



Leseprobe aus Süßebecker, Sprache – Macht – Anerkennung, ISBN 978-3-7799-6011-9

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6011-9)

[isbn=978-3-7799-6011-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6011-9)

1. Einleitung

So eine Arbeit wird eigentlich nie fertig,
man muß sie für fertig erklären,
wenn man nach Zeit und Umständen das möglichste getan hat.
J.W. Goethe (aus: Italienische Reise, 16.3.1787)

Wir leben in einer Zeit rasanter Veränderungen und daraus resultierender wachsender Herausforderungen. Der Wechsel von der ‚Fortschritts-gesellschaft‘, in der der Glaube an technische Machbarkeit und die Beherrschung und Lösung auftretender Probleme vorherrschend war, in die „Risikogesellschaft“¹, in der gerade der Technik und Wissenschaft aufgrund der von ihr selbst produzierten Probleme und Gefährdungen mit Skepsis und Vertrauensverlust begegnet wird, bedeutet nicht nur für das einzelne Individuum Verunsicherungen, sondern auch das gesellschaftliche Miteinander im eigenen Land sowie das Miteinander im ‚globalisierten Dorf‘ der Weltgemeinschaft stehen auf dem Prüfstand.

Bereits 1986 veröffentlichte der Soziologe Ulrich Beck seine Untersuchung *„Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“*, die mittlerweile zu einem Klassiker der Soziologie geworden ist. In diesem Band beschreibt er vor allem die Auswirkungen der „anderen Moderne“ auf das einzelne Individuum: die Wendung von positiv orientiertem Fortschrittsglauben in Gefährdungen des (Über-)Lebens als „sachlich gewendete Negativbilder von Utopien“ und daraus folgend die Notwendigkeit neuer Aushandlungsprozesse zu der Frage: „wie wollen wir leben?“².

Die Vervielfältigung der Antwortmöglichkeiten in dieser „anderen Moderne“ setzt das einzelne Individuum in die Freiheit und unter den Druck, eine eigene Antwort für das je eigene Leben zu suchen und zu finden. Auch Beziehungen zwischen Menschen, z. B. auch in Familien, geraten dadurch in eine fortdauernde Suchbewegung und damit auch – zumindest implizit – in die Pflicht, immer wieder neu ein Gleichgewicht zwischen den Suchbewegungen und -ergebnissen der verschiedenen Beteiligten herzustellen. Die Erweiterung der Rollenbilder von Männern und Frauen z. B., die (immerhin relative) Offenheit der Bildungs- und Arbeitswege, die Möglichkeiten elektronischer Kommunikation u. a. m. eröffnen den einzelnen Menschen heute eine Vielzahl von Entscheidungsmöglichkeiten. Damit verbunden ist die Anforderung beständiger *Reflexion*, Abwägung und Beurteilung. Dies wiederum erfordert erhöhte

1 Beck 1986

2 a.a.O., S. 37

kommunikative Kompetenz, um die erforderlichen Aushandlungsprozesse so gestalten zu können, dass sie konstruktiv werden können.

Stattdessen scheint die *Sprachlosigkeit* gerade zwischen den Geschlechtern zuzunehmen. Veröffentlichungen wie „*Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus*“³ oder „*Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken*“⁴ wurden zu Bestsellern. Solche Veröffentlichungen scheinen die entstandene Rollenverunsicherung zu beheben, indem sie in einem Rekurs auf vermeintlich steinzeitliches Urverhalten verlässliche Rollenbilder konstruieren, und verhindern mit ihrem Verweis auf solche ‚naturgegebenen‘ Klischees die notwendige Auseinandersetzung mit und die Reflexion über das je eigene Wollen, Können, Wünschen, Hoffen, Fürchten, Tun und Sein. Da solche ‚Ratgeber‘ die verunsicherte Situation der Individuen jedoch nicht wirklich ändern können, sondern eher stabilisieren, bleiben Verunsicherung und Unsicherheit Merkmale heutigen Seins. Beck schrieb 1986 dazu: „In der Risikogesellschaft werden derart der Umgang mit Angst und Unsicherheit biographisch und politisch zu einer *zivilisatorischen Schlüsselqualifikation* und die Ausbildung der damit angesprochenen Fähigkeiten zu einem wesentlichen Auftrag der pädagogischen Institutionen.“⁵

2008 erweiterte Beck seine Analyse. Nachdem er sich 1986 zunächst auf die Folgen zunehmender Individualisierung und die Risikoperspektive für das Individuum konzentriert hatte, beschreibt er nun die „*Weltrisikogesellschaft*“: Ereignisse wie ‚Nine-Eleven‘ (Anschlag auf das World Trade Center in New York 2001), die Ausrufung der „Klimakatastrophe“, kurz die Globalisierung der Risiken mit ihren Herausforderungen und Möglichkeiten. Eine der Schlussfolgerungen, die er zieht, ist, dass die entgrenzten Gefährdungen nur behoben werden können, wenn auch die Menschen sich über ihre Grenzen hinausbewegen und zu kooperativem Handeln kommen: „Alle sitzen in einem gemeinsamen globalen Gefahrenraum – ohne Ausgang. Darauf sind höchst gegensätzliche Reaktionen möglich ... Eine davon schließt die *Anerkennung* der anderen als gleich *und* verschieden ein – der normative Kosmopolitismus.“⁶

3 Evatt 1993 (2005/2011) – in der Nachfolge Grays „Männer sind anders. Frauen auch“ (1993)

4 Pease & Pease 2010

5 Beck 1986, S. 102; Hervorh. i. Orig.

6 Beck 2008, S. 111; Hervorh. i. Orig. – Die Hinwendung vom egozentrischen „survival of the fittest“ und der damit vermeintlich naturgegebenen Konkurrenz hin zu Kooperation und Gemeinschaftlichkeit als Grundlagen des menschlichen (Über-)Lebens beschreibt aus neurobiologischer Perspektive z. B. auch Bauer in seinem Buch „Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren“ (2006).

Beck schreibt weiter: „Das meint ‚erzwungene Kosmopolitik‘.“⁷ Dieser notwendige Kosmopolitismus erfordert auch eine neue *Reflexion von Sprache*:

Um die Sinnhorizonte einer Pluralität der Stimmen zu öffnen, bedarf es nicht nur eines Rechtes der Kommunikation, sondern auch des Rechtes *verstanden zu werden*. Die Gegenwart einer Pluralität der Stimmen bleibt [...] substantiell bedeutungslos, wenn diese Stimmen nicht mit dem Recht des Zuhörens und Verstehens ausgestattet werden.⁸

Um den/das Andere zu verstehen, muss aber die eigene Perspektive reflektiert und ‚*ent- bzw. befremdet*‘ werden.⁹ Für die Folgen der Klimakatastrophe, der weltweiten Fluchtbewegungen oder die Folgen der Müllexporte für die aufnehmenden Länder müssen die Industrieländer mit den ärmeren und armen Ländern zusammenkommen, um gemeinsame Lösungen zu finden. In diesem Verhältnis muss dazu auch das alte Herrschafts- und Dominanzgefüge von Industrieland und Entwicklungsland bzw. von Kolonialmacht und kolonisiertem Land reflektiert werden. *Aushandlungsprozesse*, die in der alten Hierarchie stehen bleiben, werden kaum zu den dringend notwendigen Lösungen, noch zu dem von Beck geforderten gegenseitigen Verstehen führen. Dabei geht es nicht nur um ‚political correctness‘, sondern um die Sensibilisierung für mitunter *subtile sprachliche Aufrechterhaltung dieser Hierarchien und Machtverhältnisse*. Gerade die kulturell verwurzelten Formen von *Auf- und Abwertung in der Sprache* sind aber den Sprechenden nur selten bewusst.

Für die Kommunikation zwischen Kulturen (meist gemeint im Sinne nationaler Kulturen) hat die *Interkulturelle Pädagogik* in ihren stark politisierten Anfängen Ansätze für eine solche Selbstreflexion sprachlicher Gestaltung von Herrschaftsbeziehungen geleistet.¹⁰ Aufgenommen wurden diese Ansätze von antirassistisch arbeitenden Gruppen. Da der Begriff des Rassismus in Deutschland ideologisch stark belastet ist, wurden diese Arbeiten und Ergebnisse jedoch kaum öffentlich zur Kenntnis genommen. In den 80er Jahren hat sich dann die *feministische Linguistik* intensiv mit der sprachlichen Gestaltung von Herrschaftsverhältnissen (vornehmlich zwischen Männern und Frauen) beschäftigt. Annedore Prengel hat in ihrer Habilitationsschrift von 1989 schließlich Elemente der Interkulturellen (auch antirassistischen) und der Feministischen Pädagogik aufgenommen, mit Erfahrungen der Integrationspädagogik verknüpft und so eine „*Pädagogik der Vielfalt*“¹¹ konzipiert, die die Erkenntnisse

7 A.a.O., S. 119

8 A.a.O., 337 f.; Hervorh. i. Orig.

9 Borelli 1986; s. dazu auch Kap. 8 der vorliegenden Arbeit

10 vgl. Borelli 1986; Nieke 2000

11 in der 1. Aufl. 1993 erschienen; im weiteren Textverlauf meist als PdV abgekürzt

und Gewinne dieser drei Ansätze im Hegel'schen Sinne dreifach aufhebt¹². Ihr Ansatz ist damit besonders geeignet, den oben von Beck formulierten Herausforderungen der „Weltrisikogesellschaft“ *pädagogisch* zu begegnen.

Prenzel selbst bezieht sich zwar nicht auf die globalisierte Weltgemeinschaft, sondern vor allem auf die Schule. Zunehmende *Heterogenität* in den Schulklassen macht jedoch schon auf diesem kleinen Raum deutlich, dass unreflektierte Dominanzverhältnisse zu Ausgrenzung, Verhinderung von Bildung und konflikthaftem Miteinander führen können. Es geht Prenzel um einen „erweiterten Bildungsbegriff“,

[...] der den historisch und biographisch gewordenen individuellen, geschlechtlichen und kulturellen Verschiedenheiten der Menschen gerechter werden kann und gleichzeitig dem politischen Ziel der Gleichberechtigung verpflichtet ist. Die Verknüpfung einer solchen Pädagogik der Vielfalt mit einer Pädagogik der Gleichberechtigung ist ein Versuch, für die mit der Pädagogik der Chancengleichheit verbundenen Konkurrenz- und Ausgrenzungsprobleme neue Lösungsperspektiven zu durchdenken.¹³

Eine wesentliche Rolle für diese Erweiterung spielen dabei die Begriffe *Anerkennung*, *Reflexion* und *Kommunikation*. Damit ist ihr Ansatz zentraler Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung und wird im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt, wobei schon die jeweils relevanten Aussagen zu Sprache, Sprachgestaltung und ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln mit ausgeführt und interpretiert werden.

Einen weiteren Anstoß zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Thema *Sprache bzw. Sprachbewusstheit für Pädagog*innen* gab die (wieder eher auf der Makroebene gesamtgesellschaftlich und historisch ansetzende) Begründung einer „differenzsensiblen“ (Sozial-)Pädagogik von Lamp (2007). Auch er betont gegen Ende seiner Untersuchung die Notwendigkeit, innerhalb der Pädagogik zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Sprache zu kommen, um den gesellschaftlichen Veränderungen und den damit verbundenen Gefährdungen der Adressat*innen pädagogischer Arbeit gerecht zu werden:

Zu dieser Sprache, die im Rahmen einer pädagogischen Beziehung gesprochen wird, gehört unweigerlich auch der Machtaspekt, der sich zum Einen [sic!] strukturell im ambivalenten Auftrag der Hilfe und Kontrolle, zum anderen in der direkten Auseinandersetzung zwischen Pädagogen und AdressatIn, eben der pädagogischen

12 aufheben =bewahren (conservare)/=auf eine höhere Ebene heben (elevare)/=auflösen/überwinden (tollere); vgl. Hegels „Wissenschaft der Logik, Teil 1: Die objektive Logik“ ([1832] 1993)

13 Prenzel ²1995, S. 27 f.

Beziehung, ausdrückt. Nicht zuletzt gehört zur Aufrechterhaltung einer konstruktiven pädagogischen Beziehung eine dialogische Orientierung, die das Bewusstsein darüber einschließt, dass die eigene Position nur vor dem Hintergrund von wiederum hinterfragbaren Prämissen verstanden werden kann [...].¹⁴

Daraus folgend fordert Lamp die Entwicklung einer Aushandlungskompetenz auf Seiten der Pädagog*innen, die allein in der Lage sei, die gebotene *Differenzsensibilität* sowie eine an dialogischen Prinzipien orientierte pädagogische Beziehung zu ermöglichen.¹⁵

Damit sind *Ausgangspunkte* und *Problemstellung* der vorliegenden Arbeit benannt: Es geht um die Untersuchung des Zusammenhangs von *Sprache – Macht – Anerkennung*, die sprachlichen Ausdrucks- und Verarbeitungsformen auch auf der Mikroebene und im pädagogischen Kontext.

Daraus ergeben sich für die vorliegende Untersuchung folgende *Arbeitsschritte*:

Zunächst wird die Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Pregel und ihre Rezeption der Honneth'schen Anerkennungstheorie dargestellt und geprüft, welche Rolle *Sprache* in dieser Konzeption spielt (Kap. 2). Es wird sich zeigen, dass Pregel der sprachlichen Gestaltung von Anerkennung bzw. Diskriminierung zwar eine wichtige Rolle zuweist, dies aber weder genauer untersucht noch begründet, sondern für ihre Ausführungen voraussetzt. Daraus folgt die *Fragestellung*, wie genau Sprache funktioniert und wie Macht- bzw. Anerkennungsverhältnisse *in, mit und durch Sprache* hergestellt werden (können), und schließlich, wie ein Seminar konzipiert sein müsste, das die geforderte *Sprachbewusstheit* bei Pädagog*innen fördert oder zu entwickeln hilft. Sprache ‚macht‘ natürlich nicht Anerkennung, sondern die *Menschen*, die mit Wörtern, Begriffen Zuschreibungen, Wertungen sprechen, geben oder verweigern Anerkennung. Auch deshalb ist die Entwicklung von Sprachbewusstheit so wichtig.

Daraus ergibt sich für diese Arbeit eine Zweiteilung: Zunächst wird im *theoretischen Teil* gefragt, welche Erklärungsansätze es für den Zusammenhang von Sprache, Macht und Anerkennung gibt. Um diese Frage zu beantworten, soll der Blick in andere Disziplinen gewendet und sollen relevante Erkenntnisse aus der *Linguistik*, der *Soziolinguistik*, der *Soziologie* und der *Sprachphilosophie* dargestellt werden. Durch mein Germanistik- und Philosophie-Studium war mir bekannt, dass es dort Ansätze gibt, die sich mit genau dieser Fragestellung beschäftigen. Es soll untersucht werden, wie diese Erkenntnisse für eine Pädagogik der Vielfalt nutzbar gemacht werden können. – Im zweiten, dem *Praxis-Teil*, schließlich werden didaktische Vorüberlegungen und methodische Ent-

14 Lamp 2007, S. 218 f.

15 Vgl. ebd.

scheidungen vorgestellt, die in die *Konzeption eines Seminars* zur Entwicklung von Sprachbewusstheit von Pädagog*innen münden.

Weil eine kaum zu überblickende Zahl von Theorien und Konzepten zu Sprache existiert, die dann auch noch sehr unterschiedliche Untersuchungsschwerpunkte haben, wurden zwei Auswahlkriterien angelegt, um aus dieser Fülle einzelne Konzepte auszuwählen: Zum einen muss das jeweilige Sprachverständnis dazu dienen können, dass Pädagog*innen, die sich im Laufe ihres Studiums wahrscheinlich noch nie systematisch mit Sprachbetrachtung beschäftigt haben, jeweils einen neuen Aspekt von Sprache und ihrem Zusammenhang mit Macht und Anerkennung kennenlernen können. In einer *didaktischen Progression* von zunächst recht leicht verständlichen bis zu zunehmend komplexen Sprachtheorien soll so *differenzierte Sprachbewusstheit* ermöglicht werden. Zum anderen musste darauf geachtet werden, die Zahl der Theorien so zu begrenzen, dass sie innerhalb eines Seminars (i. d. R. zwölf Veranstaltungen pro Semester) handhabbar und vermittelbar bleiben und der Lernprozess nicht durch eine Überfrachtung gestört wird. Denn es handelt sich ausdrücklich um ein pädagogisches Seminar und nicht um ein linguistisches, soziologisches oder sprachphilosophisches.

Konkret werden nach der Darstellung der Grundlagen ‚Pädagogik der Vielfalt‘ und ‚Anerkennungstheorie‘ (Kap. 2) in *Kapitel 3* die linguistischen Grundlagen dargestellt und erläutert, was Sprache ist und wie sie funktioniert. Zentral ist hier zum einen die sog. Sapir-Whorf-Hypothese, die besagt, *dass Sprache Wirklichkeit schafft*, zum anderen die Erklärung grundlegender linguistischer Begriffe und ihrer Bedeutung im Sprechen.

Daran anschließend werden in *Kapitel 4* Erkenntnisse aus der Soziolinguistik vorgestellt, die sich mit der Untersuchung der verschiedenen *Sprachstile* von gesellschaftlichen Gruppen bzw. Männern und Frauen beschäftigt. Als Vertreter*innen dieser Perspektive wurden Basil Bernstein und Deborah Tannen ausgewählt.

In einem eigenen *fünften Kapitel* wird die Arbeit des französischen Soziologen Pierre Bourdieu dargestellt, dessen Untersuchungen über den Zusammenhang von *Sprache und Macht* weit über das Konzept der Sprachstile hinausgehen und komplexe Zusammenhänge von Status, Herkunft, Einstellungen und Verhalten mit Sprache und Sprachhandeln zeigen.

Das *sechste Kapitel* widmet sich auf einer weiteren Komplexitätsstufe dem Konzept des Diskurses von Michel Foucault und der daraus entstandenen *Diskursanalyse*. Das Zentrum dieses Konzepts bildet das Spannungsfeld von Macht und Diskurs(en) bzw. der *Macht von Diskursen*. Aus der Fülle diskursanalytischer Ansätze wurden solche ausgewählt, die sich besonders gut auf die Differenzkategorien der Pädagogik der Vielfalt anwenden lassen (Jäger) oder Hinweise zum konstruktiven Umgang mit Anfechtungen gegen die Pädagogik der Vielfalt bieten können (Maas, Keller).