftler*innen im ‚Elfenbeinturm‘, stehen einem gelingenden und erfolgreichen Wissenstransfer im Weg.

Zweitens braucht es eine gegenseitige Akzeptanz des spezifischen Wissens. Die Anerkennung, dass es unterschiedliche Wissensvorräte gibt und die Idee, dass der Austausch neue Potenziale für Theorie und Praxis bereitstellen kann, sind Voraussetzung des gegenseitigen Lernens.

Drittens braucht es eine ‚gemeinsame Sprache‘, die einerseits ermöglicht, die Komplexität von wissenschaftlichem Wissen zu vermitteln und die andererseits zielgruppen- und zielspezifisch verstanden werden kann.

Viertens braucht es Zugänglichkeit bzw. Begegnungsräume, die sowohl analog (Lehre, Vorträge, Workshops etc.) als auch digital (Podcasts, (Lehr-)Videos oder Webseiten) entstehen. Diese Räume können interaktiv gestaltet sein, wenn z. B. synchroner Austausch stattfindet, sie können aber auch asynchron ‚konsumiert‘ werden, wenn Informationen etwa ‚nur‘ (mündlich, schriftlich, videografisch etc.) bereitgestellt werden. Wichtig ist, dass Begegnung und somit Austausch ermöglicht wird.

4 Transferbeispiele aus den Gender Studies

Formen wie Methoden des Wissenstransfers können in der Praxis sehr unterschiedlich ausgestaltet werden und mehr oder minder aufwendig oder auch unter der Verwendung unterschiedlicher wie vielfältiger Medien realisiert werden. Jedoch soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass Wissenstransfer insofern eindimensional und linear verläuft, als dass ausschließlich das gewählte Instrumentarium zum erfolgreichen Wissensübertrag führt und außer Acht gelassen wird, dass Rezeption und Präsentation zugleich bzw. zeitgleich unbewusst, indirekt und

⁶² Vgl. Wutti, Daniel/Hayden Markus, Knowledge Transfer in the Social Sciences and Humanities (SSH) – Definition, Motivators, Obstacles, and Visions, in: Colloquium: New Philologies 2/1 (2017), 98.

ungesteuert verlaufen. Im Folgenden verdeutlichen wir an zwei Beispielen, wie die Realisierung eines Transfers von Wissen in den Gender Studies konkret aussehen kann und welche Aspekte in den jeweiligen Transferkontexten bedacht werden müssen.

4.1 Informationsportal zum Thema Intergeschlechtlichkeit

Am Beispiel eines digitalen Informationsportals zum Themenbereich Inter*⁶³ werden die Entwicklung, Konzeption und insbesondere die formale Umsetzung des Transferprojektes nachgezeichnet und diejenigen Aspekte herausgearbeitet, die es im Projektkontext in Bezug auf einen gelingenden Wissenstransfer zu beachten galt.

Ausschlaggebend für die Gestaltung der webbasierten Plattform war der Bedarf, Informationen zu vielfältigen Themenbereichen, die mit Inter* im Zusammenhang stehen, gebündelt für verschiedene Zielgruppen aufzubereiten,⁶⁴ nachdem im Rahmen einer Recherche deutlich geworden war, dass sowohl digital als auch analog nur vereinzelt Informationen zum Thema Inter* zur Verfügung stehen. Dabei sind viele Bereiche mit dem Thema verwoben, sei es nun Arbeitsrecht, gendersensible Sprache oder Menschenrechte. Eine Webseite, die all diese Themen bündelt und zu verschiedenen Bereichen Informationen bereitstellt, ist daher wichtig.

Die Finanzierung durch das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen machte es möglich, ein solches Informationsportal umzusetzen. Entlang der Zielsetzung, einen adäquaten Wissenstransfer zu realisieren, bestand die Herausforderung zunächst darin, die Zielgruppen zu identifizieren sowie die Zielsetzung heraus zu arbeiten, bevor die

⁶³ Die erstellte Internetseite zum Thema Inter* ist unter diesem Link einzusehen: <<https://inter-nrw.de/>> (04.08.2022).

⁶⁴ Zuvor wurde eine Recherche für das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt, bei der Veranstaltungen, wissenschaftliche und journalistische Artikel oder Beiträge, Dissertationsprojekte, Beratungsstellen u.v.m. recherchiert wurden, die sich mit dem Thema Inter* befassen. Um diese Recherche einzugrenzen, sollten die aktuellsten Beiträge (ab 2012) aufgelistet werden.

Form der Kommunikation (beispielsweise die Verwendung der Begrifflichkeiten und Anredeformen), die Auswahl der konkreten Themen und schließlich die Präsentationsform sowie Aufbau und Struktur des digitalen Informationsportals festgelegt werden konnten. Final musste dafür gesorgt werden, dass die Seite von der Community anerkannt und von Besucher*innen aktiv genutzt wird.

Damit eine zielgruppenorientierte Webseite gestaltet werden konnte, wurde ein Arbeitskreis gegründet, zu dem verschiedene ‚Expert*innen gehörten; neben Vertreter*innen aus der Community, also Expert*innen in eigener Sache‘ und mit langjähriger Erfahrung in politischen und/oder Selbsthilfegruppen, waren Personen aus der Beratung, der Medizin, der Kinder- und Jugendhilfe, der Jurisprudenz, der Verwaltung und der politischen Arbeit im Arbeitskreis vertreten. In der ersten Sitzung des Arbeitskreises wurden neben der Adressat*innengruppe Ausrichtung, Inhalte und Aufbau der Internetseite diskutiert. Die sechs Zielgruppen, die heute von der Startseite aus ausgewählt werden können, sind: inter* Menschen, Eltern/Angehörige, Freund*innen, Pädagog*innen, medizinisches Personal und Journalist*innen/Interessierte. Auf den einzelnen Seiten innerhalb der jeweiligen Zielgruppe finden sich sogenannte Kacheln, die gesetzliche Regelungen zum Personenstand, Regelungen zur Krankenkasse, Rechte gegenüber der Medizin und Menschenrechte im Allgemeinen aufgreifen. Ebenso wird das Thema Inter* im Arbeitsleben behandelt und auf Beratungsangebote aufmerksam gemacht. Neben Hinweisen zur Thematisierung von oder zum Umgang mit Inter* (etwa für Pädagog*innen) wird darüber hinaus eine Auswahl an weiterführender Literatur sowie eine Sammlung von Stimmen aus der Community zur Verfügung gestellt.

Für das Nutzen der Webseite – auch im Sinne eines gelungenen Wissenstransfers – waren verschiedene Aspekte im Entstehungs- und Entwicklungsprozess von Bedeutung: Die von Expert*innen verfassten Texte sollten klar und verständlich formuliert und ansprechend gestaltet sein. Kriterien für die Gestaltung der Texte waren, dass sie nicht zu lang sind, kurze und verständliche Satzstrukturen aufweisen und sprachlich wertschätzend und eindeutig zu lesen sind. Die Herausforderung lag außerdem darin, trotz der Kürze und Prägnanz die Komplexität der Inhalte, die jeweils seitens des Arbeitskreises diskutiert und evaluiert wurden, zu verdeutlichen und zugleich inhaltlich korrekte Darstellungen zu gewährleisten. Auch das ansprechende Design der Webseite ist einem gelungenen Transfer zu-

träglich – mit Gelb und Lila wurden etwa die Farben der Inter* Flagge aufgegriffen, die einen lilafarbenen Kreis auf gelbem Grund zeigt. Um außerdem für möglichst viele Personengruppen zugänglich zu sein, ist die Informationsplattform in Englisch, Türkisch und in Teilen auch in Leichter Sprache (Deutsch) abrufbar.

Nachdem die Presseerklärungen (z. B. des Ministeriums) veröffentlicht wurden, konnten die zur Unterstützung der Werbung bedruckten Poster, Flyer, Taschen, Stifte etc. an Beratungs- und Anlaufstellen sowie soziale Einrichtungen in ganz NRW verschickt werden. Zudem wurde die Seite in den sozialen Medien beworben, so dass auch nach über einem Jahr das Interesse groß ist und die Besucher*innenzahlen stabil sind. In regelmäßigen Abständen werden weiterhin Aktualisierungen der Webseite vorgenommen und eingepflegt, beispielsweise neue Studien oder Gesetzesänderungen.

4.2 Das Zentrum für Geschlechterstudien / Gender Studies der Universität Paderborn als Wissensvermittlerin

Neben dem zuvor analysierten Informationsportal zur Intergeschlechtlichkeit dient die folgende Darstellung bzw. Dokumentation der Arbeit des Zentrums für Geschlechterstudien / Gender Studies der Universität Paderborn (ZG) als zweites Beispiel dafür, spezifische Prozesse eines interdisziplinären Wissenstransfers auf die von der Einrichtung erprobten Transfermethoden hin zu reflektieren. Gleichzeitig ist die Deskription aus der Perspektive der Verfasserinnen, die ebenfalls Mitarbeiterinnen des ZGs sind, als selektiver Überblick über Best-Practices von kulturwissenschaftlichem Wissenstransfer im Feld der Geschlechterforschung und mit einem Fokus auf die Erprobung und Nutzung von digitalen Räumen im Hochschulkontext zu verstehen.

Das ZG ist an der Universität Paderborn am Institut für Erziehungswissenschaft der Fakultät für Kulturwissenschaften angesiedelt und wurde 2009 gegründet. „Seine Aufgaben sind die universitäts-, bundesweite sowie internationale

Netzwerkbildung, die Durchführung von geschlechterbezogenen Veranstaltungen und Aktivitäten sowie die Unterstützung von Forschungsprojekten im Bereich der Geschlechterforschung“⁶⁵.

In Lockdown-Phasen der COVID-19-Pandemie wurden neben sozialen Kontakten auch Präsenzveranstaltungen an Hochschulen eingeschränkt, sodass auf remote und digitale Kommunikationsformate ausgewichen werden musste. Dabei ist die Idee, Hochschulstrukturen und damit auch Lehre, zu digitalisieren, keine, die allein aus der Not heraus entstanden wäre. Bereits im Sommer 2019 tagte das Hochschulforum Digitalisierung (HFD), auf dem festgestellt wurde, dass „durch mangelnde institutionelle Unterstützungsstrukturen und Anreize zur Umsetzung, fehlende Zugänge zur Thematik oder zu didaktischen Konzepten“ das digitale Programm gehemmt würde.⁶⁶ Die COVID-19-Pandemie bedeutete für die Digitalisierung universitärer Veranstaltungen eine Zäsur, da ad hoc in den digitalen Betrieb umgestellt wurde.⁶⁷ Seminare und öffentliche Veranstaltungen als unmittelbarer Ort von Transfer waren zuvor maßgeblich auf die Interaktion zwischen Dozent*innen und Studierenden bzw. Publikum ausgelegt, welche nun nicht länger möglich war.⁶⁸ Um der Zielsetzung des Wissenstransfers und der Wissensvermittlung gegenüber den Studierenden, der Hochschule, den Hochschulangehörigen und der Öffentlichkeit weiterhin nachzukommen, nutzt bzw. nutzt das ZG seither vielfältige digitale Formate, die im Folgenden mit Blick auf die Einbindung von Expert*innenstimmen (aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen) und deren inhaltliche Aufbereitung nachgezeichnet werden sollen.

⁶⁵ Die Website des ZG ist hier zu erreichen, <<https://kw.uni-paderborn.de/genderstudien/>> (28.03.2022).

⁶⁶ Schumacher, Fabian/Ademmer, Tobias/Bülter, Sophie et al., Hochschulen im Lockdown. Lehren aus dem Sommersemester 2020. Ergebnisse der Community Working Group. Motivationsfaktoren für Dozierende zur Umsetzung digital unterstützter Lehre (Arbeitspapiere des Hochschulforums Digitalisierung 58), Essen 2021, 7.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Ebd., 9.

Podcasts erfreuen sich als ständig verfügbare, seriell angelegte Audio-Serien wachsender Beliebtheit⁶⁹. Auch Institutionen haben unlängst die Potentiale und die weltweit bedeutsame Nutzung von Podcasts – in ihrer Funktion eines gezielten Transfers von Wissen – erkannt. Spätestens seit dem Podcast „Coronavirus-Update“ des NDR, in dem Wissenschaftler, Mediziner und Virologe Christian Drosten zunächst täglich über die neusten Entwicklungen und Erkenntnisse in der Pandemie aufklärte und komplexe Inhalte in sachlichem Duktus und leicht verständlichen Erzählungen darlegte, hat sich das Medium *Podcast* als Instrument der Wissenschaftskommunikation prominent positioniert.⁷⁰ Medienhäuser und Institutionen zeigten, dass behandelte Themenbereiche dieses Medienformats zugleich vielfältig und divers sind und sich für jedwede inhaltliche Präsentation eignen, wie Doris Hammerschmidt feststellte.⁷¹ Einem gelungenen Podcast hört man indes die zeitintensive Arbeit, die konzeptionelle Vorbereitung, Storytelling und technische Aufbereitung mit sich bringen, aus guten Gründen nicht an: Ein guter Podcast mit dem Zweck der Wissensvermittlung und des -transfers unterhält und ist kurzweilig.

An die Vorteile und den Trend dieses digitalen Mediums anknüpfend entwickelte das ZG im Sommer 2020 einen eigenen Podcast und produzierte seine erste Folge zu dem Thema *Die kulinarische Geschlechterordnung. Die Polarisierung der Geschlechter im Kontext von Kochkunst, Esskultur und Ernährung*. In dieser tauscht sich eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Zentrums mit einer ehemaligen Masterstudentin der Gender Studies in einem 45-minütigen Gespräch über deren Masterarbeit aus. Neben einer inhaltlichen Zusammenschau der Abschlussarbeit und ihrer Analysen im Kontext von Geschlecht war außerdem der Umgang der Studentin mit individuellen Herausforderungen im wissenschaftlichen Schreibprozess Gegenstand der Aufnahme. Zuhörer*innen können sich mit Hilfe der Podcastfolge auf der einen

⁶⁹ Statista, Podcasts. Statista Dossierplus zur Bedeutung und Nutzung von Podcasts in Deutschland, 2021, 8, < <https://de.statista.com/statistik/studie/id/83409/dokument/podcasts/> > (28.03.2022).

⁷⁰ Hammerschmidt, Doris, *Das Podcast-Buch. Strategie, Technik, Tipps mit Fokus auf Corporate-Podcasts von Unternehmen und Organisationen*, Freiburg/Stuttgart/München 2020, 15, 25.

⁷¹ Ebd., 33f.

Seite inhaltlich über ein Thema informieren und auf der anderen Seite vom geteilten Erfahrungsschatz der Sprecher*innen lernen. Aufnahmen weiterer Podcast-Folgen, für die insbesondere Gesprächspartner*innen aus den Reihen der Studierendenschaft gegen ein Honorar gewonnen und eingeladen wurden, folgten. Dieser Ansatz gewährleistete insbesondere zu Anfang die Besprechung einer breiten Themenvielfalt und zeigte innerinstitutionell wie außeruniversitär, womit sich (angehende) Wissenschaftler*innen der Geschlechterforschung im Kern beschäftigen.⁷² Seither hat sich das Podcast-Konzept des Zentrums in Teilen verändert; es werden nicht mehr alleinig Student*innen zu ihren Masterarbeiten befragt, sondern auch Wissenschaftler*innen der eigenen wie fremder Universitäten zu aktuellen Arbeiten und Projekten interviewt. Zugleich hat sich die Zielgruppe mit der Neukonzeption des Podcasts, der auf Social-Media-Kanälen nach einer Abstimmung durch Follower*innen seit Sommer 2021 den Titel „ZG – Zeit für Gender“ trägt, deutlich verändert. Das adressierte Publikum generiert sich nicht länger nur aus einem ‚akademischen Kreis‘, sondern richtet sich – ganz bewusst – an eine breite Zuhörer*innenschaft, deren Geschlechterwissen von Alltagswissen geprägt und deren gemeinsamer ‚Nenner‘ vordergründig ein Interesse am Gegenstand ist. Die Folgen tragen einen konkreten Themenschwerpunkt, beispielsweise die Medikalisierung und hormonelle Verhütung bei gebärfähigen Menschen mit dem Folgentitel *Thema: Pille*⁷³. Weitere Themen, die im Podcastformat bisher geschlechtertheoretisch analysiert wurden, sind unter anderen „Gaydar“⁷⁴, Flucht, Kita- und Schulschließungen sowie Gaming. Die Produktion und der Schnitt sind ohne Zweifel zeitintensiv, zumal die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des

⁷² Als Plattformen nutzt das ZG podcaster.de und Spotify und lädt im monatlichen Turnus mindestens eine neue Folge hoch.

⁷³ Die Podcast-Folgen sind unter ZG – Zeit für Gender über die Website des Zentrums für Geschlechterstudien der Universität Paderborn zu finden: <<https://kw.uni-paderborn.de/gender-studien/podcasts>> (21.06.2022).

⁷⁴ Sarah Oberkrome definiert Gaydar in der gleichnamigen Podcastfolge als Alltagspraxis des Erkennens und Zuschreibens der sexuellen Orientierung eines Gegenübers in der sozialen Lebenswelt. Siehe dazu auch den anglo-amerikanischen Diskurs in Rieger, Gerulf et al., Dissecting Gaydar. Accuracy and the Role of Masculinity-Femininity, in: Arch Sex Behav (2010) 39, 124–140.

Zentrums die Qualität der Folgen durch autodidaktische Selbstprofessionalisierung herstellen.

Viele wissenschaftliche Institutionen unterhalten mit prekären finanziellen und zeitlichen Ressourcen Social-Media-Kanäle, um eigene Inhalte zu platzieren, und folgen dabei dem in der digitalen Wirklichkeit zentralen Gütekriterium der Kontinuität (und Aktualität). Eben dabei ist nicht allein die Aktion (als Produktion und Publikation der Podcast-Folge) selbst, sondern auch die Reaktion der bzw. Interaktion mit der Community und der Follower*innenschaft von Bedeutung.⁷⁵ Das ZG betreibt Kanäle bei Instagram, Facebook, Twitter und Spotify, wobei die verwendeten Medienarten hier von textbasierten (Twitter & Co.) bis hin zu bildbasierten Beiträgen (insbesondere bei Instagram) divergieren. Auch wenn Wissenschaftskommunikator*innen darauf verweisen, dass das Posten von Inhalten sehr regelmäßig geschehen sollte, um einen erfolgreichen Social Media-Kanal zu etablieren,⁷⁶ so bemüht sich das ZG zeitgleich um Interaktion. Nahezu jeder wissenschaftliche Account platziert Veranstaltungen und eigene Veröffentlichungen; aber auch Buchrezensionen oder Live-Tweets im Rahmen von Tagungen führen (unter Verwendung entsprechender Hashtags) zur Interaktion mit der interessierten Follower*innenschaft – potentiell innerhalb wie außerhalb der Wissenschaft. Das hat nicht zuletzt im Juni/Juli 2021 im Rahmen einer Kooperationsveranstaltung des ZGs mit dem Marie-Jahoda-Center der Ruhr-Universität Bochum zum Thema *Diskriminierung und sexualisierte Gewalt an Hochschulen* unter dem Hashtag *#MeTooInScience* sehr gut funktioniert. Die undogmatische Wiedergabe von Gliederungen, Thesen, Diskussionsbeiträgen und Verlinkungen auf entsprechende Wissenschaftler*innen ermöglichten es Menschen, die nicht an der Veranstaltung teilnehmen konnten, sich dennoch asynchron einzubringen.

Nicht allein während der COVID-19-Pandemie, sondern auch als reguläres Angebot offeriert das ZG eine Auswahl von Workshops, die von Universitäten

⁷⁵ Nguyen-Kim, Mai Thi, Rein in die Zwiebel. Warum die Neuen Medien mehr Tiefe verlangen, in: Schnurr, Johannes /Mäder, Alexander (Hg.), *Wissenschaft und Gesellschaft. Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute*, Berlin/Heidelberg 2020, 290.

⁷⁶ Bause, Halina, Politische Social-Media-Influencer als Meinungsführer, in: *Publizistik* H. 66 (2021), 295–316, 303.

und anderen Einrichtungen (ebenso außeruniversitär) angefragt werden können. Universitätsintern wurde z. B. das Geschlechterwissen des ZG im Wintersemester 2021/22 vom Programm *NRW-Technikum – Berufs- und Studienorientierung im MINT-Bereich für junge Frauen nach dem (Fach-)Abitur* angefragt, wobei die Schwierigkeit der mehrteiligen Reihe mit dem Ziel der Vermittlung von Grundlagen über Geschlechterungleichheitsverhältnisse im Sinne eines Empowerments darin bestand, die unterschiedlichen Voraussetzungen und Studienfächer der MINT-Bereiche zu berücksichtigen. Darüber hinaus fragen Vereine, religiöse Trägerschaften und Wohlfahrtsverbände das ZG mit seiner Expertise regelmäßig zu (Spezial-)Themen der Gender Studies an.⁷⁷ Und um auf eine weitere Momentaufnahme des Transfers von Geschlechterwissen über digitale Kommunikationsformate seitens des Zentrums zu verweisen, sei als letztes Beispiel ein Expert*inneninterview der Leitung des ZG für ein Lehrvideo der FernUniversität Hagen genannt. Das produzierte Medium zum Thema *Geschlechtersensible Bildung* ist mittlerweile über die Social-Video-Plattform *YouTube* frei zugänglich.⁷⁸

Das Geschlechterwissen des ZG wird folglich von Universitäten, Presse und Medien, städtischen Einrichtungen, Vereinen und Verbänden angefragt und manifestiert so den interdisziplinären Transfer von Wissen über Geschlecht/Gender per definitionem als wichtigen und zentralen Pfeiler im Aufgabenportfolio des Zentrums und der Geschlechterforschung im Allgemeinen.

5 Fazit

Wie eingangs in Anlehnung an eine EntschlieÙung der Hochschulrektorenkonferenz beschrieben, formulierte auch die Präsidentin der Universität Paderborn, Prof.in Dr.in Birgitt Riegraf, als Handlungsaufwurf an Wissenschaftler*innen, dass

⁷⁷ Von den zahlreichen Presse- und Medienanfragen, die das ZG erreichen, kann nur ein Bruchteil beantwortet werden – auch abhängig von der thematischen Expertise, über die die jeweiligen wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen verfügen, und zeitlichen Verfügbarkeiten, die aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse stark limitiert sind.

⁷⁸ Das Lehrvideo mit Antje Langer zu „Geschlechtersensible Bildung“ auf Youtube, <<https://bit.ly/3bnRrKy>> (29.10.2021).

es nicht ausreichend sei, an Universitäten generiertes Wissen in der eigenen Community zirkulieren zu lassen,⁷⁹ wenn kulturwissenschaftliches Wissen vermehrt im Dienst sozialer und wirtschaftlicher Entwicklungen stehen soll. Der Transfer von kulturwissenschaftlichem Wissen im Allgemeinen und von Geschlechterwissen im Speziellen widerspricht dem Vorwurf, dass die Generierung von Wissen an Universitäten und Hochschulen einen reinen Selbstzweck erfüllt. Ein Blick auf die Institutionalisierungsgeschichte der Geschlechterstudien/Gender Studies zeigt, dass die Wurzeln dieser akademischen Disziplin inhärent interdisziplinär sind und darum einen besonderen Umgang mit interdisziplinären Wissensbeständen pflegen und pflegen müssen, indem sie besonders dynamisch und offen sind bzw. bleiben müssen.⁸⁰ So unterschiedlich die Zugänge zu den Geschlechterstudien / Gender Studies sind, so eint sie die Motivation und Praktik eines herrschafts- und machtkritischen Hinterfragens von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und Diskriminierungsformen.

Die interessierte Öffentlichkeit, auch fernab universitärer wie akademischer Strukturen, hat und stellt Fragen zu Geschlecht und Geschlechterverhältnissen, wie die Anfragen aus Presse und Medien zeigen. Gleichzeitig ist die Expertise von Geschlechterforscher*innen mittlerweile fest verankert in Forschungsprojekten und vor allem in deren Finanzierung, wie es ein Blick in Förderrichtlinien einschlägiger Drittmittelgeber*innen und Vereine wie die DFG aufzeigt.⁸¹ Es ist offensichtlich, dass ‚Transfer‘ gewünscht ist, wenngleich nicht zuletzt über die Herstellung von zirkulierenden Wissensbeständen Uneinigkeit besteht. In diesem Artikel haben wir auf die Notwendigkeit der Mehrdimensionalität kulturwissenschaftlichen Transfers von Geschlechterwissen hingewiesen und am Beispiel der Arbeit des Zentrums für Geschlechterstudien der Universität Paderborn gezeigt,

⁷⁹ Riegraf, Birgitt, Bringschuld. Wie können Wissenschaft und Politik auf wissenschaftsfeindliche Tendenzen reagieren, in: *Forschung & Lehre* 25/6 (2018), 508–509, <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/1806_WIMO_Bringschuld_RIEGRAF.pdf> (24.10.2021).

⁸⁰ Siehe dazu: Scott, Joan W., *Gender. Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse*, in: Kimmich, Dorothee/Renner, Rolf Günter/Stiegler, Bernd (Hg.), *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*, Stuttgart 1997 (i.O. 1986), 416–440.

⁸¹ DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft, *Relevanz von Geschlecht und Vielfältigkeit in der Forschung*, <https://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/vielfaeltigkeitsdimensionen/> (03.04.2022).

dass zeitgemäßer Transfer notwendigerweise ‚mehrgleisig‘ realisiert werden muss – in Form von Workshops, Vorträgen, Podiumsdiskussionen, Publikationen, Podcasts, Social Media, Presse und Medien. Ziel dieser Transferwege und -methoden ist es, einen gemeinsamen Raum in Wissenschaft und Öffentlichkeit zu eröffnen, der lebhaften Austausch und die Reflexion unterschiedlicher (Wissens-)Positionen und Wissensbestände ermöglicht. An Räumen der Art und (Transfer-)Funktion mangelt es nicht selten noch und die Bedingungen eines dialogischen Wissenstransfers haben sich nicht zuletzt durch und im Verlauf der Corona-Pandemie verändert. Wie geschildert, haben wir beispielsweise beobachtet, dass Social-Media-Kanäle einen integralen Bestandteil in der medialen Informationsbereitstellung und -vermittlung, z. B. von Geschlechterwissen, einnehmen. Zudem zeigt das o. g. Beispiel zur Erstellung einer Internetpräsenz zum Thema Intergeschlechtlichkeit deutlich, dass es auch formal, sprachlich wie praktisch relevante Voraussetzungen für einen gelingenden digitalen Wissenstransfer von und über Geschlechterthemen gibt. Nicht allein Form und Methodik mittelbarer Wissenstransfer im Feld der Geschlechterforschung stattfindet, sind vielfältig und grenzen sich von anderen Disziplinen ab. Was Wissenstransfer in der Geschlechterforschung so komplex macht, ist, dass er mit dem Alltagswissen von Menschen über Geschlecht umgehen muss bzw. mit diesem Wissen verzahnt ist und hier auf Widerstände trifft, die auf individueller Erfahrung und anekdotischer Selbstreferentialität beruhen. Dieses Hemmnis – vielleicht auch diese Chance? – zeichnet einen Transfer von Wissen in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften insgesamt aus, wie Daniel Wutti und Markus Hayden⁸² feststellen. Hinzu kommt jedoch, dass Geschlecht als fest in unserer Gesellschaft verankerte Strukturkategorie schon immer ein umkämpftes und emotional aufgeladenes Feld darstellte. Dennoch: Insbesondere Verbindungsmomente und Austausch zwischen Gesellschaft und Wissenschaft machen es möglich, auf vielfältigen Ebenen a) Wissen zu generieren, b) bereitzustellen und c) zu diskutieren wie zu reflektieren.

⁸² Wutti/Hayden, Knowledge Transfer in the Social Sciences and Humanities, 87–101.

Literaturverzeichnis

- Bause, Halina, Politische Social-Media-Influencer als Meinungsführer, in: Publizistik H. 66 (2021), 295–316.
- Beauvoir, Simone de, Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Hamburg 2017 [1948].
- Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hg.), Geschlechterdemokratie, Informationen zur politischen Bildung/izpb, H. 342 (2020).
- Butler, Judith, Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, New York 1990.
- Devereux, Georges, Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, Frankfurt a. M. 1984.
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft, Relevanz von Geschlecht und Vielfältigkeit in der Forschung, <https://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/vielfaeltigkeitsdimensionen/> (03.04.2022).
- FernUniversität Hagen, Prof. Dr. Antje Langer: Geschlechtersensible Bildung. <<https://bit.ly/3bnRrKy>> (29.10.2021).
- Fleck, Ludwik, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, Frankfurt a. M. 1994.
- Froese, Anna/Simon, Dagmar, Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer – zur Einführung, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer, Bielefeld 2016, 9–28.
- Froese, Anna/Mevissen, Natalie, Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften. Zur Relevanz disziplinenpezifischer Kontextfaktoren, in: Froese, Anna/Simon, Dagmar/Böttcher, Julia (Hg.), Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer, Bielefeld 2016, 31–63.
- Hammerschmidt, Doris, Das Podcast-Buch. Strategie, Technik, Tipps mit Fokus auf Corporate-Podcasts von Unternehmen und Organisationen, Freiburg/Stuttgart/München 2020.
- Haraway, Donna, Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: Scheich, Elvira (Hg.), Vermittelte Weiblichkeit: feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie, Hamburg 1996, 217–248.
- Hark, Sabine, Disziplinäre Quergänge. (Un)Möglichkeiten transdisziplinärer Frauen- und Geschlechterforschung, in: Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung H. 2 (1998) (Neuaufgabe 2001), 7–22.

- Dies., *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*, Frankfurt a. M. 2005.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.), *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*, Bielefeld 2015.
- Hauke, Mareen, *Empowernder Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Praxis und Gender*, in: *Colloquium: New Philologies* 4/1, (2019), 53–60.
- Hausen, Karin, *Die Nicht-Einheit der Geschichte als historiographische Herausforderung. Zur historischen Relevanz und Anstößigkeit von Geschlechtergeschichte*, in: Hitzer, Bettina/Welskopp, Thomas (Hg.), *Die Bielefelder Sozialgeschichte. Klassische Texte zu einem geschichtswissenschaftlichen Programm und seinen Kontroversen*, Bielefeld 2010, 371–391.
- Henninger, Annette/Bergold-Caldwell, Denise/Grenz, Sabine et al. (Hg.), *Mobilisierungen gegen Feminismus und ‚Gender‘. Erscheinungsformen, Erklärungsversuche, Gegenstrategien*, GENDER. Sonderheft 6 (2021).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), *Transfer und Kooperationen als Aufgaben von Hochschule. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 14.11.2017*, <<https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/transfer-und-kooperation-als-aufgaben-der-hochschulen>> (22.10.2021).
- Inter-nrw.de, <<https://inter-nrw.de/>> (04.08.2022).
- Jung, Tina, *Wozu noch oder wieder „feministische Wissenschaft“?*, in: Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (Hg.), *Feminismus. Kritik und Intervention*, Münster 2009, 148–161.
- Kelle, Birgit, *GenderGaga. Wie eine absurde Ideologie unseren Alltag erobern will*, Aslar 2015.
- König, Tomke, *Familie heißt Arbeit teilen. Transformationen der symbolischen Geschlechterordnung*, Konstanz 2012.
- Krämer, Anike/Sabisch, Katja, *Inter**. *Geschichte, Diskurs und soziale Praxis aus Sicht der Geschlechterforschung*, in: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden 2018, 1213–1222.
- Lenz, Ilse, *Von der Sorgearbeit bis #metoo. Aktuelle feministische Themen und Debatten in Deutschland*, in: *APuZ, (Anti-)Feminismus* 17 (2018), 20–27.
- Maihofer, Andrea, *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*, Frankfurt a. M. 1995.
- Mannheim, Karl, *Ideologie und Utopie*, Bonn 1929.

- Mendel, Iris, *WiderStandPunkte. Umkämpftes Wissen, feministische Wissenschaftskritik und kritische Sozialwissenschaften*, Münster 2015.
- Nguyen-Kim, Mai Thi, Rein in die Zwiebel. Warum die Neuen Medien mehr Tiefe verlangen, in: Schnurr, Johannes/Mäder, Alexander (Hg.), *Wissenschaft und Gesellschaft. Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute*, Berlin/Heidelberg 2020, 289–295.
- Pommerenke, Petra, Joan Wallach Scott, in: Schmidbaur, Marianne/Lutz, Helma/Wischermann, Ulla (Hg.), *Klassikerinnen feministischer Theorie, Band III, Grundlagentexte ab 1986*, Sulzbach/Taunus 2013, 259–264.
- Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung H. 2 (1998) (Neuauflage 2001).
- Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia (Hg.), *Struktur und Dynamik – Un/Gleichzeitigkeiten im Geschlechterverhältnis*, Wiesbaden 2019.
- Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia/Wecker, Verena (Hg.), Einleitung, in: Dies., *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung*, Stuttgart 2011, 7–9.
- Riegraf, Birgitt, Bringschuld. Wie können Wissenschaft und Politik auf wissenschaftsfeindliche Tendenzen reagieren, in: *Forschung & Lehre* 25/6 (2018), 508–509, <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/1806_WIMO_Bringschuld_RIEGRAF.pdf> (24.10.2021).
- Sabisch, Katja, Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 18, H. 2. (2017), Art. 5.
- Sabisch, Katja/Brand, Maximiliane, *Gender Studies. Geschichte, Etablierung und Praxisperspektiven*, in: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden 2019, 1043–1044.
- Schumacher, Fabian/Ademmer, Tobias/Bülter, Sophie et al., *Hochschulen im Lockdown. Lehren aus dem Sommersemester 2020. Ergebnisse der Community Working Group. Motivationsfaktoren für Dozierende zur Umsetzung digital unterstützter Lehre (Arbeitspapiere des Hochschulforums Digitalisierung 58)*, Essen 2021.
- Scott, Joan W., Gender. Still a Useful Category of Analysis?, in: *Diogenes* 57/1, (2010), 7–14.
- Dies., Gender. Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse, in: Kimmich, Dorothee/Renner, Rolf Günter/Stiegler, Bernd (Hg.), *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*, Stuttgart 1997 (i.O. 1986), 416–440.
- Schmincke, Imke, *Körpersoziologie*, Paderborn 2021.

- Dies., Frauenfeindlich, sexistisch, antifeministisch? Begriffe und Phänomene bis zum aktuellen Antigenderismus, in: APuZ: (Anti-)Feminismus 17 (2018), 28–33.
- Statista, Podcasts. Statista Dossierplus zur Bedeutung und Nutzung von Podcasts in Deutschland, 2021, <<https://de.statista.com/statistik/studie/id/83409/dokument/podcasts/>> (28.03.2022).
- Streitbürger, Wolfgang, Ambiguitätstoleranz. Lernen, mit Mehrdeutigkeit zu leben, in: Deutschlandfunk Kultur, 30.12.2019, <<https://www.deutschlandfunkkultur.de/ambiguitaetstoleranz-lernen-mit-mehrdeutigkeit-zu-leben-100.html>> (30.03.2022).
- Villa, Paula-Irene, Gender – eine soziale Tatsache von Natur aus, <<https://www.gender.soziologie.uni-muenchen.de/lehrstuhlprofil/gender-eine-soziale-tatsache.pdf>> November 2016 (21.09.2021).
- West, Candace/Zimmerman, Don, Doing Gender, in: Gender & Society H. 2 (1987), 125–151.
- Wetterer, Angelika (Hg.), Geschlechterwissen und soziale Praxis, Theoretische Zugänge – empirische Erträge, Königstein/Taunus 2008.
- Wutti, Daniel/Hayden Markus, Knowledge Transfer in the Social Sciences and Humanities (SSH) – Definition, Motivators, Obstacles, and Visions, in: Colloquium: New Philologies 2/11 (2017), 87–101.
- Zentrum für Geschlechterstudien, Zeit für Gender. <<https://kw.uni-paderborn.de/genderstudien/podcasts>> (21.06.2022).

In gegenwärtigen Diskursen und Wandlungsprozessen im deutschen Hochschulsystem taucht immer wieder die Frage nach dem Wechselverhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft auf. Der dabei vielfach bemühte Begriff des Wissenstransfers wird häufig im Sinne einer ‚Einbahnstraße‘ verstanden. Der vorliegende Band nimmt dem entgegen konkrete kulturwissenschaftliche Wissenstransfers innerhalb von Forschungsprojekten als Dialogprozesse in den Blick und beleuchtet so ihre Aufgaben, Herausforderungen und Chancen.

Band 1 der Reihe Interdisziplinäre Studien
des Paderborner Graduiertenzentrums für
Kulturwissenschaften

www.wbg-wissenverbindet.de

ISBN 978-3-534-27585-4



wbg Academic