Barbara Mertins

62

Teilhabe. *›psycholinguistics laboratories‹* TU Dortmund

Barbara Mertins ist seit 2014 Professorin für empirische und experimentelle Linguistik des Deutschen/Psycholinguistik an der TU Dortmund, wo sie auch die psycholinguistics laboratories leitet. Nach ihrem Studium an den Universitäten Freiburg, Basel und Straßburg promovierte sie 2004 am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen und habilitierte 2012 an der Universität Heidelberg. Im Rahmen ihrer Professur erhielt sie 2017 den IDEAward für herausragende Inklusionslehre. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Themen Sprache und Kognition, Spracherwerb, Bilingualismus, Sprachpathologie und Temporalität. ↬ PORTRAIT (INKL. PUBLIKATIONEN): HTTP://WWW.DIVERSITAET.FB15.TU-DORTMUND.DE/CMS/DE/PERSONEN/PORTRAETS/PROFESSORINNEN/MERTINS.HTML ↬ ORCID: HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0271-0431 ↬ AG DIVERSITÄTSSTUDIEN: HTTP://WWW.DIVERSITAET.FB15.TU-DORTMUND.DE ↬ PSYCHOLINGUISTICS LABORATORIES: HTTPS://URL.TU-DORTMUND.DE/PSYCHOLINGUISTICS

Im heutigen wissenschaftlichen sowie gesellschaftlichen Diskurs ist der Begriff ›Teilhabe‹ sehr beliebt und wird oft verwendet. In der Suchmaschine Google kommen innerhalb von 0,35 Sekunden 11.200.000 Ergebnisse. Ganz oben steht als erstes Ergebnis ein Wörterbucheintrag für das Wort ›Teilhabe‹ mit der Ergänzung ›Teilhabe an etwas‹. An zweiter Stelle kommt ein Wikipedia-Eintrag mit dem Titel ›Teilhabe (behinderte Menschen)‹. Das Erfreuliche an dieser kleinen Internetrecherche ist, dass es so viele Treffer gibt. Allerdings unterstelle ich, dass sich viele Beiträge nur oberflächlich mit ›Teilhabe‹ beschäftigen oder diesen Begriff gar als eine Leerformel nutzen. Als recht beschämend empfinde ich dagegen, dass die defizitäre Sicht auf Teilhabe, die sich in der Verbindung zu Menschen mit Behinderung in der Internetrecherche widerspiegelt, immer noch so hoch im Kurs ist.

Ich möchte daher meine Überlegungen zum Begriff ›Teilhabe‹ anders aufrollen. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht stellt der Begriff ›Teilhabe‹ zunächst eine Herausforderung dar. Es handelt sich um ein Kompositum, das aus zwei Teilen besteht: Teilen und Haben. Auf den ersten Blick also ein Widerspruch. Etwas zu haben, bedeutet erst einmal ›Besitz‹. Etwas zu teilen, heißt auf jeden Fall, ›sich von Besitz zu lösen‹. Etymologisch betrachtet geht das Wort ›Teilhabe‹ auf das lateinische ›pars‹ (Teil) und ›capere‹ (nehmen) zurück und somit steht der Begriff ›Teilhabe‹ ganz eng mit dem Begriff der ›Teilnahme‹ in Verbindung. Aus der Sicht der Sprachentwicklung von Kindern kommt zuerst das Besitzen und dann das Teilen. Mit anderen Worten: Wenn man schon etwas hat, muss das Teilen gelernt werden. Ich stelle mir die Frage, ob diese Idee richtig ist: Kann man Teilen lernen und müssen Kinder wirklich diese Fähigkeit erwerben? Darüber hinaus frage ich mich, ob man wirklich etwas besitzen muss, um es teilen zu können.

Es zeichnet sich ab, dass diese Überlegungen sehr komplex werden können, weil die Verben ›teilen‹, ›haben‹ und auch ›nehmen‹ verschiedene Aktanten umfassen. Bei dem Verb ›haben‹ gibt es ›jemanden‹, die/der ›etwas‹ hat; dieses Etwas kann materiell sein; aber auch Geistiges kann man besitzen. Bei dem Wort ›teilen‹ ist die Argumentstruktur noch komplexer: Es gibt ›jemanden‹, die/der ›etwas‹ teilt, und das, was geteilt wird, egal welcher Natur, muss eine/n ›Rezipienten/Rezipientin‹ haben. Zumindest ist dies theoretisch der Fall, da man, wenn man etwas teilt, davon ausgeht, dass es auch angenommen wird; dies ist jedoch keine Voraussetzung. Das letzte Verb ›nehmen‹ beinhaltet auch drei Aktanten: ›Jemand‹ muss ›etwas‹ zur Verfügung stellen, sodass die/der ›Andere‹ es nehmen kann. Wegen dieser linguistischen und sozialen Komplexität, die sicherlich auch kulturell geprägt ist, möchte ich gerne bei dem Agens, sprich, dem/der aktiv Handelnden beginnen.

›Teilhabe‹ wird vorranging mit einem weiteren zentralen und hochgradig komplexen Begriff verbunden: Haltung. Mit Haltung meine ich die eigene Haltung, welche nicht nur die Bereitschaft zur ›Teilhabe‹ und ›-nahme‹ prägt, sondern alles, was einen Menschen ausmacht: In welche Richtung eine Person geht, handelt, denkt und sich mit anderen Menschen in Beziehung setzt. In diesem Zusammenhang erscheint mir die sogenannte Schwellentheorie (Threshold-Theorie) nach Ray Land (2016) besonders relevant: Ray Land und Kolleg:innen haben in den letzten zwei Jahrzehnten empirisch belegt, dass die eigene Haltung einen maßgeblichen Einfluss auf alle Lernprozesse hat. Sie haben bewiesen, dass Erfolg beim Lernen jeglicher Art direkt davon abhängig ist, inwiefern ich die eigene Haltung (1) kritisch infrage stellen sowie (2) ändern und (3) immer wieder auf bislang unbekannte Erkenntnisse, Situationen und Menschen anwenden kann.

Diese drei Schritte sind dabei in der Regel nur dann fassbar und umsetzbar, wenn negative Emotionen zugelassen werden. Solche emotionalen Zustände umfassen Gefühle wie Angst, Frustration, sich dumm fühlen, aber auch das Gefühl der Haltlosigkeit, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Nur diese Gefühle machen es möglich, die eigene Haltung stets im kritischen Fluss zu betrachten, zu reflektieren und zu transformieren. Diese Haltung zur eigenen Haltung ist anstrengend und im akademischen, universitären Kontext nicht üblich.

Einen der Gründe dafür sehe ich darin, dass es vor allem den Lehrenden schwerfällt, oder sogar als komplett unnötig erscheint, zuzugeben, dass sie etwas nicht wissen oder dass sie sich geirrt haben. Verantwortlich für den zuvor erwähnten Zustand der kompletten Gewissheit und abgeschlossenen Wissensexpertise machen Ray Land et al. den ›Einstellungseffekt‹, der ›Teilhabe‹, in meinem Sinne, nicht fördert und diese sogar verhindern kann. Dabei sind es genau die Momente von Unwissen und Irrtümern, die unter anderem ›Teilhabe‹ ermöglichen. In diesem Sinne bedeutet ›Teilhabe‹ auch zwischenmenschliche Augenhöhe – wenn auch nur zwischenzeitlich – und die Möglichkeit einer langzeitigen und nachhaltigen Empathie. Ausgehend von und basierend auf der Threshold-Theorie nach Ray Land und den aus dieser Theorie abgeleiteten Erkenntnissen, lassen sich in Hinblick auf ›Teilhabe‹ die folgenden Schlussfolgerungen ziehen: (1) ›Teilhabe‹ sowie Teilnahme sind Teile eines Lernprozesses, (2) Lernen (und so auch die Bereitschaft, zu teilen und auch zu nehmen) beginnt mit und ist verankert in der eigenen Haltung, (3) das Erleben von zunächst negativ konnotierten emotionalen Zuständen ist unabdingbar dafür, zu erkennen, ›was‹ ich teilen kann, mit ›wem‹ ich ›etwas‹ teilen kann (und darf), und es ist schließlich auch mit der Überlegung verbunden, ob das Geteilte auch von potenziell Rezipierenden angenommen werden will. Auch der Rezipient/die Rezipientin ist durch seine/ihre eigene Haltung geprägt. Damit meine ich, dass das Empfangen im Kontext der ›Teilhabe‹ auch eine Fähigkeit ist: Ein Mensch, dem ein Angebot gemacht wird, muss erkennen, dass es ein Angebot ist, und dieses Angebot im Prinzip annehmen wollen.

So komme ich ›in medias res‹ des bildungswissenschaftlichen Diskurses, wo der Begriff der ›Teilhabe‹ bzw. ›Partizipation‹ extrem zentral ist. In diesem Diskurs wird das Verb bilden fast immer nur in der passiven Konstruktion verwendet. Das heißt: SchülerInnen/LehrerInnen/Menschen müssen gebildet werden. Im Lichte meiner Ausführungen und Überlegungen ist diese Verwendung ein echtes Desaster: Weil in der Konstruktion ›jemanden bilden‹ die Anmaßung steckt, dass es eine Gruppe von Menschen gibt, die ›alles oder etwas weiß‹, und eine andere, die dieses Wissen als solches benötigt, um Bestimmtes zu erreichen.

Dies ist jedoch komplett verkehrt, da das Wesen der ›Teilhabe‹ in anderen Aspekten liegt: Menschliche Augenhöhe, Bewusstsein über die eigene Haltung, Erkennen, dass es etwas gibt, woran ich teilhaben kann und auch möchte, und letzten Endes auch die Freiheit, zu entscheiden, ob und an was ich teilhaben will. Also: Menschen werden nicht gebildet, sondern müssen den Willen und die intrinsische Motivation haben, sich selbst zu bilden. Auch wenn Menschen bildungsfern leben oder leben müssen, müssen wir trotzdem davon ausgehen, dass sie freiwillig entscheiden, wie sie mit ihrer eigenen Bildung umgehen. Da dieser Satz ›gebildet werden‹ wie ein Mantra in unserem deutschen Bildungssystem kursiert, stelle ich schon grundsätzlich infrage, ob die so oft in den Mund genommene ›Teilhabe‹ auch wirklich gewollt ist.

Im Hinblick auf die Rezipierenden möchte ich noch einen wichtigen Aspekt erwähnen: Vielleicht auch aus der Haltung heraus, dass

›Teilhabe‹ und Bildung beigebracht werden können, habe ich in den letzten vier Jahren sehr viele Veranstaltungen durchgeführt, die sich an sozial benachteiligte Personen gerichtet haben. Ob in verschiedenen Schulen, Kindertageseinrichtungen oder auf dem Campus Stadt im Dortmunder U. Der utopische Gedanke dabei war, dass die hochaktuellen Themen zu Mehrsprachigkeit und bilingualem Aufwachsen die breiten Massen anziehen würden. Nur in wenigen Fällen kam diese Utopie wirklich zustande. Die Veranstaltungen wurden zum Teil abgesagt, da in den KiTas beispielsweise keine Eltern Interesse am Thema zeigten, beziehungsweise nur Eltern aus dem bildungsnahen Milieu erschienen.

Wo liegt also sprichwörtlich der Hund begraben? Wie schon oben erläutert: Bildung ist eine ›aktive‹ Handlung, und wenn Menschen ihre Partizipation nicht als ausbaufähig empfinden und somit das Wissen nicht vermissen, werden sie auch nicht am Wissen teilhaben wollen. Genau das habe ich des Öfteren erlebt: Die Verantwortung muss geteilt werden, und das Teilhaben bleibt eine binäre, interaktive Relation. Der Wille, an der ›Teilhabe‹ teilzuhaben oder die Einladung zur ›Teilhabe‹ anzunehmen, wird unter anderem durch den sogenannten ›Dunning-Kruger-Effekt‹ sowie durch die Einstellungseffekte verhindert und somit nicht erkannt. Ich erachte den Willen zur ›Teilhabe‹ daher eher als von der Bildungsnähe oder -ferne unabhängig.

In diesem Zusammenhang – als eine weitere Hürde für die ›Teilhabe‹ – möchte ich den ›Dunning-Kruger-Effekt‹ näher erläutern. Dieser Effekt besagt, dass weniger kompetente Menschen dazu neigen, ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen, Fähigkeiten bei anderen Menschen nicht zu erkennen und das Ausmaß ihrer Inkompetenz nicht wahrzunehmen. Außerdem konnten die Entdecker dieses Effekts zeigen, dass schwache Leistungen bei solchen Menschen häufig mit größerer Selbstüberschätzung einhergehen als stärkere Leistungen. All dies wirft erstmal aus wissenschaftlicher Sicht ein sehr kritisches Licht auf den Teilhabediskurs, da viele Grundlagen zu den Variablen und Konzepten, die das Konstrukt ›Teilhabe‹ prägen oder sogar direkt bedingen, im gesellschaftlichen Diskurs ausbleiben oder gar nicht bekannt sind.

Und dennoch behaupte ich, dass es Menschen gibt, die es mit der ›Teilhabe‹ ernst meinen und die sich auch darüber im Klaren sind, dass sowohl der Weg zur als auch der Diskurs um ›Teilhabe‹ alles andere als einfach sind. Eine Eigenschaft, die diese kleine Gruppe von Personen auszeichnet, ist deren Mut und Aufmüpfigkeit, den bestehenden Rahmen zu sprengen, das Bestehende (auch das Strukturelle) infrage zu stellen und vor allem die eigene Haltung, nicht ohne innere Widerstände, aber immer wieder kritisch, zu hinterfragen und ganz wesentlich auch anzupassen oder sogar zu ändern.

Wie geht so etwas? Für den akademischen Kontext gilt die interdisziplinäre Zusammenarbeit hierfür als ein Indiz. Wenn man nämlich an der Schnittstelle von mehreren Disziplinen lehrt oder sogar forscht, ist es Gang und Gäbe, dass man einiges nicht weiß, und nicht in allen Gebieten über das vollkommene Expertenwissen verfügt. So fällt es einem leichter – und das wäre die zweite Eigenschaft solcher Menschen – zuzugeben, dass man es eben nicht weiß. In so einem Klima können dann komplett neue Lehr- und Lernformate entstehen, wie z.B. der Diversitätsdialog. In einem solchen Dialog treffen zwei oder mehr Disziplinen aufeinander, und es wird im Rahmen einer Reihe von Veranstaltungen aus zwei oder mehr verschiedenen Perspektiven ein gemeinsames Thema betrachtet und diskutiert. Dabei kommt es darauf an, dass sich die Seminarleitung auf Augenhöhe mit allen Teilnehmer:innen der gemeinsamen Veranstaltung begibt und somit auch räumlich die Position des vorne sprechenden ›Anführers‹ verlässt.

Wohl anzumerken: Ein Diversitätsdialog ist aus den oben aufgelisteten, zahlreichen Gründen nicht mit jeder Kollegin oder jedem Kollegen möglich. Der absolute Mehrwert eines solchen Dialogs besteht darin, dass die eigene Haltung sofort sichtbar wird, dass aber auch die Haltungen der Anderen offenbart werden. In dieser Synthese, die unter anderem auch negative Emotionen und somit eine Schwellenerfahrung hervorbringen kann, entstehen, basierend auf eigenen Erfahrungen, immer neue gedankliche Freiräume und zum Teil auch komplett neue Erkenntnisse. Auch seitens der Studierenden bekomme ich immer wieder das Feedback, wie irritierend und gleichzeitig bereichernd solche Dialoge für sie waren.

Und genau an diesem Punkt, zu dem die Diversitätsdialoge führen, kann ›Teilhabe‹ geschehen. Es gibt aber natürlich auch andere Herausforderungen, die die Aufmüpfigen anders meistern: Wenn ›Teilhabe‹ ernst gemeint ist, und Schüler:innen oder Studierende sich Wissen angeeignet oder gewisse (Teil-)Projekte gemeinsam mit den Leitenden vorangetrieben und maßgeblich mitgestaltet haben, dann muss es möglich sein, dass auch sie die Lorbeeren ernten. Das klingt erst einmal selbstverständlich, aber in der Realität ist dies nicht so: Podiumsdiskussionen werden meist nur hochrangig ausgetragen, und die Studierenden werden nur in wenigen Fächern bzw. selten als Autoren und Autorinnen bei Publikationen aufgeführt.

Zu Beginn meiner Überlegungen habe ich mich auf meine Google-Recherche bezogen und dabei hervorgehoben, dass der Begriff ›Teilhabe‹ Suchergebnisse erzeugt, die vorrangig den defizitären Blick hervorheben. Konkret war in meiner Recherche sofort die Verbindung zu Menschen mit Behinderung aufgekommen. In anderen Bereichen, wie z.B. in den Rehabilitationswissenschaften oder in der Sonderpädagogik, wurde der defizitäre Blick auf ›Teilhabe‹ beziehungsweise auch die Inklusionsdebatte größtenteils verlassen. Diesen Paradigmenwechsel begrüße ich sehr, da Teilhabe, wie bereits ausgeführt, eine Sache der Haltung ist, die uns alle betrifft und damit einhergeht, dass in bestimmten Kontexten abermals unsere Vorstellung von ›Teilhabe‹ von z.B. geistig behinderten Menschen durchaus durch unsere eigenen Einstellungseffekte geprägt ist. Damit meine ich, dass die Annahme bei der defizitären Sicht auf ›Teilhabe‹ beziehungsweise Inklusion ist, dass Menschen, die an dem Gewohnten oder Normalen teilhaben sollen, in einem gewissen Sinne etwas vermissen. Dieses Defizit ist aber nur ein Defizit aus der Sicht derjenigen, die dieses als ein Defizit ›labeln‹ und es als solches benennen. Aus dieser Haltung heraus werden auch die Teilhabeangebote gedacht und gestaltet. Der Einstellungseffekt besteht dabei darin, dass zum einen beispielsweise Menschen mit Behinderung ihre Behinderung nicht als ein Defizit wahrnehmen (müssen), zum anderen, dass z.B. Menschen mit Behinderung oder sozial benachteiligte Menschen nicht nach ihren Teilhabewünschen/-bedürfnissen gefragt werden. So komme ich erneut zu dem Bildungsmantra: ›Menschen müssen gebildet werden‹ und zum Mantra der Inklusion: ›Menschen müssen inkludiert werden‹.

Der defizitäre Blick mag in der Wissenschaft vielleicht gar nicht mehr existieren. Wie aber meine Google-Recherche deutlich zeigt, ist er jedoch in den gesellschaftlichen und medialen Kontexten immer noch vorherrschend. Dies führt mich zu einer noch grundlegenderen Betrachtung, die die Normvorstellung betrifft: Zugrunde jeden Teilhabegedankens liegt eine Norm und/oder eine Wertvorstellung. Da ich selbst Sprachwissenschaftlerin bin, möchte ich hier kurz auf die sprachliche Norm eingehen: Die Illusion einer sprachlichen Norm ist stark und nicht nur im schulischen Kontext prägend. Dabei ist die sprachliche Norm genau betrachtet ein Blödsinn. Es gibt nicht ›die‹ Norm. Sprache ist dynamisch, veränderbar und eine der wenigen menschlichen Errungenschaften, an

der jede/r teilhat. Diese Erkenntnis ist zentral, da unsere Sprache jedem gehört und jede/r mit seiner/ihrer Sprache so umgehen darf, wie sie/er will. Genau aus diesem Grund ist Sprache aus meiner Sicht der wichtigste Träger der Diversität. Nur muss der Mensch zulassen, dass sie das auch bleiben darf. Aufgrund der sprachlichen Diversität gibt es so viele Weltsprachen, Dialekte, Soziolekte, Idiolekte oder jegliche sprachlichen Varietäten. Die Frage nach der sprachlichen Norm ist dabei eben sehr relativ. Im Deutschen wird anders gesprochen als geschrieben; z.B. gibt es bei der Verwendung des Genitivs nach wegen für das gesprochene andere Regeln als für das geschriebene Deutsch. Auch die unterschiedlichen Textsorten verlangen unterschiedliche Normen. Ein persönlicher Brief ist eben anders als eine offizielle Beschwerde oder ein juristisches Urteil. Wenn man die sprachliche Norm darüber hinaus als Kompetenzspiegel und eine Messlatte betrachtet, an der sich Sprecher und Sprecherinnen z.B. im Kontext der Schule messen müssen, ist es sehr wesentlich, zu differenzieren, in welcher sprachlichen Modalität die Norm hinzugezogen wird: Sprechen, Hören, Lesen oder Schreiben – vier verschiedene sprachliche Modalitäten, die in jedem/r Sprecher:in des Deutschen eben anders ausgeprägt sind. Den/Die ideale/n Sprecher:in, der/die die perfekte Beherrschung in allen vier Modalitäten aufzeigen kann, gibt es eher selten. Das Modell eines solchen Sprechers liegt aber bei jeder Annahme der sprachlichen Norm zugrunde. Dies ist nicht trivial, denn an dieser aufgestellten, in der Realität nicht-existierenden Norm, an welcher selbst Muttersprachler:innen scheitern, werden alle, potenziell von einer solchen Norm abweichenden Gruppen gemessen: Z.B. Bilinguale, Multilinguale, Menschen mit Sprachstörungen usw.

Ganz zum Schluss eine kurze Anmerkung darüber, dass ›Teilhabe‹ als Konzept zwar extrem gut, zentral und fördernd ist, dass sie aber eine stetige Reflexion, vor allem der eigenen Haltung, fordert. Somit müssen Teilhaben und Teilnehmen als Handlungen einen stetigen Fluss zur Grundlage haben. Vor allem dann macht ›Teilhabe‹ Sinn, und das Leben in dem vermeintlichen Widerspruch, haben und gleichzeitig teilen zu können, eröffnet die Möglichkeit, neue Freude zu entdecken.

Zu Beginn meines Artikels habe ich Kinder erwähnt; die gängige Annahme, dass Kinder Teilhaben zu lernen haben, halte ich sowohl persönlich als auch wissenschaftlich für falsch: Studien zeigen, dass bereits Säuglinge ein soziales Teilen kennen und vor allem selbst ausüben, z.B. indem sie ihr Fläschchen ihrem Gegenüber anbieten. Auch meine persönlichen Beobachtungen mit den eigenen und anderen Kindern bestätigen dies. Vielleicht basiert die falsche Annahme über Kinder auf dem Einstellungseffekt der Erwachsenen, die selbst nicht mehr teilen können und wollen und den Kindern diese Unfähigkeit zuschreiben.

Meine sechsjährige Tochter Matilda hat mich vor kurzem gefragt, an was ich da schreibe. Ich habe ihr erzählt, dass es um einen Artikel für eine liebe Kollegin geht, und dass das Thema ›Teilhabe‹ ist. Daraufhin meinte Matilda, das fände sie toll. Ich habe sie gefragt, ob sie wisse, was ›Teilhabe‹ sei. Matilda antwortete prompt: ›Das ist ein Teilhase. Der hüpft und der verteilt‹ – Und ganz wichtig: Dabei handelt es sich nicht um den Osterhasen. Das hat Matilda explizit hervorgehoben.

Ray Land: Toil and Trouble. Threshold Concepts as a Pedagogy of Uncertainty. In: Ray Land/Jan H.F. Meyer/Michael Flanagan (Hg.): Threshold Concepts in Practice. Educational Futures, Rethinking Theory and Practice, Vol. 68. Rotterdam 2016, S.11–24.