

---

# Inklusiv schreiben und sprechen an der Schnittstelle von Denkstil und Wissenschaftskommunikation<sup>1</sup>

Christiane Hohenstein (Winterthur)

## 1. *Verständigung, Kommunikation, Verständigungshandeln und Inklusion*

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit verschiedenen Dimensionen *inklusive Sprechens und Schreibens* in *Wissenschaftskommunikation*. Inklusive Kommunikation kann als ein Teil von Verständigungshandeln begriffen werden. Zunächst soll das Verhältnis von *Verständigungshandeln, Kommunikation* und *Inklusion* knapp beleuchtet werden.

*Verständigungshandeln* – so könnte man zunächst meinen – findet immer statt, wenn wir kommunizieren. Jedoch ist nicht jede *Kommunikation* auch ein wechselseitiges *Verständigungshandeln*. Im DWDS ist „Verständigung“ nur als eine der Entsprechungen für „Kommunikation“ angegeben (vgl. DWDS, *Kommunikation, die*). Der Begriff der *Kommunikation* ist wesentlich weiter gefasst als *Verständigung*, und *Verständigungshandeln* ist lediglich eine seiner Facetten. *Kommunikation* kann einer *Verständigung* sogar entgegenwirken, indem sie einen antagonistischen, konfliktären Handlungsprozess hervorbringt; sie kann abgrenzend, abwertend, beleidigend und ausgrenzend funktionieren: dann ist sie dezidiert nicht-inklusiv.

In ihrer philosophischen Auseinandersetzung mit digitaler Kommunikation stellt O’Neill (2022) heraus, dass *Verständlichkeit* neben *Akzessibilität* und *Beurteilbarkeit* Standardbedingungen für die erfolgreiche Kommunikation zwischen Produzierenden und Rezipierenden darstellen.<sup>2</sup> Diese drei Bedingungen können auch als Kriterien für *Inklusion* in der Kommunikation

1 Ausgearbeitetes Manuskript des Vortrags in der Sektion C 13 Verständigungshandeln komparativ: strukturelle Merkmale literarischer und wissenschaftlicher Kommunikation, gehalten am 27.07.2021, Universität Palermo.

2 In ihrer aktuellen philosophischen Auseinandersetzung mit digitaler Kommunikation nennt O’Neill (2022) als wesentliche Standards, die für jede erfolgreiche Kommunikation gelten „Accessibility, Intelligibility and Assessability“. Der zugrunde gelegte weite Kommunikationsbegriff ist einerseits technisch geprägt, bezieht sich andererseits aber dezidiert auf Handlungsbegriffe, z.B. in der Rede von „originators“ und „recipients“ (also Produzierenden und Rezipierenden) sowie einem Produktions- und Rezeptionsprozess, der auf das Erreichen von „varied audiences“ gerichtet ist (ebd., S. 4).

fungieren: Sprechen/Hören und Schreiben/Lesen sind inklusiv, wenn sie *akzessibel* sind, z.B. für Personen mit einer Seh- oder Hörbehinderung entsprechend multimodal, auditiv bzw. visuell oder mit Gebärdensprachverdolmetschung zugänglich. Sie sind inklusiv, wenn sie *verständlich* sind, d.h. dem Wissen der Beteiligten in der Handlungskonstellation angemessen versprachlicht, ggf. in einfacher oder Leichter Sprache. Und sie sind inklusiv, wenn Aussagen und sprachliche Handlungen hör- bzw. leserseitig *beurteilbar* sind, z.B. auf Zwecke hin, und wenn Quellen für Aussagen offengelegt, ggf. verlinkt werden – ein Aspekt, der gerade für Wissenschaftskommunikation zentral ist.

Inklusivität der Kommunikation liegt nicht selbstverständlich vor, sondern muss im Produktions- und Rezeptionsprozess jeweils hergestellt werden. Deshalb ist *Verständigungshandeln* gerade im Dienst der *Inklusion* unumgänglich. Was aber ist genau unter *Inklusion* zu verstehen?

*Inklusion* hat als Begriff im deutschen Sprachraum eine sozialpolitische Tradition seit den 1990er-Jahren, doch das Recht auf inklusive Bildung ist erst seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>3</sup> ein Thema in der Bildungspolitik und Ausbildung von schulischen Lehrpersonen (s. Aichele/Kroworsch, 2017). Seit 2015 zeichnet sich verstärkt ab, dass der Inklusionsbegriff nicht mehr nur eng auf die Inklusion von Schüler\*innen mit einer Behinderung in der Regelschule bezogen wird. Vielmehr wird *Inklusion* ins Verhältnis zu Praxen und Strukturen gesetzt, die *Exklusion* erzeugen, und umfassend so verstanden, dass sie Diversität als eine Ressource für inklusive Bildungsprozesse anerkennt (vgl. Sturm, 2018; Hußmann/Welzel, 2018). Tatsächlich fallen alle Diversitätsdimensionen gleichermaßen unter den Inklusionsbegriff.<sup>4</sup>

*Diversität* wird dabei dem Begriff der *Heterogenität* gegenübergestellt. Letzterer findet Anwendung vor allem in einem programmatisch-normativen Sinn, dass bestehende Benachteiligungen, Behinderungen und Barrieren abgebaut werden sollen (Sturm, 2018, S. 17 ff.). Sturm (2018, S. 19–24) verweist dem gegenüber auf einen ressourcenorientierten *Diversitätsbegriff*, der – aus der Kritischen Theorie heraus – Inklusion als *kulturelle Entwicklung*

3 Ab 2009 in Deutschland, und 2010 bzw. 2014 in der Schweiz durch das entsprechende Behindertenrechtsgesetz (BehiG) und die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK).

4 Dies ist in den deutschsprachigen Ländern in Gesetzen und in den Verfassungen der Länder verankert. Vgl. z.B. die Diversitätsdimensionen im Diskriminierungsverbot der Schweizerischen Bundesverfassung: Herkunft, Rasse, Geschlecht, Alter, Sprache, soziale Stellung, Lebensform, religiöse, weltanschauliche oder politische Überzeugung, körperliche, geistige oder psychische Behinderung (Art. 8 Absatz 2 BV), Gleichberechtigung von Mann und Frau (Art. 8 Absatz 3 BV).

versteht, bei der in den Bildungsinstitutionen Praxen und Strukturen kritisch evaluiert und grundlegende Handlungsalternativen entwickelt werden. In ihrer (praxeologisch-wissenssoziologisch) empiriebasierten Rekonstruktion der Handlungspraxis und von institutionellen und individuellen Wissensbeständen zeigte sich, dass in der Schule *Inklusion und Exklusion* wechselseitig durch die Interagierenden hervorgebracht werden und dabei den Bedingungen der Institution unterliegen, z.B. dem Erfordernis des Bewertens und Benotens (ebd.).

Dieser Ansatz bietet durchaus Anknüpfungspunkte für eine Analyse von *Inklusion* in der Institution Hochschule und in der Wissenschaftskommunikation. Für das *Verständigungshandeln* im Dienst *inklusive Kommunikation* wesentlich erscheint zum einen die *institutionelle Grundkonstellation*, die jeden Handlungsprozess in der Institution prägt, zum andern, dass Inklusion ein *kulturelles Phänomen* ist, das nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

So bedarf es z.B. gezielter und wiederholter handlungspraktischer Adaptierungen seitens der Dozierenden, damit die Wissenschaftskommunikation in einer Vorlesung z.B. für eine blinde Studentin Akzessibilität, Verständlichkeit und Beurteilbarkeit aufweist. Denn nicht nur müssen die verwendeten Lehr- und Lernmaterialien im Voraus barrierefrei aufbereitet werden (z.B. für maschinelles Vorlesen, durch Audiodeskription von Visualisierungen), um grundlegend akzessibel zu sein. In der Sprechsituation selbst ist es für die Verständlichkeit wichtig, so zu sprechen, dass die akustische Qualität perzeptiv optimal ist, dass Illustrationen und Gestik sprachlich zugänglich sind, dass Zeigegesten über die Deixis hinaus versprachlicht werden, d.h. zusätzliche Erläuterungen und Erklärungen verbalisiert werden; und dass im Sprechen nachvollziehbar wird, auf welche Quellen, welche Vorgängerdiskurse etc. ein Bezug durch die Studierenden hergestellt werden muss.

Somit erfordert inklusive Wissenschaftskommunikation eine Reflexion und Umorganisation eigener Wissensstrukturen im Sinne des *kulturellen Apparats* (Rehbein, 2006, u.w.), bei den Dozierenden und auch bei den Mitstudierenden: ein Reflektieren der Handlungskonstellation und ihrer Rezeptionsbedingungen, ein Negieren des Standardablaufs und Umorganisieren des „normalisierten“ Wissens über die Standardwege und ein Adaptieren des sprachlich-visuell-multimodalen Lehrens und Lernens. Zusätzlich können sprachliche Verfahren des *Perspektivierens* aus der *interkulturellen Kommunikation* dazu beitragen, Inklusion in der wissenschaftlichen und Hochschulkommunikation umzusetzen (vgl. ten Thije, 2006).<sup>5</sup>

5 Beim interkulturellen Perspektivieren nach ten Thije (2006) setzen die Interagierenden wechselseitig sprachliche Verfahren des *Generalisierens*, *Perspektivierens* und *Kontrastierens von Kulturen* ein, um einander als verschiedenartig antizipierte oder erfahrene

*Inklusive Wissenschaftskommunikation*, die in der Lehre allen Studierenden die Teilhabe ermöglichen will, schafft geradezu Situationen, in denen ein *Perspektivenwechsel* und das Einschalten des *kulturellen Apparats* erforderlich sind. Diese Schnittstelle zur *interkulturellen Kommunikation* ist dem inklusiven Sprechen und Schreiben gewissermaßen inhärent. Beides, interkulturelles und inklusives Kommunizieren und Handeln, involviert Arbeit am gemeinsamen Handlungssystem, weil dieses in der Handlungskonstellation bzw. Sprechsituation nicht als selbstverständlich vorausgesetzt und in Anspruch genommen werden kann. Dabei kommt dem *Verständigungshandeln* eine zentrale Rolle zu. Es dient unter anderem dazu, ein grundlegend kooperatives Handlungssystem herzustellen.

## 2. *Verständigungshandeln zwischen formaler und materialer Kooperation*

„Verständigung“ hat einen Bedeutungskern, der im Symbolfeld ein kooperatives Kommunizieren, den wechselseitigen Austausch und das gegenseitige Einander-Verständlich-Machen benennbar macht. Häufige Kollokationen sind „interkulturelle“, „religiöse“, „multinationale“ und „sprachliche“ Verständigung (vgl. DWDS, *Verständigung, die*). *Verständigung* als wechselseitiger Prozess, der wesentlich sprachlich stattfindet, kann ermöglichen, dass Kommunikation funktioniert und – illokutiv und perlokutiv – ankommt. Während Kommunikation aber unkooperativ sein kann, ist *Verständigungshandeln* eine Form des kommunikativen Handelns, die *grundlegend kooperativ* ist.

Was heißt *grundlegend kooperativ*? Wie Ehlich (1987 [ND 2007]) herausarbeitet, ist zwischen *formaler*, *materialer* und *materieller Kooperation* zu unterscheiden. Der Begriff *materielle Kooperation* reflektiert unser alltagssprachliches Verständnis von Kooperation, indem er das Herstellen von Produkten in der Zusammenarbeit, und im weiteren Sinn das Erzeugen von Ergebnissen durch gemeinsame, ziel- und zweckbezogene Interaktion als spezifische Dimension von Kooperation fasst (vgl. Ehlich, 1987 [ND 2007], S. 128, S. 132 f.). Diffiziler zu bestimmen – und sowohl für das

---

kulturelle Standards im Diskurs zu vermitteln und verständlich zu machen. Beim Generalisieren versprachlicht man einen Wissenszusammenhang als kulturellen Standard, der einseitig als „normal“ unterstellt wird. Im Perspektivieren vermittelt man dieses Wissen in der Sprechsituation, indem man den anderen kulturellen Standard des Gegenübers antizipiert und einbezieht. Das Kontrastieren der Kulturen ermöglicht dann hörerseitig einen Vergleich des sprecherseitigen mit dem eigenen kulturellen Standard und befähigt zu einem angemessenen Verständnis des Diskurses (vgl. bes. ten Thije, 2006, S. 122–123 und die Beispieldiskussion dort).

*Verständigungshandeln* als auch für *Inklusion* wesentlich – sind *materiale Kooperation* und *formale Kooperation*. Mit Ehlich (1987 [ND 2007]):

Die *materiale Kooperation* hat kooperative Tätigkeiten selbst zum Inhalt. Mit der „formalen Kooperation“ hingegen soll die *Kooperation* bezeichnet werden, die das Zusammenwirken der Aktanten beim sprachlichen Handeln als solches kennzeichnet. (Ehlich, 1987 [ND 2007], S. 133).

Die angesprochenen „kooperativen Tätigkeiten“ der *materiellen Kooperation* sind funktional-pragmatisch als Handlungsprozesse zu verstehen, die auf einem von den Interagierenden geteilten Wissen über (sprachliche und multimodale) Handlungsmuster, institutionelle Zwecke und die Umsetzung beider in konkreten Handlungskonstellationen und Sprechsituationen basieren. Dies schließt auch Wissen um Standard-Handlungswege ein. Über Handlungswege setzen die Interagierenden *materiale Kooperation* in *materielle Kooperation* um und erzielen so Ergebnisse der Zusammenarbeit. *Materiale Kooperation* besteht demnach, wenn die Interagierenden sich auf gemeinsame, wechselseitig anerkannte Ziele beziehen, sowie auf übergeordnete gesellschaftliche Zwecke, die die Interagierenden in der *Kooperation* teilen.

*Materiale Kooperation* übersetzt gewissermaßen eine bestehende *formale Kooperation* in geteilte Handlungsziele und Zwecke. Diese *formale Kooperation* ist als eine „Elementarform der *Kooperation*“ (Ehlich, 1987 [ND 2007], S. 134) eine unabdingbare, notwendige Voraussetzung für jede Interaktion, ohne die eine weiter gehende Zusammenarbeit nicht zustande kommen kann.<sup>6</sup> *Formale Kooperation* beinhaltet die praktische Möglichkeit, einander zu verstehen, sich verständigen zu können und übergeordnete gesellschaftliche Zwecke als geteilt voraussetzen zu können. Sie eröffnet ein rudimentäres Handlungssystem, das das Miteinander-Sprechen, Einander-Zuhören und Interagieren erlaubt und ermöglicht. Für jedes zielgerichtete

6 An einem literarischen Beispiel einer nicht zustande gekommenen Kriegshandlung macht Ehlich (1987 [ND 2007], S. 134) deutlich, dass auch die Bereitschaft zum Miteinander-Kämpfen auf eine minimale formale *Kooperation* angewiesen ist, wobei dann gerade keine *materiale Kooperation* in Form gemeinsamer Ziele und geteilter Zwecke besteht: die Handlungsziele der gegnerischen Parteien sind einander entgegengesetzt und Zweck einer Kriegshandlung ist der Sieg über die gegnerische Seite ggf. bis zur Vernichtung des Gegners. Der Umschlag des Handlungsprozesses in einen Kampf negiert also quasi die Möglichkeit zu *materieller* und zu *materieller Kooperation* zwischen den Parteien. Eine solche Handlungskonstellation bietet aber gerade durch das Noch-Vorliegen einer elementaren, formalen *Kooperation* potenzielle Anschlussstellen für ein *Verständigungshandeln*, das eine *materiale* und *materielle Kooperation* (wieder) ermöglichen könnte. Allerdings birgt Krieg, im Unterschied zum Kampf, die zusätzliche Bedrohung, dass auch das Handlungssystem des Kampfes außer Kraft gesetzt wird, sodass zwischen den Kriegsparteien keinerlei Bezug auf Ziele, Mittel, Regeln und Tabus mehr bestünde.

und zweckbezogene Interagieren – mithin auch für die materiale und materielle Kooperation – wird dieses rudimentäre Handlungssystem der formalen Kooperation in Anspruch genommen, zumeist unhinterfragt. Verständigung kommt demnach „im Normalfall“ zustande, wenn formale Kooperation bereits besteht, mit anderen Worten, ein minimales Handlungssystem zwischen den Interagierenden bereits etabliert ist. Es wird in der Sprechsituation in einer sprachlich angemessenen Weise entlang gesellschaftlich-kulturellen und institutionellen Voraussetzungen in materiale und materielle Kooperation umgesetzt.

Kameyama (2004, S. 84–95) nimmt Ehlichs Differenzierung für eine funktional-pragmatische Bestimmung von *Verständigung* auf. Dabei hebt er hervor, dass Verständigung als „ein Zwischenresultat“ zu verstehen sei, das *formale* Kooperation voraussetze und seinerseits Voraussetzung für eine *materiale* Kooperation sei, wenn sprachexterne Zwecke (kommunitärer, gnoseologischer oder teleologischer Art)<sup>7</sup> gemeinsam, d.h. interagierend, umgesetzt werden sollen (ebd., S. 85–86). Neben der *Verständnissicherung* können wenigstens drei weitere Typen von Verständigungshandeln unterschieden werden: der *Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung*, die *Verständnisabfrage* und die *Verständniskorrektur* (vgl. Kameyama 2004, S. 87). Ihnen ist gemein, dass sie sprachlich-diskursiv an vorangehende Bezugshandlungen anschließen, d.h. sie reagieren auf eine diskursive Vorgeschichte, in der ein etabliertes Handlungssystem formaler und materialer Kooperation besteht. Dieses wird in der Sprechsituation bearbeitet, sei es, weil eine Koordination zwischen Sprecher\*in (S) und Hörer\*in (H) nötig ist, oder weil in der Perzeption oder Rezeption der Bezugsäußerung eine Defizienz auftritt, etwas nicht verstanden wird. Kameyama (2004) nimmt dann Fälle in den Blick, die sich durch eine mehrsprachig-interkulturelle Konstellation auszeichnen. In diesen besteht zwar jeweils ein formal kooperatives Handlungssystem, die materiale Kooperation wird aber im Diskurs brüchig bzw. in Frage gestellt und durch die Aktanten mittels *verständnissicherndem Handeln* reparativ bearbeitet. In

7 Ehlich (1998 [ND 2007], bes. 158–162) unterscheidet als die großen Funktionsbereiche in menschlichen Gesellschaften, für die die Sprache das zentrale Medium ist, die kommunikative (Gesellschaft stiftende), die teleologische (Praxis stiftende) und die gnoseologische (Erkenntnis stiftende) Funktion der Sprache. Sie bestimmen das Mensch-Sein in und als Teil der Gesellschaft, ebenso wie die gesellschaftlichen Institutionen und ihre Strukturen. Die Unterscheidung von *sprachexternen* gegenüber *sprachinternen* Zwecken (Ehlich 1982 [ND 2007]; 1994 [ND 2007]) differenziert zwischen den durch sprachliches Handeln (illokutiv, perlokutiv) erzeugten Zwecken, die auf eine Veränderung der Wirklichkeit gerichtet sind (sprachextern) und den auf die Sprache und ihre Verarbeitung selbst gerichteten Zwecken (sprachintern), die grammatischer, sprachsystematischer, morphologischer Qualität sind, aber in denen gleichwohl die Pragmatik des Mediums Sprache niedergelegt ist.

einem weiteren Sinne ist das *Verständigungshandeln* Voraussetzung auch für interkulturelle Verständigung. Es setzt da an, wo eine nahtlose Inanspruchnahme von Vorausgesetztem nicht funktioniert und etwas geklärt werden muss, damit hörerseitig weiter kooperiert werden kann.

In heterogenen, pluralistischen Gesellschaften kann in vielen Situationen nicht vorausgesetzt werden, dass eine formale Kooperation selbstverständlich gegeben ist. Denn sobald eine Konstellation durch Mehrsprachigkeit geprägt ist, d.h. Personen, die in einer Situation interagieren, unterschiedliche Erstsprachen sprechen, kann formale Kooperation unter den Beteiligten nur durch mehrsprachige Kommunikationsmodi hergestellt werden.<sup>8</sup> Dazu gehören die Zweit- und die Fremdsprachigkeit einer Person, mehrerer oder aller Beteiligten, die rezeptive Mehrsprachigkeit, Lingua Franca-Kommunikation, Codeswitchen und Formen des Sprachmittels. Wenn keine gemeinsame Sprache vorliegt, kann nur mit Hilfe von Dolmetschen, Übersetzen oder einer anderen Form des Sprachmittels überhaupt ein Handlungssystem formaler Kooperation hergestellt werden. Dies setzt aber noch nicht zugleich voraus, dass die Interagierenden die gleichen übergeordneten Zwecke anerkennen, gemeinsame Ziele teilen und sich über mögliche (legale, ethische, gangbare) Handlungswege einig wären. In jeder Situation, die durch eine Konstellation der Heterogenität, Interkulturalität und Sprachdiversität geprägt ist, liegt die Teilhabe aller, d.h. die Inklusion in Handlungsprozessen, nicht mehr selbstverständlich auf der Hand. Gerade in der Zusammenarbeit in interdisziplinären, oft international zusammengesetzten wissenschaftlichen Teams ist die formale Kooperation in besonderer Weise gefährdet, während materiale und materielle Kooperation durch die Ziele eines Forschungsprojekts und die Zwecke der Institution scheinbar unumstößliche Rahmenbedingungen für die Kooperation setzen. Eine Fallvignette aus der Beratungsarbeit soll dies verdeutlichen.

#### *Beispiel 1, Fallvignette Labor*

Eine wissenschaftliche Mitarbeiterin hatte Drittmittel für ein Forschungsprojekt eingeworben und arbeitete im Angestelltenverhältnis in diesem, als es zu Differenzen mit ihrer Vorgesetzten kam. Aus Sicht der Vorgesetzten erledigte die wissenschaftliche Mitarbeiterin wiederholt Aufgaben nicht, wie sie ihr aufgetragen waren, und sie habe im Labor nicht die notwendige Sorgfalt an den Tag gelegt. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin sah sich gemobbt von ihrer Vorgesetzten: sie habe Arbeiten, für die sie qualifiziert war, nicht mehr machen dürfen, und dies, obwohl sie das Forschungsprojekt eingeworben hatte. Der

8 Vgl. Rehbein, ten Thije/Verschik (2011) sowie Backus et al. 2011; Backus et al. 2013 zu mehrsprachigen Kommunikationsmodi bzw. Kommunikationsmodi der Mehrsprachigkeit.

Mitarbeiterin wurde schließlich verboten, das Labor zu betreten. Ihr Schlüssel wurde deaktiviert und sie de facto ausgesperrt, sodass sie ihrer Arbeit am Projekt nicht mehr nachgehen konnte.<sup>9</sup>

In diesem Fallbeispiel aus dem Wissenschaftskontext spielt Exklusion in ganz wörtlichem Sinn eine Rolle. Die Vorgesetzte handelte als Agentin der Institution gegenüber der wissenschaftlichen Mitarbeiterin abgrenzend und ausschließend. Obwohl der Projektzusammenhang und das Arbeitsverhältnis gemeinsame Ziele und institutionelle Zwecke im Sinne materialer und materieller Kooperation als Rahmenbedingungen voraussetzten, funktionierte die grundlegende formale Kooperation nicht mehr. Das gemeinsame Handlungssystem war offenbar schwer gestört. Mit dem Verwehren von Zutritt zum Arbeitsplatz wurde die formale Kooperation aufgekündigt und schlug um in ein Handlungssystem des Kampfes (um Arbeitnehmer- und Arbeitgeberrechte). Eine Verständigung war in der Situation kaum mehr möglich. Eine Mediation als Verständigungshandeln, das die Kooperation durch externe Vermittlung wieder herstellen sollte, scheiterte.

Wie Ehlich (1987 [2007], S. 135 f.) deutlich macht, kann *formale Kooperation* grundsätzlich in zwei Richtungen umgesetzt werden, zum einen in *materiale Kooperation*, zum andern in einen *Kampf*.<sup>10</sup> *Formale Kooperation* stellt ein fragiles Gleichgewicht für die Interaktion her. Dieses kann in der Zusammenarbeit durch *materiale und materielle Kooperation* stabilisiert werden. Verständigungshandeln kann dies bewirken. Doch im Beispiel 1 konnte die fortbestehende materiale und materielle Kooperation im Projekt und in der Institution das Handlungssystem nicht stabilisieren, die Zusammenarbeit nicht retten. Mit dem Scheitern des Verständigungshandelns brach die

- 9 Die Fallvignette basiert auf einem authentischen, anonym behandelten Fall aus der Beratungsarbeit. Die Situation endete mit der Kündigung durch die Mitarbeiterin, das Forschungsprojekt verblieb bei ihr, da die Drittmittel ad personam zugesprochen worden waren. Es könnte bei diesem Fall eine Rolle gespielt haben, dass die Mitarbeiterin ursprünglich aus dem Ausland kam und die regionale Sprache und das Englische, d.h. die Arbeitssprachen im Labor und an der Hochschule, als Fremd- bzw. Zweitsprachen verwendete. Möglicherweise ist die Interkulturalität der Handlungskonstellation in der Verständigung der Vorgesetzten mit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin von Anbeginn nicht wahrgenommen und nicht entsprechend als interkulturelle Kommunikation gestaltet worden. Da keine empirischen Daten der Interaktionen vorliegen, kann dies hier nur vermutet werden.
- 10 Formale Kooperation wird nach Ehlich wesentlich über den diskursbegleitenden Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung umgesetzt. Aus diesem heraus können Konflikte und Missverständnisse entstehen, z.B. durch divergente oder fehlende Hörersignale, durch als aggressiv empfundene Hörer- oder Sprechersignale, durch unterschiedliche sprachlich-kulturell bedingte Erwartungen an Rückmelde- und Steuerungshandeln im Diskurs, in mehrsprachigen, interkulturellen Konstellationen.



formale Kooperation zusammen und wirkte so destabilisierend auf das Handlungssystem ein, dass es zu einem Umschlag in den Kampf führte.<sup>11</sup>

### 3. Inklusion in der Wissenschaftskommunikation

In Beispiel 1 waren es wesentlich sprachliche Handlungen – Projektbesprechungen, Laborgespräche, Einzelgespräche zwischen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und ihrer Vorgesetzten –, die zu der Eskalation bis in den Kampf und zur Auflösung der Zusammenarbeit geführt haben. Jenseits von jeder *wissenschaftlichen Eristik*,<sup>12</sup> dem streitenden Ringen um Erkenntnis unter dem Korrektiv der Kritik (vgl. Thielmann/Redder/Heller, 2014, S. 7), findet in der wissenschaftlichen Zusammenarbeit sprachliches Handeln statt, das nicht gnoseologisch auf das Stiften von Erkenntnis gerichtet ist, sondern kommunitär auf das Stiften einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, das Formen von wissenschaftlichen *Communities of Practice*.<sup>13</sup> In diesen Prozessen, die fortwährend neben den auf Erkenntnis gerichteten wissenschaftlichen

- 11 Zwar besteht selbst in einem antagonistischen Handlungsprozess des Kampfes noch eine Art von Kooperation, die das Miteinander-Kämpfen ermöglicht; doch führt dies ggf. bis zur Vernichtung der Kampfparteien (vgl. Ehlich, 1987, S. 134). Es geht im Kampf um die Durchsetzung von Prioritäten, Zwecken und Interessen einer der kampfbeteiligten Parteien nicht um übergeordnete, gemeinsame gesellschaftliche Zwecke oder geteilte Handlungsziele – diese entsprächen der materialen Kooperation im Sinne Ehlichs (1987). Obgleich also auch im Handlungssystem des Kampfes Kommunikation und antagonistische Kooperation stattfinden, ist das Bemühen um Verständigung im Kampf aufzugeben.
- 12 Der Begriff wurde von Ehlich (1993) eingeführt, um begrifflich zu erfassen, dass ein wesentliches Merkmal von wissenschaftlichen Texten und Diskursen, in denen es um Wissen und Erkenntnisgewinn geht, die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Aussagen, Methoden, Thesen, Theorien als vorläufig und strittig ist. Eristische Strukturen durchziehen als illokutive Qualität der Strittigkeit und Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens die wissenschaftsinterne Kommunikation und dienen dazu, eben die Erkenntnis weiter voran zu treiben. In einer umfassenden Auseinandersetzung mit eristischen Strukturen in wissenschaftlichen Blogs der Soziologie differenziert Meiler (2018) unterschiedliche eristische Verfahren des Argumentierens und fasst sie als *eristisches Handeln*.
- 13 Der Begriff der *Community of Practice* hat sich seit Lave/Wengers (1991) Veröffentlichung und der auf das Organisationsmanagement bezogenen Studie von Wenger et al. (2002) breit durchgesetzt und wird auch auf Wissenschaftsorganisationen und Bildungsinstitutionen angewendet. Als *Community of Practice* werden soziale Strukturen in Organisationen, Institutionen oder der Gesellschaft verstanden, die eine fachlich spezialisierte Wissensressource darstellen, in der sich Praxen, prozessuales und implizites Wissen verbinden, praktiziert, weiterentwickelt und weitergegeben werden sowie Neulinge in die Praxen eingeführt und sozialisiert werden. Die von Fleck (1934 [ND 1980]) entwickelte

Tätigkeiten ablaufen, geht es nicht nur um die wissenschaftliche Sozialisation von Nachwuchsforschenden, sondern es werden auch Ausschlussprinzipien und -verfahren deutlich, die sprachlich und handlungspraktisch umgesetzt werden. Die Auswahl- und Einschlussverfahren sind nicht nur durch Qualitätskriterien bestimmt, sondern werden auch in der Wissenschafts-Community of Practice oft unauffällig durch Stereotype, normative Vorstellungen und unhinterfragte Voraussetzungen gesteuert, die sich in Ungleichheiten niederschlagen.<sup>14</sup> Dies macht es notwendig, Prozesse und Situationen des Ausschlusses zu analysieren und zu verändern – strukturell und institutionell –, um Exklusion auszuschließen und die Inklusion von Personen zu ermöglichen, die aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, Sprache oder anderer Merkmale von der Community of Practice marginalisiert werden.

Inwiefern eine inklusive (gegebenenfalls auch interkulturelle) Kommunikation zwischen der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und ihrer Vorgesetzten in Beispiel 1 zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit in dem Forschungskontext der Hochschule hätte führen können, kann aufgrund der Datenlage nicht beurteilt werden. Das Beispiel macht jedoch deutlich, wie *Wissenschaftskommunikation* in Bereichen, die institutionelle und kollaborative Rahmenbedingungen für wissenschaftliches Handeln setzen, mit *Prozessen der Exklusion* verschränkt sein kann, die jenseits der für das wissenschaftliche Handeln charakteristischen gnoseologischen, Erkenntnis stiftenden Funktion der Sprache liegen. Solche Prozesse am Rande der eigentlichen, auf Erkenntnisgewinn gerichteten wissenschaftlichen Arbeit betreffen unmittelbar das Verständigungshandeln und die formale Kooperation in einer *Community of Practice* der Wissenschaft.

Das fragile Gleichgewicht formaler Kooperation kann durch nicht-inklusive (Standard-)Praxen für vulnerable Personen so gestört werden, dass sie an dem für die Sozialisation in das wissenschaftliche Handeln so wesentlichen Wissensauf- und -ausbau durch Sprache in ihrer gnoseologischen, Erkenntnis stiftenden Funktion nicht mehr teilhaben können. Die Fallvignette in Beispiel 2 macht deutlich, dass sich schon die Auswahl von Wirklichkeitsausschnitten für das Heranführen an wissenschaftliche Methoden inklusiv oder exkludierend auswirken kann. Sprache ist in der Aufgabenstellung in Beispiel 2 primär in ihrer teleologischen Funktion verwendet, mit dem Zweck, ein Reflexions- und Übungshandeln der Studierenden herzustellen.

---

Idee des *Denkkollektivs*, bezogen auf die Praxen in wissenschaftlich arbeitenden Teams, weist Berührungspunkte zur Theorie der *Communities of Practice* auf.

14 Vgl. für die Situation von Frauen im Schweizer Wissenschaftskontext z.B. Zimmermann/Weibel, 2020; zu Ungleichheit in der Teamkultur in Forschungszusammenhängen s. Van Noorden, 2018.

*Beispiel 2, Fallvignette „Playboy“<sup>15</sup>*

Ein Dozent der Medienlinguistik führte in einem Methodenseminar die Studierenden an Methoden der Datensammlung mit publizierten Medien heran. Zur Übung sollten die Studierenden in Kleingruppen die folgende Frage diskutieren und beantworten:

*Übung: Quellen, Primärliteratur, Sekundärliteratur*

*Diskutieren Sie in kleinen Gruppen:*

*Kann man das Magazin Playboy als Quelle, Primär- und Sekundärliteratur verwenden?*

*Falls ja: Nennen Sie mögliche Fragestellungen.*

Einer Studentin wird daraufhin übel, sie erlebt eine Panikattacke, und sie muss den Unterricht verlassen. Auch nach dieser Sitzung kann sie sich nicht überwinden, wieder am Seminar des Dozenten teilzunehmen. Sie bleibt fern, fühlt sich handlungsunfähig; sie weiß nicht, was sie tun kann oder wem sie sich anvertrauen kann. Sie wendet sich schließlich an die Diversity-Stelle.

Der Diversity-Stelle schilderte sie, dass die Aufgabenstellung bei ihr Erinnerungen ausgelöst habe, die sie belasten und die ihre Konzentration so stören, dass sie sich auf die Lerninhalte nicht mehr konzentrieren kann. Ihre Schilderung trug Hinweise auf eine Re-Traumatisierung.

Die Diversity-Stelle führte darauf ein Gespräch mit dem Dozenten. Der Dozent erklärte, er habe diese Aufgabe unverändert von seinem Vorgänger übernommen. Es habe noch nie Schwierigkeiten damit oder Rückmeldungen dazu gegeben. Seiner Einschätzung zufolge war das Beispiel, gerade weil man nicht an ein Männermagazin denke, wenn es um journalistische Forschung gehe, ein reichhaltiges Beispiel. Dass eine Studentin diese Situation als Übergriff und Zumutung erlebt hatte, war ihm auch während des Seminars nicht aufgefallen. Sie hatte sich nicht direkt an ihn gewendet.

Beispiel 2 zeigt ein Auseinanderklaffen von sprecherseitig angelegter Illokution und hörerseitiger Rezeption. Als unerwarteter perlokutiver Effekt tritt eine physisch materialisierte Reaktion der Studentin auf. Die Aufforderung, sich damit auseinanderzusetzen, ob sexistisches, Frauen erniedrigendes Material für eine wissenschaftliche Fragestellung genutzt werden könne (das kann es natürlich), rief bei der Studentin einen Effekt der Bedrängnis hervor. Die ausgelöste emotionale Verstörung bewirkte, dass die Studentin

15 Die Fallvignette in Beispiel 2 stammt, wie Fallvignette 1, aus einer anonymisierten Fallsammlung der Diversity-Beratungsarbeit. Die Formulierung der Aufgabe wurde vom Dozenten für die Bearbeitung des Falles zur Verfügung gestellt. Mit einer anonymisierten Verwendung des Falles für die Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit waren die Beteiligten einverstanden.

gegen ihren Willen am Seminargeschehen, am wissenschaftlichen Diskurs über Methoden, der anhand dieser Materialien geführt werden sollte, nicht mehr teilnehmen konnte.

Es sind nicht etwa konkrete Bilder aus der Zeitschrift, die eine offenbar traumatische Erinnerung der Studentin aufrufen. Vielmehr wird die Bedrängnis sprachlich, durch die Aufgabenstellung und das Nennen des Namens der Zeitschrift, erzeugt. Somit ist es wesentlich das Symbolfeld, das für die Studentin in dieser Situation die Kraft hat, eine physische Angst- und Abwehrreaktion auszulösen – was für sie zum Bruch des kooperativen Handlungssystems mit diesem Dozenten führt. Auch institutionell hat das für sie Folgen, denn das Seminar ist obligatorisch als Teil ihrer Studienleistungen. Sprache übernimmt hier im Hochschulkontext eine exkludierende Funktion. Dies schließt in der Situation auch ihr Funktionieren als Medium der Erkenntnistiftung und des Herstellens einer wissenschaftlichen Praxis für die Studentin aus.

Dasselbe Symbolfeld zu dem benannten Wirklichkeitsausschnitt P, ein Männermagazin und seine Inhalte, ist für den Dozenten offenbar mit anderen  $\pi$ -Elementen (Wissenselementen) assoziiert als für die Studentin. Dass dieses Material und die Aufgabenstellung exkludierend wirken könnten, war dem Dozenten nicht bewusst. Er hatte keine Wahrnehmung davon, was seine Aufgabenstellung auslöste, er hatte diesen Effekt nicht geplant, und er hatte sich eine solche Wirkung nach eigener Aussage auch nicht vorstellen können. Kurz, seine  $\Pi$ -Strukturen, die subjektive Dimension seines Handlungsraums, basieren auf Wissen, Erfahrungen und Einschätzungen, die wesentlich von denen der Studentin differieren.

Diese je eigenen  $\Pi$ -Strukturen des Dozenten und der Studentin schaffen je differente Voraussetzungen für das Wahrnehmen von und Handeln in der Wirklichkeit. Sie bedingen eine Heterogenität in der Situation, die für den Dozenten unsichtbar ist und einseitig für die Studentin eine Aporie auslöst. Was für den Dozenten nicht hinterfragenswert war, weil es „immer schon so gemacht wurde“, eine standardisierte Praxis war, erscheint aus einer anderen Perspektive nicht selbstverständlich. Hätte der Dozent in der Seminarsituation einen Bruch erlebt, hätte dies zu einem Einschalten des Kulturellen Apparates führen und ihm ermöglichen können, seinen als selbstverständlich vorausgesetzten Standard zu reflektieren, negieren und sein Wissen umzustrukturieren. Der Mehrwert einer Aufgabenstellung anhand von einem einschlägigen, sexistischen Männermagazin gegenüber beispielsweise der gleichen Aufgabenstellung anhand von einem Gartenmagazin wäre dann perspektivierend hinterfragbar geworden.

In der Nachgeschichte der Seminarsituation in Beispiel 2 bot die Diversity-Beratung für den Dozenten den Ansatzpunkt zu einem Reflexionsprozess, der ein Revidieren seiner Praxis ermöglichte. In der institutionellen

Nachgeschichte konnte eine Sensibilisierungskampagne anschließend u.a. Mobbing und klandestinen Sexismus in der Lehre und Forschung als Thema aufgreifen und benennbar machen. Beispiel 2 zeigt gerade anhand der weiteren Nachgeschichte, dass Inklusion ein Prozess, kein Zustand ist. Verständigungshandeln spielt auch dort eine Rolle, weil die Fragilität formaler Kooperation neu hergestellt werden muss, um inklusive Praxen zu entwickeln. Dies kann zwar kritische Ereignisse, wie sie anhand der Beispiele 1 und 2 diskutiert wurden, nicht ungeschehen oder rückgängig machen, aber die künftige Praxis in der Wissenschaftsgemeinschaft prägen sowie das Bewusstsein für formale Kooperation verbessern und dem Umschlag in einen Kampf vorbeugen.

Inklusion stellt einen „gesellschaftlichen Wandlungsprozess“ dar (vgl. Hadara, 2017, S. 41–42), der darauf abzielt, allen Menschen entsprechend ihren individuellen Bedarfen Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Durch gesellschaftliche, ausdrücklich auch sprachliche, Inklusion sollen alle Personen in ihrer Diversität zu egalitärer Teilhabe am sozialen und politischen Leben, an Bildung und im Alltag befähigt oder darin unterstützt werden.

*Inklusion* in der *Wissenschaftskommunikation* bedeutet für die Interaktion miteinander z.B., in Bildungsinstitutionen die verwendeten Beispiele im Hinblick auf stillschweigend vorausgesetzte Kulturstandards zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Wenn Dozierende ihre Fragestellungen auf die Vielfalt der Menschen hin perspektivieren, mit denen sie im Wissenschaftsdiskurs interagieren, kann eine auf Inklusion gerichtete Verständigung stattfinden. Sprache kann dann erst in ihrer gnoseologischen Funktion für die Inhalte von Wissenschaftskommunikation voll zur Wirkung kommen.

#### 4. *Inklusiv sprechen in der Hochschullehre*

Wissenschaftskommunikation kann auch bedeuten, Diskriminierung und Inklusion selbst zum Gegenstand von Forschung und Lehre zu machen. Inklusiv zu sprechen ist dann eine Voraussetzung der akademischen Glaubwürdigkeit. In der Lehre können Sprechsituationen entstehen, in denen unterschiedliches partikulares Erlebniswissen, gruppenspezifische Bilder und die biographische Distribution des Wissens unter den Studierenden und zwischen Studierenden und Dozierenden stark divergieren.<sup>16</sup> Solche Unterschiede

16 Die Analyse der verschiedenen Wissenstypen des partikularen Erlebniswissens, der Einschätzung, des Bildes und weiterer wurde von Ehlich/Rehbein (1977) funktional-pragmatisch entwickelt. Im Zusammenhang des Diskurses um Stereotypisierungen setzt sich Redder (1995) kritisch mit der Frage auseinander, inwiefern *Stereotyp* ein

können unterschiedliche Einschätzungen in der Sprechsituation hervorbringen, z.B. dazu, wie Ausdrücke verwendet werden sollten.

Beispiel 3 ist ein anonymisierter Fall aus der Hochschullehre, aus einem Seminare Diskurs zu sprachlicher Stereotypisierung und Diskriminierung.

*Beispiel 3, Fallvignette Schokokuss*

In einer Seminareinheit ging es um inklusive Sprache und politische Korrektheit. Als Beispiel für den Wandel in Richtung einer inklusiven Sprache und den Diskurs um politische Korrektheit wurden der Ausdruck „Schokokuss“ und seine jetzt nicht mehr akzeptierten, aber zugleich noch immer umstrittenen Vorläufer („Negerkuss“; „Mohrenkopf“) in der Gruppendiskussion genannt. Es wurde auf deren kolonialgeschichtliche Basis und die exotisierende Diskriminierung von Menschen anderer Hautfarbe hingewiesen. In der Diskussion um „politische Korrektheit“ und zu „Sprachverboten“ wurden die Ausdrücke („Negerkuss“; „Mohrenkopf“) von der Dozentin und von Mitstudierenden wörtlich genannt.

Eine Studentin kontaktierte die Dozentin anschließend per E-Mail und führte aus, dass schon die Verwendung, das bloße Nennen der Ausdrücke eine stark negative, ihre Konzentration beeinträchtigende Wirkung auf sie habe. Als dunkelhäutige Schweizerin, deren Familie teils einem früheren Kolonialgebiet entstamme, wirke schon das Nennen dieser Ausdrücke verletzend. Wenn solche Ausdrücke genannt würden, sei es gut, vorher zumindest eine „Triggerwarnung“ zu geben. Die Sprechhandlung der Triggerwarnung war der Dozentin zu dem Zeitpunkt nicht geläufig.

In der Nachgeschichte zu dieser Sprechsituation verständigten sich die Studentin und die Dozentin per E-Mail darauf, das Thema in der nächsten gemeinsamen Sitzung im Plenum zu behandeln. Diese weitere Nachgeschichte der Plenardiskussion machte deutlich, dass die meisten Studierenden das Nennen der beiden Ausdrücke als Beispiele nicht als diskriminierend empfunden hatten. Jedoch äußerten die Studierenden, die sich als *People of Color* identifizierten und die eine deutliche Minderheit waren, dass sie jede Verwendung der Ausdrücke als diskriminierend empfanden und sich prinzipiell wünschten, dass sie nicht mehr verwendet werden. Die Studentin, die das Thema aufgebracht hatte, erzählte, dass sie in der Schule und auch danach immer wieder mit diesen beiden Ausdrücken gehänselt, beleidigt und gemobbt worden sei.

---

Wissenstyp sei und weist auf die komplexen, überindividuellen gesellschaftlichen Prozesse hin, die über das partikulare Erlebniswissen und Einschätzungen hinausgehen. Hohenstein (2017) greift dies auf und legt anhand eines Diskursbeispiels Analysen zum *diskursiven Stereotypisieren* vor, in dem Handlungsroutrinen, partikulares Erlebniswissen und Einschätzungen mit Maximen und Handlungswissen sich in institutioneller Kommunikation verbinden. Rehbein (2008) differenziert in seiner Analyse zum *Vorurteil* weitere Prozesse, bei denen eine Abkopplung vom Wissen in die Vorstellung stattfindet.

Bis heute riefen die Ausdrücke bei ihr starke negative Gefühle hervor. Wenn das im Unterricht passiere, behindere das ihre Aufmerksamkeit und ihren Lernprozess.

Beispiel 3 ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich:

- (i) Wie in Beispiel 2 ist es die *Kraft des Symbolfeldes*, die nur für einzelne Studierende eine diskriminierende und potenziell vom Diskurs und vom Lernprozess ausschließende Wirkung entfaltet. Die diskriminierende Bedeutung stand auch für die Hörerin in Beispiel 3 so im Vordergrund der Rezeption, dass ihre weitere Interaktion im Lehr-Lern-Zusammenhang der Sprechsituation blockiert wurde. Erst im Anschluss meldete sie sich bei der Dozentin, um ihre Situation zu offenbaren.
- (ii) Das Symbolfeld der inkriminierten Ausdrücke ruft ein konkretes *partikulares Erlebniswissen* für bestimmte Studierende auf; es handelt sich um ein partikulares Erleben, das als belastend, einschränkend verarbeitet wurde und mit einem Vermeidungswissen verbunden ist. Durch sprachliche Handlungen des Nennens können diese beiden Symbolfeldausdrücke quasi unabhängig von der sprecherseitig geplanten Illokution der Gesamtäußerung *partikuläre perlokutive Effekte* erzielen, die einer Diskriminierung gleichkommen. Das Symbolfeld hat dann eine disruptive Kraft für die Hörerin bzw. den Hörer (H), die es für die Sprecherin bzw. den Sprecher (S) nicht hat. Es sind unterschiedliche Wissensbestände über die außersprachliche Wirklichkeit P im Wissen von H und S ( $[[^H]$  vs.  $[[^S]$ ), die das Symbolfeld für H vs. S in der Sprechsituation aufruft.
- (iii) Wie in Beispiel 2 ist das diskriminierende Geschehen für die Mehrheit der am Seminar Teilnehmenden, inklusive der Dozierenden, nicht unmittelbar erkennbar. Die Diskriminierung ist für sie nicht transparent. Erst in der *Nachgeschichte der Sprechsituation* thematisiert die Studentin den Vorfall und macht die Diskriminierung bemerkbar, benennbar und bearbeitbar. Dies erfordert eine Couragiertheit bei den Betroffenen, die sie motiviert, eine diskursive Nachgeschichte einzuleiten und von den Beteiligten einzufordern. Aufgrund des Leidensdrucks, den diskriminierte Personen immer wieder erfahren, ist es nicht selbstverständlich, dass diese in der Nachgeschichte den Bruch in der formalen Kooperation thematisieren und eine Reparatur und Wiederaufnahme des beschädigten gemeinsamen Handlungssystems initiieren.
- (iv) Anders als in Beispiel 2 besteht in Beispiel 3 durch die anschließende direkte Kommunikation der Studentin mit der Dozentin per E-Mail die Möglichkeit, das Handlungssystem zu reparieren. Die formale Kooperation und das gemeinsame Handlungssystem werden nicht aufgegeben, sondern beide Seiten halten emphatisch daran fest, indem sie eine

anschließende Sprechsituation eigens herstellen, in der der Vorfall als Diskriminierung für die gesamte Lerngruppe transparent gemacht wird sowie Möglichkeiten diskutiert werden, künftig antizipativ diese Form von *symbolfeldbasierter intransparenter Diskriminierung* zu vermeiden. Dies erfordert von der Mehrheit, sich perspektivierend in die Situation der Minderheit zu versetzen, die Partikularität des Wissens im Bereich der Diskriminierung zu erkennen und deren Wertigkeit und Gültigkeit anzuerkennen.

- (v) Die beiden inkriminierten Ausdrücke in Beispiel 3, die lange fraglos verwendet wurden, werden von vielen Deutschsprachigen, nicht nur *People of Color*, heute als beleidigend verstanden und nicht mehr verwendet. Die im gesellschaftlichen Antidiskriminierungsdiskurs vorgeschlagene Möglichkeit, mit dem Dilemma umzugehen, dass über solche tabuisierten Ausdrücke gesprochen werden muss, wenn alle verstehen sollen, warum es sinnvoll ist, sie zu tabuisieren, beinhaltet eine *eigene Sprechhandlung mit einer Illokution der Vorwarnung*, die „Triggerwarnung“. Die *Triggerwarnung* stellt eine antizipative Sprechhandlung dar, mit der eine anschließende Verwendung eines inkriminierten, tabuisierten, potenziell beleidigenden Ausdrucks angekündigt wird. Durch das Warnen, dass ein solcher Auslöser imminently ist, scheint sozusagen eine Entbindung seines Symbolfelds von der pejorativen Kraft in der unmittelbaren Sprechsituation für die betroffenen Studierenden möglich zu sein. Ob bzw. unter welchen Bedingungen dies tatsächlich funktioniert, müsste Gegenstand einer eigenen Untersuchung sein.

Im wissenschaftsbezogenen Lehr-Lern-Zusammenhang in Beispiel 3 sind materiale und materielle Kooperation zwar durch die didaktischen Ziele und das Vermitteln von Erkenntnis über den Sprachwandel und gesellschaftliche Diskurse institutionell bestimmt. Diese treten aber für die Studentin im Augenblick der Rezeption gegenüber der für sie gestörten formalen Kooperation in den Hintergrund. Im Verständigungshandeln durch die nachgeschaltete Diskussion im Plenum kann das Handlungssystem jedoch gerettet werden: *Es ändern sich dabei aber auch die Ziele, die Art der Umsetzung und das Ergebnis der Kooperation in der Lehrinheit durch diese Intervention*. Die gesamte Studierendengruppe wird in den Prozess einbezogen und gewinnt Einsicht in einen Zusammenhang, der zuvor nicht transparent und als Thema nicht präsent war, der aber zur *Inklusion in der Gruppe* und zum *Verständnis von Inklusion* gleichermaßen beitragen kann.

Aus funktional-pragmatischer Sicht ist bei dieser Art von *Verständigungshandeln* interessant, dass die *Nachgeschichte* einer als diskriminierend erlebten Sprechhandlung zur *Vorgeschichte* einer neuen diskursiven Interaktion und neuen gemeinsamen Handlungsgeschichte wird, die zugleich das



institutionelle kooperative Handlungssystem unter andere Vorzeichen zu stellen vermag und zum Inkubator für neue Praxen in der (wissenschaftlichen) Community of Practice werden kann.

Dies geschieht jedoch nicht automatisch. In den beiden Beispielen 2 und 3 war das Sprechen der Dozierenden in der auslösenden Lehrsituation nicht-inklusiv. Eine Reflexion dessen und eine Erkenntnis in Bezug auf inklusives Sprechen konnte sich aber erst im Nachhinein einstellen, durch eine Rekursion in den institutionellen Abläufen. Im Beispiel 2 geschah dies durch den E-Mail-Austausch zwischen der Studentin und der Diversity-Stelle sowie die anschließende Besprechung der Diversity-Stelle mit dem Dozenten. Im Beispiel 3 durch den E-Mail-Austausch zwischen Studentin und Dozentin sowie die anschließende Intervention in der Studierendengruppe.

Der Ablauf hin zum Reflexionsprozess der Dozierenden zeigt gewisse Gemeinsamkeiten mit den von Rehbein (2006) für den kulturellen Apparat analysierten Schritten: Die Erfahrung eines Widerspruchs in einem Standardablauf, einer standardisierten, nicht hinterfragten Sprechhandlung, führt zu einem Sistieren des Handlungsablaufs und zum Einschalten des kulturellen Apparats. Eine eigene, als erwartbar vorausgesetzte Standardpraxis wird negiert. Der dann stattfindende Prozess des Reflektierens der eigenen Handlungserwartungen führt zu einem Umbau im Wissen und zu einem Revidieren der eigenen Handlungsvoraussetzungen und ggf. der Praxis. In die angepasste, neue Praxis können Elemente anderer Praxen Eingang finden und neue kulturelle bzw. interkulturelle Praxen entstehen. Allerdings findet der Reflexionsprozess in den Beispielen 2 und 3 nicht selbsttätig sprecherseitig bei den Dozierenden statt, sondern wird durch ein Hörerseitiges Negieren im Handlungssystem ausgelöst.

Der innere Widerspruch entsteht auf der *Hörerseite*, d.h. jeweils bei der Studentin. Für die Dozierenden als S muss dieser Widerspruch und das Negieren erst erkennbar und nachvollziehbar gemacht werden, das heißt, in einem nachgeschalteten Prozess der Verständigung versprachlicht und so überhaupt erst bearbeitbar gemacht werden. In beiden Fällen ist dazu eine mehrstufige Intervention, verteilt auf Hörer- und Sprecherseite in verschiedenen Konstellationen und über mehrere Sprechsituationen hinweg, teils im schriftlichen Modus, per E-Mail vertextet, notwendig.

Anders als beim *verständnissichernden Handeln, der Verständnisabfrage und der Verständniskorrektur* (Kameyama, 2004) liegt also im oben analysierten *inklusionsorientierten Verständigungshandeln* kein reparatives Bearbeiten der Rezeptionsstörung in der Sprechsituation selbst vor. Doch schließt es, wie jene, an eine Bezugsäußerung bzw. ein Element in einer Bezugsäußerung an. Der kommunikative Apparat der Sprecher-Hörer-Steuerung – als ubiquitäres begleitendes Verständigungshandeln – dagegen scheint in der Bezugsäußerung mit dem inkriminierten Ausdruck für diejenigen Hörer\*innen außer

Kraft gesetzt zu sein, für die das Nennen eines Ausdrucks eine diskriminierende perlokutive Kraft entfaltet. Es entsteht so eine *opake* Diskriminierung, die der Sprechhandlung der Dozierenden zwar inskribiert, diesen jedoch nicht transparent ist. Die Opazität besteht in der Gruppe fort, sofern die Studierenden nicht intervenieren.

Eine sprecherseitige Reflexion der Ausschluss-Situation erfolgt in den beiden Beispielen erst durch die *hörerseitige* Rückmeldung. Das heißt, die Last, formale Kooperation und das Handlungssystem in solchen Interaktionen aufrecht zu erhalten, liegt in diesen Situationen auf Seiten der Hörer\*in, der Studierenden. Um das Handlungssystem zu erhalten und auf allen drei Stufen zu kooperieren (formal, material und materiell), müssen aber die Bereitschaft und das Engagement dafür auf beiden Seiten bestehen.

Ob solche Prozesse regelhaft auftreten, wenn eine Defizienz inklusiver Sprache in Wissenschaftskommunikation, z.B. in Lehr-Lern-Kontexten, virulent wird, kann hier nicht beantwortet werden. Es eröffnet sich hier ein Feld für weitere, wenn möglich auf empirischen, multimodalen Daten basierte Untersuchungen.

Ein Aspekt der gesprochenen und geschriebenen Wissenschaftskommunikation ist deren Zusammenhang mit wissenschaftlichen Schulen, wissenschaftlichen Communities of Practice, die durch gemeinsame Denkstile geprägt sind. Deren sprachlicher Niederschlag kann Reibungen mit einer inklusiven Schreib- und Sprechweise erzeugen, die sich deutlich im Hinblick auf die gendergerechte Formulierung von wissenschaftlichen Texten zeigt.

### 5. *Denkstile und gendergerechte Formulierungen im Wissenschaftsdiskurs*

Wissenschaftskommunikation zeichnet sich durch *Denkstile* aus, die zur Bildung von wissenschaftlichen Communities of Practice führen können und auch als Kriterien zu Einschluss in diese und Ausschluss aus ihnen dienen. Die These, dass wissenschaftliche Entdeckungen als Leistungen von Denkkollektiven zu verstehen seien, wurde zuerst von Ludwik Fleck (Fleck, 1934 [ND 1980]) ausgearbeitet. Der durch Sprache (in ihrer gnoseologischen Funktion) in einem *Denkkollektiv* reflektierte *Denkstil* bildet über einen Zeitraum hinweg, im Prozess der Versprachlichung erst, im Denkkollektiv ausdrückbare Ideen aus. In der Folge ermöglicht dieser Prozess breitere, gesellschaftliche Erkenntnis und Verstehen. Fleck weist jedoch auch bereits auf die „Beharrungstendenz der Meinungssysteme und die Harmonie der Täuschungen“ hin (ebd., S. 40–53), die sich in einem solchen Denkstil und Denkkollektiv ausbilden:

„Wenn eine Auffassung genug stark ein Denkkollektiv durchtränkt, wenn sie bis ins alltägliche Leben und bis in sprachliche Wendungen dringt, wenn sie im Sinne des Wortes zur Anschauung geworden ist, dann erscheint ein Widerspruch undenkbar, unvorstellbar.“ (Fleck, 1934 [ND 1980], S. 41)

Weiter stellt er bereits kritisch fest, dass genau diese Verankerung im Denkkollektiv, in der wissenschaftlichen Community of Practice mit ihrem etablierten Denkstil, dazu führe, dass Erkenntnisse ihrerseits durch den Denkstil im Denkkollektiv beschnitten werden. Fleck formuliert:

„Nur in dieser und keiner anderen Reihenfolge wickelt sich der Erkenntnisprozeß ab: Fördernde Macht besitzt nur eine klassische Theorie mit ihren plausiblen (also in der Epoche wurzelnden), abgeschlossenen (also beschränkten), propagandafähigen (also stilgemäßen) Ideenverknüpfungen.“ (ebd., S. 43)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die einzelnen Wissenschaftler\*innen im Denkkollektiv die Einschränkungen ihres Denkstiles so verinnerlicht haben, dass sie diesen Denkstil als Norm verstehen:

„Das Individuum hat nie, oder fast nie das Bewusstsein des kollektiven Denkstiles, der fast immer einen unbedingten Zwang auf sein Denken ausübt und gegen den ein Widerspruch einfach undenkbar ist.“ (ebd., S. 56–57)

Diese Normalisierungskraft kann dann zum Gegenstand von *Verständigungshandeln in der Wissenschaftskommunikation* werden, wenn gesellschaftliche Entwicklungen einen Bruch mit einem normalisierten Denkstil hervorbringen. Die derzeitige Diskussion in der Germanistik um verschiedene Aspekte der *sprachlichen Inklusion*, einerseits bezogen auf die Gleichstellung von Frau und Mann, andererseits auf über diese Binarität hinausgehende Gender-Identitäten sowie gesellschaftlich marginalisierte Gruppen, kann im Licht einer solchen Entwicklung gesehen werden. Sie kann als ein in wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen umkämpfter Sprachwandel verstanden werden (vgl. Hohenstein, 2021).

Die „Beharrungstendenzen“ (mit Fleck gesprochen) und die Denkstil-Prägung in der Wissenschaftskommunikation treten in der umkämpften Bedeutung des sogenannten generischen Maskulinums exemplarisch hervor.

Die hergebrachte, normalisierte und als Standard lange undisputierte wissenschaftssprachliche Verwendung des generischen Maskulinums zeigt Beispiel 4.

Beispiel 4, Wissenschaftssprache 1, Wissenschaftlicher Artikel 1

Das Zeigen erbringt für den Hörer eine Orientierungsleistung. Der Hörer richtet seine Aufmerksamkeit auf das jeweilige „Objekt“ des Zeigens aus, er fokussiert

das Objekt des Zeigens. Indem der Sprecher diese Orientierungsleistung für den Hörer und an ihm sprachlich vollbringt, gelingt etwas für die Kommunikation zentral Wichtiges. Es wird eine Gemeinsamkeit in der Orientierung der Sprecher-Hörer-Aufmerksamkeit erreicht – unabdingbare Bedingung für das Gelingen von Kommunikation. (Ehlich 2007, S. 35, Unterstreichungen: C.H.)

In dieser Darstellung geht es nicht um konkrete Personen. Die Ausdrücke „Hörer“ und „Sprecher“ werden zur begrifflichen Bezeichnung generischer Aktant\*innen im Diskurs verwendet. Prinzipiell sollte das Geschlecht bei solchen Begriffen keine Rolle spielen. Doch lässt sich eine Häufung des Nennens und der Bezugnahme auf die Interagierenden im Maskulinum konstatieren, die im Licht der Forschung Zweifel an deren generischem Verständnis aufkommen lässt.

Die vier aneinander anschließenden Sätze nennen die beiden maskulinen Nomina jeweils mit dem Genus-spezifischen Artikel viermal und führen diese zudem phorisch im Text fort (seine, er, ihm). Der Begriff der Aufmerksamkeitsorientierung wird konsequent ebenfalls auf die maskulinen Formen bezogen. Innerhalb dieser wenigen Sätze wird auf diese Weise ein Textzusammenhang erzeugt, der mit der Häufung dieser als generisch zu verstehenden Bezeichnungen für die im Diskurs Interagierenden zu einer Art symbolfeld-basierter Verdichtung zu einer männlichen Person führt. In Tests mit alltags-sprachlichen Texten führten solche Textzusammenhänge bei 60–80 % aller Testpersonen zur Repräsentation als männliche Person in deren Vorstellung (vgl. die Darstellung des Forschungsstandes dazu in Kotthoff/Nübling/Schmidt, 2018, S. 91–122). Kann man also annehmen, dass das in wissenschaftlichen Texten anders funktioniert?

Dass das Problem prinzipiell gesehen wird, macht ein häufig in Fußnoten zu findender *Workaround* deutlich, mit dem der Versuch einer De-Thematisierung einhergeht, wie in Beispiel 5:

Beispiel 5, Wissenschaftssprache 2, Wissenschaftlicher Artikel 2<sup>17</sup>

Bei den Fachausdrücken *Sprecher*, *Hörer*, *Agent*, *Klient* in generischer Verwendung wird auf die gendergerechten Formen verzichtet bzw. mit Abkürzungen S (für *Sprecher*), H (für *Hörer*) gearbeitet.

Der „Verzicht“ auf gendergerechte Formen wird konstatiert, aber es wird nicht begründet, warum dieser notwendig scheint. Es wäre unschwer möglich, die

17 Beispiele 5 und 6 entstammen einer anonymisierten Beispielsammlung aus wissenschaftlichen Arbeiten und Artikeln, die von der Autorin teils anonym begutachtet wurden. Sie stehen exemplarisch für vergleichbare Formulierungen, die in einer Reihe von Texten auftraten. Unterstreichungen erfolgten durch C.H.

Abkürzungen jeweils mit der männlichen und weiblichen Nennung für die bezeichneten generischen Personen einzuführen (Sprecherin und Sprecher, Hörerin und Hörer, Agentin und Agent etc.). Damit würde für das Lesepublikum deutlich, dass in der Abkürzung beides im Wissen aufrecht zu erhalten ist. Dieses Bestehen oder Beharren auf den ausschließlich männlichen Formen für generische Bezeichnungen zeigt aber, dass für zumindest einen Teil der wissenschaftlichen Autor\*innen die Kraft des Symbolfeldes in den wissenschaftlichen Begriffen als abgelöst von P verstanden wird. Aber ist sie das? Hat ein Begriff „Sprecher“ keine Symbolfeldqualität einer männlichen Person, die spricht? Solche Begriffe, die die Alltagssprache nutzen, wären dann quasi gesellschaftlich unbescholten.

Das grammatische Genus ist im Deutschen jedoch eng mit gesellschaftlichen Vorstellungen von einer binären (auf Männer und Frauen bezogenen) Geschlechterordnung verbunden, wie Analysen zeigen (z.B. Nübling, 2018). Zahlreiche Studien belegen seit den 1980er Jahren, dass Personenbezeichnungen im Maskulinum, die Frauen mitmeinen sollen, von Männern und Frauen überwiegend nicht inklusiv verstanden werden, sondern mit der Vorstellung von männlichen Personen verbunden sind. Erkenntnisse, dass Texte, die ausschließlich maskuline Formen für Personen verwenden, das Verständnis erschweren, setzen sich nur langsam durch (s. Kotthoff/Nübling/Schmidt, 2018; Hohenstein, 2021).

In der Vermittlung von Deutsch als Wissenschaftssprache und in studentischen Texten, die diese Praxis einüben, werden heute Personenausdrücke nicht mehr im generischen Maskulinum verwendet. Beispiel 6 zeigt, dass bei der Bezugnahme auf Begriffe aus der wissenschaftlichen Literatur, die im generischen Maskulinum verfasst sind, eine Umformulierung nötig und möglich ist. In komplexen Sätzen kann dies bei Schreibnoviz\*innen mitunter zu Kongruenzproblemen führen. Zugleich kann aber, wenn dieser Prozess des Erschreibens der Mitgliedschaft in der wissenschaftlichen Community of Practice durch Peer-Feedback und Coaching der Studierenden begleitet wird, ein kreatives Potenzial der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Grundlagen und der Wissenschaftssprache entfaltet werden.

Beispiel 6, Wissenschaftssprache 3, studentische Arbeit, 4. Semester

Gemäss Rehbein (1984) setzt die sprechende Person den Hörer oder die Hörerin über ein Ereignis der Vergangenheit in Kenntnis. Dabei wird das Ziel verfolgt, den Sachverhalt sachgerecht und bewertbar zu überliefern. Damit ist gemeint, dass die wichtigen Informationen die Person erreichen, die zuhört, aber auch, dass die Informationsüberlieferung so beim Hörer oder der Hörerin ankommt, dass diese sich eine eigene Meinung bilden kann, beziehungsweise die Situation bewerten kann. (Unterstreichungen: C.H.)

Das generische Maskulinum „Sprecher“ wird zunächst in „die sprechende Person“ aufgelöst, das Symbolfeld von „der Hörer“ durch die Paarform zuerst konkretisiert, in der Fortführung durch „die Person. . . die zuhört“ dann wieder abstrahiert. Die Wiederaufnahme als Paarform in der Präpositionalphrase führt dann zu einer Verengung auf die inkongruente feminine Form „Hörerin“ („diese . . . kann“ statt „diese . . . können“). Ausgelöst wird dies offenbar durch die homonyme Form „diese“ für den Plural und das Femininum Singular.

Indem das studentische Schreiben das generische Maskulinum der Begriffe „Sprecher“ und „Hörer“ im referierten wissenschaftlichen Artikel binär auflöst, findet eine Anverwandlung der wissenschaftlichen Kategorien statt, die einen Schritt auf dem Weg ins wissenschaftliche Schreiben darstellt. Zugleich ist es eine Form des Verständigungshandelns, bei der wissenschaftliche Kategorien und Denkstile in der studentischen Wissenschaftskommunikation erschlossen werden und eine Auseinandersetzung mit dem spezifischen Denkstil stattfindet.

Das gendergerechte und genderinklusive Schreiben ist ein Bereich der inklusiven Wissenschaftskommunikation, in dem in den letzten 20 Jahren ein Denkkollektiv gewachsen und erstarkt ist, das den etablierten Denkstil um die generisch gebrauchten maskulinen Formen herausfordert. Eine weitere Entwicklung sind die genderinklusive Formen, die die Binarität der sprachlich und grammatisch normalisierten Geschlechterordnung herausfordern (Genderstern, Gendergap etc.). Dieser Prozess ist nicht abgeschlossen und wird sich beim Zirkulieren im deutschsprachigen Denkkollektiv weiter differenzieren. Der Kritik, die sich in Wissenschaftsdiskursen und feuilletonistisch an verschiedenen Versuchen der gendergerechten und genderinklusive Ausdrucksweise abarbeitet, kann wissenschaftlich begegnet werden (vgl. Reisingl, 2018). Inklusiv schreiben und sprechen in der Wissenschaftskommunikation bedeutet auch, die wissenschaftlichen Grundlagen der Inklusion an die Gesellschaft zurück zu vermitteln.

#### *6. Ansatzpunkte für Inklusion durch Verständigungshandeln in der Wissenschaftskommunikation*

*Verständigungshandeln* kann als spezifisches sprachliches und multimodales Handeln verstanden werden, das zum Zweck hat, dass das Kommunizieren gelingt, in dem Sinne, dass die Proposition hörerseitig verstanden wird, die Illokution ankommt und hörerseitig ein angemessener perlokutiver Effekt eintritt. Oder, mit dem Bezug auf das kooperative Handlungssystem gesprochen: Verständigungshandeln nimmt die formale Kooperation in Anspruch, um materiale und materielle Kooperation zu ermöglichen.

*Wissenschaftskommunikation* ist, wie jede Interaktion, auf die grundlegende kooperative Basis der formalen Kooperation angewiesen, in der Lehre ebenso wie für eine erfolgreiche Forschungszusammenarbeit in interdisziplinären Teams, in denen Fachkulturen durch sprachliche, mehrsprachige und internationale Differenzen gefordert sind, sich zu adaptieren und das Andere zu inkludieren. Sprache ist das Medium, in dem wir Zugehörigkeiten und Abgrenzungen ausdrücken, und das Werkzeug, mit dem wir diese im sprachlichen Handeln ausagieren. Dieses Ausdrücken und folgerichtig dann auch Ausagieren von Abgrenzung geschieht nicht nur bei Beleidigungen (wie Hoffmann/Frank, 2022, breit gezeigt haben), sondern ist angelegt schon in sprachlichen Handlungsmustern, die wir routinemäßig verwenden.

Situationen der Zusammenarbeit in Teams und mit Vorgesetzten, wie in Beispiel 1 oder Seminarsituationen wie in den Beispielen 2 und 3 verdeutlichen, wie *opake Ausschlussprozesse* entstehen können. Nicht nur das Sprechen/Hören und Lesen/Schreiben in Situationen der Wissensbearbeitung können inklusives Verständigungshandeln erfordern, sondern zahlreiche Interaktionen im akademischen Handlungsfeld der Hochschule, die der wissenschaftlichen Wissensbearbeitung und damit der gnoseologischen Funktion von Sprache vorgelagert sind. Oft ermöglicht erst das Bearbeiten einer opaken ausschließenden Sprechsituation die inklusive Wissensvermittlung. Ansatzpunkte für *inklusive Verständigungshandeln* finden sich in der Wissenschaftskommunikation in allen pragmatischen Dimensionen des sprachlichen und institutionellen Handelns.

Forschungsprojekte und die akademische Lehre erfordern formale, materiale und materielle Kooperation, wenn sie erfolgreich durchgeführt werden sollen. In der zunehmend mehrsprachigen und interdisziplinären Zusammenarbeit in den Wissenschaften ist die *Verständigung* zum Herstellen von materialer Kooperation eine Bedingung für eine erfolgreiche materielle Kooperation. Ein Versagen der Verständigung kann zum Zusammenbruch des kooperativen Handelns in der Durchführung von Forschungsprojekten oder im Studium führen.

Sprechsituationen an der Hochschule, im Forschungszusammenhang ebenso wie in der Lehre, sollten daher inklusiv sein, von Anfang an. Die gendergerechte inklusive Sprache in wissenschaftlichen Texten, wie anhand der Beispiele 4 bis 6 diskutiert, ist ein Teilbereich einer umfassenden Bemühung um gendergerechte, antirassistische, diskriminierungsfreie Verwendung von Sprache im wissenschaftlichen Schreiben und Sprechen.

Gegenwärtige demokratische Gesellschaften befinden sich in einer dynamischen Entwicklung, die von den *Wissenschaften* mehr interdisziplinäre und transdisziplinäre Zusammenarbeit fordert, bis hin zu einer gesellschaftlichen Transformativität der wissenschaftlichen Forschung. Konkret heißt dies, dass gesellschaftliche Gruppen, die nicht per se wissenschaftsaffin sind, in den

wissenschaftlichen Diskurs und in die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in gesellschaftliche Praxis eingebunden werden sollen. Das bedingt Inklusion in zweifacher Hinsicht: Zum einen die von *gesellschaftlichen Anspruchsgruppen und Aktant\*innen* in den Wissenschaftsdiskurs. Das können im germanistischen Feld z.B. mehrsprachige Kitas sein oder Organisationen von gehörlosen und hörbehinderten Personen, deren Klient\*innen spezifische Bedürfnisse beim Erlernen und Professionalisieren der deutschen (Schrift-)Sprache haben. Zum anderen ist eine *Inklusion der Wissenschaft in die Gesellschaft* erforderlich, will sie nicht gesellschaftlichen Polarisierungen zwischen einer vermeintlichen Elite und dem vermeintlich breiten „Volk“ in die Hände spielen. Dies sind Makro-Aspekte der Inklusion in der Wissenschaftskommunikation. Sie erfordern ein inter- und transdisziplinäres Verständigungshandeln.

Die Beteiligung aller liegt nie wirklich auf der Hand, sondern wird von uns als Normalität vorausgesetzt – solange wir selbst uns angemessen beteiligen und unsere Rechte geltend machen können. Weil das nur begrenzt funktioniert, ist inklusives Verständigungshandeln innerhalb und außerhalb der Wissenschaftskommunikation notwendig, um die Verständnisbedingungen anderer zu erschließen und einzubeziehen. *Inklusives Verständigungshandeln* kann gesellschaftlichen Konsens und individuelle Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen eines gesellschaftlichen Konsenses herstellen. Es transformiert das sprachliche Handeln. Interkulturelle Aspekte und inklusives Sprechen und Schreiben greifen dabei auch in der Wissenschaftskommunikation ineinander.

### Literatur

- Aichele, Valentin/Kroworsch, Susann (2017), *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. URL: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/Position\\_10\\_Inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/Position_10_Inklusive_Bildung.pdf) [06.05.2022]
- Backus, Ad/Marác, Lazlo/ten Thije, Jan D. (2011), A Toolkit for Multilingual Communication in Europe: Dealing with linguistic Diversity. In: Jørgensen, J. Normann (ed.), *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*. Copenhagen Studies in Bilingualism. Copenhagen: University of Copenhagen, 5–25.
- Backus, Ad/Gorter, Durk/Knapp, Karlfried/Schjerve-Rindler, Rosita (†)/Swanenberg, Jos/ten Thije, Jan D./Vetter, Eva (2013), Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications. *EuJAL* 2013; 1(2), 179–215.
- DWDS = Zentrum für digitale Lexikographie der deutschen Sprache ZDL (Hrsg.) (o.D.), *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, Eintrag *Kommunikation*,



- die. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften BBAW: ZDL. <https://www.dwds.de/wb/Kommunikation> [04.05.2022].
- DWDS = Zentrum für digitale Lexikographie der deutschen Sprache ZDL (Hrsg.) (o.D.), *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, Eintrag *Verständigung*, die. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften BBAW: ZDL. <https://www.dwds.de/wb/Verständigung#wp-1> [04.05.2022].
- Ehlich, Konrad (1982 [ND 2007]), Sprachmittel und Sprachzwecke. In: Tilburg papers in language and literature. Tilburg: University Dept. of Language and Literature. Wiederabdruck 2007 in K. Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*, B1. Berlin u.a.: de Gruyter, 55–80.
- Ehlich, Konrad (1987 [ND 2007]), Kooperation und sprachliches Handeln. In: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Niemeyer, 19–32. Wiederabdruck 2007 in K. Ehlich (Hrsg.) *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*, B5. Berlin u.a.: de Gruyter, 125–137.
- Ehlich, Konrad (1993), Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1994 [ND 2007]), Funktionale Etymologie. In: Brüner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 68–82. Wiederabdruck 2007 in K. Ehlich (Hrsg.) *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*, B3. Berlin u.a.: de Gruyter, 87–99.
- Ehlich, Konrad (1998 [ND 2007]), Medium Sprache. In: Strohner, Hans/Sichelschmidt, Lorenz/Hielscher, Martina (Hrsg.), *Medium Sprache*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 9–21. Wiederabdruck 2007 in K. Ehlich (Hrsg.) *Sprache und sprachliches Handeln: Band 1, Pragmatik und Sprachtheorie*, B7. Berlin u.a.: de Gruyter, 151–165.
- Ehlich, K. (2007), Anadeixis und Anapher. In: K. Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln, Band 2, Prozeduren des sprachlichen Handelns*, D2. Berlin/New York: De Gruyter, 25–44.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977), Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36–114.
- Fleck, Ludwik (1934 [ND 1980]), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Haddara, Myriam (2018). Das Konzept des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“. In: Rott, David/Zeuch, Nina/ Fischer, Christian/Souvig-nier, Elmar/Terhart, Ewald (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann, 41–56.
- Hoffmann, Ludger/Frank, Annika (2022), Zur Pragmatik rassistischer Beleidigungen. In: Hohenstein, Christiane/Hornung, Antonie (Hrsg.), *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften*. Münster: Waxmann 119–151.

- Hohenstein, Christiane (2017), "Stereotyp" – revisited. In: Krause, Arne/Lehmann, Gesa/Thielmann, Winfried/Trautmann, Caroline (Hrsg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 511–532.
- Hohenstein, Christiane (2021), Tempora mutantur, nos et mutamur in illis: Sprachwandel. In: ZHAW Angewandte Linguistik (Hrsg.), *Angewandte Linguistik für Sprachberufe*, Kapitel II.3 Sprache und Zukunft. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 135–143.
- Hußmann, Stephan/Welzel, Barbara (Hrsg.) (2018), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Kameyama, Shinichi (2004), *Verständnissicherndes Handeln*. Münster, New York: Waxmann.
- Kotthoff, Helga/Nübling, Damaris, unter Mitarbeit von Claudia Schmidt (2018), *Gender-Linguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Nübling, Damaris (2018), Und ob das Genus mit dem Sexus: Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport* Jg. 34 (2018) Nr. 3, 44–50.
- O'Neill, Onora (2022), *A Philosopher Looks at Digital Communication*. Cambridge u.w.: Cambridge University Press.
- Redder, Angelika (1990), *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (1995), „Stereotyp“ – eine sprachwissenschaftliche Kritik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 2, 311–329.
- Redder, Angelika/Çelikkol, Meryem/Wagner, Jonas/Rehbein, Jochen (2018), *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (1984), Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67–124.
- Rehbein, Jochen (2006), The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture and society. In: Bühlig, Kristin/ten Thije, Jan D. (eds.) *Beyond misunderstanding. The linguistic reconstruction of intercultural discourse*. Amsterdam: Benjamins, 43–96.
- Rehbein, Jochen (2008), Vorurteile. In: Riedner, Ursula R./Steinmann, Sabine (Hrsg.), *Alexandrinische Gespräche. Forschungsbeiträge ägyptischer und deutscher Germanist/inn/en*. München: iudicium, 199–238.
- Rehbein, Jochen/ten Thije, Jan D./Verschik, Anna (2011), Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism* 16(3), 248–264.
- Reisigl, Martin (2018), Neokonservative Feuilletonistische Sprachkritik – Eine Linguistische Replik. In: *GENDERCAMPUS SCHWEIZ. Gender Studies, Equality und Diversity*. URL: <https://www.gendercampus.ch/de/blog/post/neokonservative-feuilletonistische-sprachkritik-eine-linguistische-replik> [18.05.2022].

- Sturm, Tanja (2018), Begriffliche Perspektiven auf Unterschiede und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs – eine kritische Reflexion. In: Rott, David/Zeuch, Nina/Fischer, Christian/Souvignier, Elmar/Terhart, Ewald (Hrsg.), *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann, 15–28.
- ten Thije, Jan D. (2006): Notions of perspective and perspectivising in intercultural research. In: Bührig, Kristin/ ten Thije, Jan D. (eds.), *Beyond misunderstanding. The linguistic reconstruction of intercultural discourse*. Amsterdam: Benjamins, 97–151.
- Thielmann, Winfried/Redder, Angelika/Heller, Dorothee (2014), Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (Hrsg.), *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten*. Analysen und Transkripte. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, 7–17.
- Wenger, Etienne/McDermott, Richard/Synder, William (2002), *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Van Noorden, Richard (2018), Some hard numbers on science’s leadership problems. A Nature survey of 3,200 scientists reveals the tensions bubbling in research groups around the world. *Nature* 557, 294–296 (2018). Doi: <https://doi.org/10.1038/d41586-018-05143-8> [06.05.2022].
- Zimmermann, Andrea/Weibel, Fleur (2020), Gender & Science. Das Potenzial von Inclusion für die Transformation wissenschaftlicher Machtverhältnisse am Beispiel eines nationalen Forschungsschwerpunkts. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2-2020, 153–166. Doi: <https://doi.org/10.3224/zdfm.v5i2.06> [06.05.2022].